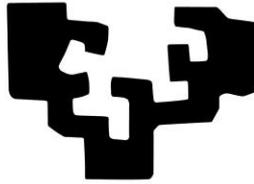


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Factores que contribuyen a la eficacia y mejora en los centros de bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco

Jon Mikel Luzarraga Martín

Donostia - San Sebastián

2019

Tesis doctoral dirigida por Juan Etxeberria Murgiondo

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento al director de esta tesis doctoral, Juan Etxeberria Murgiondo, por la dedicación y apoyo que ha brindado a este trabajo, por la paciencia mostrada en el proceso, por el respeto a mis sugerencias e ideas y por la dirección y el rigor con que ha facilitado las mismas. Gracias por la confianza ofrecida desde que surgió la posibilidad de desarrollar este trabajo, hasta el día de hoy.

Agradezco a la Universidad del País Vasco por haberme dado la posibilidad de formarme durante cuatro años en el programa de doctorado Educación: Escuela, Lengua y Sociedad, mediante su convocatoria de contratación para la formación de personal investigador.

Doy las gracias a todas las personas, entidades e instituciones que han colaborado en este trabajo. A la Universidad del País Vasco y el ISEI-IVEI por la cesión de datos sin los que no hubiera sido posible iniciar este recorrido. La Inspección Educativa mediante el tiempo dedicado en las entrevistas realizadas y en los contactos realizados con distintos centros escolares. A los equipos directivos de los centros de bachillerato por contestar a los cuestionarios y entrevistas. Y por último, a toda la comunidad educativa del centro escolar en el que se ha realizado el estudio de caso, y especialmente a su director, ya que desde el primer hasta el último momento, la buena predisposición y la voluntad que ha mostrado tener por colaborar en este proyecto, ha sido fundamental para la correcta finalización de este trabajo.

Un trabajo de esta índole, no sería posible sin una orientación y una revisión del tema en cuestión. Por este motivo también quiero agradecer su labor y su dedicación, especialmente a Neli Zaitegui, Julián Aguirre, Xabier Garagorri y Javier Galarreta.

También me gustaría agradecer al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, por la oportunidad que me ha dado de realizar este trabajo y al Departamento de Didáctica y Organización Escolar por la flexibilidad y el apoyo que me ha ofrecido en todos los momentos en los que he necesitado compatibilizar este trabajo doctoral con las labores docentes exigidas.

Asimismo, ha sido importante el proceso que he compartido con el grupo de investigación dirigido por Luis Lizasoain “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de Mejora Escolar”, el cual me ha permitido formar parte de un equipo multidisciplinar estable y de calidad en la línea de investigación sobre Eficacia y Mejora Escolar.

El proyecto CybSpeed H2020-MSCA-RISE, dentro de su programa de movilidad, me ha posibilitado realizar distintas estancias internacionales, las cuáles considero beneficiosas para mi desarrollo profesional.

Quiero dar las gracias a todas aquellas personas que me han dedicado su tiempo y criterio y que han mostrado una disponibilidad total para ayudarme, guiarme, acompañarme y escucharme en este proceso de tesis doctoral. Sin ellas, este camino hubiera sido mucho más difícil. Gracias Arkaitz, Alejo, Maite, Juantxo, Andoni, Itsaso, Esther, Miguel y Afrika.

Por último, agradecer a todos los amigos y amigas que no he mencionado, pero que me han prestado el apoyo moral y humano, necesario en los momentos difíciles de este trabajo y profesión.

A todas y todos, mila esker.

CAPÍTULO 1	21
1. El movimiento de la Eficacia Escolar.....	23
1.1. La investigación sobre Eficacia Escolar.....	23
1.1.1. El concepto de la escuela eficaz.....	23
1.2. Etapas de investigación en la Eficacia Escolar.....	25
1.2.1. El Informe Coleman	25
1.2.2. Primera etapa: Los primeros estudios	26
1.2.3. Segunda etapa: Una preocupación por la metodología	29
1.2.4. Tercera etapa: El auge de los estudios y los modelos explicativos	33
1.2.5. Cuarta etapa: La internacionalización del campo	43
1.2.6. Quinta etapa: El estado actual.....	46
1.3. Metodología y técnicas de análisis de la Eficacia Escolar.....	51
1.3.1. Los primeros estudios con grandes muestras	51
1.3.2. Las escuelas prototípicas	52
1.3.3. Las grandes muestras y los estudios multinivel	53
1.4. Factores asociados a la Eficacia Escolar.....	55
1.4.1. Liderazgo	57
1.4.2. Metas compartidas y sentido de comunidad	58
1.4.3. Altas expectativas	58
1.4.4. Seguimiento y evaluación del progreso.....	59
1.4.5. Calidad del currículo y estrategias de enseñanza	60
1.4.6. Gestión del aula	61
1.4.7. Participación e implicación de las familias.....	62
1.5. Factores de Ineficacia Escolar	63
CAPÍTULO 2	67
2. El movimiento de la Mejora Escolar.....	69
2.1. La investigación sobre Mejora Escolar	69
2.1.1. El concepto de la Mejora Escolar	69
2.2. Etapas de investigación en la Mejora Escolar	71
2.2.1. Primera etapa: Las grandes reformas	72
2.2.2. Segunda etapa: La escuela como motor de cambio	73
2.2.3. Tercera etapa: La gestión del cambio.....	77

2.2.4. Cuarta etapa: La colaboración como avance fundamental	80
2.2.5. Quinta etapa: La mejora sistémica	83
2.3. Enfoques y modelos de investigación de la Mejora Escolar	94
2.3.1. El estudio de casos en la Mejora Escolar	94
2.4. Elementos y estrategias asociados con la Mejora Escolar	96
2.4.1. La colaboración y el trabajo en red	96
2.4.2. La escuela y la comunidad	97
2.4.3. El liderazgo colaborativo	97
2.4.4. Foco en la enseñanza y en el aprendizaje	98
2.4.5. Importancia de la formación permanente del profesorado	99
2.5. Estrategias de Mejora Escolar	100
CAPÍTULO 3	103
3. El bachillerato y el sistema de acceso a la universidad.....	105
3.1. La etapa de bachillerato	105
3.1.1. Las modalidades de bachillerato	106
3.1.2. La formación del profesorado de bachillerato.....	108
3.1.3. Las competencias en el bachillerato.....	109
3.1.4. Del Bachillerato a la Formación Profesional de Grado Superior	111
3.1.5. El estudio de la Eficacia y la Mejora Escolar	112
3.2. El sistema de acceso a la universidad y su recorrido histórico.....	113
3.2.1. El Examen de Estado (1940-1953).....	114
3.2.2. La Prueba de Madurez del Curso Preuniversitario (1953-1970)	115
3.2.3. La Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad (1970-1990).....	117
3.2.4. La Prueba de Acceso a la Universidad (1990-2010)	119
3.2.5. La Prueba de Acceso a la Universidad. Reforma 2010 (2010-2017)	121
CAPÍTULO 4	125
4. Metodología.....	127
4.1. Objetivos y descripción general del proceso.....	127
4.2. Método.....	130
4.2.1. Primera fase: Selección de centros de alta y baja eficacia	130
4.2.2. Segunda fase: Caracterización de buenas prácticas en bachillerato en la CAV ..	134
4.2.3. Tercera fase: Caracterización de un centro escolar exitoso. Un estudio de caso.	138

CAPÍTULO 5 145

5. Resultados 147

5.1. Primera fase: Selección de centros de alta y baja eficacia..... 147

 5.1.1. Comparación y estabilidad de los resultados 147

 5.1.2. Selección de los centros de alta y baja eficacia 149

 5.1.3. Idioma lingüístico y titularidad de los centros seleccionados 149

 5.1.4. Resumen de los resultados de la primera fase 150

5.2. Segunda fase: Caracterización de centros de alta y baja eficacia 150

 5.2.1. Profesorado..... 153

 5.2.2. Diversidad 160

 5.2.3. Familia y comunidad 164

 5.2.4. Expectativas y evaluación..... 167

 5.2.5. Metodologías educativas 171

 5.2.6. Liderazgo y gestión 174

 5.2.7. Clima 176

 5.2.8. Modelos lingüísticos..... 177

5.3. Tercera fase: Caracterización de un centro escolar exitoso 180

 5.3.1. Profesorado..... 182

 5.3.2. Diversidad 186

 5.3.3. Familia y comunidad 188

 5.3.4. Expectativas y evaluación..... 191

 5.3.5. Metodologías educativas 195

 5.3.6. Liderazgo y gestión 198

 5.3.7. Clima 202

 5.3.8. Modelos lingüísticos..... 204

CAPÍTULO 6 207

6. Discusión y conclusiones..... 209

6.1. Profesorado 209

6.2. Diversidad..... 212

6.3. Familia..... 214

6.4. Expectativas y evaluación 216

6.5. Metodologías educativas..... 218

6.6. Liderazgo y gestión 220

6.7. Clima	222
6.8. Modelos lingüísticos	223
6.9. La Prueba de Acceso a la Universidad	225
CAPÍTULO 7	227
7. Propuestas y acciones de mejora	229
7.1. Perfil de salida del alumnado de Bachillerato	229
7.2. Proyecto educativo del centro	229
7.3. Expectativas de los centros y atención integral y seguimiento del alumnado	230
7.4. Participación y clima del centro	230
7.5. Relaciones escuela-familia.....	231
7.6. Formación del profesorado	231
REFERENCIAS.....	232

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelo de cinco factores de Edmonds	29
Tabla 2. Análisis de edcuelas prototípicas	53
Tabla 3. Comparación de propuestas de factores de Eficacia Escolar	56
Tabla 4. Elementos diferenciales en niveles entre escuela eficaz e ineficaz	64
Tabla 5. Factores de Ineficacia Escolar	65
Tabla 6. Secuencia de mejora.....	72
Tabla 7. Comparación de la Mejora Escolar entre 1960 y 1980.....	77
Tabla 8. Aportaciones al movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar.....	80
Tabla 9. Características de las CPA	82
Tabla 10. Diferencias entre escuelas tradicionales y CPA	87
Tabla 11. Factores y dimensiones del Modelo Dinámico de Eficacia.....	91
Tabla 12. Resumen Evolución Histórica de la Mejora Escolar.	93
Tabla 13. Comparativa de los bachilleratos en algunos países europeos.	105
Tabla 14. Relación de materias modalidad Ciencias en la CAV.....	106
Tabla 15. Relación de materias modalidad Humanidades y Ciencias Sociales en la CAV.....	107
Tabla 16. Relación de materias modalidad Artes en la CAV	107
Tabla 17. Organización del Máster de Formación del Profesorado.....	108
Tabla 18. Matriculados en segundo de bachillerato y la PAU en el curso 17-18	111
Tabla 19. Recorrido del sistema de acceso a la universidad.....	113
Tabla 20. Ordenación de la Enseñanza Media. Ley de 26 de febrero de 1953	115
Tabla 21. Estructura de la prueba a partir de 1970.....	118
Tabla 22. Estructura de la prueba a partir de 1979.....	118
Tabla 23. Organización de las Enseñanzas de Regimen General propuesto por la LOGSE ..	119
Tabla 24. Materias comunes en la PAU.....	120
Tabla 25. Materias según Itinerario en la PAU	120
Tabla 26. Fase obligatoria de la PAU después de la Reforma de 2010	121
Tabla 27. Materias posibles fase Específica de la PAU, después de la Reforma de 2010	122
Tabla 28. Esquema de ítems utilizados para el índice Socioeconómico (ISEC)	131
Tabla 29. Esquema de dimensiones para la composición del ISEC	131

Tabla 30. Distribución de grupos y estudiantes estudiados en la PAU en función del año.....	132
Tabla 31. Distribución de grupos estudiados en función del año y titularidad de centros	132
Tabla 32. Distribución de grupos estudiados en función del año e idioma de la PAU	132
Tabla 33. Categorías a estudiar en la primera fase	135
Tabla 34. Especialidad y personal experto entrevistado en la primera fase	136
Tabla 35. Oferta educativa del centro estudiado	140
Tabla 36. Informantes y técnicas de recogida de datos	142
Tabla 37. Comparación de las medias de los cinco años según la titularidad del centro	147
Tabla 38. Comparación de las medias de las notas en los 5 años estudiados	147
Tabla 39. Correlación entre materias de la PAU y Nota de la PAU en 2014	148
Tabla 40. Distribución de los grupos en función del idioma y la eficacia.....	149
Tabla 41. Distribución de los grupos en función de la titularidad y la eficacia.....	150
Tabla 42. Categorías iniciales y categorías a partir de entrevistas a personal experto	151
Tabla 43. Criterio asignación del personal tutor. Elección del profesorado.....	156
Tabla 44. Criterio asignación del personal tutor. Tiempo.....	156
Tabla 45. Criterio asignación del personal tutor. Experiencia.....	156
Tabla 46. Criterio asignación del personal tutor. Antigüedad	156
Tabla 47. Primer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos curriculares	157
Tabla 48. Primer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos didácticos	157
Tabla 49. Primer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos metodológicos	158
Tabla 50. Primer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos lingüísticos.....	158
Tabla 51. Segundo bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Tratamiento de la diversidad	158
Tabla 52. Segundo bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Plan de convivencia.....	158
Tabla 53. Segundo bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos culturales	159
Tabla 54. Tercer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Evaluación del alumnado.....	159
Tabla 55. Tercer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Plan tutorial	159

Tabla 56. Cuarto bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Eskola 2.0.	160
Tabla 57. Matriculados en 1º bachillearto y 4º ESO. Años comprendidos entre 2010-2014....	160
Tabla 58. Tratamiento que se la da a las encesidades educativas.	163
Tabla 59. Nivel de influencia de las diferencias lingüísticas en la integración del alumnado migrante.....	163
Tabla 60. Nivel de satisfacción con la relación de las familias en los centros escolares	165
Tabla 61. Criterios lingüísticos para agrupar al alumnado.....	173
Tabla 62. Tercer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Fomentar clima relacional adecuado.	177
Tabla 63. Tercer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Mediación en conflictos.....	177
Tabla 64. Lengua utilizada en las reuniones de etapa por parte del profesorado.....	178
Tabla 65. Lengua utillizada con las familias.....	178
Tabla 66. Lengua utilizada por el alumnado en los descansos y recreos	179
Tabla 67. Lengua utilizada por el alumnado en las salidas programadas	179
Tabla 68. Oferta educativa del centro estudiado	187
Tabla 69. Actividades organizadas desde el servicio de oeirentación por cada curso.....	192
Tabla 70. Proyectos llevados a cabo por el centro escolar	201

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo conceptual. Brookover y cols. (1979).....	30
Figura 2. Modelo de Carroll. Carroll (1963).....	35
Figura 3. Modelo primigenio de Eficacia Escolar. Scheerens y Creemers (1989)	35
Figura 4. Modelo Integral. Scheerens (1990).....	36
Figura 5. Modelo Dinámico de Eficacia Escolar. Slater y Teddlie (1992)	38
Figura 6. Modelo jerárquico de efectos escolares. Stringfield y Slavin (1992)	39
Figura 7. Modelo Comprensivo de Eficacia Docente. Creemers (1994).....	40
Figura 8. Modelo primigenio de eficacia en centros de primaria de España. Muñoz-Repiso y cols. (1995)	41
Figura 9. Modelo de eficacia departamental. Sammons y cols. (1997)	42
Figura 10. Modelo refuerzo factores de eficacia e implicación familias. Chrispeels (1996)	63
Figura 11. Modelo Global de un proceso de Mejora Escolar según el ISIP. Van Velzen y cols. (1985)	77
Figura 12. Modelo Dinámico de Eficacia. Creemers y Kyriakides (2008).....	88
Figura 13. Evolución del alumnado matriculado y aprobado en el Examen de Estado. 40/41-52/53.....	115
Figura 14. Mapa conceptual de la metodología de la investigación	129
Figura 15. Organización del estudio de caso	142
Figura 16. Correlación de la Nota de Bachillerato y la Nota de la PAU en los 5 años	148
Figura 17. Diagrama de dispersión entre la nota y el ISEC medio de los grupos	149
Figura 18. Reducción de categorías	152
Figura 19. Porcentaje de estudiantes de bachillerato nacidos fuera de España. 2006-2015 ..	162

INTRODUCCIÓN

La investigación realizada en los ámbitos de la Eficacia y la Mejora Escolar ha contribuido notablemente a elevar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos actuales. Desde la Eficacia Escolar se busca identificar los factores que hacen que las escuelas sean de calidad, a la vez que definir estrategias y planes que contribuyan al buen funcionamiento de estas, mientras que desde la Mejora Escolar se analizan y desarrollan los procesos que deben seguir los centros para mejorar su estructura, su funcionamiento y su calidad con iniciativas internas.

La gran mayoría de trabajos que se han realizado desde estas dos líneas de investigación se han centrado en la Educación Obligatoria¹, debido, sobre todo, a que la Educación Obligatoria tiene como finalidad garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de todas las personas, formándolas para ejercer sus derechos y obligaciones en la vida.

Estas dos líneas han generado una gran cantidad de evidencias que han facilitado el tomar decisiones trascendentes en aspectos relacionados con el diseño, la elaboración y la implementación de políticas educativas; y esto, a su vez, ha posibilitado una mejor configuración, estructuración y organización de los sistemas educativos actuales. Ejemplo de ello es la importancia que tuvo el ya clásico Informe Coleman (Coleman, 1967) y sus posteriores trabajos, en el momento en el que las personas responsables de las decisiones políticas de esa época dudaban sobre la repercusión que tenía la inversión económica en el sistema educativo; así como de otras más actuales donde se estudian aspectos concretos de la enseñanza con el fin de generar mejoras en aspectos, tales como las metodologías de enseñanza, el liderazgo, la formación del profesorado, la importancia de las lenguas o la educación inclusiva.

Otro legado notable de la Mejora y de la Eficacia es la relevancia que ha adquirido el implicar a los propios centros escolares y a la comunidad educativa en cualquier proceso de cambio que se quiera poner en marcha. Se ha demostrado (Levin, 1994; Reynolds, 1996), que es complicado querer implantar mejoras y que estas funcionen sin tener en cuenta a las personas implicadas en ellas y que, solamente, involucrando desde un primer momento a estas en sus procesos de mejora, se conseguirá que las propuestas de cambio sean exitosas.

En lo que respecta al bachillerato, etapa en la que se centra el presente trabajo, los estudios que han abordado estos dos cursos postobligatorios son escasos. Es entendible que esta etapa, por el mero hecho de tener un carácter voluntario, cause menos interés en la investigación educativa. No obstante, cabe señalar, que un gran porcentaje del alumnado que realiza la ESO opta por continuar su formación académica en bachillerato, con el objetivo de conseguir una preparación adecuada para la inserción en el mercado laboral. Concretamente en la Comunidad Autónoma Vasca, cerca del 70% del estudiantado que realiza la ESO elige esta opción (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2017). A lo largo de esta etapa, el alumnado pasa dos años de su adolescencia fomentando valores, actitudes y aptitudes claves en la sociedad actual que desarrollan la autonomía personal. Por este motivo, la finalidad con la que se plantea el bachillerato es proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que permitan desarrollar al estudiantado funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, así como capacitar a estos para acceder a la educación superior.

Es importante indicar que, a pesar de las diversas reformas educativas que se han realizado en las últimas décadas, tenían como finalidad mejorar la calidad y equidad de la enseñanza (LGE,

¹ En el estado español, se entiende por Educación Obligatoria a la Educación primaria (6-12 años) y a la Educación Secundaria Obligatoria (12-16).

LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE, Decreto 127/2016), a día de hoy, el bachillerato es un claro reflejo del modelo tradicional de enseñanza que se ha dado años atrás en la Educación Obligatoria.

Tal y como se ha señalado, el objetivo básico y fundamental en el que tiene que trabajar nuestro sistema educativo es el de mejorar la calidad y equidad de este. Y las modificaciones organizativas derivadas de las distintas leyes puestas en marcha en el bachillerato, y que se han materializado en la reducción de la duración de la etapa de tres a dos cursos, han supuesto el cambio de algunas de las asignaturas obligatorias y optativas, la especialización mediante modalidades, el cambio en el sistema de repetición y promoción de cursos y la ampliación del horario, no han sido suficientes para alcanzar plenamente los objetivos planteados para esta etapa.

A diferencia de la Educación Obligatoria que continuamente se está adaptando a las nuevas necesidades educativas, mediante innovaciones, formación del profesorado, estudios o evaluaciones de carácter internacional, el bachillerato mantiene una postura más rígida y se organiza como un puente que da acceso a formaciones superiores y que posibilita al estudiantado la entrada al mercado laboral de una manera cualificada. Y en esta cuestión, el tener la complicada responsabilidad de preparar la Prueba de Acceso a la Universidad, es un factor importante.

El tema de estudio y objeto de análisis en esta tesis, ha sido y es un tema de preocupación personal desde hace muchos años. Su elección es debida a múltiples factores. Principalmente estos tres:

La elección del tema objeto de estudio, viene dada como consecuencia de distintas labores que he desempeñado estos años últimos años en la Universidad del País Vasco. Estas me han ayudado a relacionar aspectos teóricos y prácticos, tan importantes en un trabajo de esta índole. Han sido tres las experiencias que me han impulsado a elegir y desarrollar la temática de este proyecto: mi aproximación al trabajo diario en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, la participación en el proyecto I+D financiado por el MICINN “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia: diseño de acciones de Mejora Escolar” y el formar parte de los tribunales evaluadores de las Pruebas de Acceso a la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

Con ánimo de explicitar lo anterior, quiero indicar que, en primer lugar, las labores docentes en el Departamento de Didáctica y el factor humano encontrado en el equipo de docentes, me han acercado al funcionamiento interno de la enseñanza. Además, me han ayudado a comprender y a comprobar de cerca la importancia que tienen diversos factores que se analizan en los resultados de esta tesis: el clima laboral, las metodologías de enseñanza, la experiencia del profesorado, la diversidad del alumnado, el trabajo comunitario, las metodologías docentes, el liderazgo, los proyectos educativos, los planes de formación del profesorado, las expectativas y la evaluación, el clima, la organización y gestión del centro o los modelos lingüísticos.

En segundo lugar, la participación en el proyecto de investigación “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de Mejora Escolar” me ha permitido formar parte de un equipo estable y de calidad en la línea de investigación sobre Eficacia y Mejora Escolar. Este proyecto es la continuación del titulado “Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido” también financiado por el MICINN. Ambos me han ayudado a introducirme teóricamente en esta línea de investigación y en mis indagaciones he podido comprobar la escasa producción científica en la etapa de bachillerato. Me ha posibilitado participar en tareas metodológicas y organizativas, así como en la recogida y análisis de información; hecho que ha contribuido a mejorar el proceso de mi tesis en el que se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas. También me ha enseñado las similitudes y diferencias que pueden existir entre la investigación en Educación Obligatoria y

en bachillerato. No es desdeñable la importancia que ha tenido para mí, el comprobar la valía del factor humano en el trabajo para la consecución de determinadas tareas.

En tercer lugar, la participación en los tribunales de las Pruebas de Acceso a la Universidad, me ha posibilitado conocer un proceso tan importante para el alumnado, para el profesorado y para los propios centros escolares. Ha sido una gran fuente de información para la elaboración de este trabajo, ya que muestra la importancia que tiene esta a lo largo de todo el bachillerato. A pesar de que se realiza en tres días, el proceso de preparación de esta se lleva a cabo a lo largo de todo el segundo curso. He tenido la suerte de colaborar en los tribunales con profesorado específico de bachillerato, especialistas universitarios de las distintas materias y personal del Berritzegune², con los que he podido intercambiar opiniones acerca del tema objeto de estudio, con el aprendizaje que ello ha supuesto.

Así pues, este es el contexto en el que se ha desarrollado este trabajo cuyo objetivo principal es:

Analizar las características y modos de actuación de aquellos centros de Bachillerato de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), de alta y baja eficacia para, consecuentemente, elaborar propuestas y acciones de mejora que ayuden a los centros educativos en sus objetivos y trabajos con el fin de mejorar sus resultados.

La estructura del documento en el que se presentan los resultados está compuesta por siete capítulos:

En los dos primeros capítulos denominados “El movimiento de la Eficacia Escolar” y “El movimiento de la Mejora Escolar” se realizan repasos históricos y críticos sobre ambos tópicos y se presentan las teorías, investigaciones y antecedentes que se consideran válidos para respaldar este trabajo. Dada la especial relevancia que tiene el aspecto metodológico de esta investigación, el cual se compone de tres fases concatenadas, se presta especial atención a los distintos enfoques metodológicos utilizados en ambos movimientos.

En el tercer capítulo titulado “El bachillerato y el sistema de acceso a la Universidad”, se presenta esta etapa postobligatoria del bachillerato. En él se describen las peculiaridades del actual bachillerato y el perfil de salida del alumnado, la importancia de la formación del profesorado en esta etapa y la vía formativa de la Formación Profesional de Grado Superior. Se realiza el estudio de esta etapa desde el punto de vista de la eficacia y la mejora. Además, dada la relevancia que tiene el sistema de acceso a la universidad en este tramo educativo, se describen distintas particularidades del mismo, realizando una síntesis de su recorrido histórico.

En el cuarto capítulo se describen los objetivos, general y específicos planteados y el método que, para la consecución de los mismos, se ha utilizado. El mismo está compuesto por tres fases concatenadas diseñadas con distintos enfoques metodológicos. En la primera fase, mediante el análisis de los residuos de la regresión múltiple, se realiza un estudio censal de todos los centros de bachillerato de la CAV y se seleccionan 16 centros de alta eficacia y 16 centros de baja eficacia que serán objeto de estudio en la siguiente. En la segunda fase, se realiza una caracterización de buenas prácticas en un centro de bachillerato en la CAV contrastando resultados encontrados en centros de alto y bajo valor añadido. En la tercera fase se realiza un estudio de caso y se analiza el centro de alta eficacia seleccionado, caracterizando las buenas prácticas identificadas en la fase anterior.

En el quinto capítulo, se presentan los resultados de las tres fases propuestas. Al ser fases concatenadas, los resultados se presentan de manera independiente y concatenada.

² El Berritzegune es el servicio de apoyo para la innovación y mejora de la educación que ofrece el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

En el sexto, se muestran los hallazgos más relevantes de esta la tesis doctoral organizados en las siguientes ocho categorías: 1) Profesorado; 2) Diversidad; 3) Familia y comunidad; 4) Expectativas y evaluación; 5) Metodologías educativas; 6) Liderazgo y gestión; 7) Clima; 8) Modelos lingüísticos.

En el séptimo, y último capítulo, se realizan propuestas y acciones concretas que pueden contribuir a una mejora de la etapa del bachillerato.

CAPÍTULO 1

1. El movimiento de la Eficacia Escolar

1.1. La investigación sobre Eficacia Escolar

Con aproximadamente 50 años de trayectoria, la Investigación sobre Eficacia Escolar (IEE) es considerada una línea clásica en la investigación educativa. El reto principal en el que trabaja esta línea versa en conseguir respuestas adecuadas a las dos preguntas siguientes: ¿Qué elementos o factores hacen que una escuela sea de calidad?, y ¿qué es lo que se puede hacer para conseguir impulsar buenas escuelas?

La gran cantidad de trabajos y evidencias aportados por la IEE, ha consolidado conocimientos relacionados con las escuelas y ha identificado factores que inciden en el rendimiento académico de sus estudiantes. A día de hoy, estos conocimientos y factores generados forman parte de nuestra cultura educativa e influyen notablemente en la toma de decisiones de muchos de los responsables de las políticas educativas internacionales (Reynolds, Teddlie, Chapman y Stringfield, 2016). Es difícil que cualquier profesional de la educación pueda pensar en una escuela de calidad sin tener en cuenta factores tales como el clima escolar, el liderazgo educativo, la situación socioeconómica-cultural o la implicación de las familias, entre otros.

Actualmente, el interés que sigue mostrando la comunidad educativa por esta línea sigue siendo alto, por lo que, al parecer, el futuro de la IEE sigue siendo tan prometedor como lo ha sido a lo largo de estas cinco décadas.

Para presentar la temática de la IEE, en este capítulo comenzaremos acercándonos a lo que se entiende por una escuela eficaz. Seguidamente, desarrollaremos las etapas cronológicas que caracterizan a la IEE. En el apartado siguiente, presentaremos algunos aspectos de las metodologías utilizadas en esta línea de investigación. Y finalmente señalaremos factores que la evidencia empírica ha asociado a las escuelas eficaces.

1.1.1. El concepto de la escuela eficaz

En los comienzos del movimiento de la IEE, principios de la década de los 60, la comunidad científica muestra gran interés por identificar factores que posibilitan que las escuelas sean reconocidas como “buenas”.

A lo largo de estos primeros años, se realizan numerosos trabajos que buscan identificar los factores diferenciadores de las escuelas que obtienen “buenos” resultados. En estos momentos, aún no se utiliza el término “escuela eficaz”. No obstante, estas primeras investigaciones ayudan a desarrollar la idea de lo que hoy se entiende como “escuela eficaz”.

Debido al gran número de trabajos llevados a cabo, se presentan las primeras revisiones acerca del estado de la cuestión y se sintetizan los principales resultados encontrados determinando listas de factores asociados a las escuelas reconocidas como “buenas” (Edmonds, 1979; Phi Delta Kappa, 1980).

De todas estas, quizá, la revisión más importante es la realizada por Edmonds (1979). El autor identifica cinco factores relacionados con las escuelas que obtienen mejores resultados de los esperados según el contexto económico y cultural de estas:

- Fuerte liderazgo educativo.
- Expectativas educativas por las que ningún estudiante debe de estar por debajo de un nivel de logro mínimo.
- Énfasis en la adquisición de destrezas básicas.

- Evaluación constante y regular del progreso del alumnado.
- Clima seguro y ordenado.

A raíz de esta lista de factores, surgen las primeras ideas de lo que se entiende por escuela eficaz. Así, Edmonds (1979) entiende que una escuela eficaz es aquella que: “Consigue que el alumnado de las clases pobres dominen las destrezas básicas que consideramos mínimamente satisfactorias para los niños de las clases medias” (p.16).

Reynolds (1985), aporta un nuevo argumento para comprender qué se puede entender como una escuela eficaz; la consistencia de los resultados en el tiempo.

En la década de los 90, el valor añadido y la equidad complementan las ideas anteriores (Levin, 1994; Mortimore, 1991). Estos autores señalan que las escuelas eficaces son aquellas en las que todo el estudiantado progresa más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta sus condiciones de entrada.

Bosker y Scheerens (1994), por su parte, indican que tener en cuenta el valor añadido de los centros escolares es indispensable para poder realizar cualquier comparación. Los autores argumentan que las medidas de resultado de los centros escolares deben ser corregidas mediante los resultados previos, aptitudes previas y las condiciones socioeconómicas de las familias; ya que, de no hacerlo, las comparaciones no serían válidas.

Stoll y Fink (1996) señalan que: “Una escuela eficaz es aquella que promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado, considerando su rendimiento inicial y su historial y, asimismo, asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible, mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumnos y continúa mejorando año tras año” (p.90).

Goldstein (1997) defiende que el término Eficacia Escolar es utilizado para: “Describir la investigación educativa referida a la exploración de diferencias dentro y entre centros docentes” (p.369). De tal manera, entiende que el principal objetivo de la IEE es comprender las relaciones entre los distintos factores que explican los resultados que obtienen los centros escolares, utilizando modelos estadísticos adecuados.

Otra aportación hacia la concepción de una escuela eficaz es la de Townsed y Otero (1999), en la que apuntan que es indispensable que el currículo de los centros escolares vaya más allá de las destrezas básicas de lectura, escritura y cálculo y recoja habilidades sociales, afectivas o emocionales.

Como última propuesta, se subraya el planteamiento de Murillo (2005), por recopilar las distintas ideas mencionadas:

Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y de cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta el rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.
(p. 29-30)

Esta definición recoge las tres ideas:

- Valor añadido: Para conocer la eficacia de una escuela es necesario realizar comparaciones. Estas comparaciones no se pueden realizar en base a normas o resultados absolutos. Es necesario tener en cuenta tanto el rendimiento previo como la situación social, económica y cultural de la familia (Mortimore, 1991; Reynolds, 1985; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997).

- Equidad: una escuela eficaz debe de promover por igual el desarrollo de todo el alumnado (Mortimore, 1991; Stoll y Fink, 1996).
- Desarrollo integral del estudiantado: entendido como el desarrollo de un currículo “global” compuesto por habilidades y actitudes deseables en las comunidades del futuro (Townsend y Otero, 1999), y no solamente por las destrezas básicas de lectura, escritura y cálculo.

1.2. Etapas de investigación en la Eficacia Escolar

Son distintas las maneras en las que se ha intentado recopilar el desarrollo de la IEE (Reynolds y cols., 2016; Gray, Goldstein y Jesson, 1996; Murillo, 2005; Reynolds, 2010; Sammons, 1999; Townsend, 2007).

Cada autor enfoca la historia según su propia percepción y momento histórico. En las siguientes líneas, se presenta una secuencia temporal basada en los aportes realizados por Reynolds y cols. (2016) por dos razones. Es la más actual y recopila gran parte de las ideas mostradas anteriormente por otros autores.

De esta manera, el desarrollo temporal de la IEE se organiza en las siguientes cinco etapas que a continuación se describen detalladamente:

- Primera etapa: Los primeros estudios.
- Segunda etapa: Una preocupación por la metodología.
- Tercera etapa: El auge de los estudios y los modelos explicativos.
- Cuarta etapa: La internacionalización del campo.
- Quinta etapa: Presente y futuro.

Pero dada la relevancia que tuvo en el desarrollo de la IEE y el interés de la comunidad educativa por investigar qué hace que las escuelas sean diferentes, en el apartado siguiente apartado se presenta el Informe Coleman (Coleman y cols., 1966), pionero en la investigación sobre Eficacia Escolar.

1.2.1. El Informe Coleman

Este macroestudio realizado en Estados Unidos en la década de los 60, surge por una petición expresa del Congreso al Ministerio de Educación para que se realice una encuesta con el objetivo de estudiar la igualdad de oportunidades educativas del estudiantado.

En este momento histórico, existe una segregación racial tanto en la sociedad como en los centros educativos y, en particular, en la distribución del estudiantado en los mismos. La sociedad estadounidense está conformada por un sistema de clases basada en la etnia racial. Las clases son de primera, segunda y tercera categoría, siendo esta última la categoría en las que se ubican las personas de origen afroamericano. Dentro de este sistema de castas, los derechos no son los mismos para todos. El sistema funciona bajo la doctrina conocida como *separate but equal*³, la cual hace distinciones de derechos entre las diferentes clases; como por ejemplo: el voto, la libertad de movimiento, la libertad de elección o la propiedad.

En el caso de la educación, la principal diferencia es la manera en la que están conformadas las escuelas. La educación pública está segregada mayoritariamente en escuelas para blancos o para negros. En 1964, dos años antes de la publicación del Informe Coleman, se aprueba la Ley de Derechos Civiles en la que se prohíbe la segregación racial en los centros educativos. Pero

³ *Separate but equal*, idea que se defendía en los Estados Unidos, hace referencia al oximoron “separados pero iguales”.

no es hasta principios de los 70 cuando realmente se lleva a cabo esta ley que exige que el 15% de cada clase debe de estar formado por estudiantes que no sean de raza blanca.

En julio de 1966 se publica dicho informe. Además de ser aceptado como el punto de partida en la IEE, se considera uno de los estudios de Ciencias Sociales más voluminosos e importantes del siglo XX. Este trabajo recoge datos de más de 4.000 escuelas, 60.000 docentes y 645.000 estudiantes, los cuales fueron analizados estadísticamente con la dificultad que conllevaba realizar un análisis de dicha magnitud en aquella época.

El principal objetivo de la investigación es demostrar científicamente que ni el estado ni la escuela tienen un papel relevante en el aprendizaje del alumnado; sino que el propio estudiantado y sus circunstancias socioeconómicas y culturales son los responsables de sus resultados académicos. El estado quiere justificar que no es responsable de las diferencias existentes en los resultados de las escuelas y que, además, está cumpliendo con la obligación de ofrecer las mismas condiciones educativas a todas las familias. En pocas palabras, mediante el Informe Coleman se quiere transmitir a la ciudadanía norteamericana que todo el alumnado tiene las mismas oportunidades educativas, independientemente de la clase social a la que pertenecen.

En el momento de realizar este estudio, se piensa que existen diferencias económicas en el gasto que se realiza en las escuelas; siendo las escuelas para blancos las que mayores cantidades reciben en comparación con las escuelas en las que prevalecen estudiantes de procedencia hispana, asiática, india y afroamericana. Este criterio económico de gasto público pretende ser la variable que explica las diferencias en el rendimiento académico. Sorprendentemente, mediante este estudio, se descubre que el gasto público en las diferentes escuelas es bastante similar, por lo que la hipótesis antes planteada no es válida, y se hipotetiza que la principal característica que hace diferentes a las escuelas es el origen de las familias de sus estudiantes.

En los análisis se procede a eliminar la influencia que pudiera ejercer el origen del alumnado y la situación socioeconómica. Se pretende identificar qué porcentaje del rendimiento es explicado por las características de las escuelas. Los resultados muestran que las características de estas apenas explican un 10% de la varianza total.

Se concluye que la influencia que ejerce la escuela sobre sus estudiantes es muy escasa; y que el rendimiento escolar es totalmente dependiente del estatus y el contexto social del estudiantado.

1.2.2. Primera etapa: Los primeros estudios

Durante la década de los 60 y en el ámbito educativo, los grandes estudios empíricos de carácter cuantitativo comienzan a ser muy populares. Estos estudios tienen un objetivo claro: estimar la magnitud de los efectos escolares (Creemers, 1994; Muñoz-Repiso y cols., 2000; Murillo, 2005). El modelo que utilizan estos primeros estudios para medir el efecto escolar es el conocido *Input-Output*. Enfoque en el que se tienen en cuenta las variables de entrada y los resultados⁴.

Un año más tarde de la realización del Informe Coleman, en el Reino Unido se publica el Informe Plowden (Plowden Committee, 1967). Este trabajo se caracteriza por el especial interés mostrado en estudiar las necesidades del alumnado. Los resultados de este informe muestran ser bastante coincidentes con los del Informe Coleman. Aunque esta investigación tiene menos repercusión que la estadounidense, este trabajo también resulta un claro impulsor del desarrollo del movimiento de la IEE en Europa. Es considerado un embrión de la línea de investigación de

⁴ Las variables de entrada consideradas como las características de los estudiantes y las de salida como los resultados académicos obtenidos a partir de pruebas académicas.

la educación compensatoria, por las consecuencias que tuvo en las medidas de discriminación positiva (Reynolds, Chapman, Kelly, Muijs y Sammons, 2012).

Fruto de las conclusiones de ambos informes, (Coleman, 1966; Plowden, 1967), comienza a difundirse la idea de que si las escuelas no son capaces de disminuir las diferencias sociales existentes, no tiene sentido invertir en estas (Muñoz-Repiso y cols., 2000; Murillo, 2005; Reynolds, 1996; Teddlie y Stringfield, 1993).

A pesar de este clima de pesimismo que suscita la idea de que la inversión en la educación no conlleva a mejoras en los resultados, la comunidad científico-educativa está decidida a cuestionar estas afirmaciones y se inician trabajos en líneas distintas con el fin de rebatir los resultados del Informe Coleman. Una primera línea enfocada a analizar otra vez los datos de este en busca de posibles errores; y una segunda línea, dirigida a realizar estudios con nuevos modelos de análisis, centrada en el estudio de escuelas prototípicas.

1.2.2.1. Primera línea de trabajo. Los reanálisis del Informe Coleman.

Dada la importancia de las conclusiones de este informe, Smith (1972), Mayeske y cols. (1972) y Jencks y cols. (1972), deciden volver a analizar los datos utilizados en dicho trabajo, siguiendo procedimientos distintos e intentando corregir posibles problemas que presentan los análisis de Coleman y cols. Aunque los tres estudios obtienen resultados distintos, no consiguen refutar los resultados obtenidos por Coleman. No obstante, estos reanálisis sirven para confirmar la importancia que tienen las características socioeconómico-culturales del estudiantado en la evaluación de la eficacia de los centros escolares. De estos reanálisis surge el característico lema, *school doesn't matter*⁵.

Como conclusión de estos reanálisis, Jencks y cols. (1972), señalan las siguientes cuatro ideas:

- Las escuelas apenas pueden influir en la reducción de las diferencias producidas por el factor "clase social" y por el nivel de inteligencia.
- El futuro profesional del alumnado apenas está condicionado por la educación que reciben.
- La familia es el factor que más determina el futuro del estudiantado. Los programas específicos de educación compensatoria y las reformas curriculares, no llegan a modificar significativamente las desigualdades educativas.
- La redistribución de la riqueza es necesaria para una igualdad económica.

1.2.2.2. Segunda línea de trabajo. El estudio de las escuelas prototípicas.

La segunda línea, surge desde la crítica generalizada del modelo economicista implícito existente en el modelo *Input-Output*, y considera que las variables de proceso de los centros escolares también deben de ser estudiadas (Purkey y Smith, 1983). Para ello, comienzan a emplearse técnicas cualitativas y se reduce considerablemente el número de centros escolares estudiados en cada investigación.

Mediante esta nueva premisa del estudio de variables de proceso, se inicia el movimiento de las escuelas prototípicas y se comienzan a estudiar escuelas con características extremas, con el fin de conocer las variables asociadas al funcionamiento y a los resultados de estas (Miller, 1985).

La investigación en estos años muestra que hay centros ubicados en ambientes socioeconómicos desfavorecidos con un rendimiento escolar que contradice las conclusiones

⁵ *School doesn't matter* o la escuela no importa, hace referencia a la opinión que generaron estos reanálisis, en los que se creía que la escuela no incidía en los resultados de sus estudiantes. Por ello se difundió la idea de que invertir dinero en las escuelas no tenía demasiado sentido.

expuestas en el Informe Coleman y se deduce que dentro de las escuelas hay variables que inciden en el rendimiento del estudiantado.

Durante la década de los 70 muchos estudios siguen la línea de las escuelas prototípicas y la mayoría de ellos se desarrollan en Estados Unidos y en el Reino Unido. En las siguientes líneas se describen dos de ellos.

- Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*

George Weber (1971), estudia 4 escuelas de Primaria que, a pesar de su situación más desfavorecida, logran obtener buenos resultados. Mediante este estudio se identifican factores comunes a las cuatro escuelas que parecen predeterminar su buen rendimiento. Algunos de estos son el liderazgo instructivo, el buen clima escolar, las tareas centradas en la enseñanza de la lectura, las altas expectativas sobre el alumnado, la enseñanza individualizada y la evaluación constante del progreso del estudiantado.

A su vez, se identifican características que no están relacionadas con el rendimiento, tales como: el tamaño del aula y el agrupamiento del alumnado en base a sus capacidades.

Vistos estos resultados, Weber concluye que en estos casos la escuela sí influye directamente en el rendimiento de sus estudiantes y señala que las variables de proceso de las escuelas estudiadas hacen que estas sean distintas. Mediante estos resultados, de alguna manera, se ponen en evidencia las carencias que ofrecen los estudios realizados únicamente con el modelo *Input-Output*.

- Ellis, A. (1975). *Success and failure: A summary of findings and recommendations for improving elementary reading in Massachusetts city schools*.

Ellis (1975) señala que: “El mayor problema del estudio de Weber es que no tiene en consideración otras escuelas para poder comparar las conclusiones y las generalizaciones ofrecidas” (p.9). Por ello decide llevar a cabo un estudio para analizar este problema y pretende validar el importante trabajo y los resultados obtenidos por Weber (1971).

En el trabajo de Ellis, se identifican 10 escuelas públicas que obtienen un rendimiento por encima de lo esperado en lectura y 10 escuelas que obtienen un rendimiento por debajo del esperado. A estos dos grupos de escuelas, las denomina contrastes. Cabe señalar, que todas las escuelas seleccionadas se caracterizan por los bajos ingresos económicos de las familias.

Mediante un equipo de trabajo de 25 especialistas en distintos ámbitos educativos, realiza visitas a estas escuelas y recolecta datos acerca de once factores derivados del trabajo de Weber: liderazgo, coordinación, personal de lectura adicional, clima, individualización, evaluación, expectativas, análisis de lectura, uso de la fonética, capacitación y experiencia del personal y calidad de la enseñanza.

Los resultados de este estudio muestran que, derivados de estos dos grupos, surgen otros dos a los que denomina falsos positivos y falsos negativos. Una de las conclusiones que saca Ellis de estos falsos positivos y falsos negativos es que: “Las pruebas estandarizadas pueden equivocarse al medir las verdaderas habilidades y el desempeño en lectura, por lo que utilizar estas pruebas puede llegar a ser un criterio insuficiente” (Ellis, 1975, p. 30).

Esta segunda línea de trabajo centrada en las escuelas prototípicas, recibe críticas diversas (Ralph y Fennese, 1983; Scheerens y Creemers, 1989). Se argumenta que este tipo de investigaciones tiende a presentar problemas metodológicos en la muestra. La razón es que por lo general las muestras son pequeñas, lo cual conlleva problemas de validez y generalización.

Para acabar con lo sucedido en esta primera etapa, es necesario describir el trabajo realizado por Ronald Edmonds (1979), titulado *Effective school for the urban poor*. Este trabajo es considerado como uno de los trabajos más importantes de los inicios de la IEE, por elaborar una de las primeras listas de factores de EE.

- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*.

En este trabajo se examinan los resultados de distintas escuelas de estrato social bajo de diferentes ciudades de los Estados Unidos. El objetivo es identificar escuelas que obtienen buenos resultados académicos por encima de lo que cabría esperar o “escuelas eficaces”. El autor entiende que una escuela eficaz es aquella que: “Consigue que los alumnos de las clases pobres dominen las destrezas básicas que consideramos mínimamente satisfactorias para los niños de las clases medias” (Edmonds, 1979, p. 16).

Edmonds defiende que las escuelas realmente sí que pueden y sí que deben de ser influyentes; ya que las escuelas, lejos de lo que señalan los resultados del Informe Coleman, tienen mucha responsabilidad en los resultados que obtienen sus estudiantes.

En este trabajo se identifican escuelas humildes con buenos resultados y se compara el funcionamiento de estas con otras escuelas que obtienen resultados opuestos. Mediante esta comparación se identifican características que parecen ser esenciales en el éxito de estas y se presentan en un modelo de cinco factores.

Tabla 1.

Modelo de cinco factores de Edmonds.

Factor de Eficacia
1. Fuerte liderazgo educativo
2. Expectativas educativas en los que ningún estudiante debe de estar por debajo de un nivel de logro mínimo.
3. Énfasis en la adquisición de destrezas básicas
4. Clima seguro y ordenado, sin llegar a ser rígido
5. Evaluación frecuente del progreso del estudiante

Fuente: Elaboración propia a partir de Edmonds (1979)

Los resultados de este trabajo suponen un gran avance para la IEE. No obstante, a pesar de su repercusión e importancia de este, la investigación tuvo sus críticas. Ralph y Fennessey (1983) entre otros autores, señalan carencias metodológicas e indican que la segmentación de la población realizada en la muestra es un problema. Argumentan que las diferencias económicas y culturales existentes entre las ciudades seleccionadas son bastante notables y ponen en duda la validez de la investigación.

A pesar de estas críticas, el trabajo resulta indispensable y determinante en el trabajo por identificar factores que facilitan la creación de instituciones educativas más exitosas.

1.2.3. Segunda etapa: Una preocupación por la metodología

La segunda etapa se desarrolla en la década de 1980, en la que la preocupación por la adecuada recogida de datos y el uso de metodologías estadísticas más acordes como los estudios multinivel (Goldstein, 1995), comienzan a mostrar las propiedades científicas de los efectos escolares. Los estudios cualitativos que hasta ahora no habían tenido lugar en la IEE, combinados con los trabajos cuantitativos con grandes muestras permiten a los equipos de investigación analizar de una forma más detallada lo que realmente ocurre dentro de los centros escolares. No obstante, y pese a este aparente cambio metodológico, se siguen llevando a cabo estudios de escuelas prototípicas.

Gracias a los resultados obtenidos en el estudio de escuelas prototípicas, la comunidad educativa comienza a entender que las escuelas sí que importan (Miller, 1985) y se desarrollan trabajos que tienen en cuenta cuestiones relevantes, tales como el análisis de los procesos de cambio educativo y los procesos organizativos. Se estudia con detalle lo que ocurre dentro de las aulas mediante técnicas observacionales donde el papel del profesor empieza a revelarse como un agente crucial.

El uso de técnicas cualitativas permite describir los procesos, tanto a nivel de aula como a nivel de escuela, lo que posibilita desarrollar una perspectiva multinivel de los centros escolares. En pocos años, el clásico modelo de *Input-Output*, se ve sustituido por el de *Input-Process-Output*.

Trabajos llevados a cabo a finales de la década de los 70, que son claro ejemplo y reflejo de los avances metodológicos introducidos en estos años son los trabajos de Brookover, Beady, Scheitzer y Wisenbaker (1979), en los Estados Unidos y Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston y Smith (1979) en el Reino Unido, que presentamos a continuación:

- Brookover, Beady, Flood, Scheitzer y Wisenbaker (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*.

Este trabajo es toda una declaración de intenciones. Como respuesta a los trabajos de Coleman y cols. (1966) y Jencks y cols. (1972), en el que se concluye la poca importancia de las escuelas en el rendimiento académico de sus estudiantes, se estudia si las escuelas pueden incidir en los resultados de estos. Para ello, se lleva a cabo un macro estudio en el que se recogen datos de 68 escuelas de primaria seleccionadas aleatoriamente. Se rompe con el modelo *Input-Output* y mediante técnicas cualitativas se incluyen variables intermedias de proceso; más concretamente, la estructura social y el clima social de la escuela.

La variable estructura social está formada por indicadores concretos, como la implicación de las familias, la planificación de la docencia, la distribución del tiempo o la satisfacción del profesorado con la estructura escolar. La variable clima social de la escuela está compuesta por las expectativas hacia el alumnado o la inclinación hacia la mejora del nivel del rendimiento del estudiantado.

En el *Output*, también se introducen novedades. Para medir los resultados del estudiantado, además del rendimiento académico, se tiene en cuenta la autoconfianza de estos y el autoconcepto académico. El nuevo enfoque metodológico que utilizan se representa en la siguiente figura.

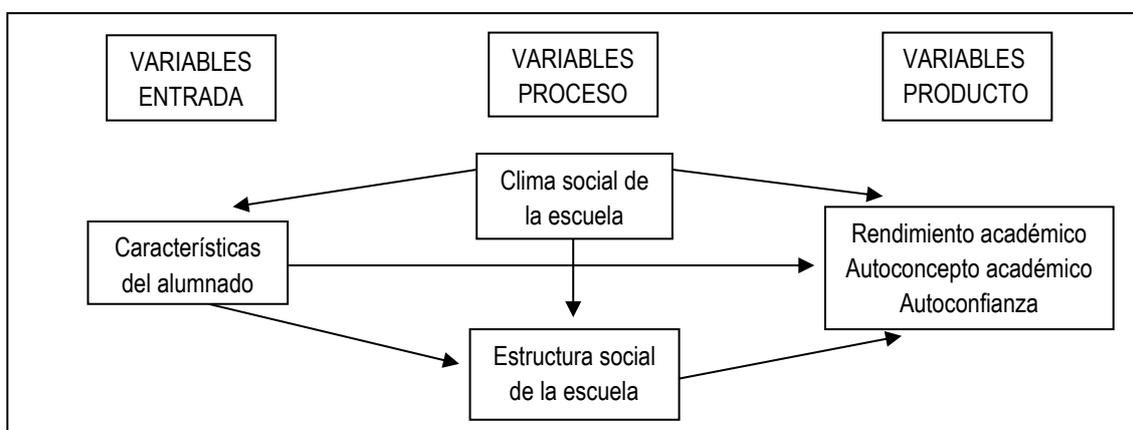


Figura 1. Modelo conceptual. Brookover y cols. (1979).

Entre los resultados obtenidos, destaca la influencia de las variables de proceso en el *Output*. El clima social de la escuela y en menor medida la estructura social de la escuela ayuda a explicar el rendimiento de sus estudiantes.

➤ Rutter y cols. (1979). *Fifteen thousand hours*.

Paralelo al estudio de Brookover y cols, en el Reino Unido se realiza la ambiciosa investigación llevada a cabo por Rutter y cols. (1979) denominada *Fifteen thousand hours*. El título de la investigación se debe a las horas que dedica un estudiante en la trayectoria escolar durante sus doce años de escolarización. Este trabajo longitudinal, en el que a lo largo de cinco años se mide el progreso académico de 12 grupos distintos, pertenecientes a 12 escuelas diferentes, estudia la consistencia de los resultados académicos de estas. Al igual que en el trabajo realizado por Brookover, el principal objetivo es dar una respuesta a las conclusiones obtenidas en el Informe Coleman, en el que se subraya la poca importancia que tiene la escuela en los resultados de sus estudiantes.

Se utilizan tres medidas. Una primera, en 1974, en la que el estudiantado de estas doce escuelas realiza pruebas de aptitud, pruebas de rendimiento en lectura, además de medirse sus características comportamentales. Una segunda en la que se recogen los datos demográficos de la familia y el nivel de ingresos, los cuales se utilizan para controlar las diferencias existentes entre el alumnado. Y una tercera, en 1976, en la que el alumnado es evaluado en cuatro áreas generales: Asistencia, rendimiento académico, comportamiento y delincuencia.

Este trabajo también hace hincapié en las variables de proceso y para ello se emplean técnicas observacionales y entrevistas. Los resultados muestran que ciertas escuelas obtienen mejores resultados y que la eficacia de estas se relaciona con el equilibrio entre estudiantes, con el sistema compensatorio de refuerzo, con un liderazgo fuerte y con priorizar un modelo docente positivo.

Como principal conclusión y como respuesta al Informe Coleman, se señala que las escuelas, incluso en las zonas más desfavorecidas sí importan, ya que estas pueden ayudar a mejorar los resultados académicos de sus estudiantes.

Los resultados y conclusiones de los trabajos liderados por Rutter y Brookover, se convierten en argumentos fundamentales en la toma de decisiones educativas en los Estados Unidos y en el Reino Unido en la década de los 80.

A lo largo de esta década, se desarrollan importantes avances metodológicos y estadísticos que contribuyen a analizar mejor las variables de proceso de las escuelas. Concretamente la utilización de los análisis multinivel resultan claves, ya que posibilitan estudiar diferenciadamente la influencia de distintos contextos sobre una determinada relación causal. Mediante estos análisis, se toma en cuenta la existencia de la estructura jerárquica de los datos educativos, además de la variabilidad que tienen estos en cada nivel.

Estos avances metodológicos, posibilitan el estudio de la estabilidad de los efectos de la escuela en el tiempo, la consistencia del efecto de la escuela sobre los resultados, los efectos diferenciales de la escuela sobre el alumnado de diferentes características, el tamaño de los efectos de la escuela y los efectos de las escuelas a largo plazo (Reynolds, 1996).

Como último claro ejemplo empírico de esta productiva década de los 80 y de sus avances metodológicos, el equipo investigador formado por Mortimore y cols. (1988) trabaja durante ocho años en lo que se considera uno de los grandes trabajos sobre investigación educativa por cumplir todos los requisitos para poder realizar una inferencia válida (Goldstein, 1997). Este trabajo es conocido por el título de su informe final, *School Matters* y se encuentra entre los

estudios enfocados en las características de la docencia y entre los que analizan el impacto que tiene la enseñanza sobre los resultados del estudiantado.

Mortimore y cols. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.

En el contexto del Reino Unido, se realiza un estudio longitudinal de cuatro años, donde se recopilan datos de cerca de 2000 estudiantes de primaria de 50 escuelas de Londres seleccionadas aleatoriamente. De esta manera, se recoge la evolución de este en sus primeros cuatro años en primaria, así como las diferencias entre los distintos grupos de estudiantes.

Cuatro fueron los objetivos planteados en esta investigación:

- Describir una realidad detallada del alumnado y del profesorado, así como de la organización y el currículo de los centros escolares.
- Explicar el progreso y desarrollo de la muestra seleccionada durante los cuatro años.
- Analizar la posible existencia de diferencias entre el desarrollo y el aprendizaje del alumnado una vez controladas sus diferentes características (sexo, clase social, antecedentes o raza entre otros)
- Identificar los efectos de las diferencias de edad en el rendimiento de los niños.

Para responder a estos objetivos se plantean las siguientes tres preguntas:

- Una vez controlada la variabilidad existente entre el estudiantado, ¿son algunas escuelas o clases más efectivas que otras?
- ¿Son algunas escuelas o aulas más eficaces para determinados grupo estudiantes?
- Si algunas escuelas o clases son más eficaces que otras, ¿cuáles son los factores que contribuyen a estos efectos positivos?

Se diseña un instrumento de medida que recoge: Características de entrada, características de la escuela y de la escolarización en el aula, características del entorno de la escuela, rendimiento en aprendizaje cognitivo y productos no cognitivos del sistema educativo. Se utilizan técnicas multinivel para su análisis.

Los resultados finales obtenidos se centran en las características que tienen las aulas de las escuelas eficaces, a la vez que reflejan el cambio metodológico existente durante esta etapa.

Los doce factores de eficacia identificados en este estudio son los siguientes:

- Liderazgo con propósito.
- Implicación de la subdirección.
- Alta implicación y participación del profesorado.
- Consistencia y continuidad del profesorado.
- Sesiones de trabajo estructuradas.
- Enseñanza diseñada para estimular al alumnado.
- Ambiente centrado en el trabajo.
- Enseñanza centrada en temas particulares.
- Adecuada comunicación entre docentes y estudiantes.
- Seguimiento del alumnado mediante evaluaciones.
- Participación de las familias.
- Clima positivo.

Para concluir esta etapa, en pocos años, la IEE recoge multitud de trabajos que cuyo objetivo final es estudiar qué hace a las escuelas ser diferentes y consecuentemente obtener distintos resultados. Para ello, utilizan diferentes perspectivas, técnicas o hacen hincapié en distintos

aspectos del funcionamiento de los centros escolares. Scheerens (1992) realiza una revisión del estado de la cuestión de los estudios de EE y los categoriza en cinco grupos:

1. Investigación acerca de la igualdad de oportunidades y la importancia de la escuela.
2. Estudios económicos de las funciones de producción educativa.
3. La evaluación de los programas compensatorios.
4. Estudios de escuelas eficaces y la evaluación de programas de mejoramiento escolar.
5. Estudios sobre la eficacia del profesorado y los métodos de enseñanza.

1.2.4. Tercera etapa: El auge de los estudios y los modelos explicativos

Esta tercera etapa, que se inicia a principios de la década de los 90, se caracteriza por el gran número de trabajos que se realizan con el fin de explorar las diferentes razones que hacen que las escuelas tengan diferentes efectos en los resultados de sus estudiantes. Además, se avanza considerablemente en la construcción de teorías que ayudan a explicar la realidad educativa, así como a orientar su investigación.

Otra novedad importante es la introducción del contexto de los centros escolares en los modelos de investigación. El modelo que predominantemente se sigue es el *Context-Input-Process-Product*, o modelo CIPP como se le denomina habitualmente. Ejemplo de este cambio es el trabajo realizado por Mortimore y cols. (1988) presentado en la etapa anterior.

1.2.4.1. La bonanza de las investigaciones

Se realizan todo tipo de estudios con metodologías diversas, tales como los análisis multinivel, los estudios de caso, la observación participante en la escuela y en el aula o la utilización de cuestionarios a gran escala. Esta bonanza de trabajos, es el resultado de los aportes de la década anterior, que ahora se desarrollan y se aplican.

Estados Unidos y Reino Unido, principales impulsores de la IEE, reducen considerablemente el número de investigaciones; mientras en otros sistemas educativos tales como el de Australia, Canadá, Países Bajos, Hong Kong o Taiwan empiezan a emerger. Entre todos ellos destacan los Países Bajos son un claro referente en la IEE (Reynolds y cols., 2016).

Son tantos los trabajos que se realizan durante esta década que resulta difícil asimilar todos los resultados, conclusiones, recomendaciones y críticas. Como dato, Sheffield y Saunders, (2002) identifican 114 estudios realizados en el Reino Unido durante el año 1997.

Algunos de los trabajos más reseñables realizados a lo largo de estos productivos años pueden ser los cuatro siguientes:

- La investigación holandesa sobre efectos instructivos y efectos escolares en matemáticas, (Bosker, Kreemers y Laughtart, 1990) pretende estimar la magnitud de los efectos escolares a la vez que distinguirlos de los efectos debidos a la instrucción, mediante la aplicación de modelos multinivel (estudiante, aula y centro). La muestra inicial es de 680 centros escolares de los que se seleccionan un total de 25. El resultado más reseñable es el que comprueba la existencia de efectos que interaccionan entre los distintos niveles.
- Virgilio, Teddlie y Oescher, (1991), estudian los resultados del LSE-III (Teddlie, Kirby y Stringfield, 1989), que se relacionan con el comportamiento del profesorado. Analizan los comportamientos del profesorado comparando los resultados de los centros de alta, media y baja eficacia. Los resultados muestran que docentes de centros de distintos niveles de eficacia se comportan o trabajan de maneras muy distintas.

- El *Victorian Quality of Schools Project* (Hill, Rowe, Holmes y Russell, 1996) es uno de los primeros estudios empíricos sobre EE que se lleva a cabo en Australia. Mediante medidas longitudinales en los niveles de escuela, docente y estudiante, se estiman los efectos de la escuela y de la clase. Algunos resultados interesantes son que gran parte de los efectos que generalmente se asocian a las características del alumnado o de las escuelas, se deben a los efectos que operan a nivel de clase o docente.
- Bajo el característico nombre *Success for all* (Slavin y cols., 1996), programa que define que a pesar de las distintas dificultades que tenga el estudiantado, todas las personas pueden llegar a leer, Slavin y colaboradores evalúan de manera longitudinal 19 escuelas que llevan a cabo este programa. Los resultados señalan que el programa es eficaz en la mejora del rendimiento de lectura de estudiantes con más dificultades. Además, se subraya que la mejora se puede conseguir, no solamente en escuelas excepcionales.

1.2.4.2. Los modelos explicativos

El desarrollo de los modelos globales de Eficacia Escolar se enmarca casi exclusivamente en la década de los 90. Estos modelos pretenden explicar la realidad educativa, así como orientar su investigación.

Scheerens y Creemers (1989), afirman que los modelos explicativos representan una necesidad en este campo, ya que permiten generar un conocimiento teórico sólido que genera una base más segura desde la cual comenzar a realizar las investigaciones sobre EE.

Stringfield (1994), por su parte, subraya la necesidad de usar modelos en la investigación sobre Eficacia Escolar por tres razones:

- Un modelo ofrece una fuente de información que permite considerar, relacionar entre sí y tender puentes sobre la investigación previa.
- Un modelo permite abrir caminos o alternativas, para desarrollar futuras investigaciones que, a posteriori, guiarán en la toma de las decisiones políticas relacionadas con la Eficacia Escolar.
- Un modelo proporciona una visión panorámica de las diferentes rutas de investigación posibles.

La elaboración de estos modelos explicativos surge de dos teorías. Por un lado, la teoría de aprendizaje escolar de Carroll (1963), en la que mediante la aptitud o el tiempo necesario para el aprendizaje se pretende explicar el rendimiento de los estudiantes (véase figura 2). Por otro lado, la teoría de la organización escolar de Slavin (1987), se relaciona con la eficacia docente y el tiempo ocupado y en la que pone el foco de atención en los elementos que el profesorado y las escuelas pueden modificar.

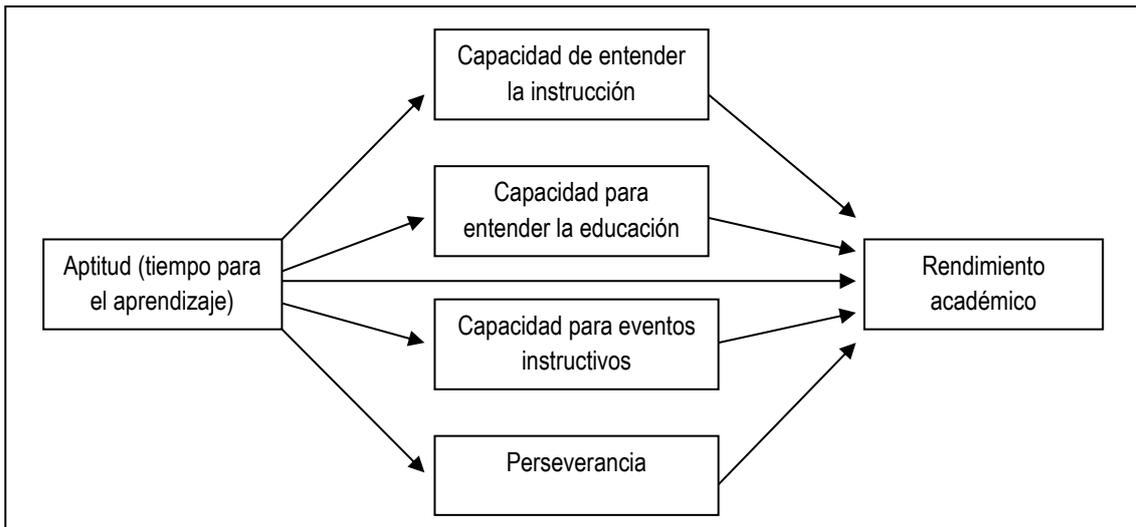


Figura 2. Modelo de Carroll. Carroll (1963).

Además de estas dos teorías, un hito importante que da pie al inicio de los modelos explicativos en esta década de los 90 es la contribución realizada por Scheerens y Creemers en la segunda reunión del *International Congress of School Effectiveness and Improvement* (ICSEI, 1989), celebrada en Rotterdam. En esta reunión, ambos investigadores holandeses, plantean la necesidad de explicar la relación entre los factores que afectan a la eficacia de los centros educativos. Argumentan que existen importantes carencias en cuanto a las teorías y modelos validados que explican el motivo por el cual ciertas “cosas” funcionan bien en la educación y otras no.

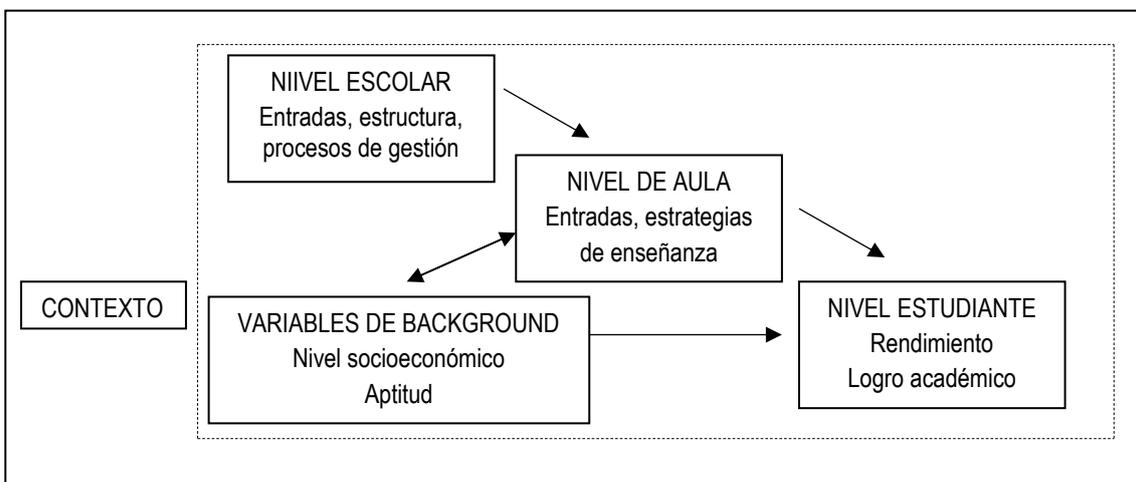


Figura 3. Modelo primigenio de Eficacia Escolar. Scheerens y Creemers (1989).

En este congreso, los autores presentan un Modelo Primigenio Comprensivo de Eficacia Escolar (véase figura 3), donde se hace hincapié en que además de la importancia del contexto del alumnado, existen tres niveles diferentes (nivel escolar, nivel del aula y nivel del estudiante) que se relacionan mutuamente. Por este motivo, exponen que la clave se encuentra en el análisis de estas interrelaciones.

En las siguientes líneas presentamos distintos modelos teóricos llevados a cabo a lo largo de esta tercera etapa.

- Scheerens, (1990). *El modelo Integrado de eficacia escolar.*

Este modelo es una propuesta caracterizada por combinar diferentes enfoques y relacionar resultados para poder entender el funcionamiento de las organizaciones escolares del sector público.

Se combina la Teoría de la Contingencia, la Teoría de las Organizaciones e incluso la Teoría Microeconómica y supone un paso adelante tanto en la definición teórica de los modelos, como en la mejora de las técnicas de análisis de datos.

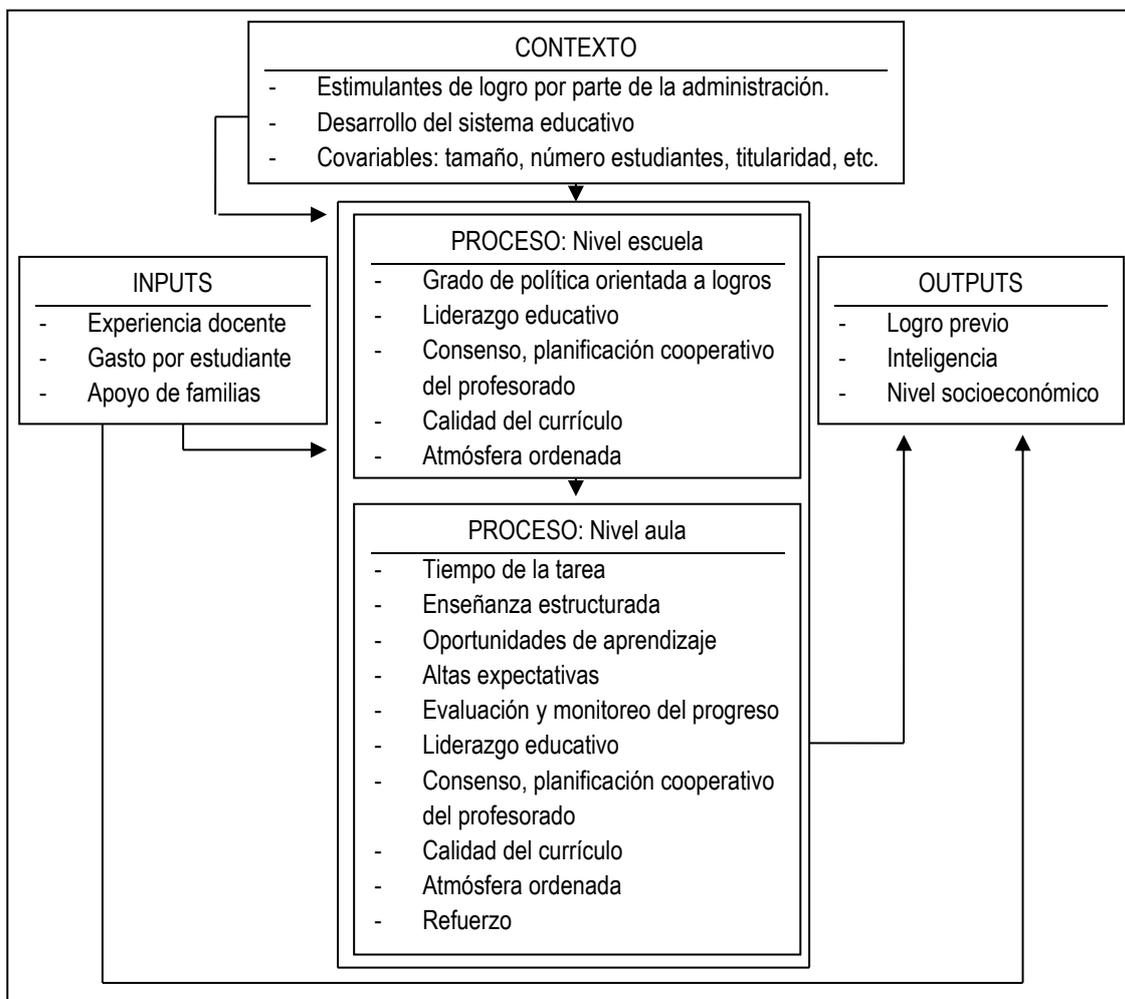


Figura 4. Modelo Integral. Scheerens (1990).

En los primeros análisis se recogen indicadores de eficacia de un centro concreto y surge la idea de tomar estos indicadores como parte de un sistema de características. Se concluye que estos indicadores deben de estar agrupados dentro de un mismo nivel.

El autor, realiza un listado de 19 indicadores organizados en dos niveles, aula y escuela y crea un modelo multinivel para el análisis de los mismos. Entre estos, destacan los indicadores del nivel de escuela. Además, con el fin de determinar la posición de los indicadores en este sistema, contempla el modelo analítico sistémico en el que se reconocen variables de contexto, entrada, proceso y resultado (modelo CIPP) y se consideran especialmente relevantes los indicadores de proceso.

Las principales conclusiones del modelo son las siguientes:

- Las características contextuales de los centros son muy relevantes en relación a la eficacia de los centros escolares.
- La organización de la escuela facilita las condiciones del nivel escolar.
- El sistema de indicadores debe de ser un sistema flexible que posibilite a diferentes factores o dimensiones entrar en el modelo.

➤ Slater y Teddlie (1992). *Una teoría dinámica de Eficacia Escolar*

Frente a otras propuestas de modelos estáticos, el presentado por Slater y Teddlie ofrece una perspectiva dinámica en la que se trata de explicar cuáles son los aspectos en los que puede cambiar una escuela para ser más o menos eficaz.

La clave de este modelo es el liderazgo de la dirección de la escuela y el del profesorado. Los autores señalan distintas afirmaciones que les ayuda a describir el modelo:

- Las escuelas no son organizaciones estáticas, sino que están en constante movimiento pudiéndose convertir en más o menos eficaces.
- El equipo directivo, el profesorado y el alumnado son los principales responsables de que una escuela se vuelva más o menos eficaz. Una escuela es más eficaz cuando la dirección es apropiada, el profesorado está bien preparado para enseñar y el alumnado está dispuesto a aprender.
- La comunidad y el entorno del centro puede influir en que una escuela sea eficaz o no, pero parte de esta influencia va dirigida hacia la dirección, el profesorado y el estudiantado.
- Existe más de una manera de que una escuela se acerque a la eficacia o ineficacia, por lo que el camino hacia la eficacia o ineficacia no tiene porqué ser lineal.
- El que la escuela no concentre sus esfuerzos en ser eficaz puede contribuir a su ineficacia.
- Los equipos directivos de las escuelas se deben de encargar de la gestión, manteniendo la estructura organizativa, y del liderazgo, construyendo la cultura escolar. A nivel de aula, el profesorado también tiene que encargarse de la gestión y liderazgo. Si quieren mejorar la eficacia, dependiendo de las necesidades tanto de la escuela como del aula, la dirección y el profesorado deberán de hacer especial hincapié en el aspecto más débil, si quieren mejorar la eficacia de estas.

En la figura 5 se explica de una manera gráfica el modelo. En él están representadas ocho etapas en el movimiento no lineal de las escuelas. Mediante dos extremos de escuelas, eficaces e ineficaces, queda registrado donde se situaría una escuela según la adecuación administrativa, la preparación del profesorado y la preparación del estudiantado del centro.

Los autores entienden por preparación del profesorado las capacidades del profesorado de enseñar y adaptarse a las necesidades del alumnado y entienden por preparación del alumnado, las ganas y la capacidad de aprender que tienen.

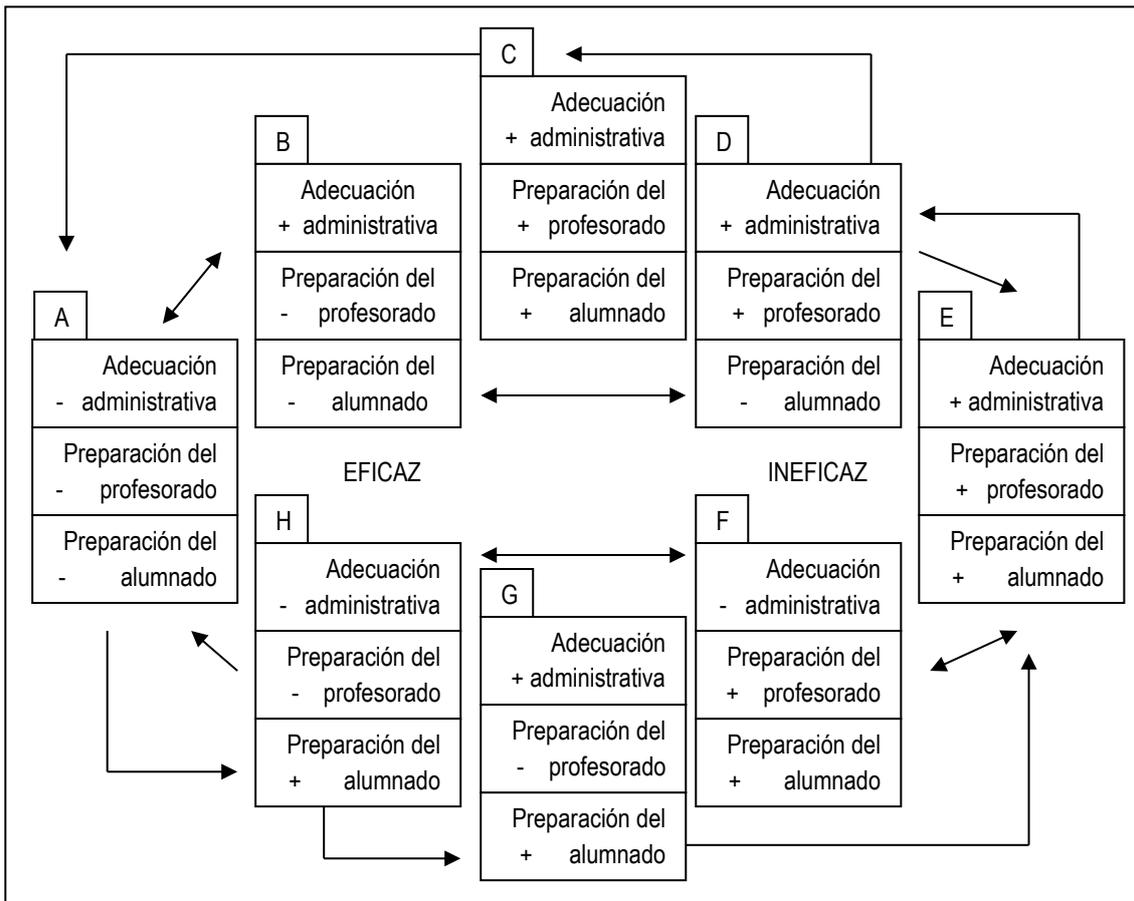


Figura 5. Modelo Dinámico de Eficacia Escolar. Slater y Teddlie (1992).

➤ Stringfield y Slavin (1992). *El modelo QUAIT/MACRO*

Stringfield y Slavin proponen un modelo centrado en el sistema educativo de EEUU en el que mediante los acrónimos QUAIT / MACRO (*Quality, Appropriateness, Incentive and Time / Meaningful goals, Attention to academic focus, Coordination, Reclumment and training and Organization*), abarcan cuatro niveles diferentes. Al igual que ocurre con el modelo de Slater y Teddlie (1992), este modelo también se caracteriza por ser dinámico.

El modelo se sustenta en cuatro niveles diferenciados:

1. En el primer nivel, se encuentra el estudiante individual al igual que en el modelo propuesto por Carroll (1963).
2. En el segundo nivel, sustentado en Slavin (1987), se encuentra el aula conformado por los profesionales que están en interacción directa con el alumnado y el propio alumnado, que a su vez está conformada por cuatro factores que el profesorado es capaz de controlar: calidad de la enseñanza, adecuación del nivel de dificultad de las materias, estimulación y motivación hacia el aprendizaje del alumnado y por último tiempo dedicado a las tareas.
3. En el tercer nivel aparece el centro educativo en el que destacan los recursos humanos (equipo directivo y el resto del personal del centro) y las características de la organización escolar.
4. Por último, en el cuarto nivel se encuentra el contexto que corresponde al conjunto de variables y factores que desde el mismo centro no son modificables, como pueden ser

la política nacional, los programas compensatorios, la comunidad o simplemente la situación geográfica.

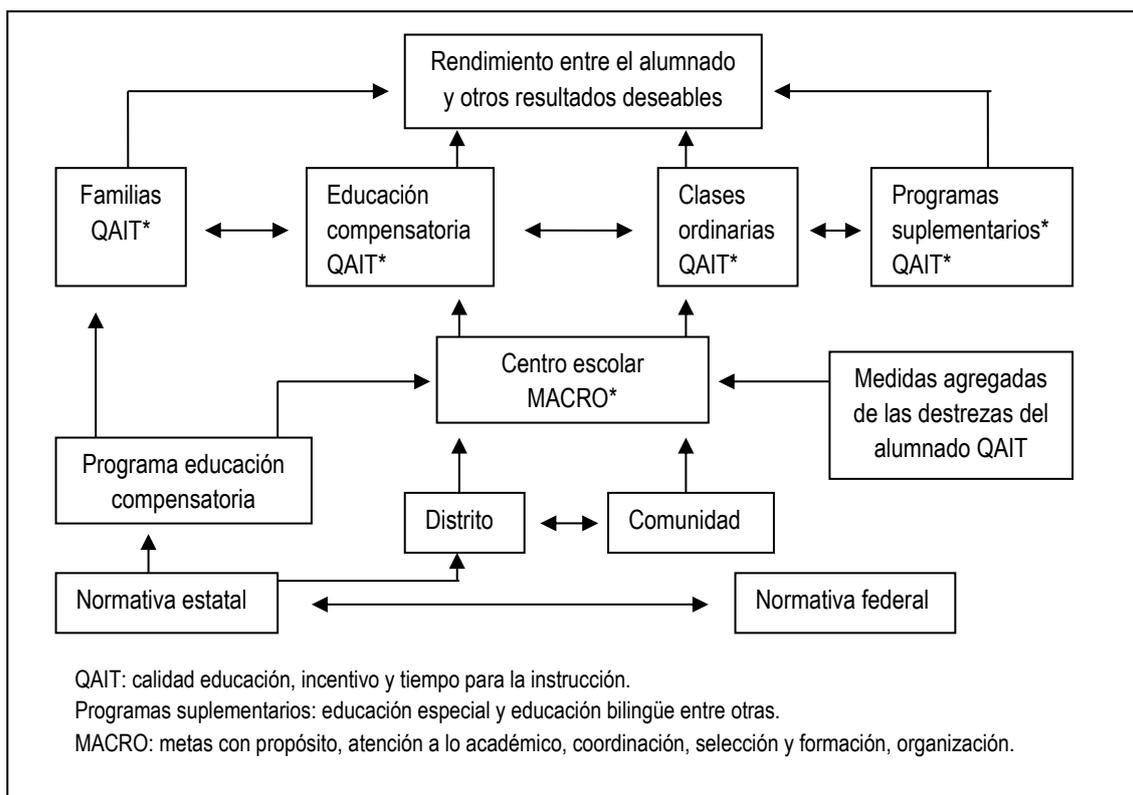


Figura 6. Modelo jerárquico de efectos escolares. Stringfield y Slavin (1992).

Hay que señalar que, al estar fundamentado el modelo en la realidad educativa de EEUU, no ha tenido gran repercusión en trabajos e investigaciones posteriores.

➤ Creemers (1994). *El Modelo Comprensivo de Eficacia Docente*.

En 1994 el profesor holandés Creemers, presenta el Modelo Comprensivo de Eficacia Docente, el cual se asimila al modelo planteado por Carroll en 1963. Este modelo se centra en la repercusión que tiene el aula en los resultados del alumnado y defiende un modelo multinivel estudiante-aula-escuela-contexto. Deja de lado el CIPP para incluir otros criterios de eficacia establecidos en cada uno de los citados niveles.

La principal novedad es la ampliación del alcance de factores ya utilizados anteriormente y la segregación en cada nivel de los componentes de calidad, tiempo y oportunidad. Estos componentes están determinados por indicadores cuantificables que posibilitan medir cada uno de estos en cada nivel. Además, el rendimiento del alumnado está determinado por sus antecedentes, por su motivación y sus aptitudes.

Este modelo se considera como uno de los modelos más clásicos sobre Eficacia Escolar.

Años más tarde, el propio Creemers trabajará sobre este modelo para elaborar el denominado Modelo Dinámico (Creemers y Kyriakides, 2008).

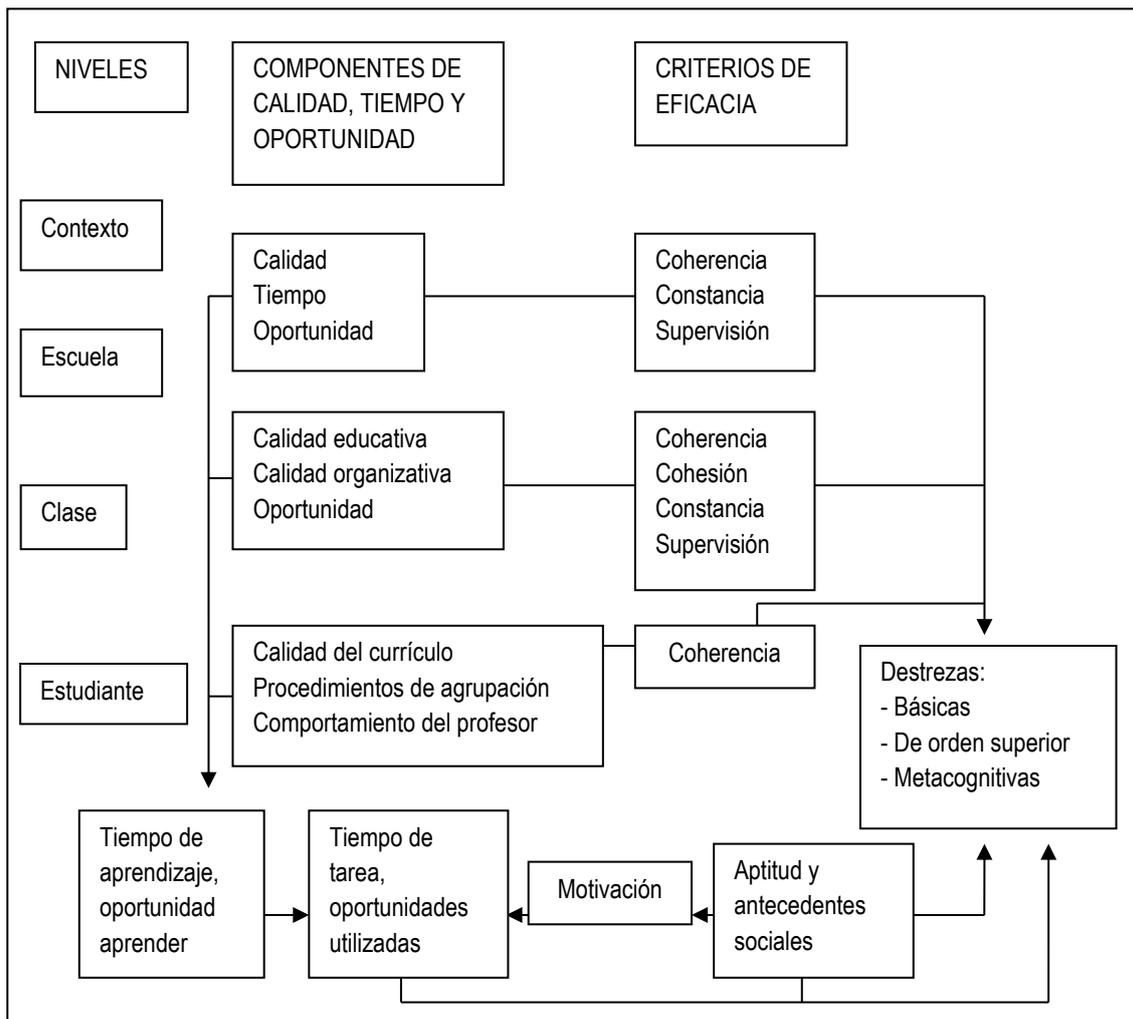


Figura 7. Modelo Comprensivo de Eficacia Docente. Creemers (1994).

- Muñoz-Repiso y cols. (1995). Modelo primigenio de eficacia para centros de primaria en España.

En 1995, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), del Ministerio de Educación de España, colabora en el proyecto de la O.C.D.E. *The effectiveness of schooling and educational resource management*, mediante un estudio en el que se elabora un modelo descriptivo de las relaciones de las variables más influyentes en los centros.

El objetivo es comparar los procesos que se dan en España con los de otros países y se pretende ofrecer una panorámica general de los factores implicados en la eficacia de la escuela y las asociaciones que se establecen entre ellos.

Dentro de este estudio se sigue el modelo CIPP propuesto por Scheerens (1990). Se seleccionan las variables más relevantes y se analizan las relaciones entre las mismas. Las bajas aspiraciones y el limitado número de centros empleados, impiden realizar análisis multivariados, como viene siendo común durante esta década.

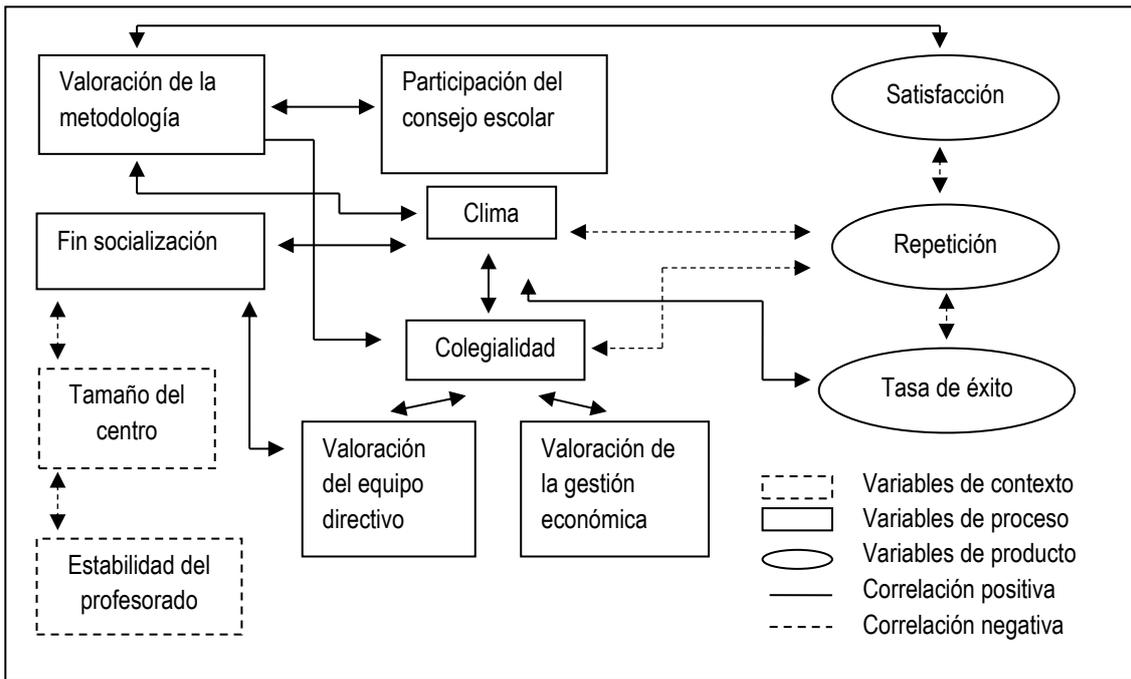


Figura 8. Modelo primigenio de eficacia en centros de primaria de España. Muñoz-Repiso y cols. (1995).

Las variables que se muestran menos modificables por los centros se sitúan como variables de contexto/entrada, sin hacer distinción. Las variables de proceso aluden a aspectos más organizativos, de participación y aspectos relacionados con cuestiones de trabajo o cuestiones didácticas. Por último, las variables de producto son variables relacionadas con el rendimiento: tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satisfacción global.

Como resultado, en educación primaria se podrían considerar como centros más eficaces a aquellos que obtienen mejor rendimiento académico y que muestran una comunidad educativa con mayor satisfacción. De todas las variables analizadas, el clima escolar representa el mejor predictor de las variables de rendimiento. Le siguen en importancia la buena valoración sobre los aspectos metodológicos y sobre el trabajo en equipo del centro.

Los autores concluyen que, incidiendo en las variables de proceso, es casi seguro que mejore el rendimiento del alumnado y la satisfacción de la comunidad educativa.

➤ Sammons y cols. (1997). Modelo de Eficacia Departamental en Secundaria

Este modelo se revisa y amplía el modelo realizado anteriormente por Scheerens y Creemers y se añade un nivel que no se había tenido en cuenta anteriormente. Se defiende que, si se quiere estudiar la eficacia en los centros de secundaria, el departamento debe de conformar un nuevo nivel. Este modelo surge directamente de los resultados y aportaciones obtenidos en la investigación *Differential School Effectiveness Project* (Sammons, Nuttall y Cuttance, 1993) en el que se reanalizan los resultados del estudio longitudinal *Junior School Project* realizado en centros de secundaria del Reino Unido.

Los objetivos planteados en el trabajo son los siguientes (Suarez, 2011):

- Analizar el tamaño, el alcance y la estabilidad de los efectos escolares de eficacia en el rendimiento de Secundaria.
- Estudiar el alcance de cualquier variación interna en la Eficacia Escolar tanto a nivel departamental como en los distintos grupos de estudiantes.

- Explorar en detalle las causas que producen diferencias en eficacia, en relación con los procesos escolares y departamentales.

El estudio se divide en tres partes. En primer lugar, mediante modelos multinivel, se estima la eficacia de los centros seleccionados teniendo en cuenta las diferencias existentes entre centros y departamentos. En segundo lugar, se realiza un estudio de casos de 6 centros y 30 departamentos divididos en tres grupos (académicamente efectivos, académicamente inefectivos y grupos mixtos). En tercer lugar, mediante encuestas aplicadas a directivos y jefes departamentales, se analizan las relaciones entre los factores de proceso del departamento y las relaciones con el rendimiento del alumnado.

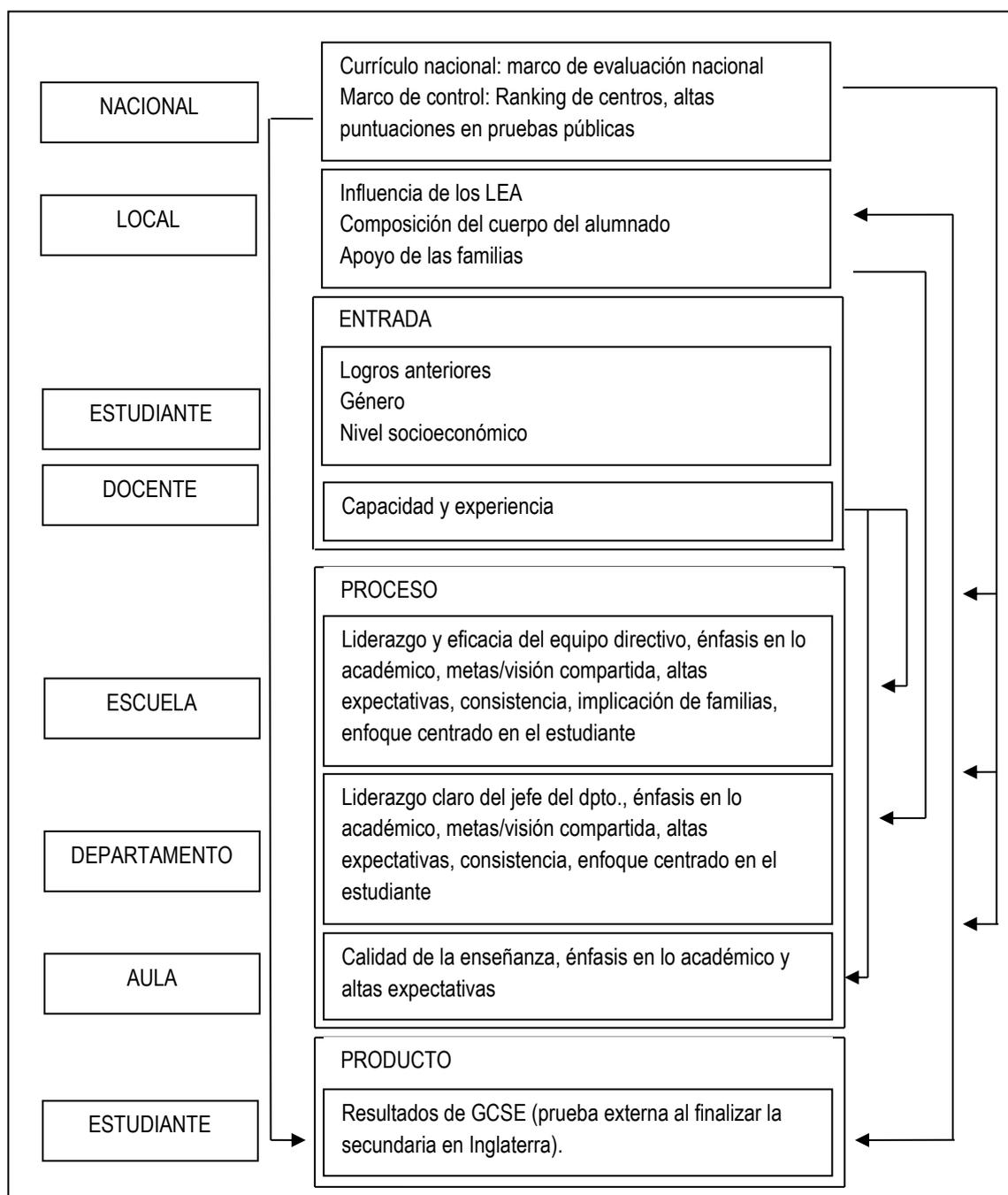


Figura 9. Modelo de Eficacia Departamental. Sammons y cols. (1997).

Una de las características de las escuelas eficaces obtenidas es la relación existente entre factores que se encuentran en distintos niveles, y en concreto:

- Las altas expectativas y el énfasis académico se ven reflejadas en los niveles de escuela, departamento y aula.
- La consistencia, la visión y las metas compartidas, se reflejan en los niveles centro y departamento.
- El funcionamiento del equipo directivo, mediante la gestión del centro, inciden en la eficacia académica en el nivel escuela.
- El liderazgo de la jefatura departamental incide en el nivel departamento.
- El apoyo y la implicación de las familias, es un claro factor de eficacia para todos los niveles.

Los niveles recogidos en las variables de contexto son el nacional, mediante el currículum y su marco de control y el local, mediante la influencia de los LEA⁶, la composición del alumnado y el apoyo de las familias.

Las variables de entrada se organizan en el nivel estudiante, teniendo en cuenta los logros anteriores, el género y el nivel socioeconómico y en el nivel profesor, considerando la capacidad y experiencia.

Las variables de proceso se organizan en los niveles escuela, aula y departamento. El nivel de departamento supone una novedad en cuanto a los niveles considerados. El liderazgo claro del jefe departamental, el énfasis en lo académico, las metas compartidas, la consistencia y el enfoque centrado en el estudiante, son las variables clave en este nivel.

Por último, en las variables de producto, la motivación, la asistencia y el comportamiento del alumnado, también resultan ser factores de eficacia en el nivel estudiante, además de los resultados de la prueba evaluada (GCSE).

1.2.5. Cuarta etapa: La internacionalización del campo

Transcurre durante la década de los 90. El impacto de las investigaciones de los Estados Unidos y Reino Unido disminuye considerablemente en esta década. Otros países cogen el relevo de la IEE y replican las metodologías y las técnicas de estudio empleadas, con el fin de seguir desarrollando la IEE. En algunos países, este hecho se relaciona con la rendición de cuentas y pretende buscar la eficiencia de las inversiones educativas⁷.

Con el propósito de construir bases sólidas para la investigación, la práctica y la política en las áreas de la EE y la ME, en 1988, se celebra el primer congreso de Eficacia Escolar (ICSE). En esta primera edición, participan representantes políticos, profesionales y académicos de Estados Unidos, Inglaterra, Gales, Escocia, Australia, Suecia, Canadá, Sudáfrica, Alemania, Hungría, Irlanda, Israel, Países Bajos y Noruega. En él, además de impulsar la internacionalización del campo, se manifiesta la conexión existente entre el movimiento de la EE y el de la ME.

A partir de los años siguientes, el nombre del congreso fue cambiado por el de Congreso Internacional de Mejora y Eficacia Escolar. Poco a poco, se percibe la necesidad de aunar ambos movimientos e investigadores de distintos países muestran un fuerte interés por combinar la EE con la ME y crear redes de investigación y colaboración conjuntas (Stoll y Fink, 1996).

⁶ Autoridad Local Educativa.

⁷ Especialmente en países latinoamericanos tales como México, Perú, Argentina o Brasil en desarrollo y promovidas por el Banco mundial (González-Bustamente, 2015).

En las siguientes líneas, y a modo de ejemplo de la expansión y repercusión que tiene la IEE durante esta década, se presentan brevemente algunas pinceladas de la internacionalización de la EE en cuatro contextos: Países Bajos, Francia, Australia y España.

El abanico de metodologías utilizadas es el reflejo del trabajo realizado en los años anteriores, principalmente en Estados Unidos y el Reino Unido. Desde los diseños empírico positivistas, haciendo uso de los análisis multifactoriales, hasta los diseños interpretativos, utilizando los estudios de caso.

Para ampliar información referente a la internacionalización del campo, el *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Townsend, 2007), ofrece una panorámica interesante del movimiento de la EE y la ME en distintos países de Europa, América, Asia/Pacífico, África y Oriente Medio.

- Los Países Bajos

En los Países Bajos, para la década de los 90, la IEE está bastante consolidada. Scheerens y Creemers (1989), presentan una pequeña revisión de algunos trabajos realizados hasta el momento; concretamente, describen 12 estudios relevantes realizados a lo largo de los 80.

Estos estudios muestran resultados positivos para ciertos factores de eficacia, tales como, un clima ordenado, evaluación frecuente, instrucción directa y orientación hacia el logro. Aun y todo, los resultados no son consistentes en todos los estudios. Una de las conclusiones que sacan es que el liderazgo instruccional, factor relevante en los estudios de Estados Unidos y Reino Unido, no contribuye a la EE en los Países Bajos.

Unos años más tarde, el propio Scheerens (1992), realiza otra revisión del proceso de los Países Bajos y concluye que las similitudes entre estos estudios con los que se realizan en los Estados Unidos y el Reino Unido son débiles. Este hecho es un indicador de la importancia que tiene el estudiar la EE en distintos contextos educativos.

Algunos trabajos holandeses son el *School and Instruction Effects on Mathematics Achievement* de Bosker y cols. (1990); el *Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research* de Knuver y Brasma (1993) o el conocido *Succes for all* de Slavin y cols. (1996).

Scheerens y Creemers (1996), señalan que, aunque en algunos trabajos se repite la eficacia de los 5 correlatos de Edmonds, en general, los resultados que obtienen los trabajos en los Países Bajos, no llegan a confirmar la evidencia empírica obtenida hasta el momento por la IEE.

- Francia

En el contexto francés, destaca el trabajo desarrollado por Grisay (1996), entre los años 1989 y 1995. El autor pretende establecer las relaciones entre las características escolares-familiares y el desarrollo cognitivo y socio-afectivo del alumnado. A lo largo de cuatro cursos se aplican pruebas de rendimiento cognitivo y socioafectivas, así como cuestionarios, a personal de dirección y profesorado, en una muestra no representativa de 100 centros de secundaria. Se realizan análisis multinivel de tres niveles (estudiante, docente y dirección) y se sigue el modelo de entrada-proceso-producto. Los resultados muestran cómo los efectos escolares en el sistema educativo centralizado francés, no dependen del nivel escolar sino del estudiante. Además, el rendimiento está altamente relacionado con las características del alumnado.

Meuret (1999), señala que durante esta década existe un creciente interés por la IEE. No obstante, subraya que fruto de la centralización educativa del país, el foco principal se pone en el nivel del docente o en el nivel político.

En general, y al igual que ocurre en Holanda, los resultados de la IEE muestran ser bastante débiles comparados con los de EEUU y el Reino Unido.

- Australia

En Australia, hasta la década de los 90, se muestran reticentes a involucrarse en la misma medida que otros países en el movimiento de la EE; en gran parte por la preocupación existente en torno a los procedimientos de las pruebas estandarizadas como medida clave de una escuela efectiva (Townsed, 1996). Además, existe una preocupación y desacuerdo en la concepción de eficacia derivada de los cinco correlatos de Edmonds (1979), lo cual no beneficia el desarrollo de la IEE en este país (Banks, 1988).

A principios de los 90, como resultado de los nuevos gobiernos liberales, se emprende una reestructuración educativa impulsando una nueva visión de la EE (Townsed, 1996). Los nuevos gobiernos creen que la educación es un componente vital de la economía australiana y comienzan a promover distintos proyectos a gran escala, como el *Good Schools Strategy* (McGaw, Banks, Piper y Evans, 1992), que pretende obtener mejoras a nivel escolar y en el que participan más de 2300 escuelas; o el *Primary School Planning Project* (Logan, Dempster y Sachs, 1996), en el que toman parte equipos directivos, docentes y familias de 2200 escuelas con el objetivo de documentar la planificación y la práctica escolar en las escuelas primarias.

Quizá el estudio que más identifica la evolución del movimiento de la EE en Australia en los 90 es el "*Victorian Quality Schools Project*" (Hill, Rowe y Jones, 1996). Esta investigación es un trabajo longitudinal realizado durante cuatro años en 100 escuelas, que pretende desarrollar estrategias eficaces para las escuelas y para el sistema educativo, con el fin de mejorar el desempeño académico del estudiantado australiano. Lo más destacable del trabajo es el aspecto metodológico, por la incorporación de varias características únicas e inusuales en esa época:

Utiliza una gran muestra de escuelas que involucra a todo el alumnado en cinco niveles durante cuatro años consecutivos, garantizando la generalización de los hallazgos y permitiendo estimar adecuadamente los efectos de clase y del docente.

Aplica múltiples medidas de resultado: Rendimiento del estudiantado en inglés y las matemáticas, actitudes y comportamientos del alumnado, percepciones del profesorado sobre el clima laboral y participación y satisfacción de las familias en las escuelas.

Utiliza métodos multinivel analíticos que permiten la exploración completa de las interrelaciones entre los factores de distintos niveles de análisis.

- España

En palabras de Suarez (2011): "La IEE, ha tenido y tiene una importante repercusión en la educación en España a través de distintos estudios empíricos y su incidencia en el diseño de políticas educativas" (p.91).

Los primeros pasos en torno a la IEE en el estado español, son los trabajos realizados por Millán (1978) y Fuentes (1986). Posteriormente, son cuatro las tesis doctorales que asientan el movimiento. Rodríguez-Díez (1990), crea un modelo para la evaluación externa de los centros escolares de EGB; García Durán (1991), y Rodríguez Gómez (1991), comparten tema y se centran en el estudio de casos prototípicos en la EGB para determinar factores de eficacia; por último, Barrueco (1992), trabaja en torno a las relaciones entre calidad y eficacia y desarrolla un modelo explicativo.

Posteriormente, Castejón (1994) analiza los factores procesuales del centro educativo que contribuyen a las diferencias de rendimiento entre centros y mide la consistencia entre áreas evaluadas. Para esto, analiza datos de 24 centros de Bachillerato. Castejón concluye que la influencia de los procesos educativos que generan los centros escolares influye significativamente sobre el rendimiento del alumnado.

Muñoz-Repiso y cols. (1995), participan en un proyecto internacional en colaboración con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), bajo el nombre *The effectiveness of schooling and of educational resource management*. El trabajo se lleva a cabo en España de la mano del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), entre 1992 y 1995 y pretende recoger la incidencia de la respuesta de los centros escolares a las reformas que tienden a mejorar la gestión de los recursos educativos, así como a detectar el clima y la satisfacción de la comunidad educativa. Para esto, se estudian en profundidad 24 centros de primaria y de secundaria obteniendo variables organizadas siguiendo el modelo CIPP. Las relaciones encontradas en las variables de primaria y de secundaria son totalmente distintas. El resultado más destacable del estudio de los centros de primaria es la elaboración del modelo presentado en la figura 8. En cuanto a los centros de secundaria, no se consigue definir una única dimensión que represente el grado de eficacia de un centro, por lo que no se logra elaborar un modelo.

Castejón, Navas y Sampascual (1996), trabajan en torno a la eficacia en centros de secundaria, mediante el estudio de los factores de proceso que explican las diferencias de rendimiento entre escuelas; además de estudiar los efectos escolares y sus propiedades. El autor concluye que la influencia de los procesos tiene un efecto moderado, aunque significativo sobre el rendimiento.

Un último trabajo reseñable de esta etapa es el proyecto internacional *Capacity for Change and Adaptation in the case of Effective School Improvement* coordinado por Creemers y en el que participa el CIDE. Esta investigación, pretende elaborar un marco en el que se expliquen qué factores favorecen y dificultan los programas de Mejora Escolar. Además, pretende desarrollar estrategias que fomenten las buenas prácticas en los centros educativos, contribuyendo a la eficacia de estos. Para esto, desde el CIDE, se estudian en profundidad cinco centros exitosos. Los resultados en el estado español (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003), indican siete factores relacionados con la Eficacia y la Mejora Escolar: La cultura escolar, el papel de la dirección, la planificación del proceso de mejora, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estímulo o presión externa y las experiencias previas. Se concluye que factores relevantes recogidos en la IEE en otros países, no son determinantes en estas cinco escuelas. Entre ellos, se subraya la implicación de las familias y el desarrollo profesional del profesorado.

Como se puede apreciar, el abanico de metodologías durante esta década en distintos países es el reflejo del trabajo realizado en los años anteriores, principalmente en Estados Unidos y el Reino Unido. Desde los diseños empírico positivistas mediante los análisis multifactoriales, hasta los diseños interpretativos, mediante los estudios de caso.

1.2.6. Quinta etapa: El estado actual

La quinta y última etapa, transcurre a partir del año 2000 y a día de hoy, aún sigue en marcha. Durante esta etapa, se siguen mejorando los diseños metodológicos y se van perfeccionando ciertas técnicas estadísticas que posibilitan análisis de las escuelas más precisos y complejos, tales como los modelos multinivel multivariados y los modelos de ecuaciones estructurales (Joaristi, Lizasoain y Azpillaga, 2014), los diseños de regresiones discontinuas (Kyriakides y Luyten, 2009; Luyten, Tymms y Jones, 2009) o la teoría de respuesta al ítem (Verhelst, 2014).

Además de estas técnicas, también se estudian las relaciones no lineales entre los factores y el rendimiento académico del alumnado y los efectos a largo plazo del profesorado de una escuela y definiciones de la eficacia basadas en diferentes criterios.

1.2.6.1. Evaluaciones internacionales y estudios comparativos

Unido a la internacionalización del campo y a las mejoras metodológicas y estadísticas, desde diferentes instituciones se impulsan evaluaciones estandarizadas con objeto de medir las competencias del alumnado a nivel internacional y poder realizar estudios comparativos. En pocos años, estas evaluaciones pasan a ocupar un lugar central en las políticas educativas de distintos países (Calero y Choi, 2012). El interés y el impacto mediático que tiene realizar comparativas educativas entre distintos países es grande; consecuentemente, el peso que tienen estas evaluaciones en las reformas educativas y en la rendición de cuentas de muchos países también es considerable.

El organismo pionero en materia de evaluación de competencias es la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), organización que durante más de 50 años ha conducido estudios comparativos internacionales sobre el logro educativo e informado acerca de aspectos clave de los sistemas y procesos educativos.

El primer estudio llevado a cabo por la IEA, se remonta a 1960, cuando se evalúan los logros del estudiantado de 13 países en cuestiones relacionadas con matemáticas, comprensión de lectura, geografía, ciencia y capacidad no verbal. El objetivo de este proyecto piloto es investigar la viabilidad de evaluaciones más extensas de los logros educativos. El estudio produjo hallazgos de valor académico y práctico, y, lo que es más importante, demostró la viabilidad de realizar encuestas internacionales a gran escala.

Algunas de las evaluaciones que actualmente lleva a cabo son las siguientes⁸:

➤ Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

Con una periodicidad cuatrienal desde 1995, tiene como objetivo evaluar el progreso en matemáticas y ciencias de una misma cohorte de estudiantes (en 4º de Educación Primaria y, cuatro años después, cuando esa cohorte cursa 2º de ESO).⁹

➤ Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

Con una periodicidad quinquenal desde 2011, la prueba tiene el objetivo de medir las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora del alumnado de 4º curso de Educación Primaria (9-10 años). Los informes producidos incluyen información interesante acerca de: las políticas nacionales de currículo en lectura; cómo se organiza el sistema educativo para facilitar el aprendizaje; el entorno del hogar del alumnado para el aprendizaje; el clima y recursos escolares; y cómo se desarrolla la enseñanza en las aulas.

➤ International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)

La prueba se centra en el estudio de la educación cívica y ciudadana; concretamente pretende estudiar si los jóvenes están preparados para asumir su papel como

⁸ Para ampliar información acerca de estas consultar en (<http://www.iea.nl/our-studies>).

⁹ Tanto en TIMSS como en PIRLS, se realiza un esfuerzo importante por recopilar datos acerca del entorno escolar y familiar de los estudiantes, ya que se parte de la idea de que un sistema educativo resulta más equitativo si es capaz de compensar las desigualdades sociales, económicas y culturales.

ciudadanos en la sociedad actual. Para ello se pasan pruebas de conocimiento, comprensión conceptual y competencias en educación cívica y ciudadana. La primera prueba se lleva a cabo en 1971; una segunda en 1999 y hay otra proyectada para 2022.

➤ International Computer and Information Literacy Study (ICILS)

La prueba tiene como propósito entender si el alumnado está preparado para el estudio, el trabajo y la vida en la era digital. Se miden las diferencias internacionales en cuanto al uso de las TICs. La primera edición se realiza en 2013.

En el contexto de América Latina y Caribe, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), mediante sus estudios comparativos de 13 países, se encarga de generar conocimiento que contribuya a la toma de decisiones para mejorar la calidad y equidad de los sistemas de evaluación.

Los resultados de los tres estudios llevados hasta el momento (PERCE, 1997; SERCE, 2006; TERCE, 2013), contribuyen a generar debates educacionales en base a los datos que proporcionan. Los informes también son una importante evidencia empírica acerca de la brecha en el nivel de logro del alumnado en distintos contextos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), también muestra interés por realizar evaluaciones internacionales en el ámbito educativo. Desde el año 2000 pone en marcha distintos programas entre los que sin duda destaca el *Programme for International Student Assessment* (PISA). Este programa, tiene como objetivo: “Evaluar hasta qué punto el estudiantado de 15 años, que está a punto de concluir su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación plena en las sociedades modernas” (OECD, 2015, p.3).

La periodicidad de PISA es trienal y además de medir competencias en lectura, matemáticas y ciencias, en la edición del 2009 introduce una evaluación de competencias relativas a las habilidades para la adquisición y la evaluación de la información de internet (*Digital Literacy Assesment*) y en la edición de 2012 introduce la evaluación de competencias financieras (*Financial Literacy Study*).

Otros programas de interés llevados a cabo por la OECD son la evaluación de competencias cognitivas de la población adulta comprendida entre los 16 y los 65 años, denominada *Programme for the International Assessment of Adult Compentencies* (PIAAC) y realizada por primera vez en 2011. Otro programa destacable, que se realiza desde 2008 y con una periodicidad quinquenal, es el programa de estudio del profesorado *Teaching and Learning International Survey* (TALIS).

Las incontables publicaciones y debates que generan todas estas evaluaciones mencionadas, son el reflejo de la relevancia que presentan en el ámbito educativo. Los datos que recopilan ofrecen posibilidades que años atrás eran prácticamente impensables; posibilitan realizar estudios que van más allá del ámbito localista y con menor representatividad que ofrecen los estudios más clásicos. Además, mediante la información generada, se identifican factores asociados a las diferencias entre distintos países y se realizan comparaciones entre los mismos. No obstante, conviene ser cauteloso con los resultados que se obtienen, ya que la complejidad de estos pueden propiciar interpretaciones erróneas (Calero y Choi, 2012).

1.2.6.2. Difusión en Iberoamérica y manuales

Al igual que en la anterior fase se ha subrayado la creación del ICSEI, en 2002 se crea la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) donde diversos

profesionales de 23 países de Iberoamérica¹⁰ investigan y trabajan por incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación en Iberoamérica, mediante el desarrollo de la investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. Entre las diferentes actividades que realiza RINACE, hay que destacar el afán por fomentar, apoyar y asesorar la realización de investigaciones sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. Editan tres revistas: la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa y la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

En 2003, el profesor Murillo coordina “La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte”, en 2005 publica la obra titulada “La investigación sobre Eficacia Escolar” y en 2007 la “Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar”. Estas tres publicaciones en castellano contribuyen sustancialmente a la creación de una base teórica sólida y de calidad en los países Iberoamericanos.

Actualmente, en el estado español se trabaja en dos proyectos de investigación ligados a esta línea, que merecen la pena reseñar por la difusión y el impacto de estos, especialmente en Iberoamérica. Por un lado, el dirigido por Murillo “*Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la Educación para la Justicia Social 2015-2017*”, el cual supone una continuación de anteriores trabajos del grupo de investigación; y por otro lado el dirigido por Lizasoain “*Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de Mejora Escolar 2015-2018*”, el cual representa la continuación de la investigación realizada por el mismo equipo años atrás “*Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido 2011-2014*”.

Además de la difusión en Iberoamérica, se editan distintos manuales a nivel internacional, los cuáles recogen el estado de la cuestión desde la perspectiva de distintos profesionales y distintos contextos del mundo y se presentan como una referencia para cualquier investigador interesado en el tema. Algunos ejemplos son: *The International Handbook of School Effectiveness Research* (Reynolds, 2000), *The International handbook of school effectiveness* (Townsend, 2007), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons y Teddlie, 2015).

1.2.6.3. Sigüientes pasos

En los últimos años existe una voluntad por llevar a cabo investigaciones que combinen las ventajas y las experiencias de la Eficacia Escolar y de la Mejora Escolar (Stoll y Fink, 1999; Reynolds y cols., 1996; Muñoz-Repiso y cols., 2000). A pesar de esto, todavía no se acaba de consolidar un movimiento conjunto (Chapman y cols., 2015).

La idea principal de cooperación existente entre la teoría y la práctica de las dos disciplinas en las aulas, no tiene el resultado deseado. Sin embargo, la colaboración y cooperación productiva entre ambos movimientos es estable (Reezigt y Creemers, 2005) y el éxito del ICSEI es una buena muestra de ello. Aunque existan divergencias en algunos aspectos entre los dos movimientos, es de contrastar que tienen una idea sólida común: la preocupación por conseguir una educación de calidad para todos.

Uno de los problemas que presenta la IEE es el nivel de conocimiento acerca de los procesos de los centros educativos, porque, aunque ha mejorado con el paso de los años, a día de hoy, sigue siendo un área que presenta carencias. El estudio de los procesos necesita una

¹⁰ Listado de países: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

investigación profunda y detallada en la recolección de datos, con las dificultades económicas que conlleva.

Crece la importancia de la línea de estudio específica denominada Enseñanza Eficaz, que pretende mejorar la calidad de educación, mediante la búsqueda de los factores de aula que promueven un desarrollo integral del estudiantado. Según Martínez-Garrido (2015), la Enseñanza Eficaz defiende que: “Mejorar el rendimiento cognitivo de los estudiantes, no es necesariamente una enseñanza eficaz en la medida que no mejore también el desarrollo socioafectivo y psicomotor de los estudiantes” (p.31). Los resultados de este movimiento están aportando interesantes elementos para reflexionar acerca de cómo tiene que desarrollarse la acción educativa dentro del aula (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). Una exhaustiva revisión del estado de la cuestión, se puede encontrar en la tesis realizada por Martínez-Garrido (Martínez-Garrido, 2015).

Un aspecto a considerar en la IEE es que la gran mayoría de trabajos están orientados al análisis de los factores que hacen que una escuela sea mejor o peor que otra. Creemers y Kyriakides (2008), señalan que estos trabajos no tienen en cuenta que cada escuela está condicionada por las relaciones e interacciones que tienen las diferentes variables de los distintos niveles de estudio. Los dos autores consideran las escuelas como un ente dinámico y no estático. En 2008 presentan el Modelo Dinámico de Eficacia Educativa, estudiado y validado empíricamente mediante seis estudios previos. Estos estudios, al igual que viene asumiendo la literatura sobre EE, revelan que las influencias en el rendimiento académico del estudiantado son multinivel.

El Modelo Dinámico de Eficacia Educativa, intenta definir las relaciones dinámicas entre los múltiples factores asociados a la efectividad, en las que el comportamiento del docente se presenta como uno de los elementos más determinantes. El modelo asume tres supuestos: En primer lugar, la mayoría de estudios sobre EE están centrados en las áreas de matemáticas o lenguaje olvidándose de otros aspectos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos que forman parte del currículo. En segundo lugar, un modelo de eficacia solamente contribuye a la mejora en las tomas de decisiones y ayuda a los responsables educativos a realizar los cambios necesarios para mejorar las escuelas. En tercer lugar, un modelo debe de ser capaz de describir la naturaleza compleja que representa la eficacia educativa, interrelacionando sus constructos desde una perspectiva multinivel.

Durante los últimos años distintos estudios muestran también que el modelo puede tener un impacto positivo en la mejora de la eficacia de la escuelas (Antoniou, Kyriakides y Creemers, 2015; Panayiotis y Kyriakides, 2011; Demetriou y Kyriakides, 2012;).

Creemers y Kyriakides (2015), señalan que hay varias razones para argumentar que hay una necesidad de seguir desarrollando y trabajando en los modelos de eficacia. En primer lugar, sirve para explicar la investigación empírica previa. En segundo lugar, el establecimiento y la prueba de modelos nos ayudan a generar una guía para el campo para evitar que los nuevos participantes reinventen la rueda realizando investigaciones ya existentes. También traza una serie de vías para la investigación futura. Y, por último, un modelo puede proporcionar una hoja de ruta útil para los profesionales.

Algunas consideraciones para futuras investigaciones

La evidencia empírica muestra el importante peso que tiene la IEE en los sistemas educativos. Reynolds y cols. (2016) señalan ocho indicaciones que pueden ayudar a una IEE mejor:

- Dedicar más atención a la enseñanza y al profesorado.
- Prestar más atención al histórico de cada escuela, ya que en él se pueden encontrar posibles claves para el cambio.

- Integrar las distintas formas de liderazgo como factores clave en los modelos de efectividad.
- Promover más estudios longitudinales centrados en los procesos.
- Impulsar los trabajos internacionales comparativos.
- Trabajar con más precisión en los niveles de escuela y de clase. Es evidente que los factores contextuales pueden ayudar a explicar el rendimiento; no obstante, conviene hacer más hincapié en el potencial de los procesos dentro de la clase y de la escuela.
- Incidir más en el estudio de las tecnologías. Existe una carencia en la relación entre el uso de las tecnologías y la pedagogía.
- Impulsar estudios de longitudinales de ineficacia.

1.3. Metodología y técnicas de análisis de la Eficacia Escolar

Tal y como se indica en las etapas presentadas, tanto los diferentes enfoques metodológicos como los modelos de investigación utilizados son uno de los aspectos que han ido evolucionando en la IEE.

En líneas generales, predomina el paradigma empírico-positivista y la metodología cuantitativa con sus correspondientes técnicas estadísticas. No obstante, el uso de técnicas cualitativas complementarias o los diseños mixtos en el que los dos enfoques se complementan, también juegan un papel importante.

Sus características, de forma sintética son:

1. Los primeros estudios con grandes muestras.
2. Las escuelas prototípicas.
3. Las grandes muestras y los estudios multinivel.

Cabe subrayar que a medida que los objetivos de las investigaciones cambian, los enfoques metodológicos utilizados son distintos.

1.3.1. Los primeros estudios con grandes muestras

El primer grupo de estudios destaca por el desarrollo de estudios empírico-positivistas con grandes muestras, realizados mediante un enfoque exclusivamente cuantitativo. Los trabajos más representativos de este grupo son los dirigidos por Coleman (1966) y sus posteriores reanálisis (Jencks y cols., 1972; Mayeske y cols., 1972; Smith, 1972).

El objetivo es aislar el efecto de la escuela eliminando el efecto del resto de variables intervinientes. Para ello, siguiendo el modelo *Input-Output*, se pretende estudiar cómo un conjunto de variables de entrada, principalmente las características del alumnado, explican una variable de producto entendida como los resultados obtenidos a partir de pruebas académicas.

Se utilizan técnicas estadísticas recogiendo información a partir de muestras aleatorias y representativas de la población. A pesar de que sean muestras representativas, la magnitud de los datos exige seguir procedimientos muy estructurados.

La técnica de análisis utilizada para eliminar el efecto escuela de los resultados académicos, es la regresión múltiple mediante el cálculo de los residuales.

Una representación de esta ecuación de regresión es la siguiente:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{1ij} + \beta_2 x_{2ij} + \dots + \beta_k x_{kij} + \epsilon_{ij}$$

Donde: y_{ij} es el rendimiento del estudiante

x_{lij} las puntuaciones en l variables de entrada,
 $j = 1, \dots, n_i$ estudiantes y
 $i = 1, \dots, k$ escuelas;
y se asume que e_{ij} es una muestra aleatoria de $N(0, \sigma^2)$.

Uno de los problemas que presenta la regresión múltiple es que al utilizar esta regresión con datos de estudiantes individuales, no se tiene en cuenta que el alumnado forma parte de aulas o centros escolares y los datos son tratados como una muestra simple. Este hecho se conoce como falacia atomista o individualista.

1.3.2. Las escuelas prototípicas

El segundo grupo de trabajos, da comienzo en la década de los 70, donde se ve la necesidad de ampliar el conocimiento sobre el tema y realizar trabajos que expliquen más detalladamente lo que ocurre dentro de los centros escolares.

Para esto, se comienzan a estudiar escuelas concretas que se caracterizan por obtener buenos resultados en contextos desfavorables; son estudios de caso ligados a experiencias exitosas. A estas se les conoce como escuelas inusualmente efectivas o escuelas prototípicas.

Se pasa del modelo *Input-Output* al *Input-Process-Output* en el que se añaden variables procesuales, tales como el clima escolar o el liderazgo y se combinan los enfoques cuantitativos y cualitativos. Entre las técnicas cualitativas cabe destacar el uso de observaciones no participantes, entrevistas, grupos focales o análisis documental.

La idea es analizar las relaciones entre las variables de entrada y de proceso con los resultados escolares.

El estudio de escuelas que, por sus características, suponen casos de especial interés, supone una atractiva alternativa metodológica a los estudios con grandes muestras.

Una de las principales ventajas es la posibilidad de obtener información detallada con un coste económico mucho menor. Es más, este tipo de estudios permiten profundizar en el conocimiento de las escuelas y las aulas, para llegar a comprender las razones que les hacen ser “especiales”.

Stake (1998), atendiendo al objetivo fundamental que persiguen los estudios de caso, identifica tres modalidades:

1. El estudio intrínseco de casos: El propósito es alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo.
2. El estudio instrumental de casos: Se pretende analizar escuelas para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto.
3. El estudio colectivo de casos: Se centra en indagar un fenómeno a partir del estudio intensivo de varios casos.

Stringfield (1994), atendiendo a la eficacia, clasifica el estudio de este tipo de escuelas en cuatro, añadiendo a cada tipo su principal problema:

1. Estudio de escuelas prototípicas positivas: La principal desventaja es que no hay elementos para realizar ningún contraste.
2. Comparación de escuelas prototípicas positivas y negativas: Dificultades de carácter práctico por trabajar con escuelas con resultados especialmente “malos”.
3. Comparación escuelas prototípicas positivas y escuelas “normales”: No se estudian las razones por las que los centros escolares pueden llegar a ser “malos”.

4. Comparación escuelas prototípicas positivas, negativas y escuelas “normales”: Sin duda, es el procedimiento más completo. No obstante, la tipología de este trabajo presenta una alta dificultad, por el gran número de casos que hay que estudiar.

Tabla 2.

Análisis de escuelas prototípicas.

	Solo positivas	Positivas y negativas	Positivas y normales	Positivas, normales y negativas
Escuelas prototípicas positivas	x	x	x	x
Escuelas normales			x	x
Escuelas prototípicas negativas		x		x

Fuente: Elaboración propia a partir de Stringfield (1994)

El trabajo que da paso al estudio de escuelas prototípicas, es, por antonomasia, el realizado por Weber (1971). En este trabajo se estudian cuatro escuelas en profundidad y se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas. Las escuelas son seleccionadas mediante técnicas cuantitativas considerando sus características socioeconómicas desfavorecidas y que obtienen resultados superiores a los esperados.

En líneas generales, el enfoque metodológico resulta de gran interés ya que posibilita realizar un análisis detallado de una realidad concreta. También hay que subrayar que con este tipo de estudios se elaboran las primeras listas de factores de eficacia.

En cuanto a las desventajas, hay que mencionar que este grupo de estudios presentan problemas en la selección de las escuelas a estudiar y en la validez externa de los resultados obtenidos.

1.3.3. Las grandes muestras y los estudios multinivel

En el tercer grupo se encuentran los trabajos que utilizan grandes muestras, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para el estudio. Esta nueva perspectiva metodológica se fundamenta en las aportaciones y lecciones aprendidas en los dos grupos presentados anteriormente.

De esta manera, se compagina el enfoque positivista con el explicativo, con el objetivo de tener una imagen más completa de la realidad de los centros educativos y, de alguna manera, poder llegar a generalizar conocimientos.

En este grupo de trabajos se asume que, para estudiar un centro educativo, es necesario comprender su contexto y lo que ocurre dentro del propio centro; por lo que el modelo de investigación utilizado en estas investigaciones es el modelo *Context-Input-Process-Product* planteado por Scheerens (1992). El hecho de querer comprender lo que pasa dentro del centro conlleva a que las técnicas cuantitativas utilizadas anteriormente, ya no son suficientes. Este planteamiento exige crear grandes equipos investigadores con perfiles metodológicos distintos, rompiendo así la dicotomía entre los enfoques cuantitativos y cualitativos.

Los diseños de estas investigaciones son más sofisticados, y combinan distintas técnicas, tales como, análisis estadísticos más complejos, cuestionarios a gran escala, trabajos de observación participante de la escuela y del aula, entrevistas individuales, entrevistas grupales o análisis de documentos.

Uno de los problemas de este tipo de investigaciones, en las que se combinan grandes muestras y técnicas cualitativas, es su alto coste económico. Hay que subrayar que estos trabajos pueden llevarse a cabo a nivel nacional o, incluso, a nivel internacional. Por este motivo, el personal

investigador necesario es alto y la inversión económica en la investigación educativa es un hándicap importante que limita muchos de los trabajos. No obstante, hay que subrayar que la eficiencia, repercusión y producción científica es mayor que la de los dos grupos anteriores.

Otro aspecto metodológico que se desarrolla dentro de este grupo de trabajos es la incorporación de la perspectiva longitudinal. En ocasiones no es suficiente una única fotografía de un centro escolar para identificar sus características; por eso, es importante tener en cuenta el tiempo que puede existir entre la medición de las variables, de forma que pueda establecerse una secuencia temporal entre estas y se pueda identificar el efecto que la escuela tiene a medio y largo plazo.

Hay que señalar que no todas las investigaciones tienen en cuenta este aspecto. De hecho, la cantidad de trabajos es pequeña. Las dificultades metodológicas que conlleva tener en cuenta esta perspectiva longitudinal y el incremento económico que supone para la propia investigación son elementos importantes a la hora de diseñar cualquier trabajo que quiera investigar la Eficacia Escolar. Algunos trabajos reseñables que tienen en cuenta este aspecto son los siguientes: el *International Successful School Principalship Project* iniciado en 2001 (Moos, Johansson y Day, 2011), el estudio en escuelas de primaria en Chicago (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010) o el realizado por el equipo dirigido por Lizasoain en las escuelas del País Vasco (Lizasoain y Angulo, 2014).

Una de las características más importantes de este tercer grupo de trabajos es el desarrollo de los modelos multinivel; un modelo de análisis de datos muy relevante en las Ciencias Sociales y una de las claves del progreso metodológico en la IEE (Aitkin y Longford, 1986; Goldstein, 1997; Joaristi y cols., 2014). Los modelos multinivel se comienzan a desarrollar por la preocupación que suscita que la unidad última de análisis, el alumnado, se encuentre anidada dentro de distintos contextos más amplios tales como el aula, el centro escolar, el barrio, la ciudad o incluso un país en concreto.

Estos modelos, también conocidos como modelos jerárquico lineales, modelos de coeficientes aleatorios, modelos de componentes de varianza o modelos lineales mixtos, permiten utilizar un marco de trabajo en el que los indicadores de proceso pueden ser atendidos desde distintos niveles.

El origen de estos modelos se remonta a la década de los 80 y a las aportaciones fundamentales de los trabajos de Aitkin y Longford (1986) y Raudenbush y Bryk (1986); estos dos trabajos que se presentan a continuación, resultan de vital importancia en el desarrollo metodológico de la IEE, ya que ayudan a superar algunas de las limitaciones asociadas a las metodologías que hasta entonces se empleaban.

- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). *Statistical modelling issues in school effectiveness studies*.

En el Reino Unido, Aitkin y Longford (1986) publican *Statistical modelling issues in school effectiveness studies*, artículo en el que se reflejan los cambios metodológicos y los avances tecnológicos que se están dando en la investigación educativa. En él, dan a conocer los denominados modelos jerárquico lineales y presentan una opción diferente a los análisis de regresión múltiple usados hasta el momento. Aunque no son los primeros en hacer hincapié en estas técnicas estadísticas, el artículo tiene una gran repercusión. La principal razón radica en la sencilla manera en la que presentan los modelos multinivel, enfocándolos a la investigación educativa. Estos modelos ayudan a separar las variables de estudio en distintos niveles, creando una estructura anidada y permitiendo distinguir con mayor precisión los efectos debidos a cada uno de ellos.

- Raudenbush, S.W. y Bryk, A.S. (1986). *A hierarchical model for studying school effects*.

El mismo año, Raudenbush y Bryk (1986) realizan otro influyente trabajo de similar corte al anterior en los Estados Unidos. Los autores presentan un artículo que, aunque con contenidos y procedimientos diferentes, obtienen conclusiones análogas a las de Aitkin y Longford (1986): los beneficios del uso de los modelos multinivel en la IEE.

1.4. Factores asociados a la Eficacia Escolar

Tal y como se ha repetido varias veces a lo largo de este capítulo, una de las características principales de la IEE es la búsqueda de los factores que intentan explicar los resultados educativos. En este sentido, no existe un acuerdo pleno en la determinación de los mismos, y es que los distintos sistemas educativos existentes pueden hacer variar considerablemente su relevancia (Sammons, Hilman y Mortimore, 1995).

En la tabla 3, se muestran ocho de las numerosas aportaciones a la compilación de los factores asociados con la Eficacia Escolar.

1. La primera de ellas es la ya clásica relación de cinco factores realizada por Edmonds (1979), la cual es fundamental para las siguientes revisiones.
2. Fruto del Informe conocido como *School Matters*, el equipo formado por Mortimore y cols. (1988) identifican 10 factores de eficacia que caracterizan a las escuelas de primaria del Reino Unido.
3. Sammons y cols. (1995) dentro del contexto europeo, llevan a cabo una revisión bibliográfica de la IEE, de la cual se obtienen una serie de elementos que caracterizan a las escuelas exitosas. Los autores, subrayan que estos factores son característicos de su contexto educativo, y que trasladarlos a otros contextos quizá no sea lo más adecuado.
4. Scheerens y Bosker (1997) realizan una exhaustiva revisión de factores de eficacia. Los autores presentan un listado de factores que se relacionan positivamente con las escuelas eficaces. En la tabla 3, se muestran solamente los factores más relevantes presentados por los dos autores.
5. Teedlie y Reynolds (2000) realizan una completa revisión basándose en el análisis literal de cientos de estudios sobre EE. Esta obra concluye con nueve factores de eficacia.
6. Lezzote y McKee (2002), identifican siete correlaciones dentro del contexto de los Estados Unidos
7. Murillo (2008), en el contexto latinoamericano, señala una lista de factores que reflejan que la escuela es la suma de diversos elementos que propician una cultura escolar propia.
8. Por último, Sammons y Bakkum (2011), sintetizan los factores asociados a la Eficacia Escolar que a lo largo de 30 años han tenido un consenso por parte de la comunidad educativa.

Tabla 3.
Comparación de propuestas de factores de Eficacia Escolar.

Edmonds (1979)	Mortimore y cols. (1988)	Sammons y cols. (1995)	Scheerens y Bosker (1997)	Teddle y Reynolds (2000)	Lezotte y McKee (2002)	Murillo (2008)	Sammons y Bakkum (2011)
Fuerte liderazgo	Liderazgo con propósito	Liderazgo profesional	Liderazgo educativo	Liderazgo educativo	Liderazgo instruccional.	Liderazgo pedagógico y participativo	Liderazgo eficaz
Orientación hacia la adquisición de habilidades básicas	Sesiones de trabajo estructuradas	Concentración en la enseñanza y el aprendizaje	Orientación hacia el rendimiento	Orientación hacia el aprendizaje			Enseñanza centrada en el aprendizaje
Evaluación del progreso del alumnado	Seguimiento mediante evaluaciones	Supervisión del progreso	Potencial evaluativo	Supervisión del progreso. Escuela, aula y estudiante	Supervisión del progreso del alumnado	Seguimiento y evaluación alumnado, profesorado y centro	Supervisión del progreso
La atmósfera es ordenada	Buen clima y comunicación	Ambiente de aprendizaje	Clima escolar y de aula	Clima positivo y ordenado. Cohesión grupal del aula.	Clima seguro y ordenado. Aula cohesionada	Clima escolar y de aula	Cultura escolar positiva
Altas expectativas		Altas expectativas	Altas expectativas	Altas expectativas	Altas expectativas	Altas expectativas	Altas expectativas
	Participación de las familias	Relación familia-escuela	Implicación de las familias	Implicación de las familias y del alumnado	Relaciones positivas con las familias	Participación de la comunidad escolar	Implicación de las familias
	Consistencia y continuidad entre docentes	Visión y objetivos compartidos	Consenso y cooperación entre el profesorado		Misión definida, clara y compartida	Sentido de comunidad	
	Enseñanza reducida, temas particulares	Enseñanza con propósito	Gestión del aula y gestión del tiempo	Gestión del aula	El aula, oportunidad de aprendizaje	Gestión del tiempo	
	Enseñanza intelectualmente desafiante		Calidad del currículo, instrucción estructurada y adaptativa.	Enseñanza adaptada, maximizando el tiempo de aprendizaje		Un currículo de calidad	
	Ambiente centrado en el trabajo.	Refuerzo positivo	<i>Feedback</i> y refuerzo				Responsabilidades y derechos
	Implicación de los docentes y la subdirección	La escuela como una organización de aprendizaje		Desarrollo profesional del profesorado		Desarrollo del profesorado. Instalaciones y recursos	Desarrollo profesional de todo el personal de la escuela

Fuente: Elaboración propia

Algunos de los factores presentados en las ocho revisiones de la tabla 3 son más coincidentes que otros. En las siguientes líneas se presentan los siguientes siete factores que, a nuestro criterio, pueden tener mayor importancia en nuestro contexto educativo¹¹:

1. Liderazgo.
2. Metas compartidas y sentido de comunidad.
3. Altas expectativas.
4. Seguimiento y evaluación del progreso.
5. Calidad del currículo/estrategias de enseñanza.
6. Gestión del aula.
7. Participación e implicación de las familias.

1.4.1. Liderazgo

Desde la década de los 70, comienzan a señalarse los factores que se relacionan con la eficacia de las escuelas, uno de los que más veces menciona la literatura sobre la IEE es el liderazgo (Waters y Marzano, 2007; Leithwood y Jantzi, 2008; Reynolds y cols., 2016). Los efectos derivados del comportamiento y de la actitud de los equipos directivos, han ido aumentando y confirmándose en el tiempo, hasta convertirse en elementos fundamentales de la IEE (Garreta, 2016; Northouse, 2009; Moos y cols., 2011).

Es importante entender que el efecto que tiene la dirección sobre los resultados es indirecto, ya que el equipo directivo no trabaja directamente en el aula; no obstante, la labor que realizan estos equipos, contribuye claramente a que se trabaje satisfactoriamente en ellas (Murillo, 2005). Especialmente, mediante la influencia sobre las distintas personas que conforman la comunidad educativa y mediante la organización del complejo entramado de la escuela. La creación de un buen ambiente y de unas condiciones que favorezcan un buen trabajo es algo que depende directamente de los equipos directivos.

La importancia no sólo de la calidad de los líderes, sino de su estilo y del papel que juegan en el centro, es una de las aportaciones más claras de la IEE (Sammons, Day y Ko, 2011). Existen distintos estilos que responden a diferentes modelos de dirección.

Uno de los primeros estilos de liderazgo identificados en la IEE es el instructivo, reflejado en los trabajos de Weber (1971) y Edmonds (1979). Años más tarde, Sergiovanni (1984), subraya cinco estilos de liderazgo: el líder técnico, el humanista, el educativo, el simbólico y el cultural. Otros ejemplos de liderazgo son el transformador, introducido por Bass (1985), el facilitador (Lasway, 1995), el persuasivo (Stoll y Fink, 1999) y el sostenible (Hargreaves y Fink, 2006).

Actualmente, el liderazgo distribuido se presenta como uno de los estilos más relevantes y más prometedores (Bolívar, 2010; Hallinger y Heck, 2014). Este enfoque pretende descentralizar las funciones del equipo directivo y compartirlas en toda la comunidad educativa, fomentando la implicación de esta en el funcionamiento de los centros escolares.

En general, los equipos directivos que ejercen adecuadamente el rol de líder, impulsan, gestionan y facilitan situaciones de cambio, a la vez que posibilitan la participación de la comunidad educativa en la marcha del centro.

¹¹ Nuestro contexto educativo, hace referencia al contexto educativo español. Y más concretamente, a la etapa de bachillerato.

1.4.2. Metas compartidas y sentido de comunidad

Una característica de la escuela eficaz, es que consigue que todas las personas de su comunidad¹², participen activamente en su funcionamiento con unas metas comunes (Reynolds y cols., 2016). Tal y como se ha señalado con anterioridad, las propuestas de cambio fundamentadas en reformas verticales, no son las más adecuadas para este tipo de participación. Un modelo horizontal y compartido, en cambio, es más adecuado. La participación horizontal de la comunidad es una tarea complicada para cualquier centro escolar y requiere de una organización escolar concreta que el equipo directivo debe de impulsar (Ainscow y Howes, 2008).

Martínez-Garrido (2015), indica que es indispensable que la comunidad educativa y no solamente el profesorado, forme parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro escolar; de tal forma que los propios agentes de la escuela sean los que generen el cambio educativo en su organización escolar y en sus prácticas educativas. Álvarez (2002), señala que el equipo directivo tiene que tener la capacidad de implicar a la comunidad educativa en un proyecto de futuro que responda a los procesos clave del centro y proporcione el incentivo y la ilusión necesaria para trabajar con objetivos comunes. Sammons y cols. (1995) argumentan que las metas compartidas, el consenso y el trabajo en equipo pueden ayudar a comprender lo que se entiende por una participación comunitaria eficaz.

El trabajo conjunto y el aprendizaje colectivo de toda la comunidad resulta una estrategia eficaz para poner en marcha y sostener procesos de cambio educativo orientados a la transformación de la cultura y de la práctica educativa de los centros escolares. Actualmente, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje¹³ permiten subrayar las ideas subrayadas por Sammons y cols. (1995): involucrar a la comunidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y facilitar al equipo directivo este trabajo compartido. Su estilo organizativo rompe con la manera tradicional de organización escolar, creando una cultura participativa y colaborativa dentro de la comunidad escolar, fomentando un sentimiento de trabajo en base a un proyecto común (Vescio, Ross y Adams, 2008).

Las CPA están compuestas de elementos tan esenciales como, el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistémico. Este modelo de trabajo comunitario es un elemento claro de mejora de la Eficacia Escolar (Krichesky, 2013).

1.4.3. Altas expectativas

El factor de las expectativas que tiene el profesorado, el alumnado, las familias y los equipos directivos, es una variable que se relaciona directamente con el logro del alumnado. La IEE, muestra que mantener, comunicar e impulsar un clima de altas expectativas en la comunidad educativa es fundamental para estimular intelectual y afectivamente al alumnado y de esta manera promover los buenos resultados (Murillo, 2005; Hattie, 2012; Scheerens, 2015).

Así, el estudio de escuelas prototípicas de primaria realizado por Weber (1971), concluye que una de las propiedades organizativas que diferencian a los centros son las altas expectativas del profesorado sobre las posibilidades del alumnado. Edmonds, (1979), propone un modelo de cinco factores de eficacia de escuelas de primaria en el que señala que las escuelas eficaces tienen un clima de altas expectativas en relación al rendimiento de su alumnado. En el macroestudio realizado en escuelas de primaria por Brookover, y cols. (1979) concluyen la importancia

¹² Estudiantes, docentes, equipo directivo, personal administrativo, familias, etc.

¹³ A partir de aquí, CPA.

de las expectativas del profesorado; y afirman que el profesorado de las escuelas que obtienen resultados por encima de lo previsible, espera que todo el alumnado alcance el grado más alto.

Investigaciones mucho más recientes obtienen conclusiones similares. En el trabajo denominado Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar, coordinado por Murillo (2007), se identifican factores educativos asociados al desempeño educativo. Entre las conclusiones, las expectativas de la dirección hacia el profesorado y hacia el estudiantado muestran ser factores asociados al logro escolar. Bryk y cols. (2010) realizan un estudio longitudinal mediante un diseño mixto y describe las razones por las que cien escuelas de primaria de Chicago mejoraron sustancialmente sus resultados a lo largo de siete años y no así otras cien. El estudio analiza prácticas y condiciones que promueven la mejora. Concluye afirmando que las familias que presentan altas expectativas para el futuro de sus hijos contribuyen a reforzar un buen rendimiento, además de participar voluntariamente de una forma crítica en la dinámica de los centros.

En el estudio sobre buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco realizado por Lizasoain y Angulo (2014), los resultados de las buenas prácticas señalan que los equipos directivos de las escuelas eficaces se caracterizan por tener altas expectativas respecto al alumnado y al profesorado. Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014), en un meta-análisis sobre el impacto de las diferentes formas de participación de las familias en primaria y secundaria, concluyen que el sentimiento de pertenencia al centro educativo y las expectativas académicas familiares son factores que se relacionan positivamente con el desempeño del alumnado.

1.4.4. Seguimiento y evaluación del progreso

Los mecanismos de evaluación y seguimiento dentro de los centros escolares, desde los comienzos de la IEE, son considerados factores relacionados con la Eficacia Escolar (Creemers, 1994; Lezotte y McKee, 2002; Lizasoain y Angulo, 2014; Mortimore y cols, 1988). Estos mecanismos pueden ser tanto formales, como informales, a la vez que interdependientes de los demás factores asociados a la eficacia. Scheerens y Bosker (1997), señalan la importancia de llevar a cabo la evaluación y el seguimiento en los distintos niveles de cada escuela en los que se incluye el alumnado, el aula, el profesorado y el centro en su conjunto.

En base a las aportaciones realizadas por los trabajos y revisiones presentados en la tabla 3, algunas de las características y ventajas clave que muestra tener este factor de eficacia son las siguientes.

Características del seguimiento y evaluación del progreso:

- Realizar seguimientos frecuentes y sistemáticos, mediante métodos estandarizados, a la vez que informales.
- Incorporar técnicas cualitativas a los procesos de la recogida de información.
- No dedicar más tiempo del necesario a la evaluación.
- Incorporar los beneficios de estos mecanismos, no solamente al progreso académico, sino también el desarrollo personal y social del alumnado.
- Devolver los resultados e incorporar estos a las prácticas de los centros, por medio de las tomas de decisiones, retroalimentando positivamente el trabajo del profesorado.
- Supervisar el aprendizaje del alumnado de forma regular mediante procedimientos formales e informales.
- Realizar un seguimiento del director o directora del centro sobre el progreso general de la escuela, retroalimentando positivamente al profesorado.

Ventajas de realizar un buen seguimiento y una buena evaluación del progreso:

- Facilita tomar medidas para impulsar la calidad de los centros escolares.
- Permite mejorar los posibles refuerzos educativos que pueda necesitar el alumnado.
- Proporciona información sobre el funcionamiento del centro.
- Posibilita determinar el alcance de las metas establecidas.
- Contribuye a la implicación de la comunidad educativa.
- Favorece una reflexión sistemática.

1.4.5. Calidad del currículo y estrategias de enseñanza

El conjunto de elementos que componen el currículo, su calidad y las estrategias de enseñanza empleadas, son de vital importancia en el rendimiento del estudiantado (Bartau, Azpillaga y Joaristi, 2017). Este factor es de gran interés en la investigación sobre eficacia docente (Martínez-Garrido, 2015), ya que, contribuye a explicar lo que ocurre dentro de las aulas. Distintos autores han interpretado y organizado los contenidos de este factor. En las siguientes líneas se describe la utilizada por Murillo (2005), en la que identifica cuatro elementos que contribuyen a organizar este factor: Claridad de propósitos, lecciones estructuradas, refuerzo y retroalimentación y atención a la diversidad.

1. Claridad de propósitos:

El estudiantado debe de entender cuál es el objetivo de sus aprendizajes para que estos sean más significativos; esta labor es tarea propia del docente, por lo que el profesorado debe de organizar de forma eficiente su enseñanza. Ello implica una adecuada preparación y estructuración previa. Si el estudiantado no consigue entender y contextualizar los contenidos que se explican, difícil es que puedan interiorizar estos contenidos. El profesorado puede relacionar sus contenidos con otros conocimientos previos y con elementos relevantes para que estas nuevas ideas, se integren con las que ya tiene el alumnado. Por lo que utilizar una metodología que enmarque los contenidos en un contexto más amplio al inicio y al final de cada tema, promueve que el estudiantado pueda entender y situar estos nuevos conocimientos (Wang y Walberg, 2001).

2. Lecciones estructuradas:

La estructuración de los aprendizajes y de las lecciones por parte del profesorado es un elemento relevante. Para esto, el profesorado debe de tener en cuenta, además de los contenidos que va a trabajar, la presentación, la metodología a utilizar y la evaluación. El profesorado debe conseguir que los objetivos de las lecciones sean claros y entendibles; para ello, es conveniente que busque una estrategia de enseñanza-aprendizaje adecuada a sus estudiantes (Wang y Walberg, 2001).

3. Refuerzo y retroalimentación:

Los procesos de aprendizaje son más adecuados cuando el alumnado es informado acerca de su proceso educativo. Esta acción evaluativa, permite al profesorado entender en qué punto se encuentra el estudiante, y así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Melmer, Burmaster y James, 2008). Es importante señalar que el refuerzo y la retroalimentación deben de partir tanto de los errores, como de los aciertos, reforzando las fortalezas y superando las deficiencias (González-Bustamante, 2015). De esta manera, se potencia el sentido de la evaluación, pasando de ser un elemento calificador a una herramienta pedagógica de gran valía entre el profesorado (Ávila, 2009).

4. Atención a la diversidad:

Para lograr la equidad educativa, es necesario considerar los distintos factores que promueven las diferencias entre el alumnado (sociales, económicos, culturales, geográficos, religiosos, intelectuales, sensoriales, etc.). Mata-Benito y Ballesteros-Velázquez (2012), señalan que si se quiere tener éxito con cualquier acción educativa, se debe de plantear en base a la diversidad del alumnado. Por lo que uno de los objetivos del equipo de docentes es adaptar materiales y contenidos a las necesidades específicas de sus estudiantes (Scheerens y Bosker, 1997). Otras acciones como los apoyos educativos en la enseñanza directa en el aula o la división de grupos en torno a características heterogéneas, también se han identificado como buenas prácticas en torno a la atención a la diversidad (Intxausti, Etxeberria y Bartau, 2016).

1.4.6. Gestión del aula

Una correcta gestión del aula mejora la convivencia, la cooperación entre el propio alumnado, el comportamiento social de estos, la consideración del aula como un entorno satisfactorio y la motivación e interés del alumnado (Martínez-Garrido, 2015). Un aula con buen clima, además de no tener conflictos, tiene relaciones positivas entre el alumnado y el profesorado que posibiliten mejorar los canales comunicativos existentes (Comellas, 2013). Identificar cuáles son las estrategias que favorecen el desarrollo del estudiantado dentro de la clase es una de las cuestiones básicas tanto en la IEE, como en la Investigación sobre Enseñanza Eficaz (Day, Sammons, Kington, Gu y Stotbart, 2006).

Dos de las variables que tradicionalmente más se han investigado en este factor son el tiempo, y la llamada organización eficaz del aula (Teddlie y Reynolds, 2000). Marzano (2003), define la gestión del aula en cuatro áreas: establecimiento de normas y procedimientos, aplicación de medidas de disciplina en el aula, construcción de relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante y la creación de un sistema de gestión de pensamiento sobre las acciones realizadas.

Reupert y Woodcock, (2011), recopilan distintas estrategias docentes estudiadas durante los últimos años, que favorecen una gestión de aula eficaz.

- Establecer y mantener rutinas regulares.
- Comunicar claramente las expectativas e instrucciones.
- Establecer y mantener reglas de la clase.
- Enseñar comportamientos apropiados.
- Visualizar toda la clase.
- Aportar devoluciones sobre el comportamiento a la hora de trabajar.
- Premiar y reforzar.
- Dar recompensas tanto lúdicas como educativas.
- Dar un tiempo de espera oportuno tras la instrucción.
- Modificar la asignación de lugares en el aula.
- Utilizar la comunicación no verbal, el lenguaje corporal.
- La proximidad física.
- No hacer caso de la conducta inapropiada.
- Eliminar los privilegios.
- Use el nombre del estudiante como advertencia.
- Tiempo de espera.
- Detención de la conducta.
- Utilizar el castigo.
- Desarrollar e implementar contratos de comportamiento.
- Informar del alumnado a la dirección del centro.
- Estar en contacto con las familias del alumnado.
- Modificar el currículo según necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

- Elaborar un plan de estudios que parta de los intereses de aprendizaje del estudiantado.

1.4.7. Participación e implicación de las familias

La evidencia empírica de la IEE muestra que, sistemáticamente, existe una relación entre la participación e implicación de las familias y el desarrollo del alumnado en los centros escolares (Jeynes, 2011; Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014). Las escuelas más eficaces son las que promueven la participación familiar, las que facilitan la colaboración de las familias en la educación del estudiantado (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2015; Grant y Ray, 2016) y las que utilizan medios de interacción adecuados que permitan una comunicación fluida y bidireccional (Maciá, 2016).

El trabajo de las familias y el de las escuelas deben de ser complementarios ya que es injusto atribuir toda la responsabilidad educativa a las escuelas o a las familias por separado (Chrispeels, 1996; Martín, 2004). Por lo que la labor conjunta y la interacción de estos dos subsistemas se presentan como elementos indispensables en términos de Eficacia Escolar (Torio, 2004).

Scheerens y Bosker (1997), señalan que los siguientes elementos están relacionados con la participación de las familias en los centros escolares y con el rendimiento del estudiantado:

- Aceptación por parte de los equipos directivos y el profesorado de las sugerencias que realizan las familias.
- Existencia de una asociación de familias.
- Facilidades para la participación de las familias en la vida escolar.
- Existencia de una programación de actividades familiares.
- Posibilidad de participación familiar en las aulas.
- Existencia de canales de comunicación escritos entre escuela y familia.
- Información por parte de la escuela acerca de los aspectos educativos.
- Implicación de las familias en las tomas de decisiones del centro.
- Interés familiar acerca de aspectos informativos-educativos del estudiantado.
- Asistencia de las familias a las reuniones propuestas por el profesorado y la dirección.
- Satisfacción por parte de la escuela acerca de la relación e implicación de las familias.
- Consideración acerca de la importancia de la implicación familiar en la escuela.

Chrispeels (1996), señala que promover la implicación familiar en el día a día de los centros escolares influye directamente en otros factores de eficacia, lo cual, sin duda, es bueno para el alumnado. Por ejemplo, aportar evaluaciones frecuentes a las familias mejora la información y la comunicación, lo cual puede llevar a mejorar la convivencia y disminuir conductas disruptivas (Sanders y Sheldom, 2009). Estas evaluaciones pueden llegar a ajustar y a mejorar las expectativas de las familias, lo que conlleva a mejorar los resultados (Castro y cols., 2014). Otro ejemplo puede ser que, involucrando a las familias en las tareas en casa y en las actividades extraescolares del estudiantado, se amplía y mejora el proceso enseñanza-aprendizaje, se mejora la comunicación, y además se realiza un trabajo paralelo entre la familia y la escuela (Consejo Escolar de Euskadi, 2014; Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2015).

En la siguiente figura se pueden apreciar las relaciones señaladas por Chrispeels (1996).

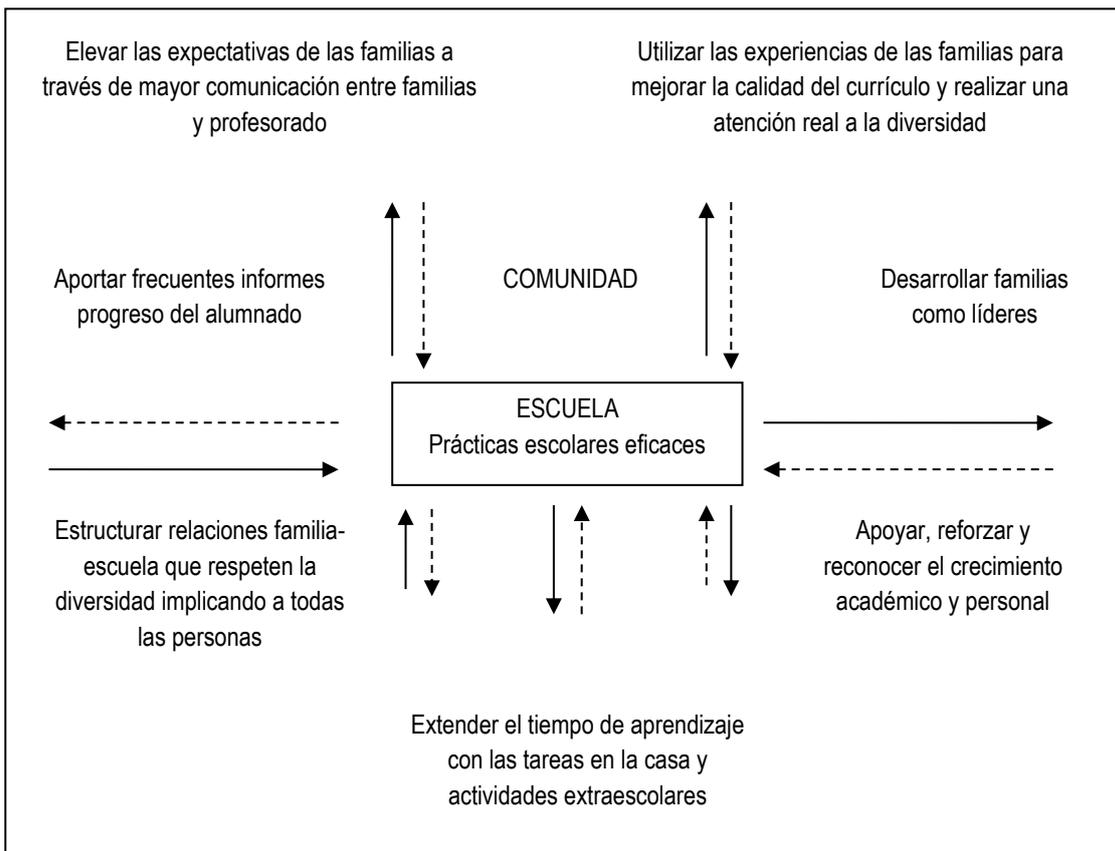


Figura 10. Modelo refuerzo factores de eficacia e implicación familias. Chrispeels (1996).

Como se puede ver, son muchos los elementos que se pueden relacionar con la implicación de las familias y la Eficacia Escolar. Examinando un poco más detalladamente alguno de ellos, el estudio realizado por Sanders y Sheldon (2009), aporta datos sobre los beneficios que conlleva, por ejemplo, que en los hogares exista un ambiente de lectura y que las familias lean con sus hijos. Según los autores, este hecho aumenta el nivel de vocabulario, mejora el lenguaje oral y las destrezas de comunicación, y contribuye a una mejor lectura. Los autores también señalan que cuando el centro informa adecuadamente a las familias de lo que sucede en la escuela, disminuyen los problemas de convivencia y las conductas disruptivas, mejoran las actitudes hacia la escuela y aumenta la motivación hacia el aprendizaje.

Grant y Ray (2016), distinguen entre beneficios para estudiantes, familias y escuela. El alumnado es propenso a mejorar su rendimiento académico. Las familias desarrollan actitudes positivas hacia el centro escolar y muestran tener una mayor satisfacción con el profesorado y un mejor entendimiento del colegio y de sus programas, lo que les mueve a participar más y asumir responsabilidades en la escuela. En las escuelas, el profesorado ve facilitada su tarea y esta alcanza mejores resultados.

1.5. Factores de Ineficacia Escolar

Después de presentar los factores asociados a la Eficacia Escolar, queremos dedicar unas líneas a abordar un ámbito mucho menos estudiado: la Ineficacia Escolar.

La IEE se ha centrado principalmente en la identificación de características de docentes, escuelas o sistemas educativos eficaces.

Si se atiende al modelo de análisis de escuelas prototípicas de Stringfield (1994) explicado en la tabla 2, los factores influyentes en los resultados académicos se pueden estudiar desde cuatro

puntos de vista: escuelas positivas, comparación escuelas positivas con escuelas negativas, comparación escuelas positivas con escuelas “normales” y comparación escuelas positivas con “normales” y con negativas.

Como se puede apreciar en los apartados anteriores, la gran mayoría de los esfuerzos en la IEE se han realizado en el lado “positivo” del ámbito de estudio. Pocos trabajos se han centrado en estudiar aquellas escuelas que más dificultades presentan. Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2016), indican que “las escuelas cuyos estudiantes tienen un desarrollo muy inferior al que sería previsible pueden ser consideradas como escuelas ineficaces” (p.104).

Reynolds y cols. (2016) subrayan que, en la investigación sobre educación, la identificación de características positivas implica la presencia de negativas. Por ejemplo, si se presta atención a los clásicos cinco correlatos de Edmonds (1979), habría que decir que las escuelas ineficaces tienen un liderazgo débil, una falta de énfasis en la adquisición de habilidades básicas, un clima desordenado, unas expectativas bajas o desiguales y un monitoreo inconsistente o inexistente del progreso del estudiante.

Stringfield (1998), indica que la ineficacia se puede observar en tres niveles: en la escuela, en el profesorado y en el alumnado. Según el autor, el alumnado de las escuelas ineficaces se caracteriza por emplear poco tiempo y de una manera desorganizada al aprendizaje fuera del centro escolar. Las tareas que reciben se caracterizan por no estar bien explicadas y por no ser coherentes con los campos de comprensión y conocimientos del alumnado. A nivel de aula, estas escuelas se caracterizan por tener un ritmo más pausado y una planificación corta. La enseñanza es poco interactiva y el profesorado muestra tener poca interacción con el propio equipo de docentes. A nivel de escuela, se muestran distintas características: falta de enfoque académico, interrupciones regulares y pérdida del tiempo académico, recursos que trabajan con fines contradictorios, uso insuficiente de la biblioteca, equipos directivos que no están familiarizados con los planes de estudios y pasivos con la contratación de nuevo personal docente.

Grant (1988) y Duke (1995) realizan estudios detallados de escuelas de secundaria que en pocos años pasan de la eficacia a la ineficacia. Ambos casos presentan una caída en la calidad del liderazgo, bajas expectativas y un aumento de estudiantes en riesgo social y de clase baja.

En Inglaterra, en otro estudio sobre Ineficacia Escolar, los resultados de la investigación denominada *Forging Links* (Sammons y cols., 1997), señalan la importancia del liderazgo entre los equipos directivos y el personal responsable de los departamentos, el énfasis académico, la calidad de la enseñanza y el clima conductual del alumnado.

Reynolds y cols. (1996), derivado del estudio realizado en el Reino Unido y conocido como *Fifteen thousand hours*, concluyen la importancia del liderazgo educativo de los centros y presentan los factores diferenciales entre una escuela eficaz y otra ineficaz en el nivel del equipo directivo.

Tabla 4.

Elementos diferenciales en niveles entre escuela eficaz e ineficaz

Escuela eficaz	Escuela ineficaz
Liderazgo estable y adecuado	Liderazgo inestable, frecuentemente inadecuado
Estructura organizativa adecuada	Estructura organizativa inadecuada
Liderazgo académico. compartido con profesorado	Liderazgo organizativo no compartido
Resistente a cambios externos	Acepta cambios externos
Estrecha relación entre administradores	Relaciones tensas entre administradores
Buen uso del personal académico de apoyo	Uso poco imaginativo del personal de apoyo

Fuente: Elaboración propia a partir de Reynolds y cols. (1996)

En el contexto de los Países Bajos, Grift y Houtveen (2007), estudian 284 centros que muestran obtener resultados por debajo de los esperados en el periodo de cuatro años consecutivos.

Los resultados muestran las siguientes debilidades:

- El material de aprendizaje ofrecido en la escuela es insuficiente para lograr los objetivos básicos.
- No se dedica el tiempo suficiente para alcanzar los objetivos mínimos del currículo.
- Calidad de la instrucción baja.
- Insuficiente información sobre el desempeño del estudiantado.
- Medidas de evaluación inadecuadas para el alumnado con dificultades.
- Organización inadecuada y prolongada en el tiempo de la escuela.

Estas dificultades no aparecen individualmente, sino en combinación con otros factores tales como, una estabilidad laboral insuficiente, una alta movilidad del estudiantado, una gran variabilidad de matrículas y un alto porcentaje de estudiantes en riesgo.

Por último, Hernández-Castilla y cols. (2016), mediante técnicas cualitativas, estudian los factores ineficaces de escuelas de ocho países Iberoamericanos. Los autores definen siete factores como indicadores de ineficacia con sus correspondientes componentes que se aprecian en la tabla 5.

Tabla 5.
Factores de Ineficacia Escolar.

Factores	Componentes
Clima de la Escuela	Ambiente tenso y de desconfianza; División entre docentes; Relaciones de poder; Desmotivación y malestar entre el alumnado; Uso del castigo físico
Implicación y compromiso del personal docente	Falta de compromiso; Poco trabajo en equipo
Dirección escolar	Dirección descomprometida; Estilo burocrático; Falta de liderazgo; Escasa formación
Participación de la familia	Baja participación familiar
Expectativas	Bajas expectativas hacia las familias y docentes; Bajas expectativas del alumnado
Procesos de Enseñanza	Enseñanza reproductiva y memorística; No utilizan recursos didácticos motivadores; Ausencia de atención a la diversidad; Mala gestión del tiempo
Instalaciones y recursos materiales	Inadecuadas; Mal atendidas; Aulas descuidadas, sucias y deterioradas

Fuente: Hernández-Castilla y cols. (2016)

CAPÍTULO 2

2. El movimiento de la Mejora Escolar

2.1. La investigación sobre Mejora Escolar

Al igual que la IEE, la Investigación sobre Mejora Escolar (IME) lleva aproximadamente 50 años desempeñando un rol importante en la investigación educativa. La IME trata de conocer cómo ha de cambiar un centro para aumentar su calidad; pero, sobre todo, busca transformar los centros educativos desde dentro con el objetivo de mejorarlos.

Esta línea de investigación pretende ayudar a las escuelas, proporcionando conocimientos y mostrando evidencias obtenidas en experiencias desarrolladas en otros centros escolares. Esto no significa aplicar modelos establecidos, sino dotar a los centros educativos de la mayor información posible para facilitar la toma de decisiones y, consecuentemente, conseguir mejoras.

Se trata de una línea con una orientación práctica y con un enfoque cualitativo, liderada, principalmente, por docentes y equipos directivos en la que se busca cambiar el centro educativo con el fin de conseguir procesos de mejora. Desde este movimiento, se defiende que los cambios impuestos desde fuera de los centros no son efectivos, ya que no responden a las necesidades concretas de cada escuela y no hacen partícipe a la comunidad educativa en sus propios procesos de cambio. Por este motivo, las mejoras se tienen que desarrollar desde dentro de los centros escolares, teniendo en cuenta las necesidades individuales que tienen tanto los centros como las personas que forman parte de él (Bolívar, 2014). Para ello, es importante que los centros educativos traten de convertirse en organizaciones dinámicas que impulsen la participación activa de la comunidad educativa. Y para esto, la perspectiva comunitaria es imprescindible, ya que permite incluir a las distintas personas que conforman la comunidad educativa, a la vez que fomenta la participación activa de estas.

Algunas de las estrategias que sistemáticamente se utilizan para impulsar la mejora de los centros, y que posteriormente se explicarán con más detalle, son la cultura colaborativa, el trabajo en red y el liderazgo colaborativo (Murillo y Krichesky, 2014).

Una de las principales dificultades que tiene la IME es que los procesos de mejora planteados y promovidos en los centros escolares, no son suficientes para crear teorías generalizables que contribuyan a predecir cambios y, así, mejorar los resultados del estudiantado a lo largo del tiempo (Creemers y Kiriakides, 2008).

Este capítulo, que pretende ahondar en la IME, se estructura de la siguiente manera. En el primer apartado, comenzaremos realizando una aproximación al concepto de Mejora Escolar. En el siguiente apartado se describen las distintas etapas que caracterizan la historia del movimiento de la Mejora Escolar. En el tercer apartado se describirán algunas características metodológicas de la ME. Seguidamente señalaremos los elementos que las distintas experiencias han asociado a la Mejora Escolar. Por último, subrayaremos algunas de las ideas clave que nos ha dejado el movimiento en sus más de 50 años.

2.1.1. El concepto de la Mejora Escolar

El concepto de la Mejora Escolar (ME) ha ido evolucionando a lo largo de su historia.

Uno de los primeros acercamientos al concepto se encuentra en la definición de Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin (1985) en el que señalan que la ME es un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido al cambio de las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas relacionadas en una o más escuelas, con el objetivo de lograr los propósitos educativos de una manera más eficaz. La definición de los autores proviene de la investigación *School Improvement*

Project impulsada por la OECD y conocida por sus siglas ISIP, llevada a cabo en distintos países entre los años 1982 y 1986. El principal objetivo de esta investigación es adquirir una mejor comprensión de los procesos de innovación a pequeña y gran escala en distintos contextos nacionales.

Hopkins (citado en Murillo, 2003), subraya algunas características y supuestos que promueven el cambio educativo y que pueden ayudar considerablemente a definir la mejora de la escuela:

- La escuela es el centro de la mejora.
- Hay un enfoque sistemático de cambio.
- Las condiciones internas de las escuelas son la clave del cambio.
- Las metas educativas se llevan a cabo de manera más efectiva.
- Hay una perspectiva multinivel.
- Hay integradas estrategias de implementación.
- Hay un impulso hacia la institucionalización.

Años más tarde, en la concepción que tienen Hopkins, Ainscow y West (1994), se indica que la ME:

- Es un vehículo para el cambio educativo planificado.
- Es particularmente apropiada en tiempos de iniciativas centralizadas y sobrecarga de innovación.
- Suele necesitar algún tipo de apoyo externo.
- Muestra un énfasis en las estrategias que fortalecen la capacidad de cambio de la escuela.
- Se centra específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante estas características, los autores indican que la ME se relaciona con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, con las condiciones que lo respaldan y, en consecuencia, con el incremento del rendimiento del alumnado. Además, apuntan que es necesario el fortalecimiento de la capacidad de la escuela para la gestión del cambio.

De esta manera, Hopkins y cols. (1994) definen la ME como un enfoque para el cambio educativo que aumenta los logros del estudiantado y fortalece la capacidad de la escuela para gestionar el cambio.

Stoll y Fink (1996), por su parte, señalan que para que una escuela pueda mejorar el aprendizaje del alumnado tiene que:

- Centrarse en la enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de hacerse cargo del cambio.
- Definir su propia orientación.
- Trabajar para desarrollar unas normas de cultura positiva.
- Definir estrategias para lograr sus metas.
- Modificar las condiciones internas para promover el cambio.
- Mantener el rumbo durante los periodos de turbulencia.
- Evaluar sus procesos, progresos, logros y desarrollo.
- Mejorar los logros del alumnado.

Potter, Reynolds y Chapman (2002), apuntan que la ME se refiere al incremento del rendimiento del alumnado y a la capacidad de la escuela para gestionar este incremento.

Heck y Hallinger (2009), afirman que no existe una definición común acerca de la ME, pero sí coinciden con otros autores en que hay aspectos comunes en el entendimiento de esta. Para entender la ME subrayan cuatro aspectos fundamentales:

- La transformación de la cultura de la escuela.
- El desarrollo de la escuela como una organización de aprendizaje.
- La alteración del sistema escolar.
- Un aumento de la Eficacia Escolar.

En la historia más reciente y en el contexto de este trabajo, la idea principal radica en que el propio centro escolar es el eje de su mejora. Con esta idea, Murillo y Krichesky (2014), entienden la ME como “una serie de procesos concurrentes y recurrentes por los cuales una escuela optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro en su conjunto y de los docentes” (p.70).

Los autores de esta idea indican que estos procesos se sustentan en las siguientes cuatro ideas:

- Se debe de implicar a la comunidad escolar.
- Se abordan procesos de enseñanza-aprendizaje y aspectos organizativos y culturales del centro.
- Se busca mejorar las capacidades del propio centro para el cambio.
- Se tiene que utilizar un enfoque de mejora sostenible.

Para estos dos autores, el movimiento de la ME está integrado por el conjunto de iniciativas de cambio escolar desarrolladas en todo el mundo y por los esfuerzos realizados en la sistematización y estudio de dichas iniciativas.

Teniendo en cuenta el desarrollo que ha tenido la ME, este movimiento trata de buscar cómo las escuelas y el profesorado pueden hacer un buen trabajo, por medio del estudio de los procesos de la escuela y de las aulas, incrementando simultáneamente el aprendizaje del alumnado y el desarrollo de la comunidad escolar.

2.2. Etapas de investigación en la Mejora Escolar

El movimiento de la ME se remonta a finales de los años 60 y recorre distintas etapas con distintas peculiaridades. En este tiempo, las políticas educativas generadas por la Mejora Escolar promueven el compromiso, implicación y trabajo colaborativo en los centros escolares, incrementando el poder de decisión y promoviendo la autonomía escolar.

La organización del movimiento de la ME se ha abordado desde distintas perspectivas en diferentes etapas. Algunas de ellas son las propuestas por Hopkins (2016), Murillo (2003) y Murillo y Krichesky (2014).

En este apartado, basándonos en las organizaciones anteriores, presentamos nuestra propia organización temporal. Una organización compuesta por cinco etapas que, aunque tengan una fecha temporal de referencia, no se ciñen estrictamente a estos límites temporales, y en la que cada una de las etapas, ayuda a construir la siguiente. La revisión pretende ser más conceptual que exhaustiva y cada etapa está caracterizada por una temática determinada:

- Primera etapa: Las grandes reformas.
- Segunda etapa: La escuela como motor de cambio.
- Tercera etapa: La gestión del cambio.
- Cuarta etapa: La colaboración como avance fundamental.
- Quinta etapa: La mejora sistémica.

2.2.1. Primera etapa: Las grandes reformas

El origen de este movimiento se remonta a finales de la década de los 60 y surge como una alternativa al movimiento de la Eficacia Escolar. La idea principal es mejorar los resultados escolares y mejorar la capacidad de cambio de las escuelas (Creemers, 1994).

Estos años están repletos de aspiraciones de mejora de los sistemas educativos y se llevan a cabo reformas masivas y a gran escala que generan grandes expectativas en la sociedad. Para ello, y especialmente en el Reino Unido y Estados Unidos, se realiza un importante esfuerzo por mejorar los resultados del alumnado mediante el diseño y la implementación de reformas curriculares e innovaciones impuestas desde la administración. Las políticas educativas defienden la idea de que es posible mejorar las escuelas implementando materiales innovadores creados desde fuera de los centros escolares.

Las reformas están lideradas por personas ajenas a los centros escolares, tales como profesionales de la psicología, docentes universitarios y otro tipo de especialistas del área educativa, que crean materiales educativos con el fin de introducirlos en los centros escolares.

El modelo seguido para el impulso de estas mejoras es el IDDA¹⁴ (Havelock, 1969); siglas que hacen referencia a los cuatro pasos propuestos por este autor y que se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 6.
Secuencia de mejora.

Investigar	Desarrollar	Difundir	Adoptar
La administración investiga el tema de mejora	Desarrollo del material necesario desde fuentes externas a las escuelas	Se difunde el material creado en los centros escolares	Se adoptan los materiales impuestos desde la administración

Fuente: Elaboración propia a partir de Havelock (1969)

A pesar de los esfuerzos realizados por las administraciones, las reformas propuestas e implementadas desde arriba hacia abajo, no tienen los resultados esperados. Este fracaso, genera una opinión común entre la comunidad educativa que señala que este intento de reforma no acierta en la manera en la que se impulsan las mejoras.

Algunas de las críticas que recibe el modelo IDDA son las siguientes:

- Los cambios impuestos desde fuera tienen muchas limitaciones (Berman y McLaughlin, 1979).
- Las reformas planteadas no tienen en cuenta las aportaciones y la participación de la propia comunidad educativa. Estas tienen un papel secundario en las innovaciones (Hopkins y Reynolds, 2001).
- El profesorado no recibe una formación específica para hacer frente e implementar correctamente estos cambios (Muñoz-Repiso y cols., 2000).

El hecho de inundar el sistema con materiales externos no es suficiente para conseguir mejoras. Los cambios educativos solamente pueden ser eficaces si realmente son asumidos por sus protagonistas, convirtiéndose la propia escuela en el motor de cambio (Berman y McLaughlin, 1979).

Fullan (1972), destaca la frustración que se vive ante esta situación, ya que, a pesar de la gran inversión económica realizada en innovación educativa durante estos años, los cambios

¹⁴ Las siglas IDDA hacen referencia a Investigar-Desarrollar-Difundir-Adoptar

ocurridos en las escuelas están muy por debajo de las expectativas marcadas. El autor considera que el profesorado ha sido un implementador pasivo y que esto no puede beneficiar el cambio.

También es cierto que, a pesar de que en estos años las reformas planteadas desde las administraciones no tienen éxito, existe una buena predisposición por mejorar la calidad educativa. El problema radica en que, a pesar de la buena voluntad de las partes implicadas, no se acierta en la manera de abordar dichas mejoras. En el ámbito educativo la voluntad no es suficiente para lograr cambios.

La reacción a esta falta de acierto de las reformas impuestas desde la administración no tarda en llegar. La comunidad educativa formada por docentes y personal investigador toma conciencia de la importancia que tienen las propias escuelas en sus procesos de cambio. A partir de estas primeras experiencias, en la siguiente década la escuela comienza a tomar parte en el diseño y en la implementación de las mejoras educativas.

2.2.2. Segunda etapa: La escuela como motor de cambio

De acuerdo con los resultados de distintas evaluaciones realizadas en la década de los 70, las estrategias centralizadas y los enfoques de mejora verticales utilizados en la etapa anterior no logran mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas. Al parecer, la mejora de los centros educativos no se puede conseguir simplemente con reformas externas y cambios en el currículo.

A partir de esta experiencia, se inicia un nuevo movimiento que defiende que la propia escuela debe de ser la verdadera impulsora de su mejora (Berman y McLaughlin, 1979).

Esta etapa se caracteriza por la puesta en marcha de nuevos programas de mejora centrados en las escuelas como motor de cambio, los cuales generan mejoras estables en el tiempo.

Hopkins y cols. (1994) señalan tres ideas que posibilitan esta nueva visión del cambio:

- Se pide más responsabilidad a los centros educativos por los resultados escolares que obtienen.
- Se promueve que los equipos directivos sean responsables de los cambios educativos.
- Desde la administración, se favorecen reformas educativas que cuenten con los propios centros escolares.

Miles y Ekholm (1985), señalan que para que un proceso de ME pueda funcionar, es necesario comenzar consensuando los resultados que se esperan con los propios protagonistas del cambio, aspecto que no se tiene en cuenta en la etapa anterior.

A partir del fracaso de intentar reformar el currículo desde fuera, el profesorado y los propios centros educativos toman conciencia de la importancia que tienen ellos en la puesta en marcha de cualquier proceso de cambio. A raíz de este planteamiento, se comienza a prestar una atención especial a la cultura del centro para generar la mejora deseada (Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 2005); y, así, el profesorado se convierte en la principal persona investigadora (Stenhouse, 1975), dando pie a la investigación-acción.

Poco a poco, los centros escolares comienzan a diseñar e implementar sus propias propuestas, sin llegar a organizarse de una manera colectiva más allá de la que pueda tener cada centro. El proceso de mejora IDDA (Havelock, 1969), utilizado anteriormente, deja de tener sentido en los procesos de cambio y se renuncia a los enfoques verticales. Fullan (1989), subraya que no es posible controlar adecuadamente organizaciones complejas como las escuelas desde el control normativo y curricular.

Se pasa de las acciones impulsadas desde arriba hacia abajo, muy características de la etapa anterior, a las impulsadas desde abajo hacia arriba. Es decir, acciones de cambio que comienzan desde la propia escuela, y que descentralizan las políticas curriculares. La mayor dificultad es que son acciones aisladas y, como consecuencia, generan una falta de organización en la comunidad educativa.

Fullan (1989), en su revisión acerca de la implementación de innovaciones a lo largo de la década de los 70 y principios de los 80, señala que el proceso del cambio hacia la mejora no es completamente lineal, sino que es flexible. Tan pronto se puede avanzar en el proceso como retroceder en él, para después volver a ir hacia adelante. El mismo autor describe el proceso de cambio de esta segunda etapa con una secuencia de tres pasos: La iniciación, la implementación y la institucionalización.

- *Paso 1: La iniciación*

La fase de iniciación implica el proceso que conduce a tomar la decisión y que compromete al centro educativo a realizar un cambio. En primer lugar, la escuela realiza un análisis de su estado actual y revisa ciertos aspectos, tales como el objetivo de la innovación que se plantea, la organización de la propia escuela, la disponibilidad de recursos internos y externos o la opción al asesoramiento. En base a esto, es la propia escuela la que toma la decisión de participar en un proceso de mejora. El autor subraya que las siguientes características ayudan a que una escuela tenga éxito en su proceso de iniciación.

- La existencia de una innovación de calidad.
- La accesibilidad de la innovación.
- El visto bueno de la administración.
- El visto bueno del profesorado.
- La presencia de agentes externos de cambio.
- La capacidad de resolución de problemas sin la escuela.

- *Paso 2: La implementación*

Una vez consensuado que la escuela acepta el cambio, en el siguiente paso se pone en práctica la innovación planteada anteriormente. Las características internas de la escuela, el apoyo exterior o la presión que tiene esta, son factores que influyen en el éxito de la implementación. Durante esta fase el profesorado es el responsable de llevar a cabo la innovación planteada, por lo que se vuelve a subrayar que ellos son los que deben de aceptar llevar adelante la mejora. Sin el compromiso y aceptación del profesorado al cambio resulta imposible implementar ninguna innovación. Para esto, es útil considerar una preimplementación previa, ya que hay un gran salto entre la iniciación y la implementación. Reynolds, y Teddlie (2002), señalan que es necesaria la adquisición de ciertos conocimientos antes de poder llevar a cabo la implementación. Las principales actividades en la implementación son los siguientes.

- La realización de planes de acción.
- El desarrollo y el mantenimiento del compromiso inicial.
- La comprobación de los programas.
- La superación de los problemas existentes.

- *Paso 3: La institucionalización*

La institucionalización es la fase en la que la innovación planteada y previamente trabajada se convierte en una práctica habitual de la escuela y se convierte en parte de la cultura del centro

escolar. Miles y Ekholm (1985), enfatizan que para que el proceso tenga éxito, los cambios se deben ver reflejados en los resultados del propio alumnado. Los autores subrayan que se corre el peligro de que estas prácticas que se han convertido en habituales cesen con el tiempo. La falta de motivación, la falta de presión o la falta de apoyo externo puede causar el fracaso de la mejora. El paso a la institucionalización, es una señal de que el proceso de mejora planteado por el centro escolar se ha llevado a cabo satisfactoriamente.

En 1982 se publica una obra fundamental en la investigación educativa, *The meaning of educational change* (Fullan, 1982). Este libro trata de explicar el proceso del periodo de cambio en la educación durante los años 60 y 70. El autor subraya que para conocer cuál es el significado de los procesos de cambio, hay que tener en cuenta cinco aspectos clave:

- La organización y los procesos culturales son más importantes que los resultados de los centros escolares.
- Los resultados escolares son problemáticos por sí mismos y exigen debate y adopción de medidas por parte de la escuela.
- Las metodologías de investigación tienden a ser más cualitativas, ya que es necesario que reflejen el propio punto de vista de las personas participantes.
- Los estudios longitudinales son necesarios para entender las instituciones educativas.
- Entender la cultura escolar aporta más que la propia estructura escolar en la comprensión del funcionamiento de los centros educativos.

La comunidad educativa entiende que la ME es un movimiento que ayuda claramente al cambio, y paulatinamente se aceptan supuestos que contribuyen a la mejora. Van Velzen y cols. (1985) señalan siete ideas que ayudan a definir la ME en esta etapa:

- La escuela es el centro del cambio. Hay que ser consciente de las situaciones individuales de cada escuela antes de comenzar cualquier proceso de mejora.
- Hay un enfoque sistemático de cambio. La ME no es un proceso puntual, sino que es un proceso cuidadosamente planeado y gestionado que se da a lo largo de un periodo de varios años.
- Las condiciones internas de las escuelas son la clave del cambio. Esto incluye no solamente las actividades de enseñanza-aprendizaje, sino también los procedimientos escolares, las asignaciones de funciones y usos que apoyan el proceso de enseñanza y el aprendizaje de recursos.
- Las metas educativas reflejan la particular misión de la escuela. Esto sugiere una amplia definición de estas. Para las escuelas deben ser importantes las necesidades de desarrollo más generales del alumnado, las necesidades de desarrollo profesional del profesorado y las necesidades de su comunidad.
- Hay una perspectiva multinivel. Aunque la escuela sea el centro de cambio, no puede considerarse a esta como una isla. La escuela está enmarcada en un sistema educacional que tiene que trabajar de forma colaborativa con la comunidad educativa y, para esto, el papel que tienen todas las personas que componen esta comunidad resulta crucial.
- Hay integradas estrategias de implementación. En primer lugar, se proporciona el marco de mejora y los recursos a la escuela. Y en segundo lugar, se aplican las mejoras.
- Hay un impulso hacia la institucionalización. El cambio solamente es exitoso cuando es una parte natural del comportamiento del profesorado en la escuela. La implementación por sí sola no es suficiente.

Una aportación importante a los procesos de mejora es la autoevaluación de los centros escolares. Holly y Hopkins (1988), indican que las escuelas pueden llevar a cabo dos tipos de autoevaluaciones. Una primera conocida como evaluación de la mejora, en la que se miden resultados. Y una segunda, denominada evaluación para la mejora, donde se realiza una

evaluación formativa con el fin de ayudar a introducir mejoras en las prácticas docentes, en los estilos de enseñanza o en el uso de nuevos medios de conocimientos.

Para los centros escolares es más práctico comenzar los cambios y las mejoras después de autoevaluarse, ya que los resultados que obtienen sirven para identificar de primera mano cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles. En general, a los centros escolares les cuesta mucho poner en marcha procesos de mejora, ya que, aunque con la autoevaluación puedan identificar qué aspectos tienen que mejorar, les cuesta saber cómo mejorarlos.

A partir de este nuevo enfoque, y durante la década de los 70 y mediados de los 80, surgen un buen número de programas de mejora (Rosenholz, 1989; Louis y Miles, 1990). Como reflejo de la prosperidad de estos años, no tardan en escribirse síntesis que ayudan a comprender todo lo que ocurre durante estos años, ejemplo de ello es la realizada por Joyce (1991).

➤ OECD (1987). ISIP – *International School Improvement Project*. (falta bibliografía)

Uno de los trabajos que mejor representa los avances en la ME durante estos años es el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (International School Improvement Project – ISIP), impulsado por la OECD, en el que se realizan múltiples estudios de caso en 14 países. Este proyecto se lleva a cabo entre 1982 y 1986 y ofrece interesantes resultados que revelan la importancia que tiene que el propio profesorado y los equipos directivos participen en el diseño e implementación de estrategias de mejora de sus propias escuelas. Un dato interesante es que las múltiples personas implicadas en este proyecto se comprometen a compartir sus conocimientos acerca de los motivos por los que las escuelas mejoran.

Gran parte de los resultados obtenidos en el ISIP tienen una difusión internacional a través de congresos, publicaciones e informes. El proyecto desarrolla distintas estrategias que favorecen la ME entre las que destacan el fomento de la capacidad de mejora, la utilización de los conocimientos teórico-prácticos, el desarrollo de competencias, la creación de mejoras generadas desde lo local y la creación de redes. Una de las conclusiones que presenta el proyecto es que la ME está vagamente conceptualizada y teorizada. Quizá, por este motivo, el ISIP realiza un Modelo Global de ME en el que se recogen cuáles son los elementos clave a tener en cuenta para que puedan generarse cambios en las escuelas.

Tal y como se puede apreciar en el figura 11, los factores contextuales condicionan todos los elementos del proceso, así como los productos obtenidos. Además, los cambios en las condiciones internas y en las condiciones de aprendizaje se presentan indispensables para que el proceso mejore (Murillo, 2002).

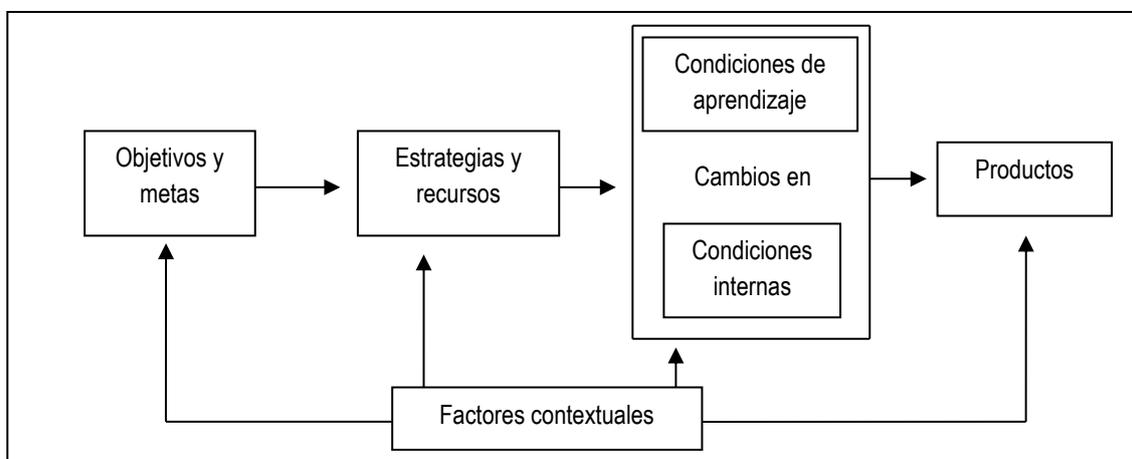


Figura 11. Modelo Global de un proceso de Mejora Escolar según el ISIP. Van Velzen y cols. (1985)

Paralelamente a la ME, el movimiento de la Eficacia Escolar avanza de una manera exitosa. Las abundantes publicaciones de sus resultados influyen positivamente en los procesos de mejora, ya que informan constantemente de los cambios educativos que se producen durante estos años. Dos de los trabajos que más repercusión tienen en la ME, y detallados en el capítulo anterior, son el realizado por Rutter y cols. (1979), más conocido por su nombre *Fifteen thousand hours*; y el realizado por Edmonds (1979), en el que se concluyen cinco correlatos de eficacia.

A modo de síntesis, Reynolds y cols. (1996) comparan las características más reseñables de la ME entre 1960 y 1980.

Tabla 7.
Comparación de la Mejora Escolar entre 1960 y 1980

Características	1960	1980
Orientación	De arriba abajo	De abajo arriba
Origen	Procedente de investigadores	Procedente de la práctica
Eje	La organización y el currículo	Los procesos educativos
Resultados	Orientado a los resultados	Orientado a los procesos
Metas	Como hechos dados	Resultados para ser discutidos
Objeto	Centrado en la escuela	Centrado en el profesorado
Evaluación	Evaluación cuantitativa dura	Evaluación cualitativa blanda
Lugar	Fuera de la escuela	Dentro de la escuela
Enfoque	Aspecto parcial de la escuela	La escuela en su conjunto

Fuente: Elaboración propia a partir de Reynolds y cols. (1996)

2.2.3. Tercera etapa: La gestión del cambio

En la línea de la etapa anterior, las políticas educativas siguen otorgando libertad a los centros escolares en la toma de muchas de sus decisiones (Hopkins y Lagerweij, 1997), a la vez que descentralizan el currículo escolar. Hay que subrayar que el simple hecho de descentralizar el currículo no basta para generar cambios en los procesos de enseñanza y en los resultados educativos.

Mediante la libertad de decisiones otorgadas a las escuelas, las administraciones confían en que estas puedan impulsar sus propias mejoras. Para ello, comienzan a proveer fondos a estas para implementar sus propios planes de Mejora Escolar sobre los cuales disponen de total autonomía. Esta cuestión económica supone un avance importante en la profesionalización de los programas de mejora.

Poco a poco, las escuelas se convierten en proyectos y programas singulares donde toda la comunidad educativa toma decisiones. Este hecho da pie a que surja una sinergia entre docentes y personal investigador por trabajar conjuntamente en torno a la ME, centrándose en los centros escolares y especialmente en lo que ocurre en las aulas.

De las experiencias acumuladas en las etapas anteriores se consolida la idea de que lo importante y complicado no es generar las mejoras en las escuelas, sino conseguir que estas sean capaces de impulsar sus propias mejoras y que estas se mantengan en el tiempo.

El hecho de conseguir mejorar el rendimiento de una escuela puede llegar a ser una tarea sencilla. Si se mejoran los recursos de un centro escolar, muy probablemente, sus resultados mejoren. No obstante, esta mejora a corto plazo no es suficiente para mantener estos resultados

a lo largo del tiempo. Es por esto, por lo que para poder sostener los cambios los centros escolares deben demostrar que son autosuficientes.

Poco a poco comienzan a surgir muchos programas que influyen en los procesos de la ME. Algunos ejemplos de estos programas exitosos son el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el *Schools Make a Difference* (Teddle y Stringfield, 1993) en EEUU, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1994) en EEUU, el proyecto *Improving the Quality of Education For All – IQEA* (Hopkins y Harris, 1997) desarrollado en distintos países, el *Improving School Effectiveness Project* en Escocia o el *High Reliability Schools* en Inglaterra.

Stoll y Fink (1996), subrayan que estos nuevos proyectos y programas se caracterizan por centrarse más en las aulas, por basarse en la literatura sobre la eficacia del profesorado, por trabajar en los niveles comunidad-escuela-aula, por considerar la fiabilidad y validez de sus investigaciones y por relacionar los programas con los resultados de investigaciones anteriores.

A continuación, se describen dos proyectos que ejemplifican los programas de la ME de esta tercera etapa.

➤ Hopkins, West y Ainscow (1996). *Improving Quality of Education for All*.

El programa *Improving Quality of Education for All*, se pone en marcha en 1991. En su comienzo participan nueve escuelas, aunque en poco tiempo son muchas más las que se unen al proyecto. A día de hoy, el programa IQEA se sigue desarrollando en distintos lugares del mundo con resultados de mejora positivos.

Este proyecto se centra en el desarrollo de la propia escuela con el fin de proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado mediante buenas prácticas. Las técnicas de cambio se agrupan en torno a dos ideas clave: la cultura escolar y el papel del profesorado.

El proyecto considera necesaria la implementación de políticas centralizadas o iniciativas seleccionadas, además de la creación de condiciones dentro de la escuela que potencien y faciliten varios aspectos, tales como el desarrollo del profesorado, la participación, el liderazgo, la coordinación, el cuestionamiento y la reflexión, y la planificación de colaborativa.

Las estrategias claves que ha legado el proyecto IQEA a la ME son las siguientes:

- Mejorar la evolución del profesorado tanto individual como colectivamente.
- Promover la participación de la comunidad educativa, especialmente la del alumnado.
- Considerar el liderazgo compartido como una ventaja y tener una clara visión de los programas de mejora.
- Prestar especial atención a las comunicaciones e interacciones informales entre el profesorado y coordinar las actividades del centro, mejorando la participación de la comunidad educativa.
- Reflexionar y cuestionar los procesos de mejora.
- Cuidar la planificación, ordenar las prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre las prácticas del aula.

➤ Levin (1994). *Accelerated Schools*.

Por su parte, el proyecto *Accelerated Schools* empieza a desarrollarse en 1986 mediante un proyecto piloto en dos escuelas primarias de San Francisco. Al igual que el proyecto IQEA, el proyecto de *Accelerated Schools* continúa llevándose a cabo hoy en día en más de un millar de escuelas, teniendo en cuenta solamente las de Estados Unidos.

La primera Escuela Acelerada surge de la propia experiencia de su impulsor, el profesor Levin, que no está de acuerdo con el modo en el que la escuela educa a sus hijos. Levin afirma que existen muchas desigualdades entre el alumnado de todas las escuelas. Además, subraya y argumenta que la forma en la que los centros intentan trabajar estas desigualdades no tiene éxito.

Por este motivo, el objetivo de la escuela que propone e impulsa es conseguir que el estudiantado con alto riesgo de fracaso escolar o de ambientes desfavorecidos, disponga de las mismas oportunidades que los demás para ser una parte activa de la sociedad. Desde la filosofía de estas escuelas se defiende que impulsando las capacidades del alumnado más desfavorecido, se pueden mejorar considerablemente las expectativas de estos.

Para reducir las desigualdades, se acelera el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado más desfavorecido, con el fin de que obtengan el mismo nivel que el resto de sus compañeros. Se defiende que el contexto puede llegar a influir menos en la capacidad y potencialidad del estudiantado.

El proyecto pretende establecer una comunidad formada por docentes, familias, estudiantes, representantes de la administración y de la comunidad local para trabajar juntos en el proyecto.

Los principios básicos de las Escuelas Aceleradas son tres:

- Toda la comunidad educativa trabaja conjuntamente en un mismo objetivo.
- Se participa en la toma de decisiones con responsabilidad.
- Se utilizan los recursos de la comunidad de forma colectiva para contribuir en el desarrollo de la escuela.

Además de la puesta en marcha de distintos proyectos e investigaciones, durante esta tercera etapa, continua la idea de que en la ME existen carencias considerables acerca de teorías y modelos que ayuden a que las escuelas mejoren. La comunidad educativa está más preocupada por cambiar las escuelas, que por pensar y reflexionar acerca de lo que ocurre y por qué ocurre. A partir de esta carencia, surge una necesidad por trabajar en crear modelos que puedan explicar la ME. Murillo y Krichesky (2014), señalan dos modelos destacables en esta época. El primero el Marco para la Mejora Escolar (Hopkins, 1995); y el segundo el Marco para el análisis de la Mejora Escolar (Hopkins y Lagerweij, 1997).

Según Harris (2000), los elementos que caracterizan el movimiento de la mejora en esta etapa son los siguientes:

1. La perspectiva de futuro del centro es compartida por la comunidad educativa, incluso a lo largo de los procesos de mejora.
2. El equipo directivo comparte la toma de decisiones, las responsabilidades y la asunción de riesgos con el profesorado.
3. Los programas que se ponen en marcha se ajustan al contexto.
4. La clave del éxito de los programas de mejora radica en el avance académico, personal y social de sus estudiantes.
5. El enfoque multinivel de escuela-profesorado-aula, es imprescindible en el proceso de cambio del centro.

Por último, al igual que en la etapa anterior, el campo de la EE continua con su exitoso desarrollo. Este éxito promueve que muchos equipos investigadores que hasta ahora se han centrado en la ME reclamen aunar fuerzas con los investigadores de la EE, proponiendo objetivos de trabajo comunes (Harris y Chrispeels, 2008; Hopkins y Reynolds, 2001).

En 1991 se decide incorporar el movimiento de la Mejora Escolar al reciente Congreso Internacional de Eficacia Escolar que se celebra durante ese año en Gales, pasando de ser el *International Congress for School Effectiveness (ICSE)* al *Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*. De esta manera, los dos movimientos aúnan sus fuerzas e internacionalizan el campo dando pie al movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar (MEE).

Este hito representa un paso adelante en probablemente una de las áreas de la investigación educativa que más se ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas.

2.2.4. Cuarta etapa: La colaboración como avance fundamental

A lo largo de esta década de los 90, a pesar de que existen distintas incompatibilidades entre la ME y la EE, los dos movimientos comienzan a colaborar estrechamente. Un punto de partida que favorece el trabajo entre los dos movimientos, es entender algunas de las características más reseñables de cada uno de ellos, para analizar en qué aspectos pueden colaborar. En la siguiente tabla, Stoll y Wikeley (1998), comparan algunas de las características de ambos movimientos.

Tabla 8.

Aportaciones al movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar.

Eficacia Escolar	Mejora Escolar
Atención a los resultados.	Atención a los procesos.
Orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa.	Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa.
Énfasis en la equidad.	Énfasis en la mejora.
Comprensión de que la escuela es el centro del cambio.	Comprensión de la importancia de la cultura escolar.
No se centra en la instrucción.	Es importante centrarse en la instrucción.
Se utilizan datos para tomar decisiones.	Se utiliza la escuela como motor de cambio.
No está orientada hacia la acción y el desarrollo.	Orientación hacia la acción y el desarrollo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Stoll y Wikeley (1998)

La ME intenta aprovechar algunas de las ideas que caracterizan a la EE, y se comienzan a utilizar enfoques mixtos en los que se combinan técnicas cualitativas con técnicas cuantitativas (Stoll y Fink, 1996). Hasta ahora, la ME trata de cambiar escuelas concretas, casos singulares y únicos, pero falla en el legado y en la generalización de conocimientos a otras escuelas. La escuela debe demostrar ser capaz de generar conocimiento, de poder aprender y de poder transferirlo.

Los nuevos enfoques metodológicos que se generan combinando los dos movimientos posibilitan superar esta carencia y son el punto de partida de muchos de los programas de mejora que surgen a lo largo de esta etapa. Autores relevantes de los movimientos de la EE y la ME (Reynolds y cols., 1996), afirman que es conveniente e indispensable esta colaboración, ya que la unión de ambos enfoques es necesaria para que ambos movimientos sigan avanzando.

Mediante esta colaboración se pretende conformar un cuerpo teórico propio, sólido y definido, que ayude a los centros escolares a generar cambios con el fin último de mejorar sus resultados. Cambios en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en torno a las estructuras organizativas del centro o en torno a otras cuestiones relevantes relacionadas con el funcionamiento de los centros escolares que mejoren sus resultados académicos. En este deseo y esfuerzo por vincular la mejora de la escuela con los resultados de aprendizaje del alumnado, se consolida definitivamente el movimiento teórico-práctico de la MEE (Reynolds y cols., 1996).

Dos trabajos importantes que representan esta colaboración y tienen como objetivo identificar factores relevantes en la MEE son el denominado *School Effectiveness Project*, llevado a cabo entre el 95 y 97 en Escocia, y el *Capacity for change and adaptation of school in the case of*

Effective School Improvement, llevado a cabo entre el 1998 y el 2000, en el que participa el Centro de Investigación y Documentación Educativa español en conjunto con otros centros de investigación de distintos países europeos, tales como Italia, Portugal, Reino Unido, Holanda, Grecia, Finlandia y Bélgica.

A raíz de la colaboración surgida entre equipos investigadores de las dos disciplinas, se realizan numerosas publicaciones que intentan recopilar este nuevo fenómeno de la MEE. Una de ellas es la titulada *Making Good Schools: linking School Effectiveness and School Improvement* (Reynolds, 1996).

A raíz de la publicación de trabajos y de la puesta en común de sus resultados, se comienzan a difundir listas de factores relacionados entre sí, los cuales ayudan a determinar la capacidad de cambio de las escuelas. Una de estas listas es la realizada por Hopkins y Lagerweij (1997) en la que se señalan los siguientes diez factores, clave en la MEE:

- La capacidad de innovación del centro.
- El apoyo interno y externo a la dirección.
- La estructura organizativa.
- La cultura escolar.
- La organización educativa.
- El profesorado, sus valores y preocupaciones.
- El alumnado, sus antecedentes y niveles de desarrollo.
- Los resultados del alumnado.
- El centro escolar en el horizonte local y nacional.
- Las condiciones, medios e instalaciones.

Al margen de los avances conseguidos en colaboración con la EE, de forma paralela, la ME sigue construyendo su propio camino.

Bolivar (1999), señala que un buen programa de ME debe atender por igual a tres aspectos. Debe sostener una concepción amplia de los resultados escolares, tiene que centrar la innovación en la mejora del proceso del aula y debe promover la capacidad interna de cambio en cada centro escolar.

Murillo (2003), por su parte, destaca cinco ideas clave que caracterizan la ME durante estos años:

1. La escuela como centro del cambio. Los cambios impuestos desde fuera no conducen a mejoras estables, por lo que los cambios deben de estar dirigidos a los diferentes elementos que conforman una escuela.
2. El cambio depende del profesorado. El cambio escolar depende de lo que el profesorado haga y piense.
3. El papel determinante de la dirección. El liderazgo distribuido contribuye a la participación y al cambio.
4. La escuela como comunidad de aprendizaje. El aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma.
5. Cambiar la forma de enseñar y de aprender. El papel y el comportamiento del profesorado repercute directamente en el desarrollo de su alumnado.

En esta etapa las escuelas exitosas muestran fomentar el sentimiento de participación dentro de su comunidad educativa. Además, se tiene muy en cuenta el liderazgo como un factor importante que promueve la ME. No hay que olvidar que, a lo largo de las etapas previas, el liderazgo es una de las claves en la investigación educativa. Ejemplo de ello es la repercusión que tienen los

cinco correlatos de Edmonds (1979), donde poseer un fuerte liderazgo es una importante característica de las escuelas más eficaces.

En las siguientes líneas se presentan brevemente tres formas de organización relacionadas con el liderazgo. El liderazgo distribuido, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) y los *Data Teams*.

El liderazgo distribuido:

Mediante el liderazgo distribuido se propone que, si este se distribuye de una manera adecuada, puede generar claros efectos de Mejora Escolar (Harris, 2013).

Se promueven equipos directivos que distribuyen su liderazgo entre todas las personas que conforman la comunidad educativa, abandonando las organizaciones jerárquicas más tradicionales y contando de pleno con el profesorado. Conseguir el compromiso y la colaboración del profesorado es fundamental, ya que fomentar su implicación ayuda a aumentar el rendimiento del alumnado.

Un ejemplo de las ventajas de la utilización del liderazgo distribuido se puede ver en la investigación realizada por Harris (2002), donde concluye que los centros escolares entienden que es positivo fomentar este liderazgo como modo organizacional, a la vez que influye en los resultados académicos de los centros escolares.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje:

En las CPA se entiende que cada escuela forma parte de una comunidad y el trabajo colaborativo de todas las personas participantes en estas es indispensable para su buen funcionamiento. Las CPA conforman un proceso de construcción social en el que todas las personas que forman parte de la escuela comparten sus prácticas profesionales, a la vez que aprenden (Watson, 2014). Además, son una estrategia de cambio que afecta directamente a los resultados que el alumnado obtiene (Krichesky, 2013).

En las CPA la responsabilidad de mejora no se entiende como una responsabilidad que atañe solamente al equipo directivo. La responsabilidad de mejora es de todas las personas que conforman el centro escolar, mediante una visión y unos valores compartidos, donde cada una de ellas asume responsabilidades con el fin de mejorar el centro educativo.

En la siguiente tabla se señalan las principales características de las CPA identificadas por diferentes autores:

Tabla 9.
Características de las CPA.

Escudero (2009)	Krichesky y Murillo (2011)	Watson (2014)
Visión y misión compartidas.	Existencia de una visión y valores compartidos.	Existencia de visión y valores compartidos.
Liderazgo compartido.	Liderazgo distribuido.	Liderazgo compartido.
Toma de iniciativas y asunción de riesgos.	Aprendizaje individual y colectivo.	Colaboración centrada en el aprendizaje.
Formación y desarrollo del profesorado compartido.	Práctica profesional compartida.	Desarrollo profesional individual y a nivel de grupo.
Reconocimiento del trabajo del profesorado y valoración de los logros conseguidos.	Confianza, respeto y apoyo mutuo.	Confianza y apoyo mutuo.

	Responsabilidad colectiva.	Responsabilidad colectiva frente al aprendizaje del alumnado.
Revisión, seguimiento y evaluación de prácticas, proyectos y resultados.		
	Apertura, redes y alianzas con la comunidad.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Escudero (2009); Krichesky y Murillo (2011); Watson (2014)

Los Data Teams:

Mediante el modelo organizativo de los *Data Teams*, se potencia el trabajo conjunto del profesorado como una estrategia de mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2014). Los *Data Teams* son equipos de trabajo compuestos por unas 6-8 personas de una comunidad educativa. Estos equipos toman decisiones en base a datos que se recogen de una manera sistemática y organizada en el centro escolar. Los datos pueden provenir de técnicas cuantitativas y cualitativas, de observaciones estructuradas de clases o resultados de encuestas a estudiantes. Aunque los beneficios de este tipo de organización son obvios, la repercusión que tiene en la comunidad educativa no es la que podría ser (Wayman, Jimerson y Cho, 2012), ya que los centros escolares no están acostumbrados a esta forma de organización y a estos métodos de trabajo.

Para una mejor comprensión de los *Data Teams*, a continuación, se presenta un modelo de funcionamiento basado en ocho pasos (Schildkamp, Ehren y Kuin Lai, 2012):

- Paso 1: Definición del problema.
- Paso 2: Formulación de la hipótesis.
- Paso 3: Recolección de datos.
- Paso 4: Control de calidad de los datos.
- Paso 5: Análisis de datos.
- Paso 6: Interpretación y conclusiones.
- Paso 7: Implementación de mejoras.
- Paso 8: Evaluación.

2.2.5. Quinta etapa: La mejora sistémica

En esta última etapa la ME sigue la línea de trabajo de la anterior, en la que se tienen en cuenta organizaciones colaborativas, tales como las Redes de Aprendizaje entre escuelas (Harris y Chrispeels, 2008), las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Harris, 2013; Murillo y Krichesky, 2014) y las asesorías externas (Hopkins, 2007).

Se busca cómo hacer posible que las innovaciones que mejoran la calidad de los centros educativos se generalicen y logren impactar en la totalidad del sistema, ampliando el conocimiento y transfiriendo los casos de éxito. Además de estas estrategias colaborativas, el Modelo Dinámico de Eficacia elaborado por Creemers y Kyriakides (2008), y las comparaciones entre países, también son hechos relevantes a lo largo de esta etapa.

Las experiencias generadas años atrás muestran a las escuelas que es imposible mejorar la calidad educativa en solitario. Al fin y al cabo, las escuelas no son islas ajenas a lo que ocurre fuera. Por este motivo, es importante entender que cada escuela se encuentra enmarcada en un contexto social específico en el que es casi imprescindible mantener relaciones y trabajar conjuntamente con las propias personas que conforman su contexto, así como con los distintos

recursos comunitarios, tales como los servicios sociales, los servicios de salud, los servicios más orientados al mundo laboral o las distintas asociaciones existentes.

En este camino, y al igual que se señala en las etapas anteriores, el papel que juega el liderazgo en la mejora educativa vuelve a ser un elemento fundamental. Al igual que en la etapa anterior, es común que los equipos directivos impulsen estilos de organización y trabajo colaborativo, con el fin de mejorar la calidad de sus escuelas (Harris y Chrispeels, 2008; Talis, 2013; OECD, 2015).

Un ejemplo actual de la importancia del papel de los equipos directivos en la mejora es el que realiza el *National College of School Leadership* (NCSL) en Inglaterra. Esta organización cuasi gubernamental que trabaja por mejorar la calidad de sus escuelas y en la que participan alrededor de 250 profesionales, tiene tres actividades principales. Desarrollar el liderazgo, investigar acerca del liderazgo y facilitar a los líderes escolares una red de trabajo. Las tres actividades se centran en el potencial que tienen los propios equipos directivos. Actualmente, visto el buen funcionamiento de la organización, Estados Unidos, un país con una larga tradición en la ME, plantea la réplica del modelo del NCSL.

En las siguientes líneas se presentan y profundizan las principales iniciativas colaborativas desarrolladas en esta etapa. Las Redes de Aprendizaje, las CPA y la Asesoría Externa.

2.2.5.1. Las Redes de Aprendizaje

Una de las estrategias colaborativas que muestra tener un impacto positivo en el funcionamiento de los centros escolares y los resultados de estos, es la Red de Aprendizaje (Muijs, West y Ainscow, 2010).

La Red de Aprendizaje se refiere a un entorno en el que diferentes personas de distintos centros educativos, docentes generalmente, se juntan para desarrollar sus competencias profesionales, colaborando, compartiendo información y creando nuevos conocimientos.

Esta red impulsa y mejora las maneras de trabajo de los centros escolares, a la vez que permite aprender y crear nuevos modos exitosos de gestión escolar. Además, las redes de aprendizaje se consideran un espacio de trabajo conjunto en el que se atisban las ventajas que puede tener la puesta en común de sus propias experiencias.

Ser parte de una Red de Aprendizaje tiene distintas ventajas (Sloep y Berlanga, 2011):

- Intercambias experiencias y conocimientos con otras personas.
- Trabajas colaborando en proyectos.
- Creas grupos de trabajo, comunidades y debates.
- Ofreces y recibes apoyo de otras personas de la red de aprendizaje
- Te evalúas a ti mismo y a otros, buscas recursos de aprendizaje y creas y elaboras tus perfiles de competencias.

Algunas de las características clave que permiten el éxito de estas redes son las seis siguientes (Katz y Earl, 2010):

- El propósito y enfoque: Mostrar una unidad de propósito de cambio y tener un objetivo de mejora relacionado con los aspectos organizacionales de la escuela es fundamental para el éxito de las Redes de Aprendizaje. Es más probable conseguir un impacto directo si el personal del centro escolar tiene un objetivo claro y conciso. También hay que considerar tener un enfoque de mejora del aprendizaje adecuado a las necesidades de cada escuela y cada contexto.
- Las relaciones: Posibilitan conectar a distintas personas en las redes, proporcionan un lenguaje común y un sentido de responsabilidad compartida, a la vez que facilitan

canales de comunicación para compartir información acerca de las experiencias. Una de las claves en las relaciones es la confianza. Bryk, Camburn y Louis (1999), encuentran que la confianza entre el personal es el elemento que más une a la comunidad profesional educativa. Por otra parte, las relaciones sólidas y fiables entre las personas participantes en la red permiten trabajar de una manera más unida (Lieberman y Grolnick, 1996).

- La colaboración: Es un poderoso mecanismo para el intercambio de ideas y prácticas que dan pie al debate y a la investigación (Borko, 2004). Mediante la participación en la interpretación y la evaluación de distintas dinámicas, el personal de los centros escolares puede mejorar sus prácticas educativas. Por lo general, este tipo de interacción permite abordar problemas que pueden ser difíciles en la enseñanza.
- La investigación: El análisis sistemático de la situación y la reflexión personal se consideran acciones básicas para la mejora. Las condiciones para mejorar el aprendizaje y la enseñanza se fortalecen cuando el profesorado cuestiona colectivamente las rutinas de enseñanza ineficaces en las que se examinan nuevas concepciones de procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación contribuye a encontrar medios para reconocer y responder a las diferencias y a los conflictos.
- El liderazgo: Las Redes de Aprendizaje incluyen distintos niveles de liderazgo, tanto formal como informal, ya que, dentro de estas, por lo general, hay proyectos y actividades que requieren coordinación y dirección. Los modelos de liderazgo cada vez se enfocan más en la distribución de este en múltiples personas y en compartir la información entre todas las personas participantes (Hopkins, 2016).
- La capacitación y el apoyo: La capacitación se entiende como la creación de las condiciones, oportunidades y experiencias para la colaboración y el aprendizaje mutuo (Harris, 2002). Las escuelas tienen una mirada hacia el futuro, encargándose de su propio cambio en vez de ser controladas por el cambio. En las Redes de Aprendizaje se pretende crear las condiciones necesarias para apoyar el aprendizaje individual y colectivo.

2.2.5.2. La asesoría externa

Otra práctica de mejora que se lleva a cabo durante esta etapa es la asesoría externa, la cual ayuda a impulsar mejoras horizontales en los centros educativos. Aunque la tradición de la asesoría externa proviene del mundo de la empresa y del trabajo social, los servicios de apoyo en el terreno educativo no son nuevos (Monzón, 2008).

Este servicio permite abrir un canal de diálogo que mejora la comunicación en los centros educativos (Hopkins, 2007). Mediante el asesoramiento externo, se comparten experiencias y se intercambian opiniones que ayudan a responder a las necesidades de cada escuela en la toma de sus propias decisiones. Un trabajo reciente que ilustra el impacto positivo que tiene esta orientación de mejora sobre los resultados de los centros escolares es el realizado por Elmore (2004).

En algunos sistemas educativos, tales como el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), el servicio de asesoría externo forma parte de la organización educativa. En el caso de la CAV, el servicio de asesoría depende de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura y se configura como un servicio público de apoyo para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria.

Algunas de las funciones que cumple este servicio son las siguientes:

- Asesora en aspectos didácticos.
- Valora y canaliza las aportaciones y propuestas del profesorado.

- Actúa como centro de documentación y préstamo de recursos pedagógicos y materiales didácticos.
- Ayuda en la elaboración y gestión de los planes de formación del profesorado.
- Imparte formación al profesorado
- Apoya el estudio de las necesidades pedagógicas y sus posibles soluciones.
- Asesora a los centros y al profesorado en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Colabora en la planificación, asesoramiento y evaluación de los proyectos de formación de los centros escolares.
- Analiza y evalúa materiales escolares y curriculares.
- Promueve intercambios de experiencias educativas.

2.2.5.3. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

En esta etapa, las CPA siguen siendo una forma de organización escolar interesante e innovadora que promueve adecuadamente el éxito académico y la mejora de la convivencia de las personas que forman parte de los centros educativos (Cadena-Chala y Orcasitas-García, 2016; Murillo y Krichesky, 2014; Vescio y cols., 2008). Cada vez es más habitual encontrar estas comunidades en los sistemas educativos. Aglutinan distintas lecciones aprendidas acerca de cómo mejorar los centros escolares y ayudan a entender la escuela de una manera distinta a la tradicional. Para ello, se basan en evidencias obtenidas de los resultados del alumnado que les permite evaluar su desempeño, discutir sus implicaciones y planificar de manera más efectiva las áreas de intervención necesarias.

Un aspecto importante de las CPA es el aspecto organizativo, ya que estas no surgen por casualidad, sino con un objetivo claro en el que la planificación y organización interna es muy importante. Por lo general, existe una agrupación, asociación, o ente que elabora un plan estratégico para poder llevar adelante estas comunidades. Ejemplo de ello es el proyecto Rendimiento y Mejora Escolar impulsado por el Departamento de Educación en Australia (Australian Council, 2017), en el que se invita a todas las escuelas del estado a participar en el proyecto CPA, con el fin de conseguir su mejora. Este proyecto subraya cinco claves para el éxito de cualquier CPA.

1. Cultura profesionalizada: Se entiende como la mezcla de las normas y valores compartidos, el enfoque en el aprendizaje del estudiante, el trabajo colaborativo y la investigación reflexiva de las prácticas de enseñanza.
2. Liderazgo: Los equipos directivos establecen una visión compartida para su escuela como una comunidad profesional responsable y un plan estratégico para administrar su implementación.
3. Compromiso, aprendizaje y bienestar del alumnado: Se da alta prioridad a la recolección de evidencia sobre los resultados del alumnado, que permita evaluar su desempeño, discutir sus implicaciones y planificar de manera más efectiva.
4. Mejora de la formación teórica y práctica del profesorado: El constante desarrollo de la capacidad de la enseñanza-aprendizaje del profesorado en base a ideas e investigaciones sobre mejores formas de enseñar.
5. Rendimiento y desarrollo: Las comunidades profesionales son comunidades responsables. Los profesionales aceptan la responsabilidad de participar periódicamente en un proceso de revisión de su desempeño.

Las CPA plantean una estrategia que empodera a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa y les ayuda a trabajar de manera conjunta en la mejora de la calidad de los procesos educativos (Hargreaves, 2008). Esta naturaleza participativa, permite crear una cultura

escolar que promueve el sentimiento de trabajo en base a un proyecto común, que generalmente contribuye a mejorar los resultados de sus centros escolares (Katz y Earl, 2010).

Para apreciar verdaderamente las características y posibles ventajas de las CPA, en la siguiente tabla se muestran algunas de las diferencias que muestran tener ante las escuelas tradicionales.

Tabla 10.

Diferencias entre escuelas tradicionales y CPA

Desde la escuela tradicional	Hacia las CPA
El trabajo del docente es enseñar y el del estudiante es aprender.	La enseñanza sin aprendizaje no es enseñanza, sino presentación y el objetivo es asegurar que todos aprendan.
El personal docente tiene autonomía para realizar su propio trabajo.	El profesorado tiene la obligación de buscar las mejores prácticas.
La protección de la autonomía del profesorado es más importante que asegurar que el alumnado tenga acceso a un plan de estudios adecuado.	El profesorado debe abordar las cuestiones cruciales que afectan el aprendizaje de sus estudiantes.
El profesorado trabaja mejor cuando trabaja solo.	El profesorado que trabaja solo nunca ayudará al alumnado a alcanzar los mejores resultados y el trabajo colectivo es imprescindible.
Las escuelas trabajan mejor cuando la comunidad les proporciona autonomía.	Las escuelas funcionan mejor cuando trabajan con objetivos claros y transparentes, a la vez que se muestran abiertas en la manera de alcanzar sus metas.
El personal docente no tiene control sobre los factores que afectan al aprendizaje del alumnado.	Los esfuerzos individuales y colectivos del profesorado pueden tener un impacto positivo, ya que estos se encuentran dentro del ámbito de influencia del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la puesta en práctica de cualquier escuela que se quiera introducir en la forma de trabajo de las CPA, la labor de los equipos directivos es fundamental (Bolívar, 2014).

Hallinger y Heck, (2014) señalan que son tres los liderazgos comunitarios que más ayudan a mejorar a los centros escolares. El distribuido, el compartido y el colaborativo.

Krichesky y Murillo (2011), por su parte, apuntan también que son tres, aunque su categorización es distinta. Según los autores, el liderazgo puede ser pedagógico, distribuido o centrado en el aprendizaje de estudiantes y docentes. Además, indican cinco ideas comunes de estos tres tipos de liderazgos comunitarios.

- Crean una cultura para todas las personas.
- Favorecen el desarrollo de liderazgos compartidos.
- Generan las condiciones para que se genere esta cultura de apoyo y colaboración mutua.
- Aseguran el aprendizaje de estudiantes y docentes.
- Favorecen la auto-reflexión y la investigación.

2.2.5.4. El Modelo Dinámico de Eficacia (Creemers y Kyriakides, 2008)

Uno de los trabajos que refleja la colaboración entre la ME y la EE es la línea de trabajo liderada por Creemers y Kyriakides en la que se pretende crear un modelo dinámico en el que se tengan en cuenta aspectos de la mejora y de la eficacia.

Creemers (2007), señala que un modelo debe de tener en cuenta los siguientes tres aspectos: Debe de ser de naturaleza multinivel, se debe de basar en la relación existente entre factores de efectividad y rendimiento académico y tiene que ilustrar dimensiones sobre las cuales se debe basar la medición de cada factor de efectividad.

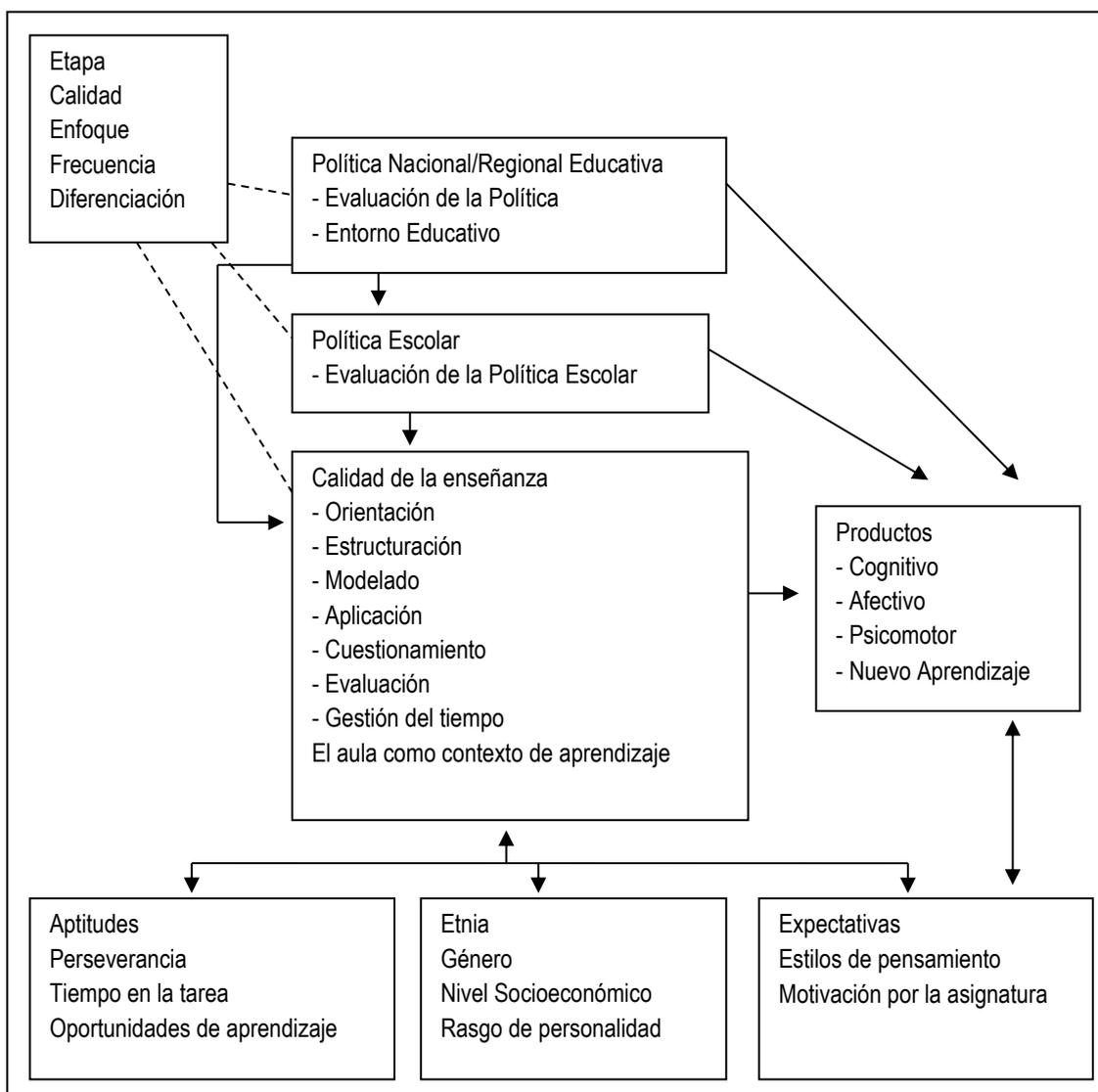


Figura 12. Modelo Dinámico de Eficacia. Creemers y Kyriakides (2008)

Este modelo teórico y su posterior programa de mejora se basa en los resultados de los modelos explicativos que se desarrollan durante los años 90 (Creemers, 1994; Sammons y cols., 1997; Scheerens, 1990; Slater y Tedllie, 1992; Stringfield y Slavin, 1992), y asume que los distintos factores escolares son capaces de influir en los factores de nivel aula, especialmente en la práctica pedagógica.

Los autores presentan un modelo multinivel con cuatro niveles de análisis (estudiante, aula, escuela y contexto), con un carácter dinámico y centrado en el aula, concretamente en el comportamiento docente. Según los autores, aunque el profesorado tiene un papel muy

importante en las labores educativas, no todo el profesorado es capaz de enseñar adecuadamente. Por este motivo, observan el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de comprender mejor el papel del docente en el aula.

El carácter multidimensional se examina bajo la observación de las siguientes dimensiones en cada uno de los factores que posteriormente se señalan:

- Frecuencia: Número de actividades asociadas con un factor de eficacia
- Foco: Función del factor en un rango de especificidad.
- Etapa: Parte de la lección o de la clase donde aparece el factor.
- Calidad: Propiedades métricas y la evaluación formativa de cada factor.
- Diferenciación: Atención a las diferencias del alumnado en el progreso de aprendizaje.

Y los factores que se analizan y que se relacionan directamente con el rendimiento escolar son los ocho siguientes:

1. Orientación: Tareas que promueven la participación y el compromiso del alumnado.
2. Estructuración: Estructuras de contenidos claras que faciliten la memorización de la información y la integración y creación de relaciones entre las partes.
3. Técnicas de preguntas: Utilización de preguntas por parte del docente que involucre al alumnado en la dinámica de clase.
4. Modelo de enseñanza: Tareas utilizadas por el docente y tiempo empleado en ellas.
5. Práctica: Tipo de prácticas empleadas por el docente. Individuales o grupales.
6. La clase como ambiente de aprendizaje: Contribución del profesorado en crear un ambiente de aprendizaje.
7. Gestión del tiempo: Participación del alumnado y el tiempo de tarea.
8. Evaluación del profesorado: Información acerca de las evaluaciones del personal docente.

El modelo se crea a partir de un estudio longitudinal de cinco años realizado en escuelas griegas y busca evidenciar si existe relación entre el rendimiento académico y los comportamientos docentes. Se recogen datos de 108 aulas y 50 escuelas mediante técnicas observacionales en las clases, atendiendo a las conductas del profesorado y del alumnado. Se utilizan técnicas multinivel en el que las variables de control son el rendimiento previo, el sexo y el índice socioeconómico.

Los indicadores de proceso son los ocho factores presentados y las variables dependientes, los resultados de las materias de lengua, matemáticas, religión y aspectos afectivos de la religión. Los resultados muestran que el modelo explica el 70% de la varianza en el nivel aula.

Una descripción más detallada de los factores y dimensiones del modelo se puede observar en la tabla 11.

Un programa de mejora se debe implantar cuando está sistemáticamente evaluado y cuando está comprobado el impacto que puede tener en el sistema educativo (Bryk y cols., 2010). Los autores del modelo, con el fin de poder poner en práctica la base de conocimientos creada y comprobar y evaluar su modelo, realizan la validación de este combinando elementos de los movimientos de la Eficacia y de la Mejora Escolar. Tres trabajos que contribuyen a la validación del modelo son los siguientes:

Kyriakides, y cols. (2014), en la investigación realizada con escuelas de Bélgica Chipre, Inglaterra, Grecia y Países Bajos, utilizan el modelo para investigar el efecto de mejora que puede producir este en un aspecto concreto, el bullying. Las escuelas participantes reciben asesoramiento acerca de la implantación del modelo. Los resultados del trabajo señalan que las

escuelas que utilizan el modelo, reducen el fenómeno investigado del bullying más que los pertenecientes al grupo control.

El equipo formado por Vanlaar, y cols. (2015) investiga el impacto del Modelo Dinámico de Eficacia en el rendimiento de matemáticas y ciencias, e identifica factores en el modelo que contribuyen a ayudar a estudiantes con bajo rendimiento académico a mejorar, mediante la ayuda de compañeros con mejor rendimiento. La muestra se obtiene de un proyecto longitudinal a gran escala realizado en 571 clases en 334 escuelas en 6 países europeos (Bélgica, Chipre, Alemania, Grecia, Irlanda y Eslovenia). Para medir los resultados se pasan pruebas a principio y a final de curso en 4º de primaria. Los resultados confirman la importancia de los factores del profesorado. Se concluye que es importante que el buen docente esté en escuelas con mayores dificultades, y para esto es fundamental la colaboración de las políticas educativas de cada país.

Kyriakides, Creemers y Panayiotou (2018), siguen utilizando el modelo dinámico con el fin de promover la calidad de la enseñanza. Por primera vez, se utiliza una metodología cualitativa para proporcionar un análisis en profundidad de lo que aporta el modelo. Se realizan tres estudios de caso, analizando en profundidad tres lecciones en video. Se quieren justificar las prioridades de mejora individuales del profesorado y del alumnado y proporcionar al profesorado una retroalimentación. Mediante el análisis cualitativo de tres estudios de caso, se identifican algunas de las fortalezas y las limitaciones del modelo dinámico para evaluar la calidad de la enseñanza por razones formativas.

Tabla 11.
Factores y dimensiones del Modelo Dinámico de Eficacia

Factores	Frecuencia	Foco	Dimensiones		
			Etapa	Calidad	Diferenciación
Orientación	Nº de tareas de orientación.	Presente en todo o en parte de la lección.	Fase de la lección donde se aplica.	Claridad e impacto en el proceso de aprendizaje.	Tipo de orientación según el tipo de alumnado.
Estructuración	Porcentaje de tiempo dedicado a la escritura.	Estructura en toda la lección o en partes del contenido.	Fase de la lección en donde se aplica.	Comprensión del alumnado. Secuencial.	Tipo de orientación en función del alumnado.
Técnica de preguntas	Proporción entre distintos tipos de preguntas. Concordancia entre la pausa y dificultad de pregunta.	Coherencia de las preguntas con la lección.	Manejo de preguntas en contenidos de dificultad. Preguntas que incluyen contenidos dados. Secuencia de las tareas.	Claridad de pregunta. Pertinencia con contenido. Tratamiento que hace el docente de la respuesta.	Preguntar al alumnado. Adecuar feedback a las necesidades alumnado.
Modelo de enseñanza	Nº de tareas de modelado y tiempo empleado en ellas.	Estrategias aplicables en distintos contextos (materias, etc.).		Claridad en enseñar la estrategia. Participación del alumnado.	Adaptar las estrategias en función de necesidades del alumnado.
Práctica	Tiempo aplicado en prácticas.	Tareas que puedan realizar.	Fase de la lección en la que se aplica.	Autonomía para resolver tarea ajustada al contenido	Oportunidad al alumnado con necesidades
Ambiente de aula	Nº y tipo de interacciones que promueven el aprendizaje.	Propósito de las mismas.	Fase de la lección en la que tiene lugar.	Iniciativa del profesorado para interactuar.	Habilidad para mantener con distintos grupos las interacciones.
Clima ordenado	Nº de problemas en el aula.	Tipo de problema y reacción del docente.	Fase en la que se inicia el conflicto.	Mediación del docente para resolver el problema.	Solución de problemas causados por diferentes grupos.
Gestión del tiempo	Duración de la clase		Tiempo dedicado a las lecciones.	El rol del profesorado en crear el ambiente de aprendizaje.	Tiempo dedicado a los diferentes grupos.
Evaluación	Nº de tareas de evaluación.	Diferentes tipos de pruebas.	Momento de evaluación. Tiempo entre la prueba y dar los resultados.	Propiedades de las pruebas. Tipo de feedback constructivo.	Tipos de evaluación y feedback en función de del estudiante.

Fuente: Creemers y Kyriakides (citado en Suárez, 2011)

2.2.5.5. Los estudios comparativos entre países

Las reformas a gran escala y los estudios comparativos a nivel nacional e internacional vuelven a marcar el camino de los sistemas educativos, al igual que sucede en décadas anteriores (Hopkins, 2016).

Los informes de la OECD, tales como el denominado Panorama de la Educación, que compara distintos indicadores del sistema educativo de 35 países distintos, contribuyen a tomar decisiones políticas importantes en cuestiones educativas. Estos informes son una excelente fuente de información que aportan sistemáticamente datos acerca de los centros educativos, del impacto del aprendizaje en distintos países, del gasto en educación, del acceso a la educación y la escolarización y del entorno de aprendizaje y organización de los centros educativos.

La OECD subraya que es positivo observar otros países y sus experiencias de implementación de políticas educativas y añaden que esta observación debe basarse en hechos constatables.

Un ejemplo de la predisposición hacia la mejora sistémica, se puede apreciar en el contenido del *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* editado por Townsed (2007), en el que diversos investigadores de este ámbito documentan la historia mundial de la EE y la ME. Específicamente, en el segundo capítulo del libro titulado *A World Showcase*, se narra el desarrollo de los movimientos en distintos lugares del mundo. Beatrice Avalos se encarga de Latinoamérica; Charles Teddlie, Sam Stringfield y Kirsten Sundell de América del Norte; Yin-Cheong Cheng y Wai-Ming Tam de Asia y Oriente Medio; Louise Stoll y Lejf Moos de Europa; Brian Caldwell de Australia; y finalmente Brahm Fleisch y Nick Taylor de África. Este manual es un excelente marco comparativo de la situación de EE y la ME en contextos totalmente distintos.

2.2.5.6. Síntesis del movimiento de la Mejora Escolar

Tabla 12.
Resumen Evolución Histórica de la Mejora Escolar.

	Primera Etapa	Segunda Etapa	Tercera Etapa	Cuarta Etapa	Quinta Etapa
Enfoque	De arriba abajo.	De abajo arriba.	Mixta.	Mixta.	Equilibrio/mixto.
Cambio impulsado por	Personal investigador.	Docentes.	Personal investigador y profesorado.	Personal investigador y comunidad educativa.	Personal investigador y comunidad educativa.
Base de conocimientos	Procedente del personal investigador.	Procedente de la práctica.	Fundamentalmente de la práctica y algo de investigación.	Procedente de la práctica y de la investigación.	Procedente de la práctica y de la investigación.
Eje de cambio	La organización y el currículo.	Los procesos educativos.	La escuela el centro de cambio.	Procesos enseñanza-aprendizaje. Estructuras organizativas / CPA.	La comunidad educativa como eje de cambio / CPA.
Liderazgo	No es importante.	Sí es relevante.	Sí es relevante.	Sí. Liderazgo distribuido.	Sí. Liderazgo sistémico.
Resultados	Hacia resultados.	Hacia procesos.	Hacia procesos.	Hacia procesos y resultados.	Hacia procesos y resultados.
Objeto	Centrado en la escuela.	Centrado en el profesorado.	Centrado en la escuela.	La escuela centro de cambio.	Difusión del conocimiento.
Metodología de evaluación	Evaluación cuantitativa.	Evaluación cualitativa.	Evaluación cualitativa.	Mixtas: cuantitativas y cualitativas.	Mixtas: cuantitativas y cualitativas.
Mejoras impulsadas	Desde fuera de la escuela.	Desde la escuela.	Desde la escuela.	Desde la escuela. Desde fuera de la escuela.	Desde el trabajo colaborativo / trabajo en red.
Centro de enfoque	Aspecto parcial de la escuela.	La escuela en su conjunto.	Enfoque multinivel.	Enfoque multinivel.	Enfoque multinivel.
Difusión del conocimiento	No.	No.	Sí.	Sí.	Sí y muy importante. Evaluaciones externas.
Cambio impulsado por	Personal investigador.	Docentes.	Personal investigador y profesorado.	Personal investigador y comunidad educativa.	Personal investigador y comunidad educativa.
Objetivo	Generar mejoras.	Generar mejoras.	Mantener mejoras. Autosuficiencia.	Mantener mejoras, compromiso profesorado y autosuficiencia.	Mejoras sistémicas y sostenibles.
Tipos de reformas	Grandes reformas.	Reformas individuales.	Reformas individuales.	Vuelta a grandes reformas.	Grandes reformas.
Hitos	Grandes reformas carácter curricular en todo el mundo.	La escuela centro del cambio. Correlatos Edmonds (1979).	ISIP /OECD (1982-1986). Acercamiento ME y EE.	Nacimiento del ICSEI.	Manuales Mejora Eficacia Escolar.

Fuente: Elaboración propia

2.3. Enfoques y modelos de investigación de la Mejora Escolar

En los apartados anteriores se ha señalado que el principal objetivo de la IME es impulsar los cambios educativos desde dentro de las escuelas mediante un enfoque práctico liderado directamente por el propio profesorado y los equipos directivos de los centros escolares. También se ha confirmado que las reformas impuestas desde fuera no son la forma más adecuada para mejorar la calidad de los centros educativos; ya que, si se quiere mejorar un sistema educativo, es imprescindible involucrar a las propias escuelas en el proceso (Hopkins, 2016).

Se ha indicado que, el enfoque metodológico que principalmente utiliza la ME es el cualitativo, en el que el personal investigador se involucra en el objeto de estudio, acción que le ayuda a comprender los hechos investigados, y le convierte en partícipe de los procesos de mejora. Hay que señalar que, en menor medida y también desde un enfoque cualitativo, desde la ME también se trabaja por generar marcos teóricos generalizables (Creemers y Kyriakides, 2008), al igual que se trabaja en la EE.

La ME distingue dos grupos de investigadores, con fines bien diferenciados:

- Un primer grupo formado por personal investigador profesional, muy ligado a escuelas concretas, que es partícipe de los programas de mejora señalados.
- Un segundo grupo formado por personal investigador académico ajeno a las escuelas estudiadas, que intenta desarrollar una comprensión teórica formal de las interrelaciones entre individuos, procesos y contextos que favorecen las mejoras escolares.

Dentro de los trabajos realizados por el primer grupo de investigadores, el diseño metodológico más utilizado es el estudio de caso.

2.3.1. El estudio de casos en la Mejora Escolar

El estudio de caso se caracteriza por investigar de manera intensiva una única unidad, captando justamente la singularidad del caso y acumulando evidencias respecto a las condiciones y componentes necesarios para la realización de procesos de cambio. La selección muestral se realiza en función del interés del caso a estudiar. Aunque es posible estudiar varias unidades dentro del mismo contexto de estudio, tal y como ocurre en los estudios de caso múltiples, cada unidad se aborda de una manera individual.

Los estudios de caso presentan dificultades de generalización, ya que estudian a fondo una situación en particular, y los resultados obtenidos, por lo normal, no son generalizables. Se basan en el entendimiento comprensivo de situaciones complejas, como ocurre en el caso de ME de los centros escolares.

Tal y como se ha señalado anteriormente, en la ME predominan los procesos de mejora impulsados en escuelas concretas, en las que el propio personal de los centros educativos, principalmente equipos directivos y profesorado, llevan a cabo sus procesos de mejora. Es importante considerar a las personas integrantes de esta investigación como participantes activas. Para comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en el contexto del estudio es necesaria la implicación de sus participantes y la subjetividad es fundamental. De esta manera, los estudios de caso se traducen en investigaciones conjuntas entre personal investigador y profesionales de los centros escolares. Algunos buenos ejemplos ya señalados anteriormente son el *Accelerated Schools* (Levin, 1994), el *Improving Quality of Education for All* (Hopkins, West y Ainscow, 1996).

Dentro de este tipo de estudios, es común que las propias escuelas sean las unidades de estudio. La categorización de estudios de caso que realiza Stake (1998) se asemeja bastante a la tipología de estudios que se realizan en la ME:

1. Caso típico: Una unidad que representa a un grupo o comunidad. Pueden estudiarse varias unidades que tienen algún aspecto en común, por lo que se espera cierta homogeneidad o coherencia en sus respuestas.
2. Casos diferentes: Son unidades que representan a las distintas personas que conforman un grupo. Pueden variar en género, raza, ser diferentes personas de una familia o tener alguna otra característica que puede significar una forma diferente de pensar, expresarse o reaccionar ante las situaciones que viven.
3. Casos teóricos: Estos casos se escogen porque permiten probar algún aspecto de una teoría. Pueden ser personas con características semejantes o diferentes, pero cuyo análisis puede contribuir a esclarecer alguna hipótesis o teoría.
4. Casos atípicos: Son unidades con alguna característica peculiar que los hace diferentes de los demás, pueden tener algún trastorno o habilidad excepcional, pueden ser personas que están o han estado expuestas a situaciones especiales.

Instrumentos

Es común utilizar distintos instrumentos que se aplican a diferentes participantes. En este proceso, la habilidad del personal investigador es fundamental (Stake, 1998).

Algunos de los instrumentos utilizados en la ME son los siguientes:

- Entrevistas individuales.
- Grupos de discusión.
- Observación participante.
- Análisis documental.
- Análisis de video.

Si se quiere conocer en profundidad el funcionamiento de una escuela habría que entrevistar al equipo directivo; entrevistar a profesorado, estudiantado y familias mediante grupos de discusión; observar algunas clases y reuniones; o realizar un análisis documental revisando documentos oficiales y actas. A partir de la múltiple información recogida, se podría ir analizando qué aspectos se repiten, con qué frecuencia y qué fenómenos únicos deben estudiarse.

Triangulación

Uno de los problemas característicos en la investigación cualitativa es el control del sesgo personal del investigador. Para evitar este problema, el uso de la triangulación es fundamental, ya que permite utilizar distintas teorías, personal investigador, fuentes de datos, espacios, tiempos o incluso metodologías para el estudio de un mismo fenómeno. De esta manera, al eliminar los posibles sesgos, se garantiza la validez de la investigación.

En la ME, quizá la triangulación más utilizada sea la de datos. Su aplicación requiere obtener información acerca del objeto de investigación mediante diversas fuentes que permiten contrastar los datos recogidos. Estos datos, principalmente, provienen de los resultados de los instrumentos antes mencionados: entrevistas individuales, grupos de discusión, observación participante, análisis documental o incluso grabaciones en video.

Para poder triangular la información obtenida, es importante la elaboración de un sistema de categorías que permita realizar esta labor.

Los sistemas de categorías pueden elaborarse deductiva o inductivamente (Quecedo y Castaño, 2002). Deductivamente, desde un marco teórico y conceptual previo o inductivamente, a partir de los datos propios obtenidos en el objeto de estudio.

2.4. Elementos y estrategias asociados con la Mejora Escolar

Conseguir la mejora en las escuelas no es una tarea sencilla, ya que no existe una fórmula exacta para esto. Lo que sí parece cierto, es que existen algunos elementos y estrategias que se repiten sistemáticamente en la historia de la ME, y que contribuyen a la mejora de la calidad educativa de estas, transformando los centros educativos desde dentro. Cuatro de estos elementos son los siguientes (Murillo y Krichesky, 2014):

- La colaboración y el trabajo en red.
- La escuela y la comunidad.
- El liderazgo colaborativo.
- El foco en la enseñanza y el aprendizaje.

En las siguientes líneas, se presentan estos cuatro elementos y se añade un quinto, por su relevancia actual en la mejora, la Formación Permanente del Profesorado.

2.4.1. La colaboración y el trabajo en red

El trabajo colaborativo dentro de los centros escolares, es un elemento que favorece las buenas prácticas en los centros escolares, ya que contribuye a generar un buen clima, a la vez que se distribuyen las responsabilidades existentes dentro de estos. Esta manera de trabajar, favorece buenos liderazgos y aprendizajes colectivos que mejoran la práctica educativa (Bolívar, 2014). Una de las maneras colaborativas más destacadas y exitosas son las CPA.

Mediante la forma organizativa colaborativa de las CPA, se pretende superar la tradicional manera de organización jerárquica que dificulta el trabajo colectivo y la colaboración entre docentes. El aprendizaje del alumnado y el cambio educativo va unido al desarrollo profesional de su principal agente de cambio, el profesorado. Si se quiere mejorar un centro escolar, es imprescindible enseñar al profesorado el camino para que pueda ser parte del proceso de mejora (Krichesky y Murillo, 2011). El aprendizaje es un rasgo de mejora y es importante que este aprendizaje se produzca no solo en el alumnado, sino en todas las personas que configuran la comunidad educativa de cada centro escolar.

Además de las CPA, las Redes de Aprendizaje también son otra interesante manera organizativa, y el interés por su desarrollo va en claro aumento (Muijs, 2010). Estas redes pretenden crear una colaboración entre escuelas y docentes de un mismo contexto, facilitando el intercambio de buenas y malas experiencias educativas. Las Redes de Aprendizaje son un instrumento que favorece y fortalece la comunicación entre los centros escolares y la administración (Hopkins, 2002).

Trabajando en red, es más fácil que las escuelas dialoguen acerca de sus verdaderas necesidades y puedan elaborar discursos más ajustadas a sus propias realidades; siendo el objetivo de estas redes el mejoramiento del aprendizaje (Muijs y cols., 2010). Sin embargo, no todas las maneras de trabajar en red tienen por qué ser exitosas. Para que el trabajo en red funcione, debe de existir una voluntad expresa por parte de todas las personas que la conforman.

2.4.2. La escuela y la comunidad

Los centros escolares no son islas en el océano. Cada centro escolar está ubicado en un contexto y una comunidad distinta con una realidad socioeconómica y cultural única. Y cada centro tiene una historia y unas características propias en las que las debilidades y las fortalezas pueden ser totalmente diferentes. Por lo que para comprender lo que sucede en cada centro, es imprescindible conocer cuáles son las características de su comunidad (Reynolds y cols., 2016). Desde esta perspectiva, es lógico pensar que sea difícil conseguir cambios en una escuela sin tener en cuenta el tipo de población o los recursos comunitarios de que dispone.

Los cambios educativos son más eficaces en el momento en el que se participa activamente en ellos; y el que exista un buen clima escolar es fundamental (Etxeberria, Intxausti y Azpillaga, 2017). Para esto, tiene que prevalecer un ambiente que favorezca las relaciones entre las distintas personas que forman parte de la escuela.

La participación activa de la escuela en acciones que se salen del marco estrictamente escolar, utilizando los recursos existentes fuera de las escuelas, es una buena práctica. A su vez, también se considera conveniente que la comunidad entienda la importancia de trabajar directamente con las escuelas que se encuentran en su contexto.

Para conseguir una implicación activa y posibilitar que otros actores formen parte de la vida escolar, tiene que existir un intercambio de experiencias mediante proyectos nuevos o proyectos que ya están en marcha. Algunas de las estrategias que se pueden utilizar para esto son las siguientes:

- Aprender de la comunidad.
- Aprender con la comunidad.
- Aprender para la comunidad.
- Aprender como comunidad.

En resumen, la participación activa y el intercambio de experiencias permite analizar y entender las dificultades de cada escuela según su contexto, atender a posibles necesidades sociales mediante intervenciones escolares, trabajar comunitariamente en proyectos de mejora y establecer redes de cooperación para llevar a cabo proyectos conjuntos (Murillo y Krichesky, 2014).

2.4.3. El liderazgo colaborativo

La dirección pedagógica de los centros escolares es uno de los factores clásicos asociados a la EE. En el caso de la ME también es uno de los elementos de primer orden (Bolívar, 2010); y es que no es posible llevar a cabo un proceso de mejora sin el apoyo de la dirección escolar del centro.

Al igual que ocurre en otros aspectos relacionados con las escuelas, el estilo de liderazgo de los centros educativos tiene que ir renovándose, adaptándose y adecuándose a las necesidades educativas actuales. Los estilos tradicionales ya no son suficientes para conseguir mejorar un centro educativo.

Las diversas experiencias de liderazgo relacionadas con la ME, muestran cómo, actualmente, el liderazgo clásico ejercido por una sola persona, no es el estilo de liderazgo más adecuado. Dado que, para la mejora, el centro escolar debe de mostrar ser el motor de cambio, los liderazgos de carácter compartido o colaborativo promueven en mayor medida la implicación, el buen clima, la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la resolución de conflictos o el intercambio

de prácticas y experiencias, lo que, a la larga, se refleja en mejoras en los resultados del alumnado.

La capacidad de la dirección para involucrar a la comunidad educativa en su proceso de mejora es imprescindible y el trabajo de los líderes debe centrarse en la construcción de relaciones que incrementen la participación en la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, el liderazgo se traslada a la escuela y no se queda simplemente en la persona que lo dirige.

Los procesos de mejora pasan por cambios en el modelo de dirección. Murillo y Krichesky (2014), consideran tres tipos de liderazgo especialmente relevantes para la mejora de la escuela.

1. El liderazgo distribuido: Comprende las distintas relaciones existentes entre la comunidad educativa y aprovecha las habilidades de todas las personas que forman parte de esta, con el fin de que el liderazgo se pueda manifestar en todos los niveles del centro escolar (Ojeda, 2007).
2. El liderazgo para el aprendizaje: Se centra principalmente en mejorar el aprendizaje del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización (Bolívar, 2010).
3. El liderazgo para la Justicia Social: pone el foco de atención más allá de los centros escolares. Mediante este liderazgo se pretenden construir escuelas que trabajen en contra de las desigualdades y conseguir una sociedad más justa y equitativa. (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

2.4.4. Foco en la enseñanza y en el aprendizaje

Las reformas a gran escala han sido, y son, una medida muy utilizada en la búsqueda de la Mejora Escolar. Desgraciadamente, en muchas ocasiones este tipo de medidas no logran obtener el impacto esperado en los centros escolares. Repetidas veces se ha podido observar como las reformas impuestas desde fuera no promueven los cambios desde dentro, ni tienen en cuenta lo que pasa realmente en las aulas (Bolívar, 2014).

Parece claro que el fin último de las innovaciones educativas debe de ser conseguir un impacto positivo en el alumnado. ¿Sirve de algo plantear una innovación educativa en un centro escolar, si esta no va a repercutir positivamente en los resultados de sus estudiantes?

Si se quiere conseguir mejorar estos resultados, es importante tener en cuenta los procesos educativos (Reynolds y cols., 2016). Por lo que, al igual que la escuela debe de ser el motor de cambio, los procesos existentes dentro de las aulas entre estudiantes y docentes deben de ser el núcleo de mejora.

Una de las claves en la mejora directa del alumnado es la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hopkins, 2007). El profesorado tiene que creer que es capaz de influir en la calidad de la enseñanza (Hattie, 2015). Por este motivo, invertir en el desarrollo personal y profesional de las personas o generar un buen clima escolar son estrategias que probablemente tengan una repercusión positiva dentro del aula y consecuentemente en los resultados.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se pueden entender como situaciones dinámicas entre docentes y estudiantes, en las que se comparte información y herramientas para hacer frente a un problema en el que se adquieren nuevos conocimientos, habilidades y capacidades. Hay que indicar que el alumnado y el profesorado deben formar parte de este proceso y solamente haciéndoles partícipes y protagonistas pueden llegar a aprender.

Un ejemplo de la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta metodología que impulsa el aprendizaje y la enseñanza activa, mediante situaciones y problemas de la vida real, permite adquirir conocimientos y

competencias adecuadas a la actualidad, dejando de lado las metodologías memorísticas tradicionales.

2.4.5. Importancia de la formación permanente del profesorado

El papel que desempeña el profesorado en los procesos de mejora resulta crucial, ya que los centros educativos deben de convertirse en comunidades educativas que enseñan y que aprenden. Para que una escuela mejore, el foco de cambio debe situarse directamente en aumentar la calidad de la enseñanza, en lugar de en la realización de cambios estructurales (Hopkins, 2016). Por lo que la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje es uno de los determinantes principales de los resultados de los centros educativos; y el principal responsable de los procesos de enseñanza de un centro educativo no es otro que el propio profesorado.

Invertir en el desarrollo profesional del profesorado incide de una manera directa en sus prácticas, y de una manera indirecta en el desempeño del alumnado (Lizasoain, Bereziartua y Bartau, 2016). La Viceconsejería de Educación de la CAV (2014), señala que un profesorado formado, competente, motivado, implicado y vocacional promueve indirectamente buenos resultados; y es responsabilidad de las instituciones educativas impulsar la formación del profesorado. Anteriormente la LOE (2006), y actualmente la LOMCE (2013) indican que la FPP se constituye como un derecho y una obligación de todo el profesorado, así como una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros educativos.

Tello y Aguado (2009), subrayan la importancia de entender que la formación inicial del profesorado diseñada por los sistemas educativos, no garantiza que los métodos de enseñanza utilizados se adapten a las demandas sociales de cada momento. La profesión docente requiere de una continua remodelación, y en este sentido, la FPP resulta fundamental para garantizar una educación de calidad y en constante mejora (Domínguez, Calvo y Vázquez, 2015).

Según Vaillant (2009), la formación permanente se entiende como el conjunto de actividades que realiza el profesorado después de su formación y práctica inicial, con el fin de mejorar sus competencias, conocimientos y actividades profesionales.

Las necesidades formativas del profesorado constituyen una temática de interés persistente y un marco estratégico de apoyo a los continuos cambios organizativos y curriculares producidos en los distintos niveles educativos. En el trabajo realizado por García-Ruíz y Zubizarreta (2012), se recogen opiniones y necesidades del profesorado y concluyen que para conseguir una mejora en el aprendizaje del alumnado y consecuentemente en sus resultados, el profesorado necesita aprender nuevos contenidos, adquirir nuevas habilidades, saber manejar nuevas herramientas, estrategias de enseñanza y formas de trabajo en equipo. Los resultados de este estudio ponen en evidencia la debilidad de su sistema de formación, reclamando que sería conveniente que la formación estuviera más dirigida a las verdaderas prácticas y necesidades docentes.

En el estudio realizado por Domínguez, Calvo y Vázquez (2015), se señala que, aunque la formación del profesorado haya ido aumentando considerablemente en los últimos años, su eficacia ha disminuido. Los resultados del estudio realizado indican como el profesorado manifiesta tener dificultades para aplicar los contenidos, las experiencias y los aprendizajes derivados de los FPP, en las prácticas de las clases. Señalan que es común que los contenidos no estén adaptados a las realidades educativas, por lo que, aunque haya planes de formación, no existe la innovación. De poco sirve planificar actividades no deseadas por el profesorado, si el objetivo fundamental es promover su desarrollo profesional y sus prácticas.

Con objeto de conocer si la FPP se transfiere adecuadamente en las aulas, Cano (2016) estudia los elementos que favorecen y dificultan dicho proceso. Entre las conclusiones, los elementos favorecedores identificados son el diseño de la evaluación junto a la planificación de la acción

formativa, el compromiso institucional junto con la autoeficacia y la percepción de la capacidad de transferir. Por el contrario, la falta de apoyo de superiores e iguales o la falta de conexión entre la formación y los planes de centro son los factores que obstaculizan la transferencia de la información en la práctica docente.

En el trabajo de Bazán, Castellano, Galván y Cruz (2010), se recoge la valoración del profesorado acerca de la FPP. Los autores afirman que resulta imprescindible mejorar el diseño del contenido de los cursos formativos, ya que estos deben de responder directamente a las necesidades derivadas de las prácticas docentes, y, en la realidad, esto no es así. Muñoz-Repiso y cols. (2000) señalan que es una equivocación relegar a un segundo plano el papel del profesorado y su correspondiente formación. Por lo que, aunque la formación docente sea una cuestión opcional para muchos centros, es fundamental una formación ajustada a las necesidades concretas del profesorado.

En lo que se refiere a la importancia y la relación que tiene el desarrollo profesional del profesorado con los resultados escolares, son distintos los trabajos que demuestran este nexo. En la investigación internacional llevada a cabo en Iberoamérica y coordinada por Murillo (2011), se concluye que es realmente difícil que una escuela consiga mejorar si sus docentes no mejoran. Jarauta, Colén, Barredo y Bozu (2014) describen y analizan la evolución de la formación permanente del profesorado en Cataluña, tomando como eje de análisis los referentes legales publicados en las últimas décadas. Los autores señalan la necesidad de reforzar modalidades más participativas como la formación en centros y grupos de trabajo o el aumento de la autonomía de los centros en la elección y el diseño de la formación. Gairín (2011) indica que es importante que sea el profesorado el que participe en la organización de su formación continua y establezca y aplique procesos de mejora. En la caracterización de escuelas eficaces realizada por Bandeira (2001) se muestra la importancia de involucrar a la comunidad educativa en los procesos de mejora, y en el aprendizaje continuo.

En general, se puede afirmar que la FPP está ampliamente aceptada por el profesorado y por los propios centros educativos; y que estos han procurado ir asimilando las reformas y la actualización pedagógica en diferentes ámbitos que afectan a la organización, la docencia, actividades escolares, materias de enseñanza, etc. No obstante, también hay carencias en torno a la verdadera puesta en práctica de estas formaciones y de la repercusión que tienen en el desempeño del alumnado.

2.5. Estrategias de Mejora Escolar

Algunas estrategias de mejora actuales pueden ser las siguientes:

1. Los sistemas educativos exitosos, presentan una historia relacionada con la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Por eso, solamente si los sistemas educativos impulsan que sus escuelas sean mejores, conseguirán que sus estudiantes puedan demostrar su verdadero potencial (Hopkins, 2016).
2. El nivel socioeconómico puede estar relacionado con el éxito del alumnado, pero no es determinante. Cuando las escuelas y su profesorado muestran ser de calidad, los bajos niveles socioeconómicos dejan de ser determinantes en el éxito educativo. Las escuelas eficaces contribuyen a romper esta asociación entre bajos niveles socio-económicos y resultados escolares (Reynolds y cols., 2016).
3. Una de las claves de la mejora es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, este aspecto debe de ser uno de los ejes principales de trabajo de los centros escolares. Los

cambios estructurales impuestos desde fuera de los centros, no ha mostrado ser una estrategia que favorezca la mejora (Bolívar, 2014).

4. El currículo debe de ser apropiado para que el foco de enseñanza pueda centrarse en el aprendizaje. Sin un currículo que favorezca el aprendizaje, las habilidades cognitivas y sociales del estudiantado no mejorarán todo lo que pueden llegar a mejorar (Hopkins, 2016).
5. El seguimiento, la evaluación (Lizasoain y Angulo, 2014) y sobre todo la retroalimentación constante de los resultados del alumnado (Ávila, 2009), es clave en la mejora de estos.
6. Las mejoras impulsadas y protagonizadas desde dentro de los centros escolares, son más profundas que las impuestas desde agentes externos al centro. El centro escolar debe de ser el centro de cambio (Murillo y Krichesky, 2014).
7. Cuando el liderazgo es distribuido y además pone énfasis en la instrucción, es más fácil que los procesos de enseñanza-aprendizaje mejoren (Hallinger y Heck, 2014).
8. Los procesos de mejora se logran más fácilmente cuando existe una estructura y una red de trabajo dentro del centro escolar, donde todas las personas participan y se involucran (Muijs, 2010).

CAPÍTULO 3

3. El bachillerato y el sistema de acceso a la universidad

3.1. La etapa de bachillerato

En los últimos años gran parte de los países europeos vienen realizando esfuerzos por mejorar y modernizar sus sistemas educativos, prolongando la edad de escolarización e impulsando políticas educativas con el fin de conseguir estudiantes con una mejor formación. Actualmente, la propuesta de mejora del sistema educativo 2020 realizada por la Unión Europea (Comisión Europea, 2009) marca las líneas de trabajo a seguir por parte de las personas que conforman la comunidad educativa. En el caso concreto de la CAV, el Departamento de Educación impulsa el Plan Heziberri 2020.

Una de las últimas reformas realizadas en la etapa de bachillerato, viene marcada por la LOGSE (1990) en la que se reordena el sistema educativo. Desde el curso 2000/2001, con la implantación de la ESO, la enseñanza obligatoria se alarga hasta los 16 años y se establece el actual bachillerato como su continuación académica. Este tiene un carácter voluntario y se estructura en dos cursos que ordinariamente se realizan entre los 16 y los 18 años de edad.

El título de bachillerato da acceso a la educación superior, última etapa del proceso de aprendizaje académico que se imparte en la Universidad y en las Instituciones de Formación Profesional Superior. Para acceder a la vía Universitaria, es necesario aprobar la Prueba de Acceso a la Universidad y para el acceso a la Formación Profesional de Grado Superior no es necesario realizar ningún examen; el certificado obtenido al aprobar el bachillerato es suficiente. En el caso de no haber plazas suficientes en el Grado Superior a realizar, existen tres criterios para la selección del alumnado: la modalidad de bachillerato y la materia vinculada, la nota media del expediente académico de bachillerato y la nota de la materia de bachillerato vinculada al Ciclo Formativo de Grado Superior.

Tabla 13.

Comparativa de los bachilleratos en algunos países europeos.

	Nombre de la enseñanza	Requisito de acceso	Duración	Ingreso y finalización	Sistema de acceso educación superior y/o universidad
España	Bachillerato	Acceso directo	2 cursos	16-18	Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)
Alemania	Gymnasium	Prueba acceso	3 cursos	16-19	No hay prueba nacional, el bachillerato da acceso a estudios universitarios
Austria	Oberstufenrealschule	Acceso directo	4 cursos	14-18	Examen de matriculación Reifeprüfung o Matura
Finlandia	Lukio	Prueba acceso	3 cursos	16-19	Prueba nacional de matriculación
Francia	Baccalauréat	Prueba acceso	3 cursos	15-18	Prueba nacional
Inglaterra	Sixth Form	Acceso directo	3 cursos	16-18	Evaluación realizada por organizaciones externas
Italia	Liceo Classico	Prueba acceso	5 cursos	14-19	Prueba externa nacional realizada por el INVALSI

Fuente: Elaboración propia a partir de Valle (2014)

La duración del bachillerato y el sistema de acceso a la formación universitaria son cuestiones importantes, ya que condicionan claramente la organización, la estructura, los contenidos y las competencias a trabajar. Tal y como se aprecia en la comparativa mostrada en la tabla 13, el estado español cuenta con uno de los bachilleratos más cortos de toda Europa. Esta brevedad genera diversidad de opiniones entre la comunidad educativa acerca de la conveniencia de tener un bachillerato tan corto, ya que, por lo general, el primer curso se dirige a la adaptación del alumnado a dicha etapa y el segundo a preparar los contenidos de la PAU (Valle, 2014).

Sáenz de Castro (2014), propone una nueva configuración del bachillerato independiente tanto de la ESO, como de la Universidad, con dos cursos comprendidos entre los 16 y los 18 años y con un examen obligatorio de reválida para la obtención del título. El alumnado que quiera seguir el camino académico de la Universidad debe realizar posteriormente un curso de orientación universitaria denominado COU¹⁵, comenzando la universidad con 19 años, al igual que ocurre en el sistema alemán, finlandés o italiano. Esta propuesta tiene algunos inconvenientes, ya que falta precisar el camino necesario para continuar en la vía de la Formación Profesional de Grado Superior. Una posibilidad es proponer un curso similar al mencionado COU, donde se introducen conceptos laborales básicos. Otros problemas de alargar un año la entrada a la Universidad es el aumento del gasto que supondría al sistema educativo y el retraso a la entrada al mercado laboral de los jóvenes.

El bachillerato forma parte de la Educación Secundaria Postobligatoria junto con la Formación Profesional de Grado Medio, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio. Esta etapa de la educación postobligatoria, de marcado carácter propedéutico, se caracteriza por una fragmentación disciplinar de los currículos, una estructuración de los estamentos docentes por especialidades y una organización de la enseñanza por horas lectivas (Hernández y Carrasco, 2012).

3.1.1. Las modalidades de bachillerato

Según el Decreto 127/2016, la etapa se organiza en tres modalidades distintas, y en su caso, en distintas vías, con el objetivo de ofrecer una preparación especializada al alumnado acorde con sus perspectivas e intereses de formación.

- Modalidad 1. Ciencias
- Modalidad 2. Humanidades y Ciencias Sociales
- Modalidad 3. Artes

Tabla 14.

Relación de materias modalidad Ciencias en la CAV.

Curso primero	Curso segundo
Materias comunes	Materias comunes
Lengua Castellana y Literatura I	Lengua Castellana y Literatura II
Lengua Vasca y Literatura I	Lengua Vasca y Literatura II
Primera Lengua Extranjera I	Primera Lengua Extranjera II
Filosofía	Historia de España
Matemáticas I	Matemáticas II
Educación física	
Materias de modalidad	Materias de modalidad (al menos dos)
Biología y Geología	Biología
Dibujo técnico I	Dibujo II

¹⁵ El COU se refiere al curso de orientación universitaria, término que ya se ha usado en anteriores configuraciones de esta etapa.

Física y Química	Física Geología Química
Materias optativas Mín. dos y máx. tres optativas ¹⁶ .	Materias optativas Una materia a ofertar por el centro

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15.

Relación de materias modalidad Humanidades y Ciencias Sociales en la CAV.

Curso primero	Curso segundo
Materias comunes	Materias comunes
Lengua Castellana y Literatura I	Lengua Castellana y Literatura II
Lengua Vasca y Literatura I	Lengua Vasca y Literatura II
Primera Lengua Extranjera I	Primera Lengua Extranjera II
Filosofía	It. Human. Latín II
It. Human. Latín I	It. CCSS. Matemáticas Ap. CCSS II
It. CCSS. Matemáticas Ap. CCSS I	
Materias de modalidad	Materias de modalidad
Economía	Economía de la empresa
Griego I	Geografía
Hist. del Mundo Contemporáneo	Griego II
Literatura Universal	Historia del Arte
	Historia de la Filosofía
Materias optativas	Materias optativas
Mín. dos y máx. tres optativas	Una materia a ofertar por el centro

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16.

Relación de materias modalidad Artes en la CAV.

Curso primero	Curso segundo
Materias comunes	Materias comunes
Lengua Castellana y Literatura I	Lengua Castellana y Literatura II
Lengua Vasca y Literatura I	Lengua Vasca y Literatura II
Primera Lengua Extranjera I	Primera Lengua Extranjera II
Filosofía	Historia de España
Fundamentos del arte I	Fundamentos del Arte II
Educación física	
Materias de modalidad	Materias de modalidad
Cultura audiovisual I	Artes escénicas
Hist. del Mundo Contemporáneo	Cultura audiovisual II
Literatura Universal	Diseño
Materias optativas	Materias optativas
Mín. dos y máx. tres optativas	Una materia a ofertar por el centro

Fuente: Elaboración propia

¹⁶ 1) Análisis Musical I; 2) Anatomía Aplicada; 3) Cultura Científica; 4) Dibujo Artístico I; 5) Dibujo Técnico I; 6) Lenguaje y Práctica Musical; 7) Religión; 8) Segunda Lengua Extranjera I; 9) Tecnología Industrial I; 10) Tecnologías de la Información y la Comunicación I; 11) Volumen; 12) Una materia de los apartados 1, 2 y 3 que no haya sido cursada por el alumno o alumna.

3.1.2. La formación del profesorado de bachillerato

Según el Real Decreto 860/2010, parcialmente modificado por el Real Decreto 665/2015, los requisitos para ejercer como docente en esta etapa son los tres siguientes:

1. Poseer la titulación de grado requerida para cada especialidad.
2. Tener el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPEs), título universitario oficial que habilita para el ejercicio de Profesorado en la Educación Secundaria Obligatoria, y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y que proporciona la formación pedagógica y didáctica necesaria para el ejercicio de la enseñanza.
3. Haber superado un mínimo de 24 ECTS relacionados con la materia a impartir o acumular una experiencia de dos años de docencia sobre la materia deseada.

La formación pedagógica que debe de tener el profesorado se obtiene mediante el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria (MFPEs) sustituye al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Este Máster habilita a ejercer la profesión de Profesorado en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y proporciona la formación pedagógica y didáctica necesaria para el ejercicio de la enseñanza.

Es preciso señalar que, tal y como se ha indicado en los dos capítulos anteriores, la influencia que tiene el profesorado sobre los resultados académicos del estudiantado es grande (Murillo, 2008; OECD, 2013; Sammons y Bakkum, 2011; Teddlie y Reynolds, 2000); por este motivo es importante la formación tiene de tener el profesorado de esta etapa.

Por lo general, poseer la titulación de grado requerida para cada especialidad garantiza que la preparación del profesorado es buena en cuanto a los conocimientos acerca de la disciplina a enseñar. Sin embargo, existen casos puntuales en los que la formación académica de los candidatos acerca de la materia es cuestionable¹⁷ y, consecuentemente, los conocimientos acerca de esta no sean los más indicados. En cuanto a la formación pedagógica y didáctica necesaria, la única formación que tiene el profesorado de secundaria es el citado MFPS o el antiguo CAP, formación que no garantiza la obtención de las competencias suficientes para una enseñanza de calidad (Buendía y cols., 2011).

El MFPEs ofertado por la Universidad del País Vasco, muy similar al ofertado por otras universidades, consta de 60 ECTS¹⁸ organizados en un curso académico. Mediante los tres módulos que se muestran en la tabla 17, se trabajan los conocimientos necesarios para alcanzar las competencias profesionales que permiten ejercer la profesión de docente en una de sus ocho especialidades. Es preciso indicar que en el tercer módulo se realizan 18 ECTS y se trabajan los contenidos teóricos adquiridos a lo largo de este mediante dos tareas diferenciadas. Dentro de este tercer módulo, se realiza un Prácticum de 12 ECTS en centros externos a la Universidad, con el objetivo de situar al alumnado en contacto con escenarios profesionales reales. Además, se realiza un Trabajo de Fin de Máster de 6 ECTS, en el que se redacta un trabajo integrador demostrando ante un tribunal la competencia de exposición para la práctica docente.

Tabla 17.

Organización del Máster de Formación del Profesorado.

Módulos MFPS	
I. Módulo	I. Módulo Genérico (MG, 18 ECTS) de formación educativa y psicopedagógica

¹⁷ Un graduado en historia del arte puede dar clases de geografía o historia, un graduado en física o química puede dar clases de matemáticas o un graduado en psicología puede ser el orientador educativo; existiendo grados específicos de geografía, matemáticas o pedagogía y psicopedagogía.

¹⁸ Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos.

II. Módulo específico	II. Módulo Específico (ME I y ME II, 24 ECTS) de formación didáctica de cada especialidad. Se ofertan 8 especialidades. <ol style="list-style-type: none"> 1. Orientación educativa 2. Ciencias Naturales y Matemáticas 3. Humanidades y Ciencias sociales 4. Educación Musical, Danza y Artes Escénicas 5. Tecnología 6. Educación Física 7. Lengua y Literatura 8. Educación Artística
III. Módulo Prácticum	III. Módulo Prácticum (18 ECTS) que incluye: <ol style="list-style-type: none"> 1. Las prácticas obligatorias en centros (12 ECTS) 2. El Trabajo de Fin de Máster (6ECTS)

Fuente: Elaboración propia a partir de la Universidad del País Vasco

A pesar de que el Máster es profesionalizante e intenta adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior y a las demandas del nuevo sistema educativo, existen dudas acerca de la calidad de la capacitación pedagógica que realmente adquiere el profesorado en solamente un curso académico (Manso y Martín, 2014; Pontes Ariza y Rey, 2010; Santos y Lorenzo, 2015; Viñao, 2013).

A modo comparativo, el Grado en Educación Primaria de la misma universidad, el cual tiene como objetivo proporcionar la formación básica necesaria para ejercer la profesión de maestra o maestro, tiene una duración de cuatro años y se realizan 38 ECTS de prácticas divididos en tres Prácticum distintos¹⁹. Este hecho deja a la vista las diferencias existentes entre el citado MFPEs y el Grado en Educación Primaria.

3.1.3. Las competencias en el bachillerato

Con la puesta en marcha de la LOGSE (1990) y posteriormente con la LOE (2006), comienza un proceso de reforma en la ordenación de las enseñanzas en todas las etapas de su sistema educativo, tanto obligatoria, como postobligatoria.

En el marco de la propuesta de mejora del sistema educativo 2020 realizada por la Unión Europea (Comisión Europea, 2009) se han vinculado las enseñanzas al desarrollo de competencias que impliquen la asunción, por parte del estudiante, de capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de realizar de forma adecuada actividades y resolver eficazmente problemas complejos.

El modelo educativo pedagógico diseñado por el Departamento de Educación, enmarcado en el plan Heziberri 2020²⁰, define las grandes líneas curriculares, que son comunes para la Educación Básica obligatoria y para el Bachillerato. A lo largo de la etapa de bachillerato se priorizan y consolidan cuestiones relacionadas con el ámbito académico, laboral, personal y social que se consideren necesarias para los estudios posteriores y para su inserción laboral y profesional.

Según el Decreto 127/2016 del País Vasco, todo el alumnado que acabe bachillerato tiene que alcanzar las competencias necesarias que le permitan incorporarse a los estudios superiores y desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones de la vida. Para esto, los centros son los encargados de diseñar actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado el aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

¹⁹ Prácticum I, 8 ECTS; Prácticum II, 12 ECTS; Prácticum III: 18 ECTS.

²⁰ El Plan Heziberri 2020 es el plan del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura para mejorar el sistema educativo de la CAV.

Las competencias básicas que se deben alcanzar en esta etapa son las siguientes.

Competencias básicas transversales:

Necesarias para solucionar problemas en los distintos ámbitos y situaciones de la vida²¹, tanto en situaciones relacionadas con las áreas disciplinares, como en situaciones de la vida cotidiana. Estas deben de ser promovidas y potenciadas en el trabajo conjunto de todas las materias y se adquieren y aplican integrándolas en todos los ámbitos y situaciones de la vida.

1. Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital.
2. Competencia para aprender a aprender y a pensar.
3. Competencia para convivir.
4. Competencia para la iniciativa y espíritu emprendedor.
5. Competencia para aprender ser.

Competencias básicas disciplinares:

Aquellas que se precisan para resolver de forma eficaz problemas relacionados con ámbitos y situaciones de la vida personales, sociales, académicos y laborales, que requieran la movilización de recursos específicos relacionados con alguna de las áreas disciplinares. Las competencias disciplinares tienen una matriz disciplinar de base y se adquieren a través de las situaciones-problema propias de alguna de las materias, aún cuando tienen también capacidad de transferencia y son multifuncionales puesto que se pueden aplicar para la resolución de situaciones-problema relacionadas con una o varias materias.

1. Competencia en comunicación lingüística y literaria.
2. Competencia matemática.
3. Competencia científica.
4. Competencia tecnológica.
5. Competencia social y cívica.
6. Competencia artística.
7. Competencia motriz.

Por otro lado, bajo el amparo de la LOMCE (2013), el Real Decreto 1105/2014, especifica las capacidades que el alumnado debe de desarrollar en su paso por esta etapa donde se especifican las siguientes:

- Ejercer la ciudadanía democrática y adquirir una conciencia cívica responsable.
- Consolidar una madurez personal y social que permita actuar de forma responsable y autónoma y que permita prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- Impulsar el espíritu crítico.
- Fomentar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, así como el análisis de las desigualdades existentes.
- Afianzar hábitos de lectura, estudio y disciplina.
- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana, y en su caso la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
- Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.

²¹ Personales, sociales, académicas y laborales.

- Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos.
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Tal y como se puede apreciar, existe una brecha considerable entre las competencias que se quieren trabajar y las capacidades que se quieren conseguir a lo largo de esta etapa²². Puede haber estudiantes que trabajen satisfactoriamente las competencias marcadas y, consecuentemente, consigan buenos resultados académicos tanto en bachillerato, como en la Prueba de Acceso a la Universidad; pero que no acaben de desarrollar las tan importantes capacidades anteriormente expuestas. A modo de ejemplo, hay estudiantes que desarrollan grandes competencias tecnológicas y científicas, pero que no son capaces de tener una visión cívica actual y un espíritu crítico en cuanto a derechos y obligaciones u otras cuestiones como la solidaridad o la convivencia social; estudiantes que tienen competencias sociales, pero que después no son capaces de valorar críticamente las distintas realidades del mundo; o alumnado con muy buenas competencias matemáticas o motrices, y que no demuestra la madurez necesaria para resolver sus conflictos personales, familiares y sociales del día a día.

3.1.4. Del Bachillerato a la Formación Profesional de Grado Superior

Otro aspecto a tener en cuenta en esta etapa es que no todo el alumnado que acaba bachillerato realiza la Prueba de Acceso a la Universidad y continúa su formación en Estudios de Grado o Estudios de Primer Ciclo. Una vía muy importante que queda en segundo plano, por la importancia social que tradicionalmente se le asigna al bachillerato (Martí, Ferrer y Cuxart, 1997; Sáenz de Castro, 2014), es la Formación Profesional de Grado Superior, que tiene como objetivo que el alumnado consiga las aptitudes necesarias para una correcta incorporación cualificada al mercado laboral.

Tabla 18.

Matriculados en segundo de bachillerato y la PAU en el curso 17-18.

Curso 2017-2018	Nº estudiantes	Porcentaje
Matriculados en segundo curso de bachillerato	14508	100%
Matriculados en la PAU	9959	68,64%
Diferencia	4549	31,36%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la UPV y del Dpto. de Educación

Según datos de la propia Universidad del País Vasco y el Departamento de Educación, en el curso 2017-2018 un 31,36% del estudiantado que acaba bachillerato no realiza la Prueba ordinaria de Acceso a la Universidad. Una parte del alumnado realiza la PAU, solamente para garantizarse una nota de corte para el futuro, dejando así, la puerta abierta a la vía universitaria.

Otra casuística de estudiantes que no prosiguen en la universidad es el pequeño porcentaje que decide tomarse un tiempo sabático antes de dar el salto a los estudios superiores. Por lo general,

²² Hay que tener en cuenta que las competencias marcadas por el Decreto 127/2916, se refieren a los centros de bachillerato del País Vasco y las marcadas por la LOMCE, se refieren a las capacidades que debe adquirir el alumnado de bachillerato del resto de las comunidades autónomas del estado.

en este tiempo el alumnado viaja al extranjero con el objetivo de aprender idiomas, trabajar y meditar acerca del enfoque que quieren dar a su vida. Esta posibilidad, a diferencia de lo que ocurre en países como Alemania, Inglaterra, Dinamarca o Suecia, está poco extendida en España.

Vista la relevancia que tiene la prueba de la PAU en el bachillerato y las dificultades que conlleva preparar la prueba en su configuración actual, es importante concluir que la calidad educativa que se le ofrece al alumnado que va a continuar su formación académica en la Universidad y al que va a seguir la vía de la Formación Profesional de Grado Superior, presenta dificultades para ajustarse adecuadamente a las competencias marcadas desde el EEES y a los objetivos planteados desde el Plan Heziberri 2020.

3.1.5. El estudio de la Eficacia y la Mejora Escolar

Desde la Eficacia y la Mejora Escolar, se pretenden estudiar los factores y procesos que pueden contribuir a mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos y para esto, el uso de pruebas estandarizadas como medio de estudio es bastante común (Bryk y cols., 2010; Intxausti y cols., 2016; Hernández-Castilla y cols., 2016). En las etapas obligatorias de primaria y secundaria, las evaluaciones de PISA, TIMSS o la Evaluación Diagnóstica, sirven de referencia para analizar y evaluar distintos aspectos del alumnado de los centros escolares.

En el caso del bachillerato, el hecho de que exista una Prueba de Acceso a la Universidad con tanta tradición y de un corte tan memorístico, condiciona claramente a los centros de bachillerato el trabajar adecuadamente en la adquisición de las competencias y las capacidades marcadas por el sistema educativo. Por lo que el estudio de esta prueba estandarizada y su configuración parece más que razonable.

En lo que respecta a la etapa postobligatoria de bachillerato del sistema educativo español, la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), es la única prueba estandarizada, objetiva, sistemática y externa existente (Luzarraga y Etxeberria, 2015). A pesar de ello, sus resultados no han sido suficientemente utilizados para el estudio de la eficacia y la mejora. No obstante, como se indica a continuación, sí que existen diversas investigaciones concretas que estudian de manera descriptiva la prueba.

En relación al estudio comparado de las pruebas, Ruiz de Gauna y Sarasua (2013) estudian los rasgos comunes y diferenciadores de los sistemas de acceso a la Universidad en Cataluña, Comunidad Valenciana y Comunidad Vasca. Granados (2015), describe, analiza y compara la PAU con su prueba equivalente Finlandesa denominada Vakava.

Moreno-Herrero, Sánchez-Campillo y Jiménez-Aguilera (2014), toman como variable de estudio la titularidad de los centros y analizan las diferencias existentes entre la nota que otorgan los centros y la obtenida en la prueba.

En la línea del estudio de materias en particular, Ibarra y cols. (2011) realizan un análisis crítico de la relación que tiene la materia de Geografía en bachillerato con la PAU. Ruiz de Gauna, Dávila, Etxeberria y Sarasua (2013) por su parte, estudian la relación existente entre la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Matemáticas de 2º de bachillerato y sus posteriores resultados en la PAU.

Posibles razones para que no se haya dado el salto de la mera descripción o comparación al estudio de la eficacia y la mejora de la prueba son: por un lado, la no obligatoriedad de esta; y por otro lado, el escaso margen que deja la prueba a los centros escolares y a los distintos estamentos del sistema educativo.

Para entender el diseño de la actual prueba y comprender la dificultad que alberga la introducción de cualquier cambio en esta, se presenta su desarrollo a lo largo de los años, atendiendo a sus distintos objetivos planteados y sus diferentes diseños.

3.2. El sistema de acceso a la universidad y su recorrido histórico

La implantación de una prueba para gestionar el acceso a la universidad, tiene uno de sus principales orígenes en la medida propuesta por el pedagogo y pensador liberalista Giner de los Ríos (1916), en el que analiza críticamente la situación de la Universidad y su papel en la sociedad en el siglo XIX y principios del XX. Giner señala que la heterogeneidad y cantidad del alumnado, y la calidad de su preparación académica, son un grave problema para la Universidad española. Defiende que no se puede entender la Universidad sin un examen de acceso en el que se limite el número de estudiantes, que de homogeneidad a la preparación del alumnado, aumentando así la calidad de su enseñanza.

En 1898, el ministro de Fomento Fernando Gamazo, en concordancia con lo señalado por Giner, presenta una propuesta de acceso a la Universidad mediante una prueba de selectividad que finalmente no se puede llevar adelante, ya que el ministro, se ve obligado a dimitir, y esta queda revocada tan solo un año más tarde. Finalmente, en 1900, el Ministro de Fomento García Alix restablece el examen de ingreso en la Universidad en la que se exige el título de bachiller, tener 16 años y haber aprobado el examen de ingreso. Esta reforma llevada a cabo por García Alix, no tiene éxito ni continuidad, quedando el acceso a la Universidad como una cuestión bastante inestable, condicionada por distintas dificultades existentes en la política española en el transcurso de los años posteriores.

En las siguientes décadas la situación del acceso a la Universidad es difusa y poco clara, debido a la inestabilidad política de España consecuencia del turno político entre liberales y conservadores en el que se sucedían en el poder y a las trágicas consecuencias de las distintas guerras. Y no es hasta los comienzos de la década de los 40, cuando el acceso a la Universidad comienza a funcionar de una manera sistemática y estable (Muñoz Vitoria, 1995).

Tabla 19.

Recorrido del sistema de acceso a la universidad.

	Nombre de la Prueba	Ley de Reforma	Periodo
1	El Examen de Estado	Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza	1940-1953
2	La Prueba de Madurez del Curso Preuniversitario	Ley sobre la Ordenación de la Enseñanza Media	1953-1970
3	La Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	1970-1990
4	La Prueba de Acceso a la Universidad	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	1990-2010
5	La Prueba de Acceso a la Universidad después de la reforma	Real Decreto 558/2010, a partir de la Ley Orgánica de Educación de 2006	2010-2017

Fuente: Elaboración propia

Los objetivos básicos planteados en sus inicios son dos. La prueba pretende seleccionar el alumnado universitario con el fin de limitar el número de estudiantes que pudiera acceder a una misma especialidad; y quiere garantizar una cierta homogeneidad en la preparación académica de estos (González de Pablo, 2001).

En la tabla 19 se presenta un breve repaso de las distintas pruebas que gestionan el acceso al sistema universitario a partir de 1940.

3.2.1. El Examen de Estado (1940-1953)

A partir de la finalización de la guerra civil y en los comienzos de la postguerra, España se encuentra en un proceso de reconstrucción en el que se pretende promover la cualificación profesional para que de servicio a las demandas del Estado y de las empresas privadas. El gobierno quiere mejorar el sistema educativo y asegurar el ingreso de un número mínimo de estudiantes en las Facultades que luego puedan responder a las necesidades laborales. Para ello, una de las medidas que se adopta es la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, de 20 de septiembre de 1938, que se alarga hasta 1953, en la que se reforma la enseñanza media, y se incrementa considerablemente el número de estudiantes que acaban bachillerato y realizan el Examen de Estado.

En esta época, el bachillerato comienza a los 10 años y termina a los 16, siendo seis los cursos que se realizan ordinariamente. La educación no es obligatoria y no todo el alumnado tiene la posibilidad de seguir este académico escolar, especialmente, el alumnado más desfavorecido. Las diferencias sociales y económicas son grandes y las necesidades prioritarias de muchas familias no pasan porque sus hijos e hijas continúen este camino académico. Para ese colectivo existe otra vía paralela al bachillerato, apenas organizada y centrada exclusivamente en el aprendizaje directo de un oficio.

Mediante la reforma educativa se suprimen los exámenes oficiales intermedios y por asignaturas que se vienen realizando anteriormente a lo largo del bachillerato comprendido entre los 10 y los 16 años, procurando evitar la mera preparación memorística de estos. Se elimina el examen realizado en tercer curso con 12 años y el realizado en quinto curso con 14 años²³. Además, se implanta el denominado Examen de Estado, gestionado de forma externa a los centros escolares y que regula el control del acceso a la Universidad. Esta prueba sustituye al ejercicio de la reválida posterior al séptimo curso que se venía realizando hasta este momento.

El examen pretende garantizar objetividad, imparcialidad e igualdad en la prueba, evaluando la madurez y los conocimientos alcanzados en el nivel de bachillerato e intentando no incidir de manera excesiva en la preparación memorística de esta. Aprobar este examen habilitaba al alumnado para iniciar los estudios universitarios. Es importante que la Universidad sea el ente evaluador, ya que queda claro quien realiza el control del alumnado que prosigue en el camino académico.

Una de las tensiones que genera el Examen de Estado es que abre o cierra las posibilidades para ingresar en la Universidad. No obstante, es importante señalar que se garantiza que las oportunidades sean las mismas para cualquier estudiante, independientemente de su clase socioeconómica.

El examen consta de un ejercicio escrito eliminatorio en el que se evalúan traducciones de textos latinos, griego, idioma moderno románico, idioma anglo-germánico, resolución de un problema de matemáticas, composición o disertación española sobre temas de las materias fundamentales estudiadas; y de otro oral, basado en uno o varios temas para cada una de las disciplinas fundamentales y con arreglo a un cuestionario genérico.

En estos años, las facultades que componen el sistema universitario son las siguientes: Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina, Farmacia, Ciencias Políticas y Económicas y Veterinaria. Además del Examen de Estado, cada una de las facultades tiene la potestad de fijar otros requisitos de entrada en función de las características de sus centros.

²³ Los exámenes realizados en tercer y quinto curso se denominan respectivamente, Examen Conjunto y Certificado de Estudios Elementales

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, el número de estudiantes que realiza y aprueba el Examen de Estado a partir de 1940, y, consecuentemente, ingresa en la Universidad evoluciona considerablemente.

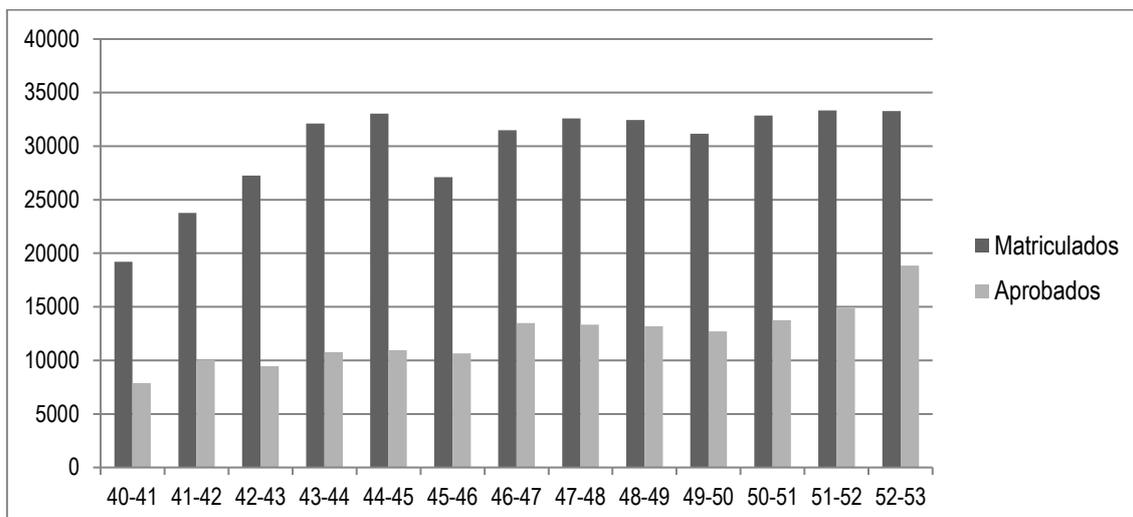


Figura 13. Evolución del alumnado matriculado y aprobado en el Examen de Estado. 40/41-52/53.

3.2.2. La Prueba de Madurez del Curso Preuniversitario (1953-1970)

A partir de la Ley de 26 de febrero sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, se reorganiza la configuración del sistema educativo con el objetivo de tener más control sobre el alumnado, realizando pruebas y reválidas que promueven una mayor calidad en la enseñanza. Esta reorganización supone un paso importante hacia la escolarización generalizada hasta los 14 años mediante el Bachillerato Elemental.

Una consecuencia importante de la ley es el incremento del número de bachilleres elementales, ya que el título de bachiller elemental se convierte en una exigencia para trabajar en muchas empresas privadas y es la antesala del bachillerato superior que es exigido para participar en las oposiciones y concursos que proveen plazas de técnico en el Estado (Utande, 1975).

No obstante, al igual que en la etapa anterior, existe una discriminación en el sistema de enseñanza, que genera importantes desigualdades sociales. El alumnado que a edad de los 10 años no continúa en el Bachillerato Elemental tiene la posibilidad de seguir, fuera de este sistema, un camino de formación centrada en el aprendizaje de oficios.

Una vez finalizado el Bachillerato Superior, el alumnado debe realizar la Reválida Superior para obtener el correspondiente título que da acceso al curso preuniversitario. La presidencia de esta reválida, su vigilancia y la expedición del título, compete a la Universidad y los agentes evaluadores son docentes de universidad, especialistas en las materias evaluadas. Este hecho, marca la importancia de la evaluación externa. Además, también deja entrever el control que quiere realizar la Universidad sobre el alumnado que pretende iniciar el camino para acceder a ella.

Tabla 20.

Ordenación de la Enseñanza Media. Ley de 26 de febrero de 1953.

Edad	Etapa	Prueba	Ente evaluador
Hasta 10 años	Escuela	Prueba Ingreso	Instituto
10-14 años	Bachillerato Elemental	Reválida Elemental	Instituto

Más de 10 años	Vía profesional	-	-
14-16 años	Bachillerato Superior	Reválida Superior	Universidad
16-17 años	Curso Preuniversitario	Prueba de Madurez	Universidad

Fuente: Elaboración propia

El curso Preuniversitario está dirigido exclusivamente a completar la formación del estudiantado para una correcta preparación del acceso a la universidad. Se prepara al alumnado para toda la vida universitaria, dotándole de hábitos intelectuales y de conocimientos instrumentales, cuestiones imprescindibles en los cursos posteriores. Por estas razones, la Universidad es el ente más interesado en conseguir la madurez intelectual y de aptitud para el estudio, y organiza y evalúa la Prueba de Madurez que permite ingresar en la misma.

La prueba evalúa la madurez académica del alumnado. Las líneas generales evaluadas, comunes para todo el estudiantado, son Lengua, Literatura, Idioma moderno y Pensamiento. Estas asignaturas se concretan en Idiomas clásicos para los de letras y en Matemáticas y Física para los de ciencias.

La prueba se divide en dos partes. Una primera común y eliminatoria que consta, a su vez, de un examen escrito y otro oral, sobre Idioma Moderno y la segunda, una prueba específica con dos ejercicios, uno escrito y otro oral.

En 1957, se modifica ligeramente, organizándose esta en dos partes, obteniendo el alumnado una calificación de apto o no apto, en función de la media de sus puntuaciones.

En la primera parte, común y eliminatoria, se realizan tres ejercicios:

- Ejercicio escrito sobre un tema elegido, y que se refiere a un determinado periodo de un escritor español.
- Estudio monográfico de un tema actual o una monografía de un país extranjero, preferentemente iberoamericano.
- Ejercicio oral sobre Idioma moderno.

En la segunda parte, denominada específica, se realizan dos ejercicios:

- Ejercicio escrito. Para letras, traducción de latín y griego con diccionario; y para ciencias, un estudio de una técnica biológica o física.
- Ejercicio oral. Para letras, una traducción de latín y griego sin diccionario; y para ciencias, el desarrollo de tres problemas como máximo.

Mediante el Decreto 1982/1963 que regula el curso Preuniversitario, esta sigue organizándose en dos partes e introduce los siguientes cambios. En la parte común, a la prueba escrita se le añade, un resumen de una conferencia sobre un tema que implique las materias estudiadas en el bachillerato. En la parte específica, desaparece la prueba relacionada con la biología.

Este mismo año, la Reválida Superior pasa a ser voluntaria, ya que se considera que no es necesario someter al alumnado que quiera acceder a la universidad a dos exámenes de carácter análogo en tan solo un año. A partir de este año, el título de bachiller se puede obtener mediante la Reválida Superior al final del sexto curso, o realizando la Prueba de Madurez una vez finalizado el curso preuniversitario. El alumnado tiene la potestad de elegir el examen que quiere realizar.

La utilización de esta prueba suscita distintas críticas en la comunidad educativa (Olmeda, 1986), entre las que destacan que la necesidad de realizar esta prueba condiciona la enseñanza del curso preuniversitario, que los exámenes son memorísticos, que la prueba provoca frustración en el alumnado o que se incentiva el clasismo universitario.

3.2.3. La Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad (1970-1990)

En 1970 se publica la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), Ley 14/1979, que, a pesar de su incompleto desarrollo, marca un hito en la historia de la educación española. Esta ley reforma y moderniza todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la universitaria. El origen de esta ley proviene del malestar generado por las graves deficiencias del sistema educativo español, de las grandes diferencias existentes con otros sistemas educativos europeos y de la consecuente publicación del Libro Blanco de la Educación (Seage, 1969), en el que se analiza críticamente el estado del sistema educativo, y se proponen soluciones para solventar las carencias detectadas.

Seage (1969), resume así, los problemas identificados en el Libro Blanco acerca del sistema educativo español:

Problemas estructurales que miran al conjunto del sistema en sus niveles y diversificaciones, el de los problemas y soluciones técnicos y pedagógicos que afectan en forma separada y diferente a cada grado de la educación y, por último, el de los problemas y soluciones organizativo-administrativos que participan en su misma naturaleza de las características señaladas para los dos primeros grupos: globalidad y diferenciación, en proporción variable, según los casos. (p.31)

Los principios de la reforma promovida por la LGE se basan en la puesta en marcha de una educación básica, gratuita y obligatoria hasta los 14 años, haciendo frente a las posibles desigualdades existentes en las zonas rurales y en las ciudades y poniendo un punto y final a la doble vía existente en las décadas anteriores.

La estructura básica es la siguiente:

- Se establece la enseñanza obligatoria desde los 6 hasta los 14 años mediante la Educación General Básica (EGB), que se estructura en tres ciclos a lo largo de sus ocho cursos y otorga el graduado escolar al alumnado que aprueba.
- Se establece el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), con una duración de tres años, que engloba los estudios académicos posteriores a la EGB.
- Se fija el Curso de Orientación Universitaria (COU), que da paso a los estudios universitarios mediante la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad.
- Se establece la Formación Profesional, para el alumnado que a los 14 años no está en posesión del título de Graduado Escolar.

El sistema destaca por su carácter dual a partir de los 14 años, en que cada una de sus dos partes se vio definida y desarrolló por oposición a la otra. Anguita (1992) señala que: "El Bachillerato era académico, la Formación Profesional profesionalizadora; aquel, propedéutico; esta, terminal, el primero símbolo de éxito en los estudios, la segunda de fracaso escolar, uno la rama noble de las enseñanzas medias, la otra el basurero...". (p.85)

La instauración del Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.), sustituye al de Preuniversitario, y según la citada reforma, tiene por finalidad profundizar la formación del alumnado en Ciencias Básicas, orientarles en la elección de carreras o profesiones para los que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones y adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior. Entre estos objetivos, tiene especial importancia la orientación en el área profesional, aspecto que no se señala en las reformas dadas hasta este momento.

En lo que se refiere al sistema de acceso a la universidad, se establece lo siguiente:

- Tendrán acceso a la enseñanza universitaria quienes hayan superado el Curso de Orientación Universitaria.
- Las universidades podrán establecer criterios de valoración para el ingreso en las diversas Facultades.
- Tendrán acceso a la educación universitaria los mayores de 25 años que no habiendo cursado los estudios de bachillerato superen las pruebas que reglamentariamente se establezcan a estos efectos a propuesta de las universidades.

En esta ley se especifica que la educación universitaria irá precedida de un curso de orientación que tiene como finalidad: profundizar la formación del alumnado en ciencias básicas, orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes e inclinaciones y adiestrarles en la utilización de técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.

La evaluación y organización de la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad es competencia de la Universidad. Los tribunales son designados por el rector de cada Universidad y están compuestos por docentes universitarios, por docentes de los propios centros de bachillerato y por personal de la inspección educativa.

La estructura de la prueba consta de dos ejercicios y es la siguiente:

Tabla 21.

Estructura de la prueba a partir de 1970.

Ejerc.	Parte	Tipo de prueba
1	Primera	Conferencia y redacción de tema general desarrollado por docente universitario
	Segunda	Análisis del contenido y estructura de un texto
2	Primera	Desarrollo por escrito: Lengua Española y Matemáticas
	Segunda	Desarrollo por escrito: 2 materias optativas (a sorteo)

Fuente: Elaboración propia

En 1979 la estructura del examen cambia ligeramente. Se denomina segundo ejercicio a la primera parte del anterior segundo ejercicio y se introduce en este la Filosofía en vez de las Matemáticas como asignatura común. Por otra parte, se transforma la segunda parte del segundo ejercicio a la tercera parte, matizando que las materias objeto de examen son una elegida entre las obligatorias y otra elegida a sorteo entre las optativas.

Los ejercicios de esta prueba no son eliminatorios, como en la anterior Prueba de Madurez del Curso Preuniversitario y se utiliza la media de todos ellos para obtener una nota final de la prueba. Se introduce la novedad de promediar esta, siempre y cuando sea de cuatro puntos o más con el expediente académico del estudiante, y se obtiene una nota final de corte que da acceso a cada una de las titulaciones universitarias.

Tabla 22.

Estructura de la prueba a partir de 1979.

Ejerc.	Parte	Tipo de prueba
1	Primera	Conferencia y redacción de tema general desarrollado por docente universitario
	Segunda	Análisis de un texto
2	Primera	Lengua Española y Filosofía
3	Primera	Una materia obligatoria y una materia optativa (a sorteo)

Fuente: Elaboración propia

3.2.4. La Prueba de Acceso a la Universidad (1990-2010)

Mediante la implantación de la LOGSE en 1990, bajo el Real Decreto 1640/1999, se pone en marcha un sistema educativo basado en los principios constitucionales y se inicia una gestión más democrática en los centros. Se establece un sistema descentralizado de enseñanza en España, al permitir que las comunidades autónomas no sólo gestionen los centros educativos, sino que puedan redactar un porcentaje muy importante de los contenidos curriculares. Se pretende dejar de lado la memorización como principal metodología de aprendizaje, abriendo la puerta al uso de la razón y los libros dejan de ser un material de mero estudio convirtiéndose en fuentes de consulta. Nace una nueva formación profesional con más prestigio y proyección que la anterior, enfocada directamente a las necesidades del mercado laboral.

La aportación más representativa de esta ley es la ampliación de la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, aunque también se regula la etapa previa a la escolaridad obligatoria, la formación profesional y la conexión entre las Enseñanzas de Régimen General y Especial.

La estructura de las Enseñanzas de Régimen General del sistema educativo propuesto por la LOGSE es el siguiente:

Tabla 23.

Organización de las Enseñanzas Régimen General propuesto por la LOGSE.

Etapa educativa		Edad
Educación infantil	Primer ciclo	0-3 años
	Segundo ciclo	3-6 años
Educación primaria	Primer ciclo: 1º y 2º	6-7 años
	Segundo ciclo: 3º y 4º	8-9 años
	Tercer ciclo: 5º y 6º	10-11 años
Educación secundaria obligatoria	1º, 2º, 3º, 4º	12-16 años.
Educación secundaria postobligatoria	Bachillerato	16-18 años
	Form. Prof. Grado Medio	16-18 años
Educación superior	Universidad	+18 años
	Form. Prof. Grado Superior	+ 18 años

Fuente: Elaboración propia

Además de la organización del Régimen General de enseñanza mostrado en la tabla 32, se regulan las Enseñanzas de Régimen Especial, la Educación Especial y la Educación de las Personas Adultas.

Con los cambios establecidos por la LOGSE, no existe un curso preparatorio como el COU diseñado específicamente para preparar la prueba y orientar al alumnado. En este momento, es el bachillerato el encargado de esta labor que, además, debe garantizar la formación adecuada del alumnado que opta por la vía de la Formación Profesional de Grado Superior.

En lo que respecta al acceso a los estudios universitarios, desde la implantación de la LOGSE se deroga la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad y se implanta la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). El objetivo de esta prueba es valorar la madurez académica del alumnado y los conocimientos adquiridos por este en el bachillerato. Esta prueba provoca un especial interés social (Martí y cols., 1997), debido principalmente a la incidencia que tiene en el futuro personal del alumnado que aspire a entrar en la universidad y a elegir la titulación que quiere.

Para realizar la prueba es necesario estar en posesión del título de bachiller, cuestión que se modifica y adecúa ligeramente a lo largo de este periodo debido al cambio de estructura de la enseñanza obligatoria y la impartición de los estudios de bachillerato establecidos en la LOGSE.

La PAU se realiza en tres días y las administraciones educativas se encargan de constituir y conformar las comisiones organizadoras que establecen las pautas de corrección de carácter general y los tribunales de evaluación. Con el fin de garantizar la máxima objetividad y equidad de las calificaciones, los tribunales están conformados por especialistas de las distintas materias incluidas en las pruebas provenientes de la universidad, de los centros de bachillerato, así como de otros órganos distintos del sistema educativo.

La Nota de Admisión para acceder a los estudios universitarios se calcula ponderando un 40% la Nota de la Prueba y un 60% la Nota de bachillerato.

La prueba se compone de un mínimo de seis ejercicios escritos. Tres o cuatro materias comunes, dependiendo de la Comunidad Autónoma, y otras tres o cuatro materias de itinerario.

Los itinerarios son Arte, Ciencias Sociales, Humanidades, Científico Técnico, Ciencias de la Salud y Ciencias Técnicas y de la Salud.

Tabla 24.

Materias comunes en la PAU.

Materias Comunes	
1	Lengua castellana y literatura
2	Lengua extranjera. Elegir entre inglés, francés, alemán, italiano y portugués
3	Filosofía Historia de España. En Navarra, País Vasco y Cataluña se incluye la Historia de la Comunidad
4	Lengua cooficial: gallego, catalán, valenciano y euskera *

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25.

Materias según Itinerario en la PAU.

Itinerario	Materia 1	Materia 2	Materia 3	Materia 4
Arte	Dibujo artístico	Historia del arte	Técnicas de expresión gráfico-plásticas; Imagen; Fundamentos del Diseño; Dibujo técnico II	
Ciencias Sociales	Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II	Economía de la Empresa y Organización de empresas II; Historia del arte	Geografía	
Humanidades	Latín II	Historia del arte	Geografía; Griego II; Literatura universal; Historia de la música	
Científico Técnico	Matemáticas II	Física	Química; Dibujo técnico II; Tecnología Industrial; Electrotecnia; Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente; Mecánica II	
Ciencias de la Salud	Química	Bilología	Matemáticas II; Física; Dibujo técnico II; Ciencias de la Tierra y del medio ambiente	
Ciencias Técnicas y de la Salud	Matemáticas II	Física	Química	Bilología

Fuente: Elaboración propia

En 2006, se pone en marcha la LOE. Dados los cambios propuestos por la ley, se rediseña la Prueba de Acceso a la Universidad ajustando y detallando ciertos aspectos de la prueba. Un ejemplo de ello es que, dado que la demanda de plazas es superior a la oferta, se quiere ordenar la admisión del alumnado mediante las llamadas notas de corte por especialidad.

3.2.5. La Prueba de Acceso a la Universidad. Reforma 2010 (2010-2017)

En 2008, se pone en marcha el Real Decreto 1892/2208, que adecúa la prueba vigente a objetivos más actuales. Debido a deficiencias e incongruencias que tiene el modelo de la prueba en dicho decreto (De Carlos Morales, 2014), este se corrige distintas veces mediante reales decretos y distintas órdenes propuestas desde el ministerio y desde las comunidades autónomas. Finalmente, en 2010, mediante el Real Decreto 558/2010, se rectifica el anterior decreto y se aclaran cuestiones fundamentales de esta prueba, regulando las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias.

Hay que indicar que este mismo año, y como consecuencia del proceso del Plan Bolonia y los acuerdos llegados en el Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad unifica las enseñanzas al modelo propuesto acordado en el EEES, en el que el alumnado que accede a la universidad no realiza la diplomatura o la licenciatura, sino los Estudios de Grado o Estudios de Primer Ciclo. Además, el creditaje universitario empleado hasta este momento, se convierte al sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS). En este sistema se valoran las horas que el alumnado dedica a su actividad de estudio. Cada ECTS equivale a un total de 25-30 horas, en el que se incluye el tiempo dedicado a tareas lectivas, horas de estudio, tutorías, trabajos, prácticas o proyectos.

La estructura de los tribunales encargados de evaluar la prueba se mantiene, siendo la administración educativa la encargada de constituir la comisión evaluadora que conforma los tribunales de evaluación. Estos están compuestos por profesorado universitario, profesorado de los centros de bachillerato, así como otros especialistas pertenecientes a distintos órganos del sistema educativo.

Un cambio importante en la evaluación de la prueba es la posibilidad de mejorar la nota obtenida por el alumnado. Así, la organización de las materias evaluadas se divide en dos fases. La primera, general y obligatoria; la segunda, específica y voluntaria, en la que el estudiantado puede elegir evaluar alguna de las materias para incrementar la calificación obtenida en la fase general.

3.2.5.1. La fase obligatoria

Tal y como dice su nombre, esta fase es obligatoria y consta de cuatro o cinco ejercicios. Cada uno de los ejercicios se puntúa de 0 a 10 puntos.

La nota de esta Fase General es la media aritmética de todos ellos.

Tabla 26.

Fase obligatoria de la PAU después de la Reforma de 2010.

Fase Obligatoria	
1	Lengua española y literatura
2	Lengua extranjera. Elegir entre alemán, francés, inglés y portugués
3	Historia de España; Historia de la Filosofía
4	Una asignatura de modalidad de segundo de bachillerato, a elección del estudiante

- Itinerario de Ciencias: Matemáticas II
- Itinerario de Ciencias Sociales: Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II
- Itinerario de Humanidades: Latín II
- Itinerario de Artes: Fundamentos de Arte II

5 Lengua cooficial y literatura²⁴

Fuente: Elaboración propia

El alumnado puede optar por quedarse con la nota obtenida en la Fase Obligatoria como Nota de Acceso a la universidad o realizar la Fase Específica para obtener una nota de corte más alta.

3.2.5.2. La fase Específica o Voluntaria²⁵

Es una fase completamente opcional, que permite al estudiante sumar hasta cuatro puntos en su Nota de Acceso. El alumnado puede presentarse a un mínimo de dos y un máximo de cuatro asignaturas²⁶. A pesar de esto, solamente se tienen en cuenta las dos puntuaciones que proporcionen un mayor incremento en la en la nota final.

Cada universidad tiene sus propias ponderaciones, por lo que para saber que nota proporciona mayor subida, es necesario conocer estas ponderaciones. Normalmente son de 0,1 o 0,2. Este número se multiplica por la nota que se consigue en el examen de esta materia para obtener los puntos que se suman. Por ejemplo, si se obtiene un 10 y un 8 en dos materias que ponderan 0,2, la nota aumentaría en 2+1,6 puntos.

Las materias de esta fase son las siguientes:

Tabla 27.

Materias posibles fase Específica de la PAU, después de la Reforma de 2010.

Fase Específica Voluntaria.			
1	Biología	2	Geología
3	Física	4	Química
5	Dibujo Técnico II	6	Griego II
7	Economía de la Empresa	8	Historia del Arte
9	Historia de la Filosofía	10	Cultura audiovisual
11	Artes escénicas	12	Diseño

Fuente: Elaboración propia

En esta Fase Voluntaria no hay posibilidad de ser examinado en las asignaturas troncales de modalidad que entran en la Fase Obligatoria, concretamente Matemáticas II, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II, Latín II, y Fundamentos de Arte II. No obstante, existe un acuerdo entre todas las universidades que posibilita el usar estas asignaturas para subir la Nota de Admisión.

El cálculo de la Nota de Admisión cambia sustancialmente respecto a la anterior prueba de la PAU. Como se puede apreciar, la nota máxima que se puede obtener entre las dos fases es de 14 puntos, 10 puntos de la fase obligatoria + 4 puntos de la fase voluntaria.

Las universidades públicas utilizan la Nota de Admisión del estudiantado para la adjudicación de las plazas, utilizando una fórmula distinta a la seguida en las pruebas anteriores.

²⁵ Las comunidades con lengua cooficial son las siguientes: Cataluña, Comunidad Valenciana Galicia y País Vasco.

²⁶ Tres en Cataluña.

Nota de Admisión = $0,6 \cdot NB + 0,4 \cdot NFA + C1 \cdot M1 + C2 \cdot M2$

- NB = Nota de Bachillerato
- NFA = Nota de la Fase de Acceso
- M1, M2 = Calificación de las materias superadas
- C1, C2 = Coeficientes de ponderación (Dependen del grado en el que se matriculen).

La nota en el examen de materia troncal de modalidad de la Fase Obligatoria podrá contar dos veces: una para calcular tu nota de la Fase Obligatoria, y otra para calcular la nota en la Fase Voluntaria.

A partir de 2017 y con un futuro un tanto incierto, la prueba pasa a denominarse Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU).

CAPÍTULO 4

4. Metodología

4.1. Objetivos y descripción general del proceso

El Objetivo general de esta investigación es:

- ✓ Analizar las características y modos de actuación de aquellos centros de Bachillerato de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), de alta y baja eficacia para, consecuentemente, elaborar propuestas y acciones de mejora que ayuden a los centros educativos en sus objetivos y trabajos con el fin de mejorar sus resultados.

Para la consecución del objetivo general, se planteó una investigación que se ha desarrollado en tres fases concatenadas, con una metodología y unos objetivos específicos propios.

Los objetivos y la descripción de cada fase son los siguientes:

FASE 1: Selección de centros de alta y baja eficacia

Objetivos específicos:

- ✓ Analizar los resultados de bachillerato y de las Pruebas de Acceso de la Universidad (PAU), de todos los centros de la Comunidad Autónoma Vasca.
- ✓ Clasificar a los mismos en base a su nivel de eficacia.
- ✓ Seleccionar centros de alta y baja eficacia en base a las notas de la PAU y los resultados de bachillerato de los centros.

Descripción:

- ✓ Se analizan los centros escolares, haciendo uso de técnicas estadísticas específicas (análisis de regresión múltiple y análisis de residuos), teniendo en cuenta los resultados de la PAU y otras variables contextuales de estos centros correspondientes a los años comprendidos entre 2010-2014.

FASE 2: Caracterización y buenas prácticas de los centros de bachillerato de la CAV

Objetivos específicos:

- ✓ Categorizar las prácticas de los centros de alta y baja eficacia de la CAV.
- ✓ Analizar las prácticas de los centros de alta y baja eficacia.

Descripción:

- ✓ Se identifican los aspectos organizativos más internos y complejos de los centros seleccionados en la fase anterior, haciendo uso de la metodología cualitativa y cuantitativa, se va a profundizar en los factores que inciden en la eficacia de estos. Se realizan entrevistas al personal de inspección educativa de referencia de estos centros²⁷, los cuales aportan una visión externa. Esta información se completa con un cuestionario dirigido a los equipos directivos de los centros.

²⁷ En la Comunidad Autónoma Vasca, la inspección educativa se organiza en 8 zonas repartidas en los tres territorios además de contar con una Inspección Central. Uno de los tres objetivos prioritarios de la inspección educativa es el Controlar, evaluar y dar asesoramiento a los centros educativos y a los demás elementos del sistema con la finalidad de contribuir a su mejora, así como participar en las evaluaciones del sistema e informar a la administración educativa mediante valoraciones técnicas de carácter propositivo.

FASE 3: Un estudio de caso

Objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar las buenas prácticas y modelos de funcionamiento de un centro exitoso.

Descripción:

- ✓ Se realiza un estudio de caso de uno de los centros categorizado de alta eficacia. Se indaga acerca de sus prácticas y aspectos organizativos mediante entrevistas a las personas que conforman la comunidad educativa y mediante el análisis de los documentos internos del centro.

Como síntesis de las tres fases del estudio, en la siguiente figura se presenta un mapa conceptual, en el que se recoge el enfoque metodológico, la técnica de recogida de información, los participantes/muestras y los resultados obtenidos en cada una de las tres fases.

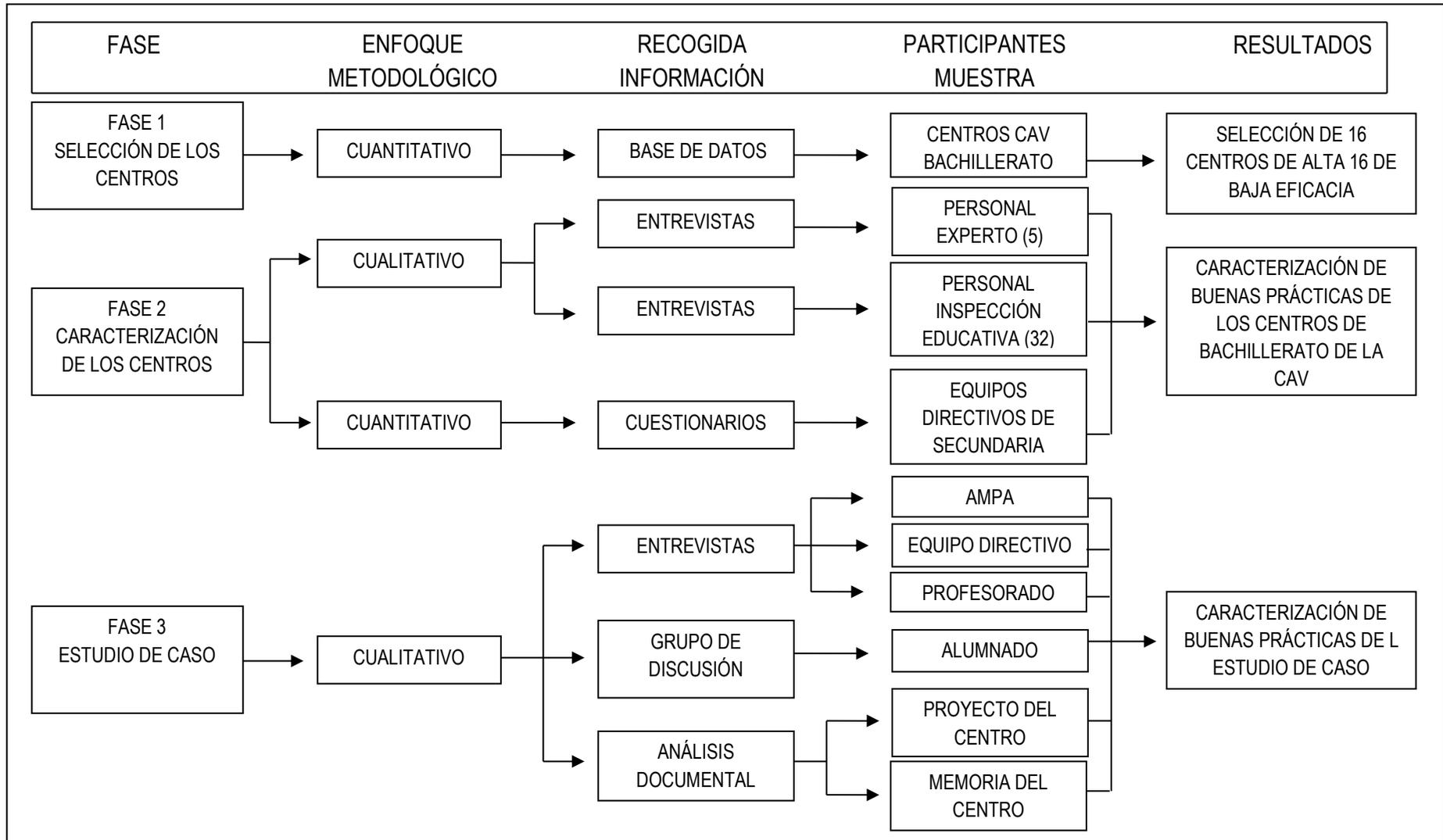


Figura 14. Mapa conceptual de la metodología de la investigación

4.2. Método

Dado que cada fase presenta unos objetivos distintos y un método diferente, a continuación, se describen los objetivos y el método utilizado en cada una de ellas.

4.2.1. Primera fase: Selección de centros de alta y baja eficacia

4.2.1.1. Objetivos

- ✓ Analizar los resultados de bachillerato y de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) de todos los centros de la Comunidad Autónoma Vasca.
- ✓ Clasificar a los mismos en base a su nivel de Eficacia Escolar.

4.2.1.2. Enfoque metodológico

La primera fase de este trabajo se caracterizó por ser un estudio censal, además de ser descriptivo, comparativo y correlacional. Se analizaron los resultados de la PAU de todos los centros de bachillerato de la Comunidad Autónoma Vasca, así como ciertas características contextuales de estos que posibilitaron la consecución de la selección de centros de alta y baja Eficacia Escolar.

4.2.1.3. Variables de estudio

Variables de Resultados:

- Nota de la PAU.
- Nota de Bachillerato.
- Nota de Admisión.

Variables Contextuales:

- Idioma lingüístico de la prueba.
- Curso escolar: años comprendidos entre 2010 y 2014.
- Titularidad.
- Provincia del centro.
- Índice Socioeconómico y Cultural del centro (ISEC).
- Tasa de idoneidad: Relación entre los efectivos escolares que realizan la PAU a los 18 años y la población total matriculada en la PAU.
- Porcentaje de migrantes: Porcentaje de alumnado migrante que realiza la PAU.

El índice Socioeconómico Cultural (ISEC)

Dada la relevancia de la variable ISEC, en lo que sigue se hará una breve descripción de la misma.

El ISEC es un indicador de centro comúnmente utilizado en diferentes evaluaciones externas, tales como PISA²⁸ o la Evaluación Diagnóstica²⁹. El objetivo de esta variable es ser un índice del nivel sociocultural y económico y su operativización se basa en distintos indicadores: estudios familiares, ocupación profesional del padre y la madre y recursos y posesiones de los hogares

²⁸ Desde el año 2000.

²⁹ Desde el año 2009.

del alumnado³⁰ (número de libros en casa, lectura de prensa diaria y revistas especializadas y posesión de ordenador y acceso a internet).

El ISEC es único para cada curso de cada centro y se conforma mediante las respuestas de un cuestionario que contesta el alumnado. En este caso, la recogida de datos que posibilita el cálculo del índice se efectuó en la Evaluación Diagnóstica realizada en 4º de ESO³¹.

A partir de las respuestas facilitadas por el estudiantado se calcula la media de estos en cada centro.

Los ítems que completan el cuestionario son los siguientes:

Tabla 28.

Esquema de ítems utilizados para el Índice Socioeconómico (ISEC).

Ítem	Escala
1. Trabajo en familia	(0-10)
2. Estudios familiares	(0-5)
3. Libros en el hogar	(0 a 50; 50 a 100; 100 a 200; 200 a 500; más de 500)
4. Ordenador en casa	(0-1)
5. Internet en casa	(0-1)
6. Prensa diaria	(0-1)
7. Revistas especializadas	(0-1)
8. Libros en el hogar	(0-4)
9. Enciclopedias	(0-1)
10. Literatura clásica	(0-1)
11. Habitación propia	(0-1)
12. Coche	(0-4)
13. Vacaciones en hotel	(0-1)
14. Trabajador en el hogar	(0-1)

Fuente: Elaboración propia

La justificación de la pertinencia de la utilización de las variables en el cálculo es diferente en cada caso. Algunas de estas se mantienen por su valor explicativo (p. ej. Dim_1. Profesión familiar). Otras en cambio se combinan dando lugar a una variable nueva (p. ej. Dim_4 Posesiones 1).

En la siguiente tabla se presenta el esquema de dimensiones con el cual se crea el ISEC.

Tabla 29.

Esquema de dimensiones para la composición del ISEC.

Dimensiones	Indicadores
1. Profesión familiar	El más alto de la familia
2. Estudios familiares	El más alto de la familia
3. Libros en el hogar	Número de libros
4. Posesiones 1	Ordenador en casa
	Internet en casa
5. Posesiones 2	Prensa diaria
	Posesión de coche

³⁰ Número de libros en casa, lectura de prensa diaria y revistas especializadas y posesión de ordenador y acceso a internet.

³¹ Se entiende que la diferencia del ISEC de un centro en 4º de ESO y en 2º de bachillerato es pequeña; por lo que el ISEC que obtiene un centro en 4º de ESO debería de ser muy similar al de 2º de bachillerato. Así pues, el indicador del ISEC obtenido en 4º de ESO se mantiene para 2º de bachillerato.

6.	Posesiones 3	Habitación propia Número de cuartos de baño Vacaciones en hotel
7.	Posesiones 4	Personas que trabajan en el hogar Revistas especializadas Libros de consulta Literatura clásica

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.4. Participantes

Todos los centros de bachillerato de las tres provincias que forman la CAV, que realizaron la PAU durante los cursos comprendidos entre 2010 y 2014 fueron evaluados.

Dada la relevancia del sistema de modelos lingüísticos que caracteriza el sistema educativo vasco, se tomó como unidad de análisis el grupo lingüístico de cada centro escolar. Las diferencias en los resultados que obtienen los grupos que realizan la prueba en castellano y en euskera en un mismo centro son notables por lo que se opta por hacer esta segmentación.

Tal y como se aprecia en la tabla 30, fueron aproximadamente 195 centros y 8000 estudiantes por curso los resultados que se analizaron en cada uno de los 5 años de la PAU.

Tabla 30.

Distribución de grupos y estudiantes estudiados en la PAU en función del año.

	2010	2011	2012	2013	2014
Grupos	193	191	195	196	195
Matriculados	7524	7744	8169	8144	8137

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la titularidad, predominaron los centros públicos respecto a los concertados (véase tabla 31). Los centros privados no entraron en el estudio por dos razones: ser muy pocos casos y responder a unas características específicas muy distintas a las de los demás³².

Tabla 31.

Distribución de grupos estudiados en función del año y titularidad de centros.

	2010	2011	2012	2013	2014
Públicos	83	83	84	84	84
Concertados	110	108	111	112	111

Fuente: Elaboración propia

Tabla 32.

Distribución de grupos estudiados en función del año e idioma de la PAU.

	2010	2011	2012	2013	2014
Euskera	95	111	112	112	114
Castellano	88	80	83	84	81

Fuente: Elaboración propia

³² Los centros privados son gestionados por una persona privada, física o jurídica y la educación es financiada por la familia en todos los niveles educativos. Estos centros pueden establecer las asignaturas optativas, los métodos de enseñanza, las normas de funcionamiento y las actividades culturales y extraescolares.

Todos los años prevalecieron los grupos que realizaron la prueba en euskera sobre los que realizaron la prueba en castellano.

4.2.1.5. Procedimiento de recogida de datos

Los datos principales fueron proporcionados por la Universidad del País Vasco y se complementaron con datos proporcionados por el ISEI-IVEI³³. El procedimiento seguido para disponer de los mismos se describe a continuación.

Para obtener los datos correspondientes a las PAU, se envió una petición para el uso de la base de datos de la Universidad del País Vasco al Negociado de Acceso de la UPV-EHU y se realizó una reunión con la persona responsable de estos datos en la Universidad en la que se presentó el proyecto de tesis. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos a utilizar. Una vez obtenida la base de datos, se seleccionó la información pertinente de los mismos y se creó una matriz de trabajo que se adaptó a las exigencias del SPSS. En esta primera matriz se recogieron datos de los años comprendidos entre 2010 y 2014.

Para acceder los datos complementarios del estudio, se realizó un acuerdo con el ISEI-IVEI en relación al uso de estos, con idéntico compromiso de confidencialidad y anonimato.

4.2.1.6. Procedimiento de análisis de datos

La planificación del análisis de datos supuso efectuar cinco pasos que ayudaron a conseguir el objetivo final de esta primera fase: Seleccionar grupos de alta y baja eficacia.

1. Preparación, organización y depuración de los archivos de los datos.
2. Análisis estadísticos preliminares y reorganización de los grupos con nuevos criterios.
3. Comparación de resultados de bachillerato y de la PAU. Análisis de la estabilidad de los resultados.
4. Ajuste de las puntuaciones mediante los residuos obtenidos a partir de las puntuaciones de los grupos y el ISEC de los centros.
5. Selección de grupos de alta y baja eficacia.

1. Preparación, organización y depuración de los datos.

Una vez creada la matriz global, se depuró y organizó esta. Así mismo fue necesario efectuar diferentes pruebas para comprobar la pertinencia de la matriz. Antes de proceder a la categorización de los centros, se tomaron tres decisiones fundamentales.

- Con el fin de que el número de estudiantes de cada grupo de los centros educativos fuera representativo, se estableció un límite en el tamaño de los mismos y se descartaron aquellos que tuvieron menos de 10 estudiantes matriculados en la PAU.
- Dada la relevancia del sistema de modelos lingüísticos que caracteriza el sistema educativo vasco, se tomó como unidad de análisis el grupo lingüístico. De tal manera que un centro que tiene un grupo de más de 10 estudiantes matriculados en la PAU en euskera y otro de más de 10 matriculados en castellano, se compone de dos grupos diferenciados.

³³ El ISEI-IVEI es el Instituto Vasco de Evaluación educativa no universitaria que tiene como finalidad:

- Realizar la evaluación general del sistema educativo no universitario.
- Promover la investigación educativa en el ámbito no universitario.
- Mantener un Servicio de Documentación y de recursos relacionados con el ámbito educativo.

- Por último, se trabajó con los resultados provenientes de la convocatoria ordinaria de la prueba de acceso a la universidad del curso correspondiente.

2. *Análisis estadísticos preliminares y reorganización de los centros con nuevos criterios.*

Después de preparar, organizar y depurar los datos se efectuó un filtrado de las variables con el fin de organizar de forma adecuada la matriz. Hay que subrayar que en estos análisis se descartaron ciertas variables como la tasa de idoneidad y el porcentaje de migrantes ya que, aunque a priori parecían variables interesantes, los análisis estadísticos efectuados revelaron la poca importancia de estas en bachillerato.

3. *Comparación de los resultados de bachillerato y de la PAU. Estabilidad de los resultados.*

Para comparar los resultados de bachillerato y los de la PAU se analizaron las diferencias existentes entre ambas. Para ello, se compararon las medias obtenidas en los 5 años objeto de estudio. El objetivo de estudiar cinco años, fue eliminar la variabilidad que puede ser explicada por los diferentes grupos de estudiantes en cada año. También se analizó la relación entre las notas obtenidas en distintas asignaturas y la nota del examen de la PAU, la nota obtenida en bachillerato y la nota global de la PAU en los años comprendidos entre 2010 y 2014.

4. *Ajuste de las puntuaciones mediante los residuos obtenidos a partir de los resultados de los grupos y el ISEC de los centros.*

Partiendo de que existe una relación positiva entre los resultados obtenidos por los grupos y el nivel socioeconómico y cultural de los mismos, para clasificar a los centros en base a su nivel de Eficacia Escolar, se ajustaron las puntuaciones obtenidas. Se consideró la diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada de cada grupo en función del ISEC como la eficacia del grupo. Para esto, se calculó el efecto que tuvo el ISEC sobre la variable de resultado de la PAU y mediante el análisis de regresión entre ambas variables, se realizó una nueva clasificación en base al ajuste de puntuaciones y a los residuos obtenidos. Se asume que existen otras variables contextuales que también se relacionan con la nota de la prueba, y que el ISEC por sí sólo no explica todas las diferencias existentes, pero sí que es un criterio que ayuda a realizar una clasificación más justa.

5. *Selección de grupos de alta y baja eficacia.*

Los centros obtienen resultados distintos en los cinco años estudiados, por lo que es necesario establecer un criterio para la selección final. Para esto, se tuvieron en cuenta la media de los residuales obtenida por cada centro a lo largo de los cinco años y con esta media, se seleccionaron los 16 centros de alta eficacia (mayores residuales positivos) y 16 centros de baja eficacia (mayores residuales negativos). Se confeccionó una lista de posibles suplentes.

4.2.2. Segunda fase: Caracterización de buenas prácticas en bachillerato en la CAV

4.2.2.1. Objetivos

- ✓ Categorizar las prácticas de los centros de alta y baja eficacia de la CAV.
- ✓ Analizar las prácticas de los centros de alta y baja eficacia.

4.2.2.2. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico utilizado para la recolección y el análisis de los datos fue mixto. Se integraron técnicas cualitativas y cuantitativas con el fin de describir, comprender e interpretar la realidad de los dos grupos centros seleccionados.

4.2.2.3. Dimensiones, categorías a estudiar

Para la elaboración de las categorías se siguió un proceso deductivo-inductivo, donde se partió del marco teórico para definir el siguiente primer guion de categorías:

Tabla 33.

Categorías a estudiar en la primera fase.

Categoría	Descripción/indicadores
1. Clima	Relación entre las distintas personas de la comunidad educativa, ambiente que fomenta el esfuerzo y el trabajo del alumnado, medidas que favorecen un buen clima, valoración general del clima del centro.
2. Relaciones laborales	Relaciones entre el profesorado, relaciones entre el equipo directivo y los docentes el profesorado.
3. Organización y gestión de los centros	Liderazgo, reparto de responsabilidades, gestión de recursos, gestión del tiempo, coordinación, participación de la comunidad educativa.
4. Satisfacción laboral del profesorado	Estabilidad y antigüedad de la plantilla, grado de satisfacción laboral del profesorado.
5. Motivación laboral	Grado de motivación del profesorado en los centros.
6. Migración	Cuestiones relacionadas con la atención del alumnado de origen migrante.
7. Idoneidad escolar	Relación entre el alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico adecuado para su edad y la población de dicha edad.
8. Metodologías de enseñanza	Enfoques metodológicos y recursos utilizados.
9. Implicación familiar	Sentimiento de pertenencia y participación de las familias en la dinámica de los centros escolares.
10. Evaluación del profesorado	Sistemas y procesos de evaluación hacia el profesorado.

Fuente: Elaboración propia

4.2.2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Entrevistas no estructuradas:

- No existió un guión preestablecido. La entrevista se fue construyendo en base a las respuestas de las personas informantes.

Entrevistas semiestructuradas:

- Se estableció un guión previo. La secuencia en la que se abordaron las distintas cuestiones fue flexible en función de las respuestas.

Cuestionarios:

- El instrumento se compuso de un cuestionario (Liker 5 ítems) con 30 preguntas.

4.2.2.5. Participantes

Son tres los grupos participantes en esta fase:

Participantes en las entrevistas no estructuradas:

- Fueron cuatro las personas expertas seleccionadas que corresponden a las distintas especialidades que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 34.

Especialidad y personal experto entrevistado en la primera fase.

Personal Experto	Especialidad
1 ->	Evaluación de Programas educativos
2 ->	Formación de equipos directivos, Inspección Educativa del País Vasco, asesoramiento en dirección y liderazgo educativo
3 ->	Inspección Educativa
4 ->	PAU

Fuente: Elaboración propia

- En la selección de las personas informantes, se tuvo en cuenta que estas tuvieran un reconocido prestigio y una experiencia contrastada en el ámbito de la Eficacia Escolar. Se pretendió que las cuatro personas informantes abarcaran un espectro amplio en torno al tema objeto de estudio.

Participantes en las entrevistas no estructuradas:

- El personal de inspección correspondió a los 32 centros seleccionados de la fase anterior.

Informantes de los cuestionarios:

- Los cuestionarios fueron enviados a todos los centros de secundaria del País Vasco y se obtuvo una respuesta de 162 equipos directivos.

4.2.2.6. Procedimiento y recogida de datos

Se realiza una triangulación de datos utilizando distintas fuentes de información. Los datos recogidos proceden de tres fuentes diferentes: Entrevistas a personal experto, entrevistas a personal de la inspección educativa y cuestionarios a equipos directivos.

Antes de llevar a cabo los encuentros con el personal experto, se realizó una entrevista piloto que se utilizó para planificar mejor tanto la secuencia de la narración como el carácter flexible de la misma. Se pretendió que las preguntas fueran la base con la que las personas informantes pudieran desarrollar las categorías planificadas. Esta prueba piloto, ayudó también a visualizar la gestión del tiempo.

Entrevistas a personal experto:

- Tras confirmar con cada experto y experta su colaboración, se establecieron las citas concretando el contenido, el lugar y la fecha de la entrevista. La duración aproximada fue de hora y media y todo se grabó en formato audio. Se recogieron notas adicionales que ayudaron posteriormente a los análisis de contenidos.

Entrevistas a personal de inspección:

- Tras contactar con el responsable de la Inspección Educativa de la CAV, se explicó el proyecto solicitando colaboración. Una vez aceptada la colaboración en la investigación, se concretaron distintos detalles formales acerca de las entrevistas con el personal de

inspección. El distinto personal responsable de cada sede³⁴ de inspección facilitó un calendario para realizar las distintas entrevistas en los tres territorios de la CAV. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora. Aunque en un primer momento se planificó que fueran 32, finalmente por distintas incompatibilidades, se realizaron solamente 28 siendo la distribución territorial de estos la siguiente: Álava 3, Bizkaia 15 y Gipuzkoa 10.

Cuestionarios a equipos directivos:

- Las respuestas fueron obtenidas tras un acuerdo de confidencialidad de sus datos.

4.2.2.7. Procedimiento de análisis de datos

Para las entrevistas al personal experto y personal de inspección, se siguió el proceso de cuatro pasos propuesto por Miles y Huberman (1994):

Obtención de la información:

- A través de las entrevistas y de las notas obtenidas en las mismas.

Transcripción y organización de la información:

- Se realizaron grabaciones de audio y se tomaron notas de campo que facilitaron el volcado de toda esta información, así como una transcripción selectiva de la información relevante. El propio entrevistador fue la persona que realizó la transcripción selectiva de la información obtenida. En este caso se tuvo la ventaja de poder entender el contexto y el guión de la entrevista en todo momento. Las transcripciones se realizaron la semana posterior a la entrevista. Para la selección de la información relevante del discurso de los entrevistados, se partió de dos premisas. La primera, la formación propia del personal investigador en el tema objeto de estudio junto a la propia preparación de la entrevista en sí, y la segunda, la propia del personal investigador mediante una actitud de neutralidad.

Codificación de la información:

- El objetivo de la codificación es maximizar las similitudes y minimizar las diferencias, logrando identificar categorías básicas. Para ello, se agrupó la información que se obtuvo en el paso anterior clasificando en categorías que concentraran las ideas, los conceptos o los temas que fueran similares. Algunas de estas, se codificaron en más de una categoría, ya que se consideró que podían ser relevantes para las mismas. Por último, además de los audios, se codificaron las notas de campo obtenidas en las entrevistas. La codificación obligó al investigador a tener que prestar una atención máxima a todos los detalles de las entrevistas.

Integración de la información:

- Se relacionó la información codificada con los fundamentos teóricos de la investigación para construir una explicación integrada de las relaciones.

³⁴ En la CAV la Inspección Educativa se organiza en ocho sedes repartidas en los tres territorios (Álava, Bizkaia y Gipuzkoa).

4.2.2.8. Validez y fiabilidad

En la metodología cualitativa, al igual que en la cuantitativa, el rigor de la investigación es imprescindible, por lo que garantizar la veracidad del estudio resulta fundamental. La triangulación es una alternativa a la validación que incrementa el alcance, profundidad y consistencia en el proceso metodológico (Flick, van Kardorff y Steinke, 2004) y el uso de la triangulación aporta fuerza y consistencia a los análisis y a los procesos efectuados (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Para la validez de esta fase, se utilizaron tres estrategias distintas. En primer lugar, se realizó una triangulación metodológica en la que se utilizaron distintos métodos de recolección de datos (entrevistas a personal experto, entrevistas a personal de inspección y cuestionarios a equipos directivos). En segundo lugar, los resultados obtenidos fueron expuestos a un proceso de verificabilidad mediante la devolución de un informe de resultados enfocado a las distintas personas informantes. Por último, se realizó una confirmación de parte del estudio mediante el juicio de expertos y expertas del ámbito de la Eficacia Escolar.

4.2.3. Tercera fase: Caracterización de un centro escolar exitoso. Un estudio de caso

4.2.3.1. Objetivo del estudio de caso

El objetivo planteado en esta tercera fase fue el siguiente:

- ✓ Caracterizar las buenas prácticas y modelos de funcionamiento de un centro exitoso.

4.2.3.2. Enfoque metodológico: el estudio de caso

Finalizamos el trabajo con un estudio de caso. Utilizar un paradigma interpretativo facilita un trabajo dialéctico entre las distintas partes objeto de estudio (Stake, 1998); y en este caso ayuda a comprender e interpretar la realidad del propio centro educativo. Es importante subrayar que el propio estudio de caso no es un instrumento sino una metodología.

Este enfoque permite recoger de primera mano la voz de las personas de la comunidad educativa de un centro escolar concreto. La esencia de este enfoque es comprender el significado de una experiencia única. Permite describir y explicar el tema objeto de estudio.

El objetivo de un estudio de caso, no es generalizar el conocimiento sino comprender un caso en concreto. Stake (1998) plantea tres tipos de estudios de caso en función de la finalidad última del mismo: Estudio de caso intrínseco, estudio de caso instrumental, estudio de caso colectivo.

Se trata de un estudio de caso intrínseco ya que el caso en sí mismo es de real interés y mediante su estudio se pretende alcanzar una mejor comprensión del caso a estudiar. No se elige el caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés.

El propósito es alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo. No se quiere generar ninguna teoría

Mediante el análisis detallado de la realidad del centro escolar elegido y teniendo en cuenta las características socioeconómicas y culturales del mismo, se procedió a describir sus buenas prácticas educativas.

4.2.3.3. Proceso de la selección del centro escolar

Para la selección se realizó un examen intenso, detallado y comprensivo de la realidad de los distintos centros educativos seleccionados en la primera fase, así como consultas al personal de inspección de referencia de los centros para contrastar cuál podría ser el centro más adecuado para este trabajo. Antes de elegir el centro que iba a ser protagonista del estudio de caso, también realizamos entrevistas con cada equipo directivo explicando el proyecto a la vez que se valoraba la posibilidad de realizar el estudio de caso. Aunque fueron varios centros los que podían haber participado en el estudio de caso, la inmejorable predisposición de uno de los directores fue un argumento importante para su elección final. La dirección escolar, veía de una manera muy positiva el estudio ya que entendía que este podría ser beneficioso para las dos partes.

En resumen, el proceso de selección de centro se basó en 5 criterios:

- Encontrarse en el grupo de centros eficaces de la CAV de la Fase 1.
- No haber sufrido cambios relevantes en los últimos años.
- El personal de inspección de referencia confirma que se trata de un centro en el que destaquen sus buenas prácticas.
- El personal de inspección de referencia ve posible la realización de un estudio de caso.
- Existe una predisposición óptima por parte del equipo directivo para realizar el estudio de caso.

4.2.3.4. Contextualización del centro escolar

Respondiendo al acuerdo de confidencialidad pactado con el centro escolar, y conscientes de la nula relevancia científica que tiene conocer su identidad, solamente describiremos algunas de las características contextuales del mismo, que ayudan a comprender mejor el funcionamiento del centro.

El centro seleccionado se ubica en una de las zonas industriales y obreras del territorio histórico de Bizkaia. En esta zona, desde la reconversión industrial de la década de los 80 se ha ido perdiendo mucha actividad. A pesar de esto, la cultura industrial sigue latente. Las políticas de reconversión intentaron, en la medida de lo posible, canalizar la producción hacia otras ramas industriales con mejores expectativas. Actualmente, este carácter obrero es visible en la población de la zona y también en el propio centro educativo.

El centro está localizado en uno de los márgenes del pueblo a escasos cinco minutos caminando del centro. La gran mayoría de estudiantes de la educación obligatoria acuden al centro caminando. En el caso del alumnado de bachillerato, este sí que viene de otras zonas, al igual que a los módulos de formación o al aula de aprendizaje de tareas.

Las familias se caracterizan por su carácter obrero y por tener un nivel de vida medio-bajo. Actualmente la población se aproxima a los 30.000 habitantes. En los años más álgidos de la industrialización, en la década de los 80, la población casi llegaba a los 50.000 habitantes. Las comunicaciones tanto con el centro de Bilbao son buenas.

Con respecto al estado y características del centro, estas son correctas. No se puede decir que todo se encuentre en un estado ideal, ya que las infraestructuras del centro necesitan pequeñas reformas; el equipo directivo del centro es consciente de ello y expresa tener dificultades para hacer frente a ciertas reformas. El hecho de ser un centro público y de un tamaño relativamente pequeño, dificulta el acceso a ciertas ayudas destinadas a la mejora de las infraestructuras. También expresa que, a diferencia de otros centros educativos, el centro no dedica un esfuerzo especial a intentar conseguir este tipo de subvenciones. El centro oferta tanto Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato como Grados de Formación Profesional (FP). Ofertar estos

módulos de formación resulta bastante beneficioso para el propio centro ya que, a falta de recursos externos para realizar las mejores o reparaciones pertinentes, los propios profesionales de los módulos resultan de gran ayuda.

Una de las características más destacables es la variedad de espacios abiertos que dispone. Estos espacios fomentan y favorecen un buen ambiente en cuanto al ocio se refiere. Es común que algunos de estos espacios sean utilizados como recursos del pueblo para prácticas varias. Actualmente la capacidad del centro respecto a estudiantes está completa. El centro manifiesta estar preocupado por ello.

La capacidad de estudiantes del centro ha tenido un crecimiento notable. Actualmente el centro educativo dispone de 6 líneas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, 2 en Bachillerato, 2 Módulos Superiores de FP y un Aula de Aprendizaje de Tareas (AAT). El número de matriculados en los dos últimos cursos ha sido el siguiente:

Tabla 35.
Oferta educativa del centro estudiado.

	Línea			
	E.S.O.	Bachillerato	Grado Superior	A.A.T.
2015-2016	254	101	74	8
2014-2015	250	91	78	0

Fuente: Elaboración propia

Como se ha señalado antes, es un centro con unas fuertes raíces industriales, por lo que gran parte del alumnado procede de familias trabajadoras y las salidas hacia Formación Profesional de Grado Medio o hacia la Formación Profesional son mucho más comunes que en otras zonas u otros centros escolares. Desde el centro se apuesta por dar una orientación adecuada al alumnado, teniendo en cuenta la realidad del propio estudiantado y del entorno en el que se encuentran. El centro ha realizado un esfuerzo importante en las últimas décadas por implantar un bachillerato de calidad, ya que, en los comienzos del centro escolar, este era un centro que básicamente estaba dirigido a la FP. A día de hoy, la etapa de bachillerato de este centro escolar es una alternativa atractiva en el contexto de su municipio. Las solicitudes de matrícula llegan a exceder la oferta existente. El alumnado que viene de otras zonas u otros centros es cada vez mayor, cosa que no pasaba hace unos años. Todo esto es una evidencia de la confianza del pueblo en el centro escolar.

El equipo directivo es mixto y de composición relativamente nueva. Se encuentra exactamente en la mitad del mandato de cuatro años. Tanto el director como la jefa de estudios forman parte del profesorado del centro de distintas materias y tienen una muy larga experiencia en este centro escolar. El profesorado está compuesto por unos 50 docentes de los que 18 no son permanentes. Este dato es interesante ya que la media de edad del profesorado se acerca a los 60 años e implica que dentro de pocos años una parte importante de este se jubilará.

El modelo lingüístico es el D, lo que quiere decir que toda la docencia de la ESO y la del bachillerato se imparte en euskera. En la década de los 90 se hizo un esfuerzo considerable por conseguir que el profesorado fuera competente en las dos lenguas cooficiales de la CAV. A día de hoy, prácticamente todo el profesorado responde perfectamente al perfil bilingüe. El centro realiza un esfuerzo considerable para presentar toda la documentación en las dos lenguas cooficiales. A pesar de lo anterior, por distintos motivos, el ambiente no es tan euskaldún como le gustaría al centro escolar. Quizás el carácter castellano-hablante del propio pueblo y de las familias o la necesidad de poner más ímpetu en responder a otro tipo de necesidades del centro escolar delegan a un segundo plano este aspecto del tema lingüístico.

En resumen, el estudio de caso se realiza en un instituto público de modelo lingüístico D (enseñanza en euskera), marcado notablemente por sus orígenes educativos dirigidos a la Formación Profesional y situado en un contexto con un carácter socioeconómico medio bajo.

4.2.3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Una forma de aproximarse más a la realidad es poner un especial énfasis en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios sujetos objeto de estudio (Sabariego, Dorio y Massot, 2004). Los estamentos implicados en el centro educativo son los siguientes: familias, profesorado, alumnado y equipo directivo.

Con el fin de recoger las voces de los distintos estamentos, y evitar el peligro de la subjetividad de los resultados, se lleva a cabo una triangulación metodológica (Aguilar y Barroso, 2015) combinando los siguientes tres métodos de recogida y análisis de datos:

Entrevistas semiestructuradas:

- Este tipo de entrevista menos formal, posibilita al entrevistador cambiar la secuencia de las preguntas (Bisquerra, 2004). Por lo que en base a las ocho categorías obtenidas en la Fase II se realizan preguntas organizadas por temas que se consideran cruciales para obtener información precisa del centro: 1. Profesorado; 2. Diversidad; 3. Familia y comunidad; 4. Expectativas y evaluación; 5. Metodología; 6. Liderazgo y gestión; 7. Clima; 8. Modelos lingüísticos.
- Las preguntas no responden a una secuencia exacta ya que la entrevista debe de posibilitar al entrevistado una amplia libertad en las respuestas acerca del tema del que se quiere recopilar la información. Las entrevistas se realizarán tanto al equipo directivo como al profesorado y a las familias.

Grupo de discusión:

- Esta estrategia es similar a la entrevista, pero tiene un carácter colectivo. Conviene señalar que en este caso el grupo estuvo compuesto por 10 estudiantes de Bachillerato. Dadas las características de las personas informantes, el guión se siguió en un ambiente de espontaneidad y permisividad. Se procuró que todo el alumnado participara en la entrevista.

Análisis documental:

- En el campo de la investigación educativa, revisar documentos organizativos del centro (p. ej. Proyecto de centro, Plan de acción tutorial, Plan de actividades) resulta de gran utilidad, ya que ayuda a complementar, contrastar y validar información obtenida mediante otras estrategias (Massot, Dorio, Sabariego, 2012). Normalmente son registros y datos secundarios provenientes de documentos. La mayor parte de los aspectos organizativos y los proyectos del centro escolar, quedan recogidos en distintos documentos oficiales. El análisis documental lo consideramos como una estrategia complementaria de las dos técnicas utilizadas anteriormente. Los documentos que se revisaron fueron los siguientes:

- Líneas Maestras del Centro (LMC) -> Doc. 1
- Objetivos de Mejora del Centro (OMC) -> Doc. 2
- Plan de Mejora de las Asignaturas (PMA) -> Doc. 3

Por lo que el estudio de caso se organizó de la siguiente manera:

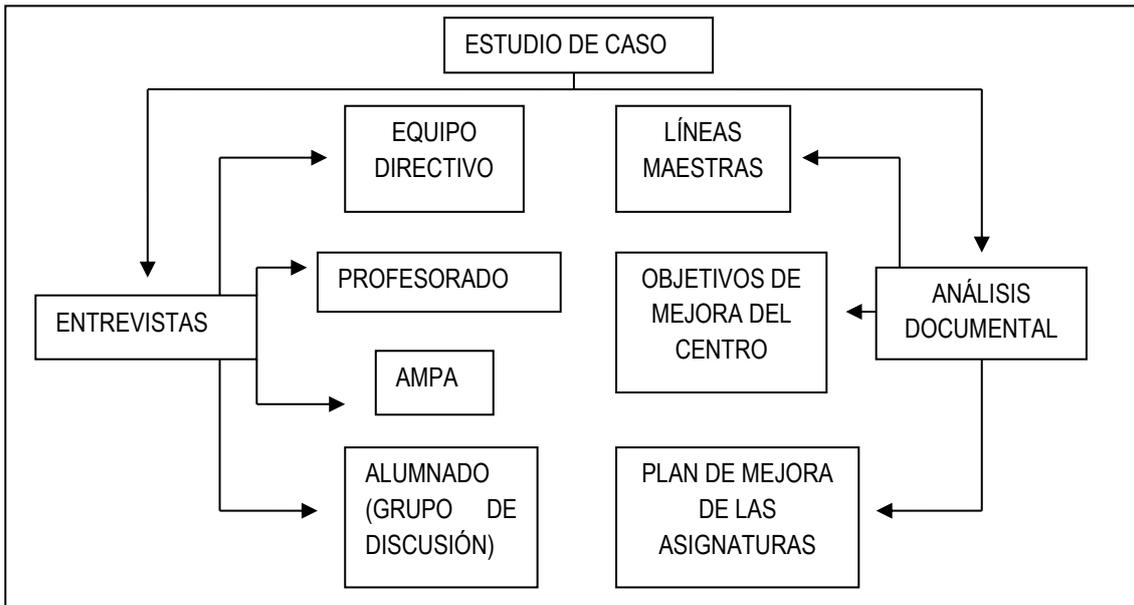


Figura 15. Organización del estudio de caso.

4.2.3.6. Informantes

En el siguiente cuadro se resume el procedimiento (informante y técnica de recogida de datos):

Tabla 36.

Informantes y técnicas de recogida de datos.

Colectivo	Informantes	Técnica
Equipo directivo	Director	Entrevista
	Jefa de estudios	Entrevista
	Orientadora pedagógica	Entrevista
Profesorado	Cinco docentes	Entrevista
Familias	Una persona del AMPA	Entrevista
Alumnado	Diez estudiantes	Grupo de discusión

Fuente: Elaboración propia

Todas las personas informantes fueron previamente informadas sobre los objetivos del trabajo y se hizo especial hincapié en la confidencialidad del trabajo.

4.2.3.7. Organización del trabajo de campo

La dinámica de trabajo fue muy positiva. Es de reseñar que todas las personas informantes, sin excepción alguna demostraron una predisposición y una actitud excelente. Cabe destacar el buen ambiente en el grupo de discusión llevado a cabo con el alumnado.

Se realizó una primera reunión informativa con el equipo directivo para planificar y organizar el trabajo de campo. En la reunión se acuerdan varios aspectos: los procesos de entrevistas, las posibles preguntas, la duración, el sitio, las grabaciones, la confidencialidad de los resultados y el compromiso a realizar una devolución de los resultados del estudio de caso. Las fechas de las entrevistas se acuerdan a posteriori ya que el director debía de organizar internamente todo el proceso.

4.2.3.8. *Análisis de la información*

Una de las principales dificultades de la investigación cualitativa es que se trabaja con palabras y no con números. El hecho de haber realizado una fase previa con entrevistas a la Inspección Educativa, facilitó la dinámica en esta tercera fase.

Para el análisis de la información se siguieron los mismos cuatro pasos que en la fase II: 1) Recogida de datos; 2) Reducción de la información; 3) Exposición de los datos; 4) Extracción de las conclusiones.

La metodología propuesta en esta fase no exige la transcripción de las entrevistas. A partir de los audios y de las notas de campo, se procede a reducir la información, seleccionando, focalizando y abstrayendo los datos en categorías de análisis de una manera selectiva.

En las semanas siguientes a la realización de las entrevistas, se realizó un volcado de la información más relevante relacionada con las preguntas realizadas. Se simplificó el contenido de la información recogida en unidades y categorías, asignando códigos a los contenidos para después situarlos en las categorías correspondientes. En esta tercera fase, se parte con la ventaja de que se contaba con las categorías definidas de las entrevistas realizadas en la fase anterior.

Mediante la exposición de los datos, se organizó y codificó la información recogida. Se buscaron relaciones entre los distintos elementos que conformaron cada categoría y entre las distintas personas informantes. Se utilizó la técnica del mapa conceptual para identificar las relaciones existentes.

CAPÍTULO 5

5. Resultados

5.1. Primera fase: Selección de centros de alta y baja eficacia

El proceso de análisis y selección de centros se comienza estudiando la posible relación y relevancia de las variables titularidad, porcentaje de migrantes y tasa de idoneidad.

En lo que respecta a la titularidad, tal y como aprecia en la tabla 37, las diferencias obtenidas en las medias de los resultados y en las desviaciones típicas de los centros públicos y concertados son mínimas; por lo que la titularidad del centro no se consideró una variable relevante y se decidió descartarla para los siguientes análisis.

Tabla 37.

Comparación de las medias de los cinco años según la titularidad del centro.

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Público	73	6.27	.592
Privado	102	6.31	.508

Fuente: Elaboración propia

Resultados similares se encontraron en las variables tasa de migrantes y tasa de idoneidad. Ninguna de las dos presentó resultados diferenciadores y al igual que la variable titularidad, se decidió no incluirlas en los análisis posteriores.

5.1.1. Comparación y estabilidad de los resultados

Para examinar la estabilidad de los resultados se realizó una comparación de la media de los obtenidos en las tres siguientes variables a lo largo de los años 5 años objeto de estudio:

- Nota de la PAU.
- Nota de Bachillerato.
- Nota de Admisión.

En la comparación reflejada en la tabla 38, se aprecia que la media de la Nota de la PAU es la más baja (6.3) mientras que la media de la Nota de Bachillerato es la más alta (7.42). Los resultados de las distintas pruebas se muestran estables a lo largo de los cinco años.

Tabla 38.

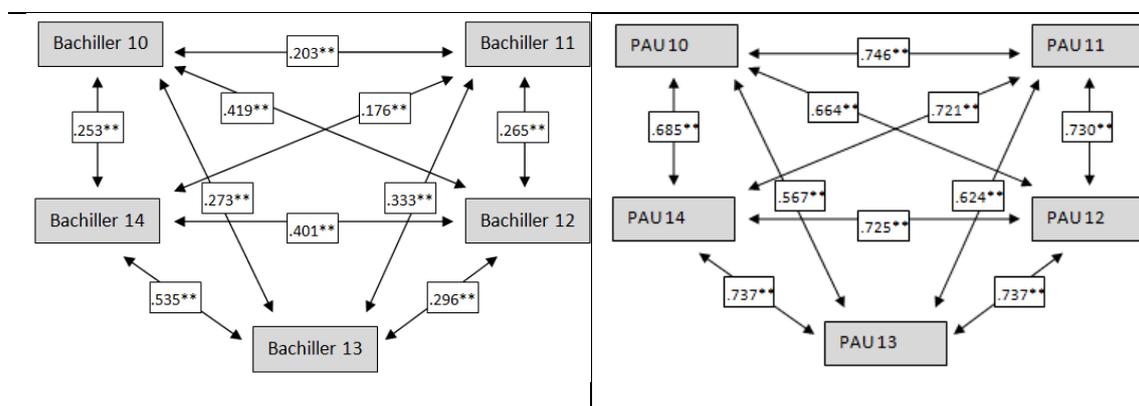
Comparación de las medias de las notas en los 5 años estudiados.

	<i>n</i>	Nota Admisión		Nota PAU		Nota Bachillerato	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2010	163	6.88	0.28	6.17	0.51	7.35	0.28
2011	160	6.96	0.27	6.43	0.51	7.34	0.28
2012	160	6.96	0.30	6.20	0.57	7.45	0.29
2013	164	7.00	0.30	6.28	0.52	7.48	0.29
2014	163	7.06	0.32	6.43	0.56	7.47	0.34
<i>M</i>	162	6.97	0.29	6.30	0.53	7.42	0.30

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de estimar el grado de la relación de los resultados en los distintos años y poder definir una variable adecuada para ser utilizada en la selección de centros de alta y baja eficacia, se

analizó el coeficiente de correlación de estos. Tal y como se aprecia en la figura 16, los resultados de la PAU presentaron coeficientes de correlación altos comprendidos entre (.567 < r < .746), mientras que la Nota de Bachiller fue más irregular siendo los coeficientes bajos y moderados y estando comprendidos entre (.203 < r < .535).



** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Figura 16. Correlación de la Nota de Bachillerato y la Nota de la PAU en los 5 años.

Por último, se analizaron los coeficientes de correlación existentes entre la Nota de la PAU y las materias más representativas de esta prueba. Los resultados mostraron que de todas las materias seleccionadas, la materia de Inglés fue la que tuvo una mayor correlación con la Nota de la PAU, siendo esta positiva y alta ($r = .763$), seguida de la de Filosofía ($r = .599$) y la de Euskera ($r = .597$).

Tabla 39.

Correlación entre materias de la PAU y Nota de la PAU en 2014.

	Filo	Hist.	Fis.	Geogr.	Ingl.	Leng.	Eusk.	Mat. I	Mat. II
Prueba	.599**	.202**	.414**	.476**	.763**	.496**	.597**	.325**	.475**
Filo	1	.107	.219**	.143	.501**	.156*	.245**	.142	.243**
Hist.		1	.118	.145	.119	.225**	-.066	.105	.232**
Fis.			1	.402**	.302**	.192*	.226**	.168*	.049
Geogr.				1	.274**	.198*	.227**	.189*	.141
Ingl.					1	.286**	.288**	.308**	.394**
Leng.						1	-.080	.257**	.400**
Eusk.							1	.074	.034
Mat. CCSS								1	.262**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

Tras analizar estos resultados se decidió elegir la variable Nota de la PAU para seleccionar los centros de alta y baja eficacia por las siguientes cuatro razones:

1. Los resultados son estables a lo largo de los cinco años.
2. Los resultados de la Nota de Admisión son producto de la Nota de la PAU y la Nota de Bachillerato.
3. El grado de relación existente año tras año muestra la consistencia de esta nota respecto a las demás.
4. La Nota de la PAU es una calificación objetiva.

5.1.2. Selección de los centros de alta y baja eficacia

Se utilizaron modelos de regresión múltiple para seleccionar los 32 centros objeto de estudio. El uso de esta técnica permite ajustar las puntuaciones de los centros mediante las variables contextuales y así poder controlar los posibles efectos de estas sobre sus resultados, asegurando una caracterización más igualitaria (Luzarraga y Etxeberria, 2015).

Es conocida la relación significativa y positiva entre los resultados obtenidos por los grupos y el ISEC de los mismos, (Murillo, 2005). Se consideró la diferencia entre la puntuación obtenida en la Nota de la PAU y la esperada de cada grupo como la eficacia del grupo. Para ello, se calculó el efecto que tuvo el ISEC sobre la variable de resultado de la PAU. Se realizó un análisis de regresión entre las variables, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los cinco años de estudio, y se calcularon los residuos que se utilizan como indicadores de la Eficacia Escolar.

Mediante el ajuste de las puntuaciones obtenidas y el análisis de los residuos, se clasificaron los centros tal y como se muestra en el diagrama de dispersión de la figura 17. Los 16 centros con mayores residuos positivos (resultados mejores de los esperados), se categorizaron como centros de alta eficacia; mientras que los 16 centros con mayores residuos negativos (resultados peores de los esperados), se categorizaron como centros de baja eficacia.

Como resultado de este procedimiento, se estableció la selección de los 32 centros escolares.

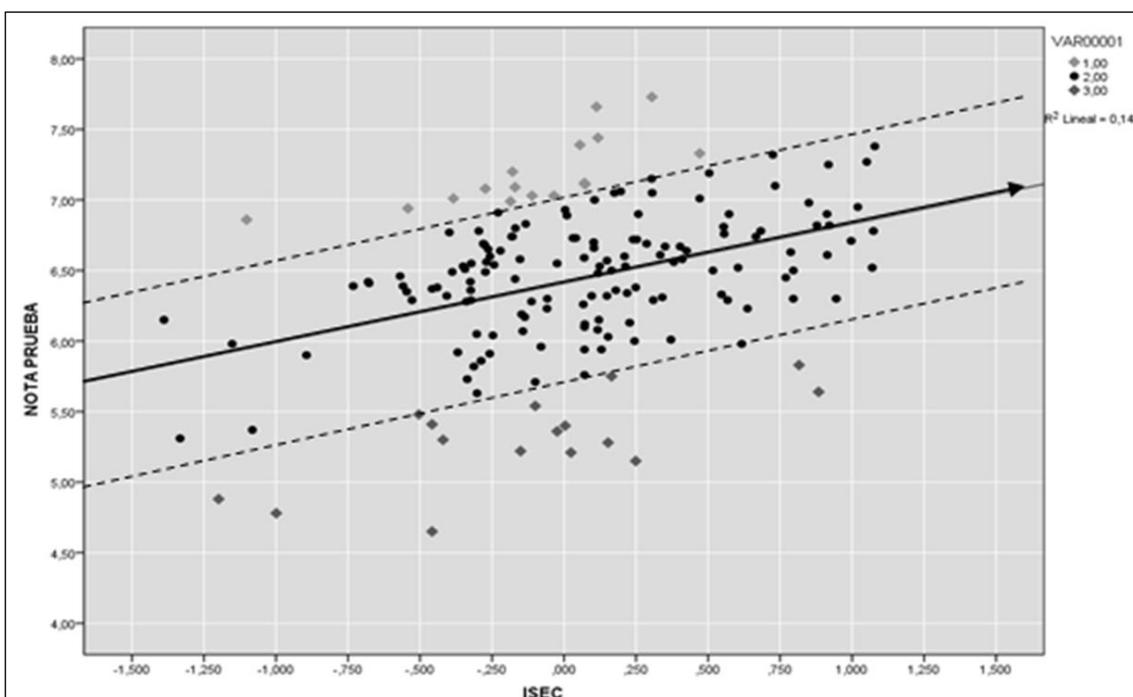


Figura 17. Diagrama de dispersión entre la nota y el ISEC medio de los grupos.

5.1.3. Idioma lingüístico y titularidad de los centros seleccionados

En cuanto a la distribución de los grupos en función del modelo lingüístico, cabe destacar que no hay grupos altamente eficaces que realicen la prueba en castellano y que solamente hay un grupo de baja eficacia que realiza la prueba en euskera.

Tabla 40.

Distribución de los grupos en función del idioma y la eficacia

	Idioma	Total
--	--------	-------

	Castellano	Euskera	
Alta Eficacia	0	16	16
Eficacia Media	54	82	136
Baja eficacia	15	1	16
Total	69	99	168

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la distribución en función de la titularidad, esta es más homogénea.

Tabla 41.

Distribución de los grupos en función de la titularidad y la eficacia.

	Titularidad		Total
	Pública	Concertada	
Alta Eficacia	13	3	16
Eficacia Media	48	93	136
Baja eficacia	9	7	16
Total	72	100	168

Fuente: Elaboración propia

5.1.4. Resumen de los resultados de la primera fase

La relación entre los resultados de la Nota de la PAU y el ISEC es lineal, positiva, moderada ($R^2=0.143$) y además estable en el tiempo; por lo tanto, consideramos que es adecuada para analizar sus residuales y clasificar estos en base a sus resultados netos o esperados.

Las diferencias obtenidas en la comparación de los grupos con resultados más altos y más bajos respecto a las puntuaciones brutas y netas confirman la importancia de la utilización del ajuste de puntuaciones en el caso de realizar cualquier análisis descriptivo de los centros escolares en bachillerato. El uso de los residuales hizo posible la identificación de los 16 grupos de alta y baja eficacia.

En un primer análisis de estos centros, nos encontramos con un mapa bastante heterogéneo en cuanto a las características lingüísticas y de titularidad de estos grupos. El idioma en el que se realiza la prueba ya que los resultados indican que todos los grupos de alta eficacia realizan la prueba en euskera mientras que 15 de los 16 grupos de baja eficacia realizan la prueba en castellano.

Los resultados obtenidos en esta primera fase confirman la importancia de la utilización del ajuste de puntuaciones mediante el ISEC. Por otro lado, es importante constatar que los centros de alta y baja eficacia en la CAV tienen unas diferencias claras respecto al idioma de realización de la prueba. Tenemos muy en cuenta este dato, ya que dentro de este contexto educativo el idioma lingüístico posiblemente sea un factor de eficacia. Por último, esta selección de centros posibilita estudiar y detectar las buenas prácticas educativas, así como los factores que más se relacionan con la Eficacia Escolar y que contribuyen a explicar la obtención de estos resultados. A esto dedicamos el apartado siguiente.

5.2. Segunda fase: Caracterización de centros de alta y baja eficacia

Esta fase tiene como objetivo caracterizar las prácticas de los centros de bachillerato de la CAV.

Con el fin de acercarnos al tema objeto de estudio y realizar un primer esbozo de las categorías a analizar en esta fase, en primer lugar se realizaron entrevistas no estructuradas a personal

experto en el tema objeto de estudio³⁵. Se utilizaron 10 categorías o ideas iniciales para contextualizar la entrevista (tabla 42).

Tras realizar una transcripción selectiva de las cuatro entrevistas, el análisis de la misma tuvo como resultado un guion de 15 categorías (tabla 42). Las entrevistas también aportaron información valiosa acerca de la educación de bachillerato de la CAV. Este nuevo guion se utilizó como base para las entrevistas semiestructuradas que se realizaron posteriormente al personal de inspección de referencia de los centros elegidos.

Tabla 42.

Categorías iniciales y categorías a partir de entrevistas a personal experto.

10 Categorías iniciales		15 Categorías a partir del personal experto	
1	Clima	1	Clima
2	Relaciones laborales	2	Familias/comunidad
3	Organización y gestión de centros	3	Proyectos de formación e innovación
4	Satisfacción laboral	4	Evaluación
5	Motivación laboral	5	Equipo directivo/liderazgo
6	Migración	6	Características del centro
7	Idoneidad escolar	7	Seguimiento del alumnado
8	Metodología	8	Satisfacción laboral
9	Implicación familiar	9	Metodología
10	Evaluación del profesorado	10	Organización y gestión del tiempo
		11	Gestión y organización del centro
		12	Implicación y compromiso profesional
		13	Expectativas
		14	Características académicas docentes
		15	Organ. y func. de departamentos

Fuente: Elaboración propia

Entrevistas al personal de inspección y cuestionarios a equipos directivos

Por dificultades mostradas por el personal de inspección, no se pudieron analizar los 32 centros seleccionados. Se trabajó con un total de 28. Se realizaron entrevistas a inspectores e inspectoras educativas de referencia. 14 de ellas correspondieron a centros de alta eficacia (CAE) y 14 a centros de baja eficacia (CBE). Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora. La información obtenida de las entrevistas se complementó con cuestionarios pasados a los equipos directivos de los centros educativos.

Al analizar las entrevistas y los cuestionarios, se consideró oportuno reorganizar las quince categorías presentadas anteriormente en la tabla 42, agrupando algunas de las categorías marcadas y eliminando otras por su escasa importancia para este estudio. Para efectuar esta reorganización se tuvieron en cuenta los siguientes criterios.

- Trece de las quince categorías fueron reorganizadas y clasificadas en seis nuevas categorías.
- La categoría 15, organización y funcionamiento de departamento, no resultó ser relevante en la etapa de bachillerato. El motivo principal fue que en centros grandes puede tener algo de relevancia, pero en cambio, en centros pequeños, no. En centros pequeños, algunos departamentos pueden estar compuestos por muy pocas personas.

³⁵ Experto 1: Evaluación de Programas Educativos; Experto 2: Formación de equipos directivos, Inspección Educativa del País Vasco, asesoramiento en dirección y liderazgo educativo; Experto 3: Inspección educativa; Experto 4: PAU.

- La categoría 6, características del centro, se consideró transversal en todas las dimensiones, por lo que también se eliminó.
- Se añadieron dos nuevas categorías, diversidad del alumnado y modelos lingüísticos. Estas dos nuevas categorías, en principio se habían obviado por creer que en la etapa de bachillerato no eran lo suficientemente relevantes. El análisis de las entrevistas mostró la necesidad de incluirlas en la clasificación final.

El proceso de reducción de categorías queda reflejado en la siguiente figura:

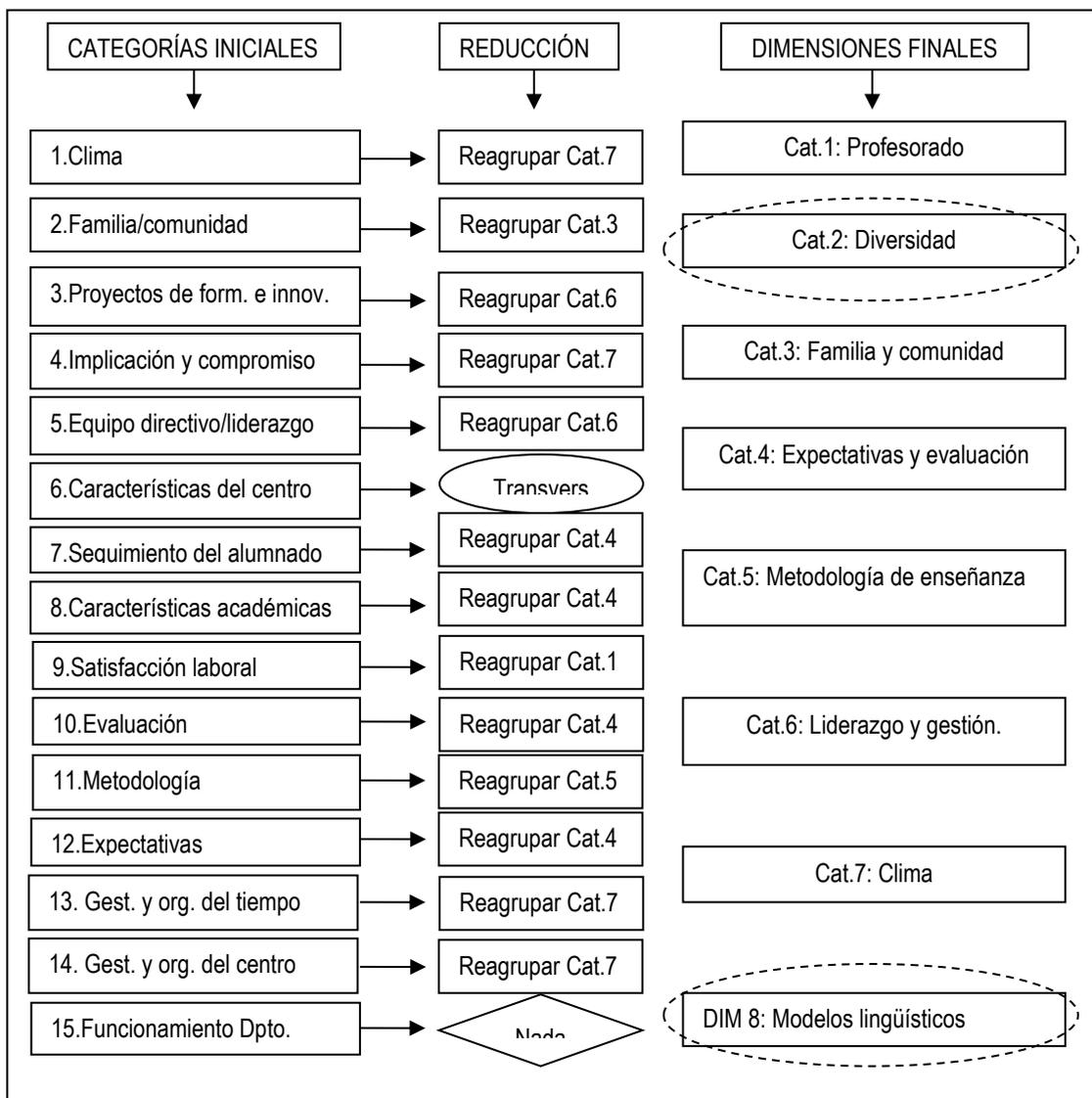


Figura 18. Reducción de categorías

Las categorías definitivas fueron:

1. Profesorado.
2. Diversidad.
3. Familia y comunidad.
4. Expectativas y evaluación.
5. Metodologías educativas.
6. Liderazgo y gestión.
7. Clima.
8. Modelos lingüísticos.

Con el fin de clarificar y estructurar la información analizada, cada categoría se ha organizado en distintos ejes de análisis.

5.2.1. Profesorado

Los ejes de análisis utilizados en esta categoría son los siguientes:

- Características del profesorado.
- Situación laboral.
- Implicación del profesorado.
- Personal tutor.
- Planes de formación del profesorado.

5.2.1.1. Características del profesorado

La gran mayoría de los centros educativos destacaron por tener un profesorado con una edad comprendida entre los 50 y los 60 años. En consecuencia, el profesorado se caracterizó por tener una amplia experiencia laboral: *“Batxilergoaren irakasle goa ez da gaztea, kontrakoa. Orokorrean esperientzia handiko irakasle goa da”*³⁶ (CAE³⁷). Parte del personal de inspección señaló que el profesorado de más edad se caracteriza por explicar mejor, por ser más serio, por guardar más la disciplina en el aula y por tener más respeto con el alumnado.

Las personas informantes consideraron que la experiencia del profesorado siempre es positiva, y más en esta etapa donde la selectividad condiciona el objetivo de forma tan clara. Esta experiencia del profesorado tiene su origen en la docencia impartida durante años en el mismo centro y en la misma etapa de bachillerato.

Parte del personal de inspección afirmó que la edad del profesorado puede ser un problema, ya que en pocos años gran parte del profesorado más experimentado se jubilará y el relevo profesional seguramente necesitará tiempo para coger experiencia: *“Oraindik ez, baina gure eskolan arazo bat izango dugu. Irakasle go gehiena 50-60 urte tartean kokatzen da eta urte gutxi barru jubilazioak egongo dira... aldaketak egongo dira eta...”*³⁸ (CBE³⁹).

Apenas se identificaron plantillas jóvenes en los centros educativos de bachillerato. El personal de inspección relacionó las plantillas jóvenes con centros con problemáticas concretas, tales como centros que obtienen bajos resultados académicos. El profesorado joven, por lo general, tiene menos opciones de elegir el centro de trabajo: *“Hau errealtate bat da. Arrazoak desberdinengatik eskola batzuk, beste batzuk baino atraktiboagoak dira, eta esperientzia eta eskarmentua duen irakasle goa beraientzat erosoak diren eskoletan egon nahi dute”*⁴⁰(CAE).

A veces, la localización del centro o que el centro manifestara tener ciertas dificultades conllevó a que el profesorado con más experiencia optara por no permanecer en el mismo: *“...gure eskolan, urtero irakasle goa dexente aldatzen da, batez ere DBHn. Badakizu DBH etapa nahiko konplikatuak izan daiteke eta aukera izan ezker...”*⁴¹ (CBE). En general, las plantillas más jóvenes tendieron a encontrarse en los centros de baja eficacia.

³⁶ Traducción cita: “El profesorado de bachillerato no es joven, lo contrario. En general es un profesorado con mucha experiencia”

³⁷ Inspector de referencia de centro de alta eficacia.

³⁸ Traducción cita: “Todavía no, pero en nuestra escuela hemos tenido un problema. La mayoría del profesorado tiene entre 50 y 60 años y dentro de poco vendrán las jubilaciones... habrá cambios...”.

³⁹ Inspector de referencia de centro de baja eficacia.

⁴⁰ Traducción cita: “Esto es una realidad. Por diversos motivos unas escuelas son más atractivas que otras, y los profesores con más experiencia prefieren estar en escuelas que son más cómodas para ellos”.

⁴¹ Traducción cita: “En nuestro centro, todos los años cambia considerablemente el profesorado, y sobre todo en la E.S.O. Ya sabes, la E.S.O. suele ser una etapa complicada y teniendo la oportunidad...”.

En ocasiones, el profesorado tuvo que combinar su docencia en bachillerato con la de la ESO. En algunos centros, el tamaño, la especialidad del profesorado o el modelo lingüístico en el que se imparte la docencia, condiciona el reparto de esta entre la ESO y el bachillerato.

En varios centros de baja eficacia, la competencia lingüística de euskera del profesorado resultó ser un tema delicado y complicado. Conviene apuntar que, el artículo 3 de la ley 10/1982 básica de normalización lingüística tiene entre sus objetivos el consolidar el uso escolar y social de las dos lenguas cooficiales de la CAV. Por ello, el sistema de modelos lingüísticos obligó, en distintas ocasiones, a que ciertos centros tuvieran que remodelar sus plantillas por existir carencias en la competencia lingüística del euskera.

El personal de inspección señaló que las remodelaciones de las plantillas tienen sus pros y sus contras. Por un lado, el profesorado se renueva y el profesorado que entra puede tener una motivación extra; pero, conviene tener presente que el obligar a ciertos docentes a cambiar de centro puede crear un malestar laboral dentro del equipo educativo.

Seis de los catorce centros de baja eficacia se caracterizaron porque su profesorado presentó dificultades en las competencias lingüísticas en euskera. Esta situación implicó remodelaciones en plantillas consolidadas, lo cual promovió una cierta inestabilidad laboral y un cierto malestar entre el profesorado. De estos seis centros, tres se vieron obligados a tener que remodelar sus plantillas por esta carencia lingüística.

*“Irakaslegoaren euskaldunitzatzea arazo importante bat izan da. Orain dela urte batzuk, eskola “D” ereduaren apostua egin zuen. Eredu linguistiko hau eskaintzerakoan, irakaslegoa honetarako prestatuta egon behar da. Bide honetan, iritzi ezberdinak eta egoera zailak egon dira. Nahiz eta euskalduntzeko laguntza ezberdinak eskaini eskola, irakasle batzuk nahiago izan dute eskola aldatzea. Urte zailak izan dira ikastetxearentzat...”*⁴²(CBE).

5.2.1.2. Situación laboral

Las distintas personas informantes señalaron que la estabilidad de las plantillas es un elemento esencial en la calidad educativa. Tener estabilidad en el profesorado permite mejorar la organización escolar y trabajar en un clima de mayor confianza. En cuanto a la situación laboral, los centros de alta eficacia mostraron tener plantillas ligeramente más estables y con mayor antigüedad. Tal y como se ha señalado en el eje anterior, algunos de los centros de baja eficacia sí que han tenido que renovar una parte del profesorado por motivos de competencias lingüísticas.

En lo referido a la relación laboral del profesorado, predominó el profesorado definitivo; es decir, docentes con una plaza fija: *“Irakaslego gehiena definitiboa da. Plaza finkoa dute eta karrera profesionala hemen bukatuko dute”*⁴³ (CAE).

En el caso de los centros de alta eficacia, fue habitual que el profesorado aspirase a jubilarse en ellos: *“Logikoa da. Orokorrean eskolaren martxa ona bada, irakaslegoa ere pozik dago. Gure eskolan, irakaslegoa oso gustora dago eta mugimendu gutxi dago. Gehienak, guztiak ez esateagatik, eskola honetan jubilatzekeo ideia dute”* (CAE). En algunos de los centros de baja eficacia, la estabilidad laboral de profesorado fue menor: *“Eskola zaila da. Irakaslegoaren zati*

⁴² Traducción cita: “La euskaldunización del profesorado es un problema importante. Hace unos años. El centro hizo una apuesta por el modelo “D”. Al ofrecer este modelo, el profesorado tiene que estar preparado para esto. Y por este motivo, han surgido distintas opiniones y se han generado situaciones complicadas. A pesar de que la escuela ha ofertado distintas ayudas para euskaldunizar el profesorado, muchos profesores han decidido cambiar de centro. Han sido años difíciles para el centro...”.

⁴³ Traducción cita: “La mayoría del profesorado es definitivo. Tienen plaza fija y acabarán aquí su carrera”.

*bat gustiz inplikaturata dago, baina badira beste batzuk aukera izan dutenean beste eskola batera joan dira. Norbera libre da eta ulergarria da...*⁴⁴ (CBE).

5.2.1.3. Implicación del profesorado

El personal de inspección afirmó que, por lo general, la implicación del profesorado de bachillerato es bastante inferior a la que se puede encontrar en la secundaria obligatoria: *“Batxilergoko irakasle goa desberdina da. Orokorrean, inplikazioa txikiagoa da, baina orokorrean esaten dut”* (CAE). En el caso de los centros públicos, la razón principal por la que el profesorado no se involucra tanto en la dinámica del centro, es la flexibilidad horaria que tiene el equipo docente; el profesorado tiene la oportunidad de trabajar de una manera más individual y corre el riesgo de desvincularse del plano colectivo del funcionamiento del centro, limitándose a realizar sus tareas docentes.

Las entrevistas mostraron que el profesorado de los centros de alta eficacia se caracterizan por estar altamente implicados en la dinámica del centro y por formar parte de equipos compactos y satisfechos; mientras que los de baja eficacia presentan características, como por ejemplo, ser más individualistas en su trabajo o no asumir responsabilidades dentro de la dinámica diaria de los centros escolares.

*“Batxilergoko eta DBHko dinamika ez da berdina irakasleentzat. Batxilergoan edukien aldetik askoz lotuagoak daude, margen gutxi daukate. Ordutegiaren aldetik eta lana antolamenduaren aldetik askoz autonomoagoak dira. Askeagoak dira. Batez ere zentru publikoetan. Eskola kontzertatuetan berriz... margena eta joko arauak ez dira berdinak...”*⁴⁵ (CAE).

5.2.1.4. Personal tutor

El personal de inspección señaló que la acción tutorial debe de estar dirigida a favorecer la calidad educativa y a mejorar la atención individualizada del alumnado. Las características del bachillerato, brevedad y tránsito a los estudios superiores, confieren a la labor de la tutoría y orientación una importancia estratégica. En el caso de bachillerato, las personas entrevistadas subrayaron que el personal tutor no tiene la misma implicación y dedicación que muestran tener en la secundaria obligatoria: *“Bai edo bai. Aitzakirik ez da egon behar. Bai DBHn eta bai Batxilergoan, ikasleek erreferente bat izatea ezinbestekoa da”* (CAE).

El personal de inspección indicó que en los centros de alta eficacia el personal tutor tuvo más protagonismo que en los de baja eficacia. Las personas informantes indicaron que en los centros de alta eficacia se puede percibir, por parte del personal tutor, una mayor implicación, preocupación y unas expectativas altas respecto a las posibilidades de estudiantado.

*“...Bai, tutotereen papera garrantzitsua da batxilergoan ere, eta zentru guztiak ez dute ideei hau konpartitzen. Egia da etapa honetan ikasleak autonomoagoak izan behar direla eta DBHn tutoreak askoz importeteagoak direla. Gure zentruan adibidez, etapa aldaketa nabaritzen da. Hala ere, uste dut batxilergoko tutoreei exigentzia berezia eskatzen zaiela...”*⁴⁶ (CAE).

⁴⁴ Traducción cita: “Es lógico. La marcha del centro es buena y el profesorado está contento. En nuestro centro, el profesorado está muy agusto y hay poco movimiento. La mayoría, por no decir todo, tienen la idea de jubilarse aquí”.

⁴⁵ Traducción cita: “Para los profesores la dinámica de la E.S.O. y la de bachillerato no es la misma. En bachillerato están más atados a los contenidos y tienen menos margen. En cuanto al horario y a la organización son más autónomos. Y sobre todo en los públicos. En los concertados por su parte, el margen y las reglas de juego no son las mismas”.

⁴⁶ Traducción cita: “Sí, el papel de los tutores también es muy importante en bachillerato, y todos los centros no comparten esta idea. Es cierto que en esta etapa los estudiantes tienen que ser más autónomos y que en la E.S.O. los tutores son más importantes.”

Como se aprecia en la siguiente tabla, en los centros de alta eficacia, el profesorado tiende a elegir más de lo esperado el ser personal tutor que en los de baja eficacia.

Tabla 43.

Criterio asignación del personal tutor. Elección del profesorado.

	Lo elige el propio profesorado		Total
	No	Sí	
Alta Eficacia	10	6	16
Eficacia Media	105	23	128
Baja Eficacia	13	3	16
Total	128	32	160
$\chi^2=3,408$		C.C.= ,144	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

Por otro lado, el que el profesorado pase más horas con el grupo también es importante en el criterio de asignación del personal tutor. En los centros de baja eficacia se identificó que el profesorado tutor tendió a no ser el personal que más horas pasa con el grupo.

Tabla 44.

Criterio asignación del personal tutor. Tiempo.

	Profesorado que más horas pasa con el grupo		Total
	No	Sí	
Alta Eficacia	3	13	16
Eficacia Media	19	109	128
Baja Eficacia	6	10	16
Total	28	132	160
$\chi^2=5,076$		C.C.= ,175	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

En los centros de alta eficacia, el profesorado más experimentado presentó una tendencia en ser tutor.

Tabla 45.

Criterio asignación del personal tutor. Experiencia.

	Profesorado con más experiencia en el ciclo		Total
	No	Sí	
Alta Eficacia	6	10	16
Eficacia Media	66	62	128
Baja Eficacia	8	8	16
Total	80	80	160
$\chi^2=1,125$		C.C.= ,084	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

Por último, la antigüedad del profesorado en el centro no fue un criterio relevante para la asignación de los tutores y tutoras. Prácticamente ningún centro consideró este criterio.

Tabla 46.

Criterio asignación del personal tutor. Antigüedad.

En nuestro centro, por ejemplo, se nota el cambio de etapa. Aún y todo, creo que a los tutores de bachillerato se les pide una exigencia especial".

	Profesorado con más antigüedad en el centro		Total
	No	Sí	
Alta Eficacia	16	0	16
Eficacia Media	126	2	128
Baja Eficacia	15	1	16
Total	80	80	160
$\chi^2=2,038$		C.C.= ,112	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

5.2.1.5. Planes de Formación del Profesorado

El personal de inspección indicó que el Plan de Formación del Profesorado (PFP) en bachillerato apenas tiene importancia y que es una carencia importante tener poco en cuenta la formación a lo largo de esta etapa. Por otra parte, consideraron que es muy positivo y necesario que se trabaje adecuadamente esta formación en la etapa de la ESO.

Mediante los cuestionarios contestados por los equipos directivos, se analizaron detenidamente los PFP que realizaron estos centros en la ESO. Las preguntas de los cuestionarios se dividieron en cuatro bloques queriendo recoger los distintos temas que se trabajan en la formación.

- Bloque 1: Aspectos curriculares, aspectos didácticos, aspectos metodológicos y aspectos lingüísticos.
- Bloque 2: Tratamiento de la diversidad, plan de convivencia y aspectos culturales.
- Bloque 3: Evaluación del alumnado y plan tutorial.
- Bloque 4: Eskola 2.0.

En lo que respecta a los contenidos y planes de formación del profesorado, los centros de alta eficacia tendieron dar más importancia a los aspectos curriculares que los de baja eficacia.

Tabla 47.

Primer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos curriculares.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	12	4	16
Eficacia Media	74	54	128
Baja Eficacia	7	9	16
Total	93	67	160
$\chi^2=3,235$		C.C.= ,141	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

La formación en aspectos didácticos fue prácticamente igual de importante en la formación del profesorado de los dos grupos.

Tabla 48.

Primer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos didácticos.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	7	9	16
Eficacia Media	53	75	128
Baja Eficacia	7	9	16
Total	67	93	160
$\chi^2=0,058$		C.C.= ,019	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

Los aspectos metodológicos por su parte, mostraron ser importantes tanto en los centros de alta como en los de baja. No obstante, para los centros de alta eficacia este aspecto formativo fue un poco más importante que para los de baja.

Tabla 49.

Primer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos metodológicos.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	12	4	16
Eficacia Media	83	45	128
Baja Eficacia	10	6	16
Total	105	55	160

$\chi^2=,727$ C.C.= ,067

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

En lo referido a los contenidos relacionados con los aspectos lingüísticos, los centros de alta eficacia indicaron mayor predisposición a trabajar este aspecto que los de baja eficacia.

Tabla 50.

Primer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos lingüísticos.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	11	5	16
Eficacia Media	83	45	128
Baja Eficacia	8	8	16
Total	102	58	160

$\chi^2=1,548^a$ C.C.= ,098

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

En lo que respecta a los contenidos formativos acerca del tratamiento de la diversidad, tanto en los centros de alta eficacia como en los de baja, se identificó que prácticamente la mitad de los centros incluyeron este aspecto en sus planes formativos. En los centros de eficacia media, por su parte, hubo una tendencia a no incluir este aspecto en sus planes formativos.

Tabla 51.

Segundo bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Tratamiento de la diversidad.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	8	8	16
Eficacia Media	44	84	128
Baja Eficacia	7	9	16
Total	59	101	160

$\chi^2=1,853$ C.C.= ,107

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

La proporción de centros que incluyó y que no incluyó contenidos formativos específicos acerca del plan de convivencia fue prácticamente similar en los tres grupos de centros analizados.

Tabla 52.

Segundo bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Plan de convivencia.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	9	7	16
Eficacia Media	69	59	128
Baja Eficacia	8	8	16
Total	86	74	160
$\chi^2=,132^a$		C.C.= ,029	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

En lo referido a la formación relacionada con aspectos culturales, ninguno de los grupos analizados mostró tener en cuenta esta cuestión en sus contenidos formativos.

Tabla 53.

Segundo bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Aspectos culturales.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	0	16	16
Eficacia Media	14	114	128
Baja Eficacia	2	14	16
Total	16	144	160
$\chi^2=2,014^a$		C.C.= ,111	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

En lo que respecta a los contenidos formativos relacionados con la evaluación del alumnado fueron pocos los centros de alta y baja eficacia que incluyeron esta cuestión en sus planes de formación.

Tabla 54.

Tercer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Evaluación del alumnado.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	3	13	16
Eficacia Media	40	88	128
Baja Eficacia	5	11	16
Total	48	112	160
$\chi^2=1,071$		C.C.= ,082	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

Se llevaron a cabo actividades formativas relacionadas con la mejora de los planes tutoriales tanto en los centros de alta como en los de baja eficacia. No se identificaron diferencias entre estos dos grupos.

Tabla 55.

Tercer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Plan tutorial.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	5	11	16
Eficacia Media	48	80	128
Baja Eficacia	6	10	16
Total	59	101	160
$\chi^2=,242$		C.C.= ,039	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

En lo que respecta la introducción de formación relacionada con la Eskola 2.0.⁴⁷, los centros de alta y baja eficacia tendieron a introducir estas formaciones tecnológicas en igual medida.

Tabla 56.

Cuarto bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Eskola 2.0.

	Sí	No	Total
Alta eficacia	12	4	16
Eficacia Media	88	40	128
Baja Eficacia	11	5	16
Total	111	49	160
	$\chi^2=,265$		C.C.= ,041

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

5.2.2. Diversidad

Los ejes de análisis utilizados en esta categoría son los siguientes:

- Características del alumnado
- Recursos y atención a la diversidad
- Metodologías para atender la diversidad
- Dificultades lingüísticas
- Trabajo previo

5.2.2.1. Características del alumnado

La etapa del bachillerato se caracterizó por tener un alumnado más homogéneo que el que mostraron tener las etapas anteriores de primaria y secundaria obligatoria. El personal de inspección señaló que el salto existente de cuarto de la educación secundaria obligatoria (ESO) al primer curso de bachillerato segrega considerablemente la población estudiantil.

Según datos del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de la CAV, en los años comprendidos entre 2010 y 2014, un 89,93% del alumnado de cuarto de ESO se matricula en primero de bachillerato.

Tabla 57.

Matriculados en 1º bachillerato y 4º ESO. Años comprendidos entre 2010-2014.

	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	Media
4º ESO	15783	15838	16306	16809	16415	16230
1º Bachiller	14334	14374	14614	14813	14857	14598
Diferencia	1449	1464	1692	1996	1558	1632
% Estudiantes de ESO siguen en Bachiller	90,82%	90,75%	89,62%	88,12%	90,51%	88,93%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Dpto. de Educación Política Lingüística y Cultura

Las personas informantes señalaron que el porcentaje de estudiantes que continúa en bachillerato varía mucho en función del centro educativo. En algunos centros, prácticamente el 100% de sus estudiantes siguen el camino del bachillerato; en otros en cambio, no llegan ni al 50%: *“Dударик gabe... kriba bat dago batxilergoan. Ikaslegoaren parte handia ez da berdina eta*

⁴⁷ Eskola 2.0 pretende dotar a cada estudiante de un ordenador miniportátil, y al aula del equipamiento necesario para incorporar el uso de internet y las TIC como un recurso normal en el proceso de enseñanza aprendizaje.

*batxilergon jarraitzen dutenak, akademikoki ideiak edo helburuak argiago dituzte*⁴⁸ (CBE). Los centros de alta eficacia tendieron a presentar un porcentaje más alto de alumnado que continua en bachillerato.

El personal de inspección señaló que el alumnado que optó por no seguir en bachillerato escogió otros caminos más enfocados hacia el mundo laboral. El motivo principal de no seguir vinculado a la formación escolar fue que este alumnado presenta mayores dificultades de aprendizaje y de comportamiento: *“Batxilergoko aldaketa handia da eta aukera akademiko bat da. Zorionez, beste aukerak daude zailtasun desberdinak dituzten ikasleentzat*⁴⁹ (CBE).

Los caminos que siguió este alumnado fueron básicamente tres. El primero de ellos el abandono escolar. En el caso de la CAV, fue la opción menor. Según fuentes del Ministerio de Educación, en el año 2016 la CAV, con un 8,7% de índice de abandono escolar, fue la comunidad autónoma con el índice más bajo de todo el Estado (19,7%). La segunda opción se refirió al alumnado que no consiguió obtener el título de Graduado en Educación Secundaria y optó por realizar un curso de Iniciación Profesional. Estos cursos están orientados a favorecer la inserción laboral de las personas jóvenes con dificultades latentes en la vía educativa académica ordinaria, evitando el abandono temprano de la escolarización sin ninguna cualificación y con el objetivo de conseguir el título de FP Básica. La tercera opción, y la más común, fue realizar un Grado Medio de Formación Profesional.

Los centros de baja eficacia presentaron un alumnado más heterogéneo. Cuatro de los catorce inspectores e inspectoras de los centros de baja eficacia describieron explícitamente a su alumnado como heterogéneo y difícil. La trayectoria que tienen estos centros a lo largo de la primaria y la ESO, conllevó a que el profesorado tuviera una preparación más apropiada para atender a las distintas necesidades educativas. En general, los buenos resultados estuvieron ligados a centros con menor diversidad de alumnado.

Los datos señalan que la tasa de migrantes en bachillerato es muy baja; El personal de inspección no consideró que la migración supusiera un problema especial a lo largo de esta etapa. Como se puede ver en la figura 19, se apreció una muy pequeña tendencia al alza del porcentaje de estudiantes nacidos fuera de España en bachillerato, el cual pasó de un 1,2% en 2006 a un 3% en 2015. No obstante, en los últimos años, parece que el porcentaje de migrantes permanece más estable.

Según datos de los resultados obtenidos en las notas del examen de la PAU en los años objeto de estudio, los resultados obtenidos por el alumnado nacido fuera del estado, fueron muy similares a los de los demás, la que reafirma la poca relevancia de porcentaje de este alumnado en el análisis de los resultados.

⁴⁸ Traducción cita: “Sin duda, hay una criba en bachillerato. Una gran parte del alumnado no es el mismo y los que siguen en bachillerato, académicamente tienen las ideas y los objetivos más claros”.

⁴⁹ Traducción cita: “El cambio de bachillerato es grande y es una oportunidad académica. Por fortuna, hay otras opciones para el alumnado que tiene más dificultades”.

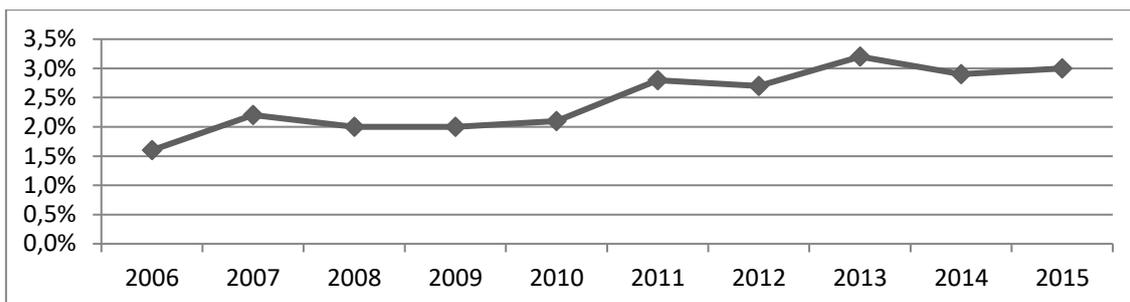


Figura 19. Porcentaje de estudiantes de bachillerato nacidos fuera de España. 2006-2015

El absentismo del alumnado y la tasa de repeticiones en el bachillerato, temas que se tratan con tanta delicadeza a lo largo de la ESO, no fueron considerados como un problema. El personal de inspección subrayó que la no obligatoriedad de esta etapa quita responsabilidades a los propios centros y delega estas dificultades al alumnado o las familias, que, realmente, necesitan un seguimiento más cercano.

“Arazoak akademikoak dira. Absentismoa... ez dut uste arazo ba denik. Ikasleak badakite zertarako dauden... hala ere, azpimarratu behar da, derrigorrezko etapa bat ez izatea, eskolarentzat askoz erosoagoa da. Askotan eskuak garbitzen ditu eta gehiegi ez da inplikatzan zenbait hutsunen edo arazoan aurrean”⁵⁰ (CAE).

5.2.2.2. Recursos atención a la diversidad

Las personas informantes señalaron que, a lo largo de la etapa de bachillerato, los centros educativos no cuentan apenas con recursos de personal extra para hacer frente y atender la diversidad. Tal y como se ha señalado en el eje de análisis anterior, la diversidad existente en bachillerato es pequeña. A medida que aumenta el nivel educativo y se accede a una etapa superior, las medidas empleadas para atender a la diversidad se reducen y se dirigen a un colectivo más restringido; ejemplo de esto es la diferencia sustancial de recursos disponibles entre la ESO y el bachillerato.

Los pocos recursos que el personal de inspección señaló en bachillerato, estuvieron centrados en hacer frente a situaciones concretas de alumnado con necesidades educativas especiales⁵¹. Se encontró una diferencia sustancial en los recursos disponibles entre la ESO y el bachillerato.

“Batxilergon horrelako arazoak ez dira ohikoak, ez, ez. Eta gakoa dago bi etapen arteko kriban...eta kriba zentzu onean. Ikasle batzuk beste bide batzuk hartu behar dituzte, moduluak, PCPlak... Batxilergora pasatzen diren ikasleak, askoz homogeneoagoak dira eta hauen beharrak ere. Gure eskolan ez dut uste zeozer berezirik egiten denik... bueno bai. Ikasle batek behar berezi bat izanez gero, egokitzapen bat egiten da, eta behar duen laguntza eskaintzen zaio...”⁵² (CAE).

⁵⁰ Traducción cita: “Los problemas son académicos. El absentismo... no creo que sea un problema. Los estudiantes ya saben para que están... aún y todo, hay que señalar que el no ser una etapa obligatoria, es mucho más cómodo para el centro. Muchas veces se lavan las manos y no se implican ante ciertos problemas o dificultades”.

⁵¹ El estudiante con necesidades educativas especiales, “requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otras semejantes.” (Art. 1, Decreto 217/2000, B.O.A. 27 de Diciembre de 2000).

⁵² Traducción cita: “En bachillerato no son comunes este tipo de problemas. Y la clave está en la criba existente entre las dos etapas, y criba en el buen sentido. Algunos estudiantes tienen que coger otros caminos, módulos, caminos más profesionales... El alumnado que pasa a bachillerato es mucho más homogéneo. En nuestro centro no creo que ese haga nada especial... bueno sí. Cuando un alumno tiene alguna necesidad especial, se realiza una adaptación, y se le ofrece la ayuda necesaria”.

Las personas informantes indicaron que en algunos centros eficaces se promueven horas de refuerzo impartidas por personal tutor o docentes, además de grupos de ayuda entre estudiantes, que fomentan el aprendizaje colaborativo; también se impulsaron actividades complementarias extraescolares y paralelas al currículo con el objetivo de mejorar los conocimientos del alumnado que necesita otro tipo de atención y/o motivación: “*El centro cuenta con algunas actividades extraescolares de refuerzo. Algunas de estas las llevan los propios estudiantes... los que más saben ayudan a los estudiantes con dificultades*” (CAE). Mediante estas actividades se pretendió ofrecer una atención más individualizada a las necesidades del alumnado, mejorando la preparación académica para realizar la PAU.

“El centro se preocupa porque todos sus estudiantes obtengan excelentes resultados. Incluso los que tienen más dificultades. Tiene las expectativas bastante altas. Para ello, tiene sistematizadas una especie de clases particulares para complementar algunas de las materias de ciencias. Además, ofrece clases extra para preparar exámenes de inglés y de euskera” (CAE).

5.2.2.3. Metodologías para atender la diversidad

Tal y como se aprecia en la siguiente tabla, los centros de alta eficacia señalan que, concretamente, el tratamiento que dan a las necesidades educativas es menos apropiado que el que se da en los centros de baja eficacia.

Tabla 58.

Tratamiento que se le da a las necesidades educativas.

	Inapropiada	No muy apropiada	Apropiada	Muy apropiada	No contesta	Total
Alta Eficacia	0	5	7	1	3	16
Eficacia Media	3	19	74	18	14	128
Baja Eficacia	0	1	13	1	1	16
Total	3	59	94	20	18	160
	$\chi^2=8,627$			C.C.= ,226		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

5.2.2.4. Dificultades lingüísticas

En cuanto al nivel de influencia que podían tener las diferencias lingüísticas del alumnado en su integración, en los centros de baja eficacia los resultados mostraron que este hecho influye menos que en los centros de alta eficacia.

Tabla 59.

Nivel de influencia de las diferencias lingüísticas en la integración del alumnado migrante.

	Ninguna	Poca	Suficiente	Mucha	No contesta	Total
Alta Eficacia	0	2	3	8	3	16
Eficacia Media	4	16	30	68	10	128
Baja Eficacia	2	5	5	4	0	16
Total	6	23	38	20	18	160
	$\chi^2=13,863$			C.C.= ,282		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

5.2.2.5. Trabajo previo

En los casos de los centros con un porcentaje importante de alumnado migrante, la labor en la etapa previa de secundaria fue fundamental. Los centros que tuvieron buenos planes de recepción y adaptación del alumnado migrante en secundaria mejoraron la calidad de la etapa de bachillerato: *“Dibertsitatea dela eta, derrigorrezko bigarren hezkuntzan gauzak ondo egiten direnean, batxilergon nabaritzen da. Azkenean, zentruaren filosofia oso antzeako izaten da bi etapetan eta bata bestearen isla izaten da...”*⁵³ (CAE).

5.2.3. Familia y comunidad

Ejes de análisis:

- Importancia relación escuela-familia.
- Participación de las familias.
- Importancia de la titularidad y el ISEC de los centros.
- Recursos comunitarios.

5.2.3.1. Importancia relación escuela-familia

Las relaciones entre los centros escolares y las familias no son tan intensas como fueron a lo largo de las etapas anteriores. El personal de inspección señaló que, así como en la primaria y secundaria obligatoria, el papel de la familia es clave en los logros académicos, en esta etapa, la relevancia de las familias es menor: *“DBHn eta Batxilergon, familiekiko erlazioa ezin da konparatu”*⁵⁴ (CAE).

En bachillerato el alumnado es más maduro y autónomo y la presión que ejerce la selectividad, favorece que este se centre más en aspectos académicos. Una parte del personal de inspección de los centros de baja eficacia señaló que durante el bachillerato no se le da importancia a esta relación; por lo que apenas existe trato entre las familias y los centros. Las relaciones se ciñen a situaciones puntuales relacionadas con problemas o dificultades del alumnado.

“Que yo sepa, apenas existe relación entre el centro y las familias. Es que en bachillerato todo es distinto. El alumnado es más autónomo y parece que no hace falta. Bueno, en casos puntuales, debido a situaciones especiales, sí que se que se han reunido el tutor o el equipo directivo con alguna familia, pero ya te digo, casos puntuales” (CBE).

5.2.3.2. Participación de las familias

La cooperación positiva entre las familias y la escuela es un indicador de buen clima, que favoreció la obtención de buenos resultados. El personal de inspección señaló que conseguir esta cooperación en esta etapa es un tema bastante complicado.

La AMPA, el órgano de representación de las familias en los centros educativos, apenas tiene trascendencia a lo largo del bachillerato. De hecho, tanto el personal de inspección de referencia de los centros de alta eficacia como los de baja eficacia mostraron que es complicado que la asociación de familias funcione adecuadamente durante esta etapa. La gran mayoría de las acciones del AMPA se centran en la primaria y en la ESO.

⁵³ Traducción cita: “En cuanto a la diversidad, cuando se hacen bien las cosas en la E.S.O., queda reflejado en bachillerato. Al fin y al cabo, las filosofías son muy similares en las dos etapas”.

⁵⁴ Traducción cita: “Las relaciones con las familias en la E.S.O y en bachillerato no son comparables”.

La participación de las familias queda en manos de la voluntad que pongan los centros educativos por involucrar a estas en la vida escolar; en las entrevistas se observó que para los centros no fue prioritario que las familias participaran en la vida escolar: *“Batxilergon selektibitate da helburua, eta familiek ez dute selektibitatea egin behar. Ikasleak bai; selektibitatearen inguruko informazio bilerak familiekin egiten dira kurtso hasieran batez ere, baina... besterik ez”*⁵⁵ (CAE).

Tal y como se ha señalado en el eje anterior, durante estos dos cursos no obligatorios la relación existente fue menor. Los canales que promovieron la participación activa de las familias en las estructuras formales del sistema escolar fueron contados; principalmente se promovieron relaciones informativas relacionadas con la orientación hacia los estudios universitarios.

En los centros de alta eficacia se identificó una mayor preocupación por informar a las familias de la marcha académica del alumnado y de las opciones de futuro de estos.

“Las relaciones cambian totalmente. Los estudiantes son mucho más autónomos y los centros no dedican tanto tiempo a las familias. En mi centro, las relaciones son buenas y se mantienen, pero son buenas por las relaciones que se han creado en la ESO, no por lo que se haga ahora” (CAE).

Algunas de las personas informantes señalaron que estas reuniones son muy importantes para los centros y para las familias; ya que ayudan a explicar el funcionamiento y el objetivo del bachillerato del centro, así como a esclarecer dudas de las familias respecto al futuro de sus hijos/as. En relación a este hecho, en los centros de alta eficacia, las expectativas académicas de los centros escolares y de las familias mostraron ser más altas.

*“Familiekiko harremana oso eskasa da eta zentruan badakite. Nik dakidanez, kurtso hasieran gurasoei bilera bat egiten da eta batxilergoaren funtzionamendua azaltzen da. Hemendik aurrera, zeozer berezi ez bada gertatzen, harremana ia ez dago. Agian maila informatiboan bai. Zeozer berezi badago ikastetxean gurasoei komentatzen zaie emailaz. Ikasle bakoitza email bat dauka eta hau da erabiltzen den kanala familiei informazioa bidaltzeko. Ez dut uste modu egokiena denik eta egia esanda, arrakasta gehiegirik ez duela pentsatzen dut”*⁵⁶ (CAE).

Tabla 60.

Nivel de satisfacción con la relación de las familias en los centros escolares.

	Muy poco contento	Poco contento	Contento	Muy contento	No contesta	Total
Alta Eficacia	0	2	13	1	0	16
Eficacia Media	2	17	82	23	4	128
Baja Eficacia	0	1	9	5	1	16
Total	2	20	104	29	5	160
	$\chi^2=5,686$			C.C.= ,185		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

⁵⁵ Traducción cita: “En bachillerato el objetivo es la selectividad, y las familias no tiene que hacer la selectividad, los alumnos sí; a principio de curso se realizan reuniones informativas de la selectividad con las familias, pero nada más...”.

⁵⁶ Traducción cita: “Las relaciones con las familias son muy bajas. Que yo sepa, a principio de curso se realiza una reunión con las familias y se les explica el funcionamiento de bachillerato. A partir de aquí, si no ocurre nada especial, casi no hay relación. Igual a nivel informativo sí. Si ocurre algo especial, se les comenta a las familias vía mail. Cada estudiante tiene un email y este es el canal qu ese utiliza para mandar información a las familias. No creo que sea el método más adecuado, y además no parece que tenga demasiado éxito”.

Tal y como se aprecia en la tabla 60, se identificó que, por lo general, tanto los centros de alta como los de baja eficacia mostraron tener un profesorado contento con la relación de las familias en los centros escolares.

5.2.3.3. Importancia de la titularidad y el ISEC de los centros

Las variables ISEC y titularidad fueron relevantes en cuanto a la participación de las familias en la vida escolar. Prestando atención a la titularidad de los centros y a las personas informantes, en las escuelas públicas la participación de las familias es muy baja; en los centros concertados y las cooperativas, la participación y cooperación familiar resultó ser mayor: *“Eskola hau kooperatiba bat da eta asko nabaritzen da. Familiak kompromemitutak daude, interesatutak daude...”*⁵⁷ (CAE). Por lo que los centros que intentaron cuidar la participación familiar, se caracterizaron por obtener mejores resultados.

*“Zentru publikotan askotan familiak ez daude oso inplikatuak eskolako bizitzan eta justu hau gertatzen da gure eskolan. Ikastetxeak badaki bere hutsune bat dela eta oso egokia izango zela inplikazio hau bultzatzea. Hala ere eta nire ustez, beste prioritate batzuk ditu”*⁵⁸ (CAE).

Los centros con ISEC más alto y especialmente los de titularidad concertada/privada, presentaron una mayor exigencia académica que los centros con ISEC más bajo y con titularidad pública. Las expectativas de las familias también estuvieron relacionadas con el ISEC de estas.

*“...eskola honetan familien papera ezberdina dela uste dut. Familiek beraien seme-alabek eskola honetan ikasteagatik diru dexente pagatzen dute eta nire ustez, honen ondorioz, emaitza onak eskatzeko eskubidea dutela pentsatzen dute eta horixe egiten dute. Zeozerrekin ados ez daudenean zuzendaritzarekin hitzegiteko ohitura daukate... eskatzeko... bai, eskatzeko eta arazoak delegatzeko, ze horregatik pagatzen dute. Egia esanda, ez dut uste modu egokia denik, eta ere... bai...familien eta zentruen arteko erlazioak... ez dira oso sanoak...”*⁵⁹ (CAE).

5.2.3.4. Recursos comunitarios

Se valoró positivamente la participación e interacción de los centros escolares con los distintos recursos de la comunidad, entre las que destacaron las relaciones con departamentos del ayuntamiento, con asociaciones y con otros centros escolares. Nueve de los centros de alta eficacia indicaron que participan activamente en la comunidad en la que están insertados mediante distintas actividades. Esta participación les hizo sentirse parte de la comunidad. Alguno de los centros que se mostraron más herméticos a su comunidad presentaron características más tradicionales: *“Zentru hau isla bat da. Elitezko kristau eskola bat da eta komunitate mailan erlazioak ez ditu. Bere filosofia propioa dauka eta hortikan ateratzea oso zaila da”*⁶⁰(CBE).

⁵⁷ Traducción cita: “Esta escuela es una cooperativa y se nota mucho, Las familias están comprometidas y muestra interés”.

⁵⁸ Traducción cita: “Muchas veces, las familias en las escuelas públicas no están muy implicadas en la vida del centro, y justo esto es lo que pasa en nuestro centro. El centro sabe que es un punto a mejorar y que sería conveniente mejorarlo. Aún y todo, y desde mi punto de vista, el centro tiene otras prioridades”.

⁵⁹ Traducción cita: “...creo que en esta escuela el papel de las familias es distinto. Las familias pagan bastante dinero porque sus hijos estudien aquí y yo creo, que consecuentemente las familias piensan que tienen derecho a exigir buenos resultados. Cuando no están de acuerdo con algo, tienen costumbre de comentarlo directamente con la dirección, que por eso pagan. En realidad, no creo que esa sea el mejor modo, ya que las relaciones entre el centro y las familias no son muy sanas”.

⁶⁰ Traducción cita: “Este centro es una isla. Es una escuela crisitana de élite y no tiene relaciones en la comunidad. Tiene su propia filosofía y sacarle de esta es muy complicado.”

5.2.4. Expectativas y evaluación

Ejes de análisis:

- Percepción escolar acerca de la PAU.
- Transmisión de expectativas en los centros escolares.
- Relación del centro con el alumnado.
- Expectativas de las familias.
- La evaluación académica.

5.2.4.1. Percepción escolar acerca de la PAU

El personal de inspección responsable de los centros de alta y baja eficacia afirmó que el objetivo principal de los centros educativos de alta eficacia en bachillerato es obtener buenos resultados en la PAU; estos buenos resultados son entendidos en relación a la mejora o mantenimiento de las calificaciones obtenidas en cursos anteriores. Por ello, para el personal de inspección de los centros de alta eficacia, la preparación de esta prueba selectiva marca el rumbo, el ritmo y la forma de trabajo, lo que les supone una dedicación casi exclusiva en todo el académico: *“No hay ninguna duda. El centro trabaja casi exclusivamente para realizar la PAU exitosamente”* (CAE).

Los centros educativos de alta eficacia mostraron una alta preocupación por que sus estudiantes realizaran la prueba de manera satisfactoria y, en consecuencia, obtuvieran un resultado exitoso: *“De alguna manera, estos resultados son fruto de la importancia que le da el centro a esta prueba”* (CAE); esto es debido a la percepción de que el futuro académico de su alumnado está directamente ligado a los resultados que el mismo colectivo obtenga en esta prueba y, así mismo, a las calificaciones obtenidas en el propio centro. *“Para el centro los buenos resultados son muy importantes, y para eso, el alumnado tiene que realizar la selectividad lo mejor posible”* (CAE). Como norma general, se percibió que estos centros ponen énfasis en conseguir altas calificaciones como garantía de resultados académicos exitosos a medio y largo plazo.

Los inspectores e inspectoras señalaron que, como norma general, los centros escolares estuvieron en parcial desacuerdo con la forma que tiene la PAU de evaluar, ya que es una prueba memorística que evalúa contenidos que probablemente en poco tiempo serán olvidados por el alumnado: *“El centro es consciente de que las pruebas de selectividad evalúan más conocimientos que competencias. Alguna vez me han dicho que la prueba crea bulimia, ya que los estudiantes vomitan lo que aprenden”* (CBE).

Las personas informantes señalaron que la PAU se caracteriza por ser una prueba enfocada a los contenidos, y consideraron tan relevante esta prueba, que incluso los centros educativos que destacan por utilizar metodologías más innovadoras durante la etapa de la ESO, optan por renunciar a estas para utilizar metodologías tradicionales en la etapa de bachillerato: *“Aunque el centro quiera seguir la dinámica innovadora que defiende en la ESO, no puede”* (CAE).

El personal de inspección indicó que el uso de esta metodología tradicional proporciona la preparación más adecuada para realizar la PAU: *“La metodología de Bachillerato es totalmente tradicional”* (CBE). Además, también señaló que el profesorado se muestra contrario al uso de las metodologías innovadoras, puesto que la prueba está diseñada para prepararla de una manera más tradicional. Teniendo en cuenta los contenidos que hay que preparar en cada materia, existe la creencia de que de otro modo, mediante métodos más innovadores, no se obtendrían resultados exitosos.

“Aunque en la etapa de secundaria se utilicen metodologías más innovadoras, en el bachillerato se opta por una enseñanza más tradicional. El profesorado

lleva años preparando la PAU igual, y hasta que no cambie la PAU, el profesorado seguirá utilizando la misma metodología” (CAE).

5.2.4.2. Transmisión de expectativas en los centros escolares

Parte del personal de inspección indicó que los resultados exitosos obtenidos por los centros de alta eficacia son una seña de identidad propia; y es por ello que trabajan por cuidar y mantener este hecho: *“Son inevitables las comparaciones de resultados que se realizan año tras año y para el centro escolar es fundamental no bajar el listón académico que tiene” (CAE).* También señalaron que, tanto para el equipo directivo como para el profesorado, continuar trabajando en la línea de buenos resultados es un factor clave: *“Urtero emaitza onak lortzea, irakaslegoarentzat motibazio bat da”⁶¹ (CAE).*

El personal de inspección referente de los centros educativos de alta eficacia, señaló que es normal que el equipo directivo transmita estas altas expectativas al resto de la comunidad educativa: *“Zuzendaritza taldeak argi dauka. Expektatiba akademikoak transmititu nahi ditu ikas-komunitate osoari”⁶² (CAE).* De esta manera profesorado, familias y estudiantes interiorizan y creen que ellos forman parte del centro y que también tienen que tener altas expectativas. Se crea una identidad y cultura educativa en la que nadie pone en duda la necesidad de la obtención de buenos resultados: *“Si la dirección consigue trasladar sus preocupaciones y sus expectativas a la comunidad educativa, esta va a estar más implicada e identificada con el centro” (CAE).*

En los centros de baja eficacia, por su parte, no se identificó la misma cultura de transmisión de altas expectativas académicas. El personal de inspección señaló que en general, los resultados que se obtienen no son muy buenos y los equipos directivos se centran en otros aspectos que también son importantes para los centros. *“Zuzendaritza taldearen prioritatea emaitzekiko expektatibetan ez dago zentratuta”⁶³ (CBE).*

El personal de inspección no ocultó la competitividad que fomenta el querer obtener buenos resultados en la PAU, ya que la transmisión de las altas expectativas gira en torno a los resultados que se tienen que obtener en la prueba. Y no se mostraron del todo convencidos por esto, pero entienden que con el sistema de acceso a la universidad que tenemos en la actualidad, es muy difícil que el alumnado no se sitúe en clave de competitividad. *“Sistemak sortzen duen kompetibitatea ez transmititzea ikasleei ezinezkoa da. Batxilergoaren parte bat da. Azken finean, gu geu kompetibitate hau etengabe bultzatzen dugu”⁶⁴ (CAE).* Las notas de corte de las carreras universitarias en las diferentes universidades dependen directamente de las notas con las que los el alumnado accede desde Bachillerato, vía PAU. Y es por ello por lo que la competencia se vuelve determinante. *“Zentru eskolarrak bermatu behar du PAUeko emaitzetan kompetitiboa izaten. Ikasle batek karrera bat ikasi nahi bahi badu, ikastetxeak lagundu behar dio modu baten edo besten helburu hori lortzen”⁶⁵ (CAE).*

El discurso de transmisión de las expectativas que tiene el centro acerca de la PAU comienza en la ESO. Las personas informantes de los centros de alta eficacia indicaron que, principalmente, tanto al alumnado como a las familias se les explica la importancia que tiene el Bachillerato como punto de partida de un futuro académico exitoso y como puerta de acceso a la universidad. Estas explicaciones se llevan a cabo mediante charlas informativas, reuniones, tutorías, etc. *“DBHtik selektibitatearen garrantzia transmititzen da. Bai ikasleei eta bai familieei. Bileretan, hitzalditan,*

⁶¹Traducción cita: “El obtener buenos resultados año tras año, es una motivación para el profesorado”.

⁶² Traducción cita: “El equipo directivo lo tiene claro. Quiere transmitir las expectativas académicas a toda la comunidad educativa”.

⁶³ Traducción cita: “La prioridad del equipo directivo no está en las expectativas”.

⁶⁴ Traducción cita: “Es imposible que la competitividad que genera el sistema no se traslade al alumnado. Esto forma parte del bachillerato. Al fin y al cabo esta competitividad la generamos nosotros mismos”.

⁶⁵ Traducción cita: “El centro escolar tiene que garantizar ser competitivo en los resultados de la PAU. Si un alumno quiere estudiar una carrera, el centro, de un modo u otro, le tiene que ayudar a conseguirlo”.

etab.”⁶⁶ (CAE). Especialmente el personal de inspección de los centros de alta eficacia señaló que es indispensable obtener buenos resultados en todo el proceso para poder optar a los estudios universitarios, por lo que la exigencia académica no se puede negociar.

“Las expectativas del centro se contagian queriendo. Desde la dirección se piensa que es marca de la casa el obtener buenos resultados y los alumnos responden a este contagio. En gran medida por la cuenta que les trae y por la presión que supone la selectividad para el alumnado” (CAE).

5.2.4.3. Relación del centro con el alumnado

El personal de inspección indicó que la mayoría de los centros educativos de alta eficacia conocen bastante bien a sus estudiantes, ya que muchos provienen de la ESO del mismo centro. Subrayan que en los centros de alta eficacia es habitual que se preocupen por realizar una atención individualizada durante la etapa previa al Bachillerato. Este trato cercano y de confianza es muy positivo para el alumnado, ya que facilita la convivencia y mejora el clima escolar: *“Erlazioa oso urbila da eta hori oso ona da. Klima eta giro ona dago eta ikasleak izen abizenak dituzte. la guztiak, DBHko lehenengo mailan sartzen dira. Batxilergora heltzen direnean, ikastetxean 4 urteko ibilbidea dute”*⁶⁷ (CAE).

5.2.4.4. Expectativas de las familias

Las entrevistas mostraron que la influencia de las familias en los resultados de la prueba de selectividad es determinante. Las expectativas de las familias tienen una relación directa con el progreso académico del alumnado. En general, a mayores expectativas, mayor preocupación por la educación de sus hijos/as y viceversa: *“Ikastetxe honen familiak ez dira karakterizatzen duten implikazioarengatik edota expektibengatik... baina hau DBHtik dator”*⁶⁸ (CBE). El personal de inspección de los centros eficaces subrayó que las familias tienen claro que el futuro académico de sus hijos e hijas debe de estar dirigido al mundo universitario. Mostraron tener altas expectativas acerca de lo que el centro puede y tiene que hacer y es por ello que no dudan en estar pendientes del proceso y exigir al centro una preparación adecuada para la selectividad: *“Familien expektatibak noski garrantzitsuak direla. Familia baten expektatibak altuak badira, normalena da seme-alaben emaitzak ona izatea eta kontrakoa”*⁶⁹ (CAE).

El personal de inspección también indicó que las familias de los centros de alta eficacia son conscientes de los buenos resultados que obtienen los centros y es común que exijan que estos buenos resultados se reflejen en las calificaciones de la PAU. Estas altas expectativas de las familias ejercen presión sobre los centros escolares o ayudan a motivar a los mismos: *“Gure zentruan, badakit familia batzuk oso implikaturak daudela eta orokorrean erlazioa oso ona dela. Nire ustez, familia hauen ahotsa pisu handia dauka ikastetxearen zenbait erabakietan”*⁷⁰ (CAE).

Las entrevistas mostraron algunos ejemplos en los que, fruto de demandas familiares, se han llevado a cabo clases de refuerzo o de tutorías para mejorar en materias concretas como inglés

⁶⁶ Traducción cita: “Desde la E.S.O. se transmite la importancia de la selectividad. Tanto a las familias como a los estudiantes. En las reuniones, en las charlas...”.

⁶⁷ Traducción cita: “La relación es muy cercana y eso es muy bueno. Hay un clima y un ambiente bueno y los estudiantes tienen nombres y apellidos. Casi todos entran en primero de la E.S.O. y para cuando llegan a bachillerato ya tienen un recorrido de cuatro años”.

⁶⁸ Traducción cita: “Las familias de este centro no se caracterizan ni por sus expectativas ni por su implicación, y esto viene de la E.S.O.”.

⁶⁹ Traducción cita: “Claro que las expectativas de las familias son importantes. Si las expectativas de una familia son altas, lo normal es que sus hijos obtengan buenos resultados y viceversa”.

⁷⁰ Traducción cita: “En nuestro centro, se que algunas familias están muy implicadas y que la relación es muy buena. En mi opinión, la voz de las familias tiene mucha importancia en la toma de muchas decisiones”.

o euskera “Aurreko ikasturtetik, EGA⁷¹ ateratzeko eskolaz kanpoko klase batzuk antolatu dira. Proposamena familia batzuentatik etorri zen. Hauek pentsatzen zuten euskararen ikaskuntza indartzea ona izango zela eta aurrera atera zen”⁷² (CAE).

Aunque a lo largo de la etapa de bachillerato la participación de las familias en la dinámica de los centros escolares no sea tan intensa como en las etapas anteriores, los padres y madres de los centros eficaces colaboran activamente en las reuniones informativas y evaluativas promovidas por los mismos.

“A comienzo del curso, el centro presenta los resultados de la selectividad del curso pasado. En esta presentación, la comisión pedagógica comparte los resultados con las familias y con las familias. Además, comparten opiniones acerca de qué se puede mejorar... por lo que tengo entendido, estas reuniones son muy enriquecedoras...” (CAE).

Los centros de baja eficacia, por lo general, tuvieron muchas dificultades para que las familias acudan a este tipo de reuniones: “Orokorrean familien partehartzea oso baxua da. Zuzendaritza taldeak egoera honetaz konszientea da eta oso zaila ikusten du hau aldatzea”⁷³ (CBE).

En algunos centros de alta eficacia se llevaron a cabo estrategias para involucrar a las familias, fomentando el interés de estas mediante el análisis conjunto de los resultados de la PAU de años anteriores, orientando los itinerarios futuros y debatiendo sobre las posibles salidas universitarias de sus hijos/as. La invitación por participar en el proceso incide de manera indirecta en los resultados de los estudiantes en la prueba. “Gure ikastetxean, kurtso hasieran familiekin bilera informatibo bat antolatzen da aurreko ikasturteko selektibitatea aztertzeko. Zentruak espezialitate bakoitzean ateratzen duen nota erakusten zaie. Orokorrean familiak oso interesatutak daude bilera honetan...”⁷⁴ (CAE).

5.2.4.5. La evaluación académica

La gran mayoría de los centros se caracterizó por realizar evaluaciones trimestrales enfocadas a los contenidos de las materias que se examinan en la PAU. No se identificaron centros que evaluaran por competencias como se tiende a realizar en la ESO. En las entrevistas se percibió que no es posible evaluar por competencias en bachillerato debido a la presión que ejerce la PAU.

Algunos de los inspectores e inspectoras mostraron preocupación por la falta de valoración de competencias en bachillerato. La evaluación en esta etapa se centra en contenidos y las metodologías de enseñanza se caracterizan por ser muy tradicionales, especialmente a lo largo del segundo curso. Cuatro responsables del personal de inspección de centros de alta eficacia afirmaron que tienen pendiente mejorar este aspecto y trabajar algo más las competencias, lo cual parece un signo manifiesto de voluntad hacia el cambio.

“...edukiak ebaluatzen dira eta edukiak memorizatzen irakasten da. Bai, horrela da eta horrela izango da. Unibertsitatera sartzeko froga aldatzen ez den bitartean, horrela jarraituko dute eskola guztiak. Edukiak memorizatzen eta

⁷¹ El EGA (Euskararen Gaitasun Agiria) es el Certificado de Aptitud de Conocimiento de Euskera clasificado como título de nivel C1 en el marco común europeo de referencia para las lenguas.

⁷² Traducción cita: “Desde el curso pasado, se han organizado unas clases extraescolares para obtener el EGA. La propuesta ha salido de unas familias porque piensan que mejorar el aprendizaje de euskera puede ser importante”.

⁷³ Traducción cita: “En general, la participación de las familias es muy baja. El equipo directivo es consciente de esta situación y cree que es muy difícil que esto cambie”.

⁷⁴ Traducción cita: “En nuestro centro, al comienzo de curso se realiza una reunión informativa, analizando los resultados de la selectividad del curso anterior. Se les muestra las notas obtenidas en cada materia. En general, las familias están muy interesadas en esta reunión”.

*memorizaten. Nik sistema bulimikoa deitzen diot. Jan, jan eta gero bota. Hori pasatzen da ikasleekin. Memorizatu azterketa egiteko eta horren ondoren, guztia botatzen dute eta hutsik gelditzen dira...*⁷⁵ (CBE).

Desde el discurso de las personas informantes, se identificaron centros de alta eficacia que prestan especial atención al análisis de los resultados de la PAU. Por lo general, son los propios centros los que tienen esta iniciativa: *“Kurtso hasieran, aurreko urteko selektibitatearen emaitzak aurkezten dira. Aurkezpen honetan, komisio pedagogikoa lortutako emaitzak, bai irakasleekin eta bai gurasoekin lantzen ditu... iruditzen zait ekimen aberatsagarria dela...*⁷⁶ (CAE).

Mediante estos análisis, los centros evaluaron el trabajo realizado a lo largo del curso; además, comprobaron la coherencia de los resultados obtenidos en la PAU con las calificaciones de los centros. Con esta estrategia, los centros pudieron explicar los resultados obtenidos y propusieron mejoras de cara a los cursos siguientes. En algunos casos fue el comité pedagógico del centro el que se encargó de realizar estos análisis; en otros casos involucraron a las familias. Tres centros de alta eficacia impulsaron iniciativas para promover la participación de las familias en este proceso: *“Ikuskaritzaren lana da eskolak aholkatzea. Zentru honetan beraien hausnarketa propioa bultzatzea ona izango zela ikusten nuen. Horregatik aurreko kurtsoetan landu dugu emaitzen azterketa. Eskolaren ahuleziak eta puntu fuerteak aztertuz, eskolaren kontzientzia landu daiteke*⁷⁷ (CAE).

5.2.5. Metodologías educativas

Ejes de análisis:

- Metodología de enseñanza principal.
- Innovación.
- Metodologías de evaluación.
- Agrupamiento del alumnado.

5.2.5.1. Metodología principal

Prácticamente todo el personal de inspección coincidió en que la PAU condiciona tanto esta etapa, que es difícil emplear metodologías menos tradicionales; en general, los centros educativos no contemplan otras maneras de abordar la enseñanza. Además, no muestran tener una preocupación especial por actualizar el currículo: *“Cuando se habla de innovación en Bachillerato, la percepción es que el profesorado se niega a cambiar lo que medianamente les funciona”* (CBE).

Y es por este motivo, por lo que prácticamente todos los centros llevan años utilizando metodologías más tradicionales donde el profesorado explica y expone claramente y de manera progresiva los conocimientos, enfocándose de manera central al aprendizaje del alumnado. Mediante esta enseñanza tradicional, el aprendizaje de los conocimientos es puramente memorístico, lo cual no implica necesariamente que el alumnado sea capaz de poder aplicar estos conocimientos de una manera distinta a la que se pide en la PAU.

⁷⁵ Traducción cita: “Se evalúan los contenidos y se enseña a memorizar estos. Sí, es así y será así. Mientras no cambie la PAU, así seguirán todas las escuelas. Yo el llamo el sistema bulímico, Comer, comer y luego vomitar. Eso es lo que pasa con los estudiantes. Memorizar para hacer el examen y después lo vomitan todo y se quedan vacíos”.

⁷⁶ Traducción cita: “Al comienzo del curso, se presentan los resultados de la selectividad del año anterior. En esta presentación, la comisión pedagógica trabaja los contenidos con las familias y con los estudiantes. Me parece que es una buena iniciativa”.

⁷⁷ Traducción cita: “Una de las tareas de la inspección es asesorar a los centros. En este centro veía que sería bueno impulsar que realicen una autoreflexión. Por eso, el curso pasado analizamos y trabajamos los resultados que obtienen. Analizando los puntos fuertes y débiles de la escuela, se puede trabajar la conciencia del centro”.

*“Metodologiari dagokionez, batxilergoa guztaz baldintzatuta dago, bai, dudarik gabe. Irakasleak margena ez dute, edo... agian, hobeto esanda ez dira ausartzen beraien metodologia aldatzeko. Gure eskolan metodo tradizionala erabiltzen da. Irakasleak konzienteak dira metodo hoberena ez dela. Hala era, emaitzak hor daude...”*⁷⁸ (CBE).

Dado que las metodologías utilizadas fueron las tradicionales, las estrategias de enseñanza de la gran mayoría de los casos se basaron en clases magistrales, centradas principalmente en libros de texto clásicos. Los inspectores e inspectoras indicaron que los centros escolares muestran tener demasiada presión por preparar un examen repleto de contenidos como es el de la PAU. Además, subrayaron que el margen de maniobra que tiene el profesorado es muy pequeño; y esto se convierte en un problema que dificulta cualquier posibilidad de cambio: *“Oso zaila da etapa honetan metodologiak berritzea. Egia esanda, zentru honetan metodologi tradizional-tradizionalak erabiltzen dituzte eta... emaitzak nahiko egokiak dira”*⁷⁹ (CAE).

El personal de inspección de referencia de dos centros de alta eficacia, afirmaron que en sus centros intentan, en la medida que pueden, impulsar entre el profesorado el no usar metodologías tan magistrales: *“Bai. Eskola konzientea da eta badirudi hau poliki-poliki aldatuko dutela. Orain, selektibiate frogaren etorkizuna ilunagatik, pendiente daude. Metodologiarekiko kezka badago”*⁸⁰ (CAE).

Es precios reseñar que, las metodologías de enseñanza que utilizan los centros educativos en bachillerato no están ligadas a los buenos o malos resultados. Prácticamente todos los centros utilizan metodologías tradicionales, por lo que, en este sentido, no se puede realizar ninguna comparación.

Los inspectores e inspectoras señalaron que las familias de los centros de alta eficacia coinciden con los centros educativos en pensar que la obtención de buenos resultados en la PAU es primordial; por lo que no ponen en duda las metodologías que emplean los centros educativos, delegando en los mismos la responsabilidad total de la preparación de la prueba. *“Familiek, zentruarengan konfidantza osoa dute, eta emaitzek duten garrantzian kointziditzen dute”*⁸¹ (CAE).

En los centros de baja eficacia, el personal de inspección subrayó que no creen que las familias sean muy conscientes de las metodologías que emplean los centros y que, por lo general, lo que les puede llegar a importar es que sus hijos/as consigan el aprobado: *“¿Familiei? Puntu honetaraino helduta, nire ustez metologiak ez dituztela kontutan hartzen. Ez dira oso konzienteak. Importanteena da beraien seme/-alabak aprobatzea”*⁸² (CBE).

5.2.5.2. Innovación

Las metodologías innovadoras fueron más características en la ESO. Gran parte de los centros que utilizaron metodologías innovadoras en esta etapa no continuaron con esta filosofía en bachillerato. Solamente tres referentes de inspección indicaron que en secundaria utilizaron metodologías innovadoras y comentaron que desde estos centros sí que se plantean seguir trabajando las metodologías innovadoras en la etapa de bachillerato. Aun y todo, subrayan que

⁷⁸ Traducción cita: “En cuanto a la metodología, el bachillerato está totalmente condicionado, sí, sin duda. El profesorado no tiene margen, o mejor dicho, no se atreven a cambiar las metodologías que utilizan. En nuestro centro se utiliza una metodología tradicional y el profesorado es consciente que no es la mejor manera de hacer las cosas. Aún y todo, los resultados están ahí”.

⁷⁹ Traducción cita: “En esta etapa es muy difícil actualizar las metodologías. En realidad, este centro utiliza metodologías muy tradicionales y los resultados son bastante buenos”.

⁸⁰ Traducción cita: “Sí, el centro es consciente y parece que esto, poco a poco lo cambiarán. Ahora, están pendientes del futuro tan incierto que tiene la selectividad. Existe una preocupación en cuanto a la metodología”.

⁸¹ Traducción cita: “Las familias confían plenamente en el centro, y coinciden en la importancia que tienen los resultados”.

⁸² Traducción cita: “¿A las familias? Llegados a este punto, creo que no tienen en cuenta las metodologías. No son muy conscientes. Lo importante es aprobar”.

estos centros no ven factible que el nivel de innovación sea igual en bachillerato; ya que consideran que es complicado compaginar el currículo con las metodologías innovadoras.

“DBHn bai. Metodologia aldetik nahiko berritzailea da eskola. Esfortzu berezia egiten dute etapa honetan, baina zer gertatzen da batxilergora pasatzerakoan? Nahiz eta irakasle asko berdinak diren, berriz metodo tradizionalak erabiltzen dute. Hala ere, behin baino gehiagotan zentrutik komentatu dute, beraien metodologi filosofia batxilergora pasatu nahi dutela...”⁸³ (CAE).

5.2.5.3. Metodologías de evaluación

En cuanto a las metodologías de evaluación, prácticamente todo el personal de inspección afirmó que las evaluaciones, al igual que las metodologías de enseñanza, también fueron tradicionales. Las personas informantes señalaron que lo más habitual es que los centros utilicen pruebas cuantificables trimestrales similares a las de la PAU, con el fin de entrenar a sus estudiantes para realizar estos exámenes. Esta evaluación tradicional, constituyó un factor importante que condicionó cualquier innovación pedagógica planteada por el profesorado.

El personal de inspección de referencia de dos centros de alta eficacia señaló que, con el fin de ayudar al alumnado que normalmente suspende, los centros realizan una reunión mensual con el alumnado para realizar un seguimiento más cercano e individualizado: *“Hilabetean behin ikasgai bakoitzaren irakaslea suspenditzen duten ikasleekin irakasleak biltzen da. Hemen aztertzen dute zeintzuk izan diren arazo nagusienak eta saiatzen dira klasearen martxa berriz hartzen”⁸⁴ (CAE).* De esta manera, el centro puede detectar cuales son las dificultades que tienen estos estudiantes y puede ayudarles a superar estas dificultades. Los inspectores e inspectoras valoraron muy positivamente las actuaciones de los centros que realizan un seguimiento más cercano de su alumnado.

5.2.5.4. Agrupamiento del alumnado

Como se aprecia en la siguiente tabla, en relación a las metodologías organizativas de agrupamiento del alumnado, a pesar de que los centros de baja eficacia tendieron a agrupar más al alumnado mediante criterios lingüísticos que los de alta eficacia, las diferencias no son significativas.

Tabla 61.

Criterios lingüísticos para agrupar al alumnado.

	Sí	No	Total
Alta Eficacia	7	9	16
Eficacia Media	53	75	128
Baja Eficacia	13	3	16
Total	73	87	160
	$\chi^2=6,496$	C.C.= ,198	Sig=,039

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

⁸³ Traducción cita: “En la E.S.O. sí. El centro es bastante innovador en cuanto a metodologías y hacen un esfuerzo especial en esta etapa. ¿Pero qué pasa cuando llegan a bachillerato? Aunque gran parte del profesorado sea el mismo, utilizan métodos tradicionales. Aún y todo, más de una vez el centro ha comentado que les gustaría trasladar sus metodologías a bachillerato”.

⁸⁴ Traducción cita: “Una vez al mes, el docente responsable de cada asignatura se reúne con los estudiantes que han suspendido. Juntos, analizan cuáles han sido las principales dificultades e intentar volver a coger el ritmo de la clase”.

5.2.6. Liderazgo y gestión

Ejes de análisis:

- El equipo directivo.
- Organización del centro y horario escolar.
- Percepción de la formación.

5.2.6.1. El equipo directivo

El personal de inspección consideró fundamental que el equipo directivo tuviera un proyecto claro y definido, una visión clara sobre cuál debe ser el rumbo del centro escolar, un claro conocimiento del centro, un compromiso y una motivación por el trabajo en equipo y el apoyo del profesorado. Por el contrario, no consideró relevante que el equipo directivo se hubiera presentado con un proyecto a la dirección o hubiera sido elegido por la propia Inspección Educativa: *“Zuzendaritza taldea hautatua izan da. Lehenengo momentutik esfortzu berezia egin dute eskola proiektuan eta hori nabarmentzen da”*⁸⁵ (CAE).

No se identificó como requisito indispensable de éxito que el equipo directivo tuviera experiencia previa. Prueba de ello es que se identificaron equipos directivos que, a pesar de poseer poca experiencia, mostraron tener muchas de las características que se acaban de mencionar.

*“Zuzendaritza taldea berria da eta ikuskaritzak hautatutakoa. Egia esanda, zuzendaritza talde berria hautatzeko arazoak izan genituen inork ez zuelako nahi. Zuzendaritza taldean egotea, lan karga ezberdina izan daiteke, eta irakasle askok ez dute nahi beraien lana aldatzea. Zenbait irakasleekin egoera aztertu ondoren, nire zuzendaritza proposamena egin nuen. Orain, zuzendaritza talde berriaren bigarren urtean gaude eta gauzak... ondo dihoazte. Talde berria konprometua eta motibazioa dauka eta saiatzen da modu baten edo bestean, kontutan hartzen irakaslegoa. Nahiz eta esperientzia gutxi izan, talde lan bikaina egiten ari dira”*⁸⁶ (CAE).

5.2.6.2. Organización del centro y horario escolar

El tamaño de los centros, entendido como el número de estudiantes y de profesionales, es una característica que condiciona notablemente la organización interna. Las entrevistas no identificaron una forma de organización que fuera más adecuada que las demás. Se constató la existencia de centros con modelos organizativos más jerárquicos y otros con modelos más horizontales. La coordinación sistematizada y planificada tanto interna como externa resultó ser fundamental; por lo que organizar bien las diferentes tareas y responsabilidades entre los distintos agentes involucrados se consideraron prácticas positivas.

“Eskola hau... mastodonte bat da, benetan. Oso oso handia, ikasle asko eta profesional asko daude, beraz, koordinazioa eta planifikazioa guztiz beharrezkoak dira. Mastodonte honetan, eskolaren profesional bakoitzak argi eta

⁸⁵ Traducción cita: “El equipo directivo es elegido. Desde el primer momento realizan un esfuerzo especial en el proyecto escolar y eso se nota”.

⁸⁶ Traducción cita: “El equipo directivo es nuevo y lo ha escogido la inspección. En realidad, tuvimos problemas para elegir el nuevo equipo directivo ya que nadie quería tomar la responsabilidad. Estar en el equipo directivo supone una carga distinta y el profesorado no quiere cambiar su trabajo. Después de analizar la situación con varios docentes, realicé mi propuesta de equipo. Ahora, estamos en el segundo año del equipo y las cosas van bien. El nuevo equipo está comprometido y motivado y se esfuerza en tener en cuenta al profesorado. Aunque tenga poca experiencia, están realizando un muy buen trabajo de equipo”.

*garbi dauka zein den bere funtzioa eta hau koordinazio eta planifikazio arrakastatsu bat izateko laguntzen du...*⁸⁷ (CAE).

En la línea de lo anterior, el personal de inspección señaló que el equipo directivo debe de ser el principal encargado de hilvanar las diferentes necesidades del centro y de liderar una red que delegue responsabilidades y motive a los participantes. Los canales participativos son recomendables para conseguir que el profesorado participe voluntaria y activamente en los procesos de gestión y organización de los centros escolares.

Cabe subrayar que las demandas de los centros hacia la Inspección Educativa fueron muy pocas. A lo largo de esta etapa la inspección apenas tiene que gestionar problemas de los centros escolares. Indican que la principal función de la inspección fue orientar y controlar lo que pasa en los centros. La homogeneidad del alumnado y los pocos cambios, caracterizan a esta etapa y ayudaron a que no hubiera demandas especiales. Casi todas las demandas que atienden los inspectores e inspectoras provienen de situaciones concretas de la ESO.

En cuanto al horario, las entrevistas mostraron que existen centros que se ciñen estrictamente a su horario. Otros, en cambio, muestran ser más flexibles y procuran alargar todo lo posible la vida escolar mediante la organización de extraescolares, actividades participativas, actividades abiertas para la comunidad, etc. Los centros de alta eficacia que optaron por alargar el horario de su centro, tuvieron una mayor implicación por parte del alumnado y del profesorado, un mejor clima, una mayor participación en la comunidad y un acercamiento más constante por parte de las familias: *“Eskola, herri erdian kokatzen da eta arratsaldero ateak irekitak ditu. Eskola komunitatearen parte da. Bere infraestruturak, herriaren beste baliabide da. Herriko elkarte ezberdinak, eskolaren zenbait gela eta kirol pista erabiltzen ditu eta ikasleak ere, arratsaldetan instalazioak erabiltzeko aukera dute.”*⁸⁸ (CAE).

5.2.6.3. Percepción de la formación

Las buenas prácticas se relacionaron con los equipos directivos que mostraron tener un especial interés por ir renovándose y formándose y no con los centros que continuaron con la misma forma de trabajo de hace años. Algunos de los inspectores e inspectoras de los centros de baja eficacia, afirmaron que sus centros tienen dificultades y carencias para renovarse: *“Tradizionala... guztiz tradizionala da eskola hau, dudarik gabe. Eta ez dute nahi aldatu. Kristau eskola bat da eta hau da beraien metodoa eta hau da erabiliko duten metodoa. Ez dakit. Emaitzak txarrak txarrak ez dira, baina...”*⁸⁹ (CBE).

El personal de inspección identificó positivamente ciertas características de los equipos directivos. Entre las más destacables se encuentran motivar al personal del centro para su formación, fomentar proyectos innovadores, impulsar nuevas formas organizativas, mejorar el clima del centro, fomentar planes de mejora e impulsar distintas prácticas educativas: *“Berrikuntzak, formakuntzak, aldaketak... zuzendaritza taldeak bultzatu behar ditu. Eta zuzendaritza taldea borondaterik ez badauka batxilergo aldaketak egiteko, ez dira egingo”*⁹⁰ (CBE).

⁸⁷ Traducción cita: “Esta escuela... es un mastodonte, de verdad. Es muy muy grande y hay muchos estudiantes y profesionales. Por esto, la coordinación y la planificación es totalmente necesaria. En este mastodonte, cada profesional tiene clara cuál es su función y esto contribuye a una mejor coordinación y planificación.

⁸⁸ Traducción cita: “El centro se ubica en mitad del pueblo y todas las tardes tienen las puertas abiertas. El centro forma parte de la comunidad. Su infraestructura es un recurso más del pueblo. Distintas asociaciones del pueblo a las tardes, utilizan las aulas y las pistas deportivas”.

⁸⁹ Traducción cita: “El centro es totalmente tradicional, sin duda. Y no quieren cambiar. Es una escuela cristiana y este es su método y también el método que utilizarán. No sé. Los resultados no son malos, pero bueno...”.

⁹⁰ Traducción cita: “Las innovaciones, los cambios, las formaciones... los tienen que impulsar el equipo directivo. Y si el equipo directivo no tiene voluntad en cambiar en bachillerato...”.

Los inspectores e inspectoras subrayaron que la Formación Permanente del Profesorado es una práctica habitual de la ESO y no así de su etapa posterior: *“Batxilergoan... ez dago denborarik formakuntzarako edo proiektu berritzaileentzako... selektibitatea, besterik ez”*⁹¹ (CBE).

También señalaron que es importante que el equipo directivo se adecúe a la época actual. Las prácticas que fueron exitosas años atrás, no tienen porqué serlas ahora. Las gestiones de centros más tradicionales se relacionaron con falta de carácter innovador y reticencia hacia el cambio. A pesar de esto, se identificaron centros muy tradicionales y con buenos resultados académicos.

Algunas de las iniciativas más habituales que se llevaron a cabo en secundaria fueron los siguientes: proyectos cooperativos, proyectos de igualdad, intercambio de alumnado con centros escolares de otros países, programas de educación afectivo-sexual, programas de inteligencias múltiples, planes de convivencia y actividades extraescolares varias.

De todas estas iniciativas, el personal de inspección no destacó ninguna sobre las demás. Se consideró un buen indicador que los centros tuvieran interés por querer mejorar, independientemente del aspecto que fuera, ya que todos los centros no señalaron tener las mismas necesidades. Para esto es necesario que se incluyan las mejoras planteadas dentro de los Planes de Mejora de los Centros.

5.2.7. Clima

Ejes de análisis:

- Clima del centro.

5.2.7.1. Clima del centro

En general, los centros de bachillerato se caracterizaron por tener un clima del centro bastante ordenado. Tres referentes de la inspección de centros de baja eficacia mostraron que sus institutos tienen dificultades en este aspecto; sin embargo, estos problemas no parecieron ser especialmente relevantes.

Los inspectores e inspectoras afirmaron que no se pueden comparar los problemas de clima de la ESO con los de bachillerato. La razón principal que argumentaron fue que la tipología de alumnado cambia en el salto de una etapa a la otra y esto conlleva que los problemas también cambien. A veces, con que solamente cambien tres estudiantes en una clase, puede ser suficiente para que cambie el clima del aula: *“DBH eta Batxilergoko errealitatea guztiz ezberdina da. Batzuetan, ikasle gutxi batzuk aldatzea nahiko da egoera aldatzeko”*⁹²(CBE).

Dos de los referentes de inspección de centros de baja eficacia subrayaron que, aunque en sus centros la tipología del alumnado se caracterizara como difícil, el clima en estos dos centros fue muy bueno. El principal promotor de este buen clima fue la implicación del profesorado en la vida escolar y en la extraescolar, impulsada en cierta manera por la dirección del centro; la titularidad de estos dos centros era pública: *“Eskola honetan lan egitea... ez da erreza. Ikaslegoa maila sozioekonomiko baxukoa da eta familien egoera, askotan, oso delikatua da. Agian emaitzak ez dira hoberenak. Hala ere, zeozer berezia dago. Erlazioak eta eskolaren klima... oso ona da.*

⁹¹Traducción cita: “En bachillerato... no hay tiempo para formación o para proyectos innovadores... solamente existe la selectividad”.

⁹² Traducción cita: “La realidad de la E.S.O. y la del bachillerato es completamente distinta. A veces, es suficiente con que cambien unos pocos estudiantes para que la realidad sea distinta.

Zuzendaritza taldea esfortzu handia egiten du irakaslegoa motibatzeko eta irakaslegoa sinisteko eskola honetan...⁹³ (CBE).

El personal de inspección valoró positivamente la implicación del alumnado en la vida escolar y en la colaboración en la resolución de distintos problemas. Se identificaron prácticas interesantes en centros de alta eficacia, tales como el alumnado mediador ante los conflictos, el alumnado tutor y la participación de este en actividades extraescolares: *“Ikasle-bitartekari figura dago eskolan eta nik dakidanez oso ondo funtzionatzen du. Ziur nago DBHn daukatela, batxilergon... ez nago hain ziur... baina seguruenez, izango dute”*⁹⁴ (CAE).

Tal y como se aprecia en la tabla 62, las encuestas a los equipos directivos mostraron que la formación del profesorado no está especialmente dirigida a fomentar un clima relacional adecuado. Por otro lado, aunque también es poca la formación dirigida a la mediación en conflictos, los centros de alta eficacia tienden a realizar un poco más de formación en mediación en conflictos que los de baja eficacia.

Tabla 62.

Tercer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Fomentar clima relacional adecuado.

	Mucho	Normal	Poco	Total
Alta Eficacia	1	9	6	16
Eficacia Media	3	46	79	128
Baja Eficacia	1	7	8	16
Total	5	62	93	160
	$\chi^2=4,156$		C.C.= ,166	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

Tabla 63.

Tercer bloque. Contenidos y planes de formación del profesorado. Mediación en conflictos.

	Mucho	Normal	Poco	Total
Alta Eficacia	3	5	8	16
Eficacia Media	13	42	73	128
Baja Eficacia	1	4	11	16
Total	17	51	92	160
	$\chi^2=2,097$		C.C.= ,114	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

5.2.8. Modelos lingüísticos

Ejes de análisis:

- Políticas lingüísticas.
- Ámbito de uso del euskera y del castellano.

⁹³ Traducción cita: “Trabajar en esta escuela no es sencillo. El alumnado es de un bajo nivel socioeconómico y la situación de las familias, en muchas ocasiones, es muy delicada. Posiblemente los resultados no sean los mejores. Aún y todo, hay algo especial. Las relaciones y el clima escolar... son muy buenas. El equipo directivo hace un gran esfuerzo por motivar al profesorado y porque este crea en el proyecto de la escuela”.

⁹⁴ Traducción cita: “En el centro existe la figura del estudiante mediador y que yo sepa, funciona muy bien. Estoy seguro que en la E.S.O. si está esta figura, en bachillerato... no estoy seguro, pero seguramente también la tengan”.

5.2.8.1. Política lingüística

En el contexto de la CAV el funcionamiento de los centros está bastante marcado por el modelo lingüístico, por lo que tener una política lingüística clara es de gran ayuda. En este sentido, el personal de inspección subrayó dos aspectos fundamentales: que el profesorado respondiera al nivel lingüístico exigido y también que la cultura lingüística del centro debe estar acorde con los modelos ofertados. En las entrevistas se valoró positivamente el no tener dificultades en alguno de estos dos aspectos.

Se identificaron dificultades diversas en centros guetificados por su localización geográfica y demanda lingüística. Centros principalmente situados en zonas con un nivel económico bajo donde muchas de las familias se caracterizan por haber venido de fuera de la CAV y no ser vasco parlantes. En estos contextos, los centros fueron más propicios a recibir a alumnado castellanohablante de un ISEC bajo, propenso a tener más dificultades: *“Gure eskolaren arazo nagusia testuingurua da. Herria erdalduna da eta familiak ISEC baxukoak. Nahiko guetifikatua dago eskola... zoritzarrez, fama hau dauka eta ikasle asko, eskola publiko honetara ez datozte honengatik. Nahiago dute eskola kontzertatura joan...”*⁹⁵ (CBE).

5.2.8.2. Ámbitos de uso del castellano y del euskera

Mediante los cuestionarios a los equipos directivos se cuantificó el uso de las dos lenguas oficiales en distintos ámbitos de la vida escolar.

En la comunicación interna o en las reuniones internas del profesorado, los resultados mostraron grandes diferencias entre los dos grupos de centros extremos. En los centros de alta eficacia el uso del euskera en las reuniones del profesorado estuvo mucho más presente que en los de baja eficacia. 14 de los 16 centros de alta eficacia señalaron que siempre realizaron las reuniones en euskera; mientras que en los de baja eficacia el uso lingüístico fue mucho más variado, predominando el uso del castellano.

Tabla 64.

Lengua utilizada en las reuniones de etapa por parte del profesorado.

	Siempre euskera	Euskera más que castell.	Las dos por igual	Más castell. que euskera	Siempre castell.	No sabe no contesta	Total
Alta Eficacia	14	1	1	0	0	0	16
Eficacia Media	60	10	5	38	15	0	128
Baja Eficacia	2	3	2	6	2	1	16
Total	76	14	8	44	17	1	160
	$\chi^2=16,170$			C.C.= ,303			

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

Como se aprecia en la tabla 65, la lengua utilizada con las familias a nivel general tendió a ser el castellano. En el caso de los centros de alta eficacia el uso de las dos lenguas fue bastante similar. En los centros de baja eficacia, por su parte, predominó claramente el uso del castellano.

Tabla 65.

Lengua utilizada con las familias.

⁹⁵ Traducción cita: “El mayor problema de nuestro centro es el contexto. Es un pueblo castellano parlante y las familias tienen un ISEC bajo. La escuela está bastante guetificada.... Por desgracia tiene esta fama y muchos estudiantes no vienen por esto. Prefieren ir a la escuela concertada del pueblo”.

	Siempre euskera	Euskera más que castell.	Las dos por igual	Más castell. que euskera	Siempre castell.	No sabe no contesta	Total
Alta Eficacia	0	4	6	5	1	0	16
Eficacia Media	3	18	23	40	44	0	128
Baja Eficacia	0	0	1	5	10	0	16
Total	3	22	30	50	55	0	160
$\chi^2=24,048$				C.C.= ,361			

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

La tendencia de utilización del euskera por el alumnado fue inferior a la del profesorado. En este apartado, el alumnado de los centros eficaces utilizó más el euskera que los centros de baja eficacia. Aun y todo, las diferencias fueron pequeñas.

Tabla 66.

Lengua utilizada por el alumnado en los descansos y recreos.

	Siempre euskera	Euskera más que castell.	Las dos por igual	Más castell. que euskera	Siempre castell.	No sabe no contesta	Total
Alta Eficacia	0	4	1	7	4	0	16
Eficacia Media	9	14	9	67	28	1	128
Baja Eficacia	0	0	1	11	4	0	16
Total	9	18	11	85	36	1	160
$\chi^2=8,149$				C.C.= ,220			

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

En cuanto a la lengua utilizada en las salidas programadas, es decir, en otros contextos externos al del aula y al del ocio de los descansos y recreos, como se aprecia en la siguiente tabla, los centros de alta eficacia tendieron a utilizar más el euskera que los centros de baja eficacia.

Tabla 67.

Lengua utilizada por el alumnado en las salidas programadas.

	Siempre euskera	Euskera más que castell.	Las dos por igual	Más castell. que euskera	Siempre castell.	No sabe no contesta	Total
Alta Eficacia	8	5	0	3	0	0	16
Eficacia Media	37	31	21	29	10	0	128
Baja Eficacia	0	5	5	5	0	1	16
Total	45	41	26	37	10	1	160
$\chi^2=24,633$				C.C.= ,365			

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del cuestionario a equipos directivos

En general, los centros de alta eficacia tuvieron más presente el euskera en todos los ámbitos analizados. Hay que recordar que, tal y como se ha mostrado anteriormente en la tabla 40, los 16 centros de alta eficacia son de modelo D⁹⁶, mientras que 14 de los de baja eficacia son de modelo A⁹⁷.

⁹⁶ Modelo D: centros educativos en los que la lengua vehicular es el euskera.

⁹⁷ Modelo A: centros educativos en los que la lengua vehicular es el castellano.

A pesar de este dato, los inspectores e inspectoras indicaron que los centros de modelo A y los de modelo D suelen ser bastante distintos; y las diferencias relacionadas con la eficacia provienen de un cúmulo de distintas variables.

5.3. Tercera fase: Caracterización de un centro escolar exitoso

El centro educativo estudiado tiene sus orígenes en un centro enfocado en la Formación Profesional en el que las expectativas académicas eran bastante bajas. Este centro pretendía responder a la demanda laboral del contexto social en el que se situaba en la década de los 90.

Con el transcurso de los años, el centro educativo se ha ido adaptando a las necesidades de la propia sociedad y ha mejorado considerablemente tanto en la calidad de su etapa de bachillerato como en su oferta lingüística. A día de hoy, el centro es un referente público en su contexto.

Los resultados del estudio de caso obtenidos con las entrevistas a las distintas personas informantes, se completó con el análisis documental de los siguientes tres documentos del centro.

Documento 1: Líneas Maestras del Centro (LMC)

En este documento se recogen las cinco líneas generales, creadas en base a la realidad y el funcionamiento del centro, planteadas por el equipo directivo actual y recogidas dentro del Proyecto Educativo del Centro:

- ✓ LMC1: Mejorar la gestión administrativa para dar una respuesta adecuada a la complejidad del instituto.
 - ❖ Protocolos disponibles para labores administrativas, gestión de incidencias y conflictos entre las personas que conforman la comunidad educativa, para la organización de la gestión solidaria de libros de texto...
 - ❖ Plantillas facilitadoras de trabajo, tales como fichas de entrevistas, partes de incidencias, cuadernos diferenciados para las diferentes guardias y cuaderno de actas de las sesiones de evaluación.
 - ❖ Programa de gestión integral de EINIKA.
- ✓ LMC2: Estudiar y mejorar la gestión pedagógica, la diversidad y la convivencia.
 - ❖ Centrándose especialmente en la atención a la diversidad, en la elaboración del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en la formación de Escuela 2.0, en los programas de refuerzo, en los Ciclos Formativos y en la mejora de la bienvenida del nuevo alumnado y profesorado.
- ✓ LMC3: Planificar la formación del profesorado (indispensable para impulsar los proyectos)
 - ❖ Proyecto de formación para la Innovación educativa: Inclusividad desde el tratamiento de la Diversidad. Aproximación desde la coordinación y atención diferenciadora.
 - ❖ Proyecto de coeducación Hezkidetza.
 - ❖ Formación derivada del proyecto lingüístico Eleanitza.
 - ❖ Necesidades de formación derivadas de la realización del Proyecto Educativo del Centro.
- ✓ LMC4: Potenciar la comunicación interna e impulso de la participación.

- ❖ AMPA: Impulsar el hacerse socio y colaborar activamente.
 - ❖ Cuidar e impulsar un buen ambiente entre el profesorado.
 - ❖ Impulsar el uso del Euskera.
 - ❖ Abrir nuevas vías de información interna.
- ✓ LMC5: Aplicar la planificación prevista en el Proyecto de Dirección para los próximos años.
- ❖ Colaboración con escuela de primaria del pueblo.
 - ❖ Colaboración con el Euskatelgi.
 - ❖ Colaboración con grupos externos (Berritzegune, EISE, Psicólogos y psiquiatras privados, PCPIs y centros de complementaria).
 - ❖ Proyección externa (EUC, Ikerbasque, DIPIC, Ayuntamiento, IKASLAN, BIHE, JAKIUNDE, STARTINNOVA, etc.).
 - ❖ Impulsar las salidas al monte.

Documento 2: Objetivos de Mejora del Centro (OMC)

En este documento se recogen los objetivos concretos en los que quiere mejorar el centro, así como la manera de llevarlos a cabo.

- ✓ OMC1: Mejora de la gestión administrativa.
- ❖ Elaborando y mejorando protocolos para las distintas labores administrativas.
 - ❖ Elaborando fichas, plantillas, cuadernos de actas, etc. que faciliten el trabajo.
 - ❖ Mejorando el uso del programa de gestión integral E-INIKA.
- ✓ OMC2: Mejora de la gestión pedagógica
- ❖ Atendiendo a la diversidad.
 - ❖ Elaborando el Proyecto Curricular de Centro.
 - ❖ Continuando con la formación de Escuela 2.0.
 - ❖ Realizando programas de refuerzo.
 - ❖ Gestionando las prácticas del alumnado de los ciclos formativos al extranjero.
 - ❖ Mejorando la bienvenida al alumnado y al profesorado nuevo.
- ✓ OMC3: Mejora de la formación del profesorado.
- ❖ Llevando a cabo formaciones en inclusividad, coeducación y plurilingüismo.
- ✓ OMC4: Mejora de la comunicación interna e impulso de la participación.
- ❖ Impulsando el hacerse socio del AMPA y colaborando de forma activa.
 - ❖ Cuidando e impulsando un buen ambiente entre el profesorado.
 - ❖ Impulsando el uso del Euskera.
 - ❖ Abriendo nuevas vías de información.
- ✓ OMC5: Mejora de las relaciones externas.
- ❖ Coordinándose con el centro de primaria del pueblo, con la UPV-EHU y con empresas.

- ❖ Colaborando con el Euskaltegi⁹⁸ para dar cursos de EGA a alumnado de bachillerato.
 - ❖ Colaborando con grupos externos.
 - ❖ Realizando una proyección externa.
 - ❖ Impulsando las salidas al monte.
- ✓ OMC6: Mejora de la participación activa de las familias y el alumnado en la vida cotidiana del centro.
- ❖ Participando sistemáticamente en las comisiones de Disciplina e igualdad del centro.
 - ❖ Gestionando con la AMPA actividades comunes.
 - ❖ Potencializando el protagonismo del alumnado y compartiendo responsabilidades con el centro.

Documento 3: Plan de Mejora de las Asignaturas (PMA)

En el tercer documento, se recogen aspectos a mejorar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas.

- PMA1: Mejorar la expresión y la comprensión oral.
- PMA2: Mejorar la expresión escrita, produciendo textos individuales y colectivos.
- PMA3: Potenciar el trabajo por proyectos.
- PMA4: Dar una adecuada respuesta a la diversidad al alumnado con altas y bajas capacidades.

En las siguientes ocho categorías coincidentes con las utilizadas en la Fase II, se presentan los resultados del estudio de caso.

1. Profesorado.
2. Diversidad.
3. Familia y comunidad.
4. Expectativas y evaluación.
5. Metodologías educativas.
6. Liderazgo y gestión.
7. Clima.
8. Modelos lingüísticos.

5.3.1. Profesorado

Ejes de análisis:

- Características del profesorado.
- Situación laboral.
- Implicación del profesorado.
- El personal tutor.
- Planes de formación del profesorado.

⁹⁸ Se entenderá por euskaltegi la estructura de medios humanos y materiales, de titularidad pública o privada, creada específicamente y dirigida a la alfabetización y euskaldunización de adultos que, cumpliendo los requisitos exigidos, sea clasificada e inscrita como tal en el Registro de euskaltegis y centros de autoaprendizaje de euskera.

5.3.1.1. Características del profesorado

La extensa experiencia docente de la plantilla fue una de las características positivas que resaltaron los distintos entrevistados. Gran parte del profesorado lleva trabajando en el mismo instituto desde sus inicios y tienen interiorizadas y mecanizadas muchas de las tareas que deben de realizar en el mismo. Desde la dirección se señaló que el profesorado es la auténtica columna vertebral de este centro escolar. Distinto personal entrevistado afirmó que este hecho conlleva a que la relación entre buena parte del profesorado sea muy humana y cercana.

Desde la AMPA se indicó que tener un profesorado que ha trabajado durante tantos años en la misma escuela no siempre es positivo, ya que es muy fácil caer en la rutina o en la falta de motivación cuando te acomodas en un puesto de trabajo: *“Eskolaren funtzionamenduaren gakoa da irakasleoa bizi duen eboluzioa. FPN izandako lan modua kontserbatu den zeozer da. Harreman estuak laguntasuna, parte hartzea... Ikaslegoan hau ere isladatzen da. Orokorrean irakasleoa parte-hartzailea dela esan daiteke”*⁹⁹(AMPA¹⁰⁰).

La relación entre el personal del centro fue muy cercana y el profesorado indicó que existe mucha confianza dentro de la plantilla. El equipo directivo mostró preocupación ya que se prevé que en un periodo corto de tiempo haya un relevo generacional por la jubilación de ciertos profesores. Hasta ahora, el relevo generacional se había dado de una manera progresiva y apenas había habido problemas. A partir de ahora, se prevé que aumente el ciclo de jubilación.

Algunos docentes señalaron que las relaciones con el profesorado nuevo cada vez cuestan más, ya que se sienten un poco obligados a tener que acogerles, atenderles y ayudarles en sus nuevas tareas. Se indica que existe una tendencia al alza de sustitutos y que esta realidad desgasta a la plantilla. Debido a estos cambios sistemáticos, el profesorado entrevistado indica que la relación entre el profesorado del centro educativo no es y no será la que era: *“45 urte baino gutxiago duten irakasle definitiboak esku batekin zenbatu ditzazket eta hau arazo serio bat izan daiteke... Geroz eta gehiago kostatzen zait jende berriari eskolaren dinamikan sartzea. Ez dakit nire adinarentatik edo dakidalako laster eskola utziko duelako”*¹⁰¹(PROF¹⁰²).

El equipo directivo mostró ser consciente de este hecho y comentó que se debería de empezar a trabajar el tema del profesorado en sustitución, ya que es una realidad que no se puede cambiar. Además, señaló que hay que fijarse en los aspectos positivos, ya que el profesorado en sustitución puede ayudar a no caer siempre en las mismas prácticas y rutinas, y a aportar una visión más imparcial de la realidad del centro educativo.

El equipo directivo señaló que quieren ir trabajando el relevo generacional de una manera natural. Para esto, quiere ir incorporando al profesorado más joven en los puestos de responsabilidad del centro de una manera progresiva (LMC5). Se trabaja mediante un plan en el que el profesorado joven asume ciertos cargos de responsabilidad con el objetivo de ir motivando y capacitando a estos para un posible relevo en los puestos de dirección. La experiencia y la motivación se consideraron elementos indispensables para poder formar parte del equipo directivo: *“Dudarik ez dago, irakasle berri bat ailegatzen denean errezagot egiten zaiola dinamikan sartzea, alde batean”*

⁹⁹ Traducción cita: “La clave del funcionamiento del centro es la evolución que ha tenido el profesorado. La forma de trabajo que se tenía en FP es una de las cosas que han conservado. Las relaciones estrechas, el compañerismo, la participación... Esto se ve reflejado en el profesorado. En general, se puede decir que es un profesorado que participa bastante”.

¹⁰⁰ Familias.

¹⁰¹ Traducción cita: “El profesorado menor de 45 años que son definitivos se pueden contar con una mano, y esto puede ser un problema serio. Cada vez me cuesta más meter al profesorado nuevo en la dinámica del centro. No se si es por mi edad o por que se que entro de poco voy a dejar el centro”.

¹⁰² Profesorado.

*gelditzea baino. Egia da eta esperientziak asko erakusten digula eta beti arazoren bat dagoela irakasle batekin, baina kasu ez ohikoak dira hauek*¹⁰³ (EQDIR¹⁰⁴).

5.3.1.2. Situación laboral

Tanto el profesorado como la dirección señalaron que el sistema público de contratación de profesorado es un problema serio para una buena confección de la plantilla. Mediante este sistema, la selección de personal la realiza la administración pública que utiliza sus bolsas de empleo y su sistema meritocrático para completar las plantillas docentes de los centros escolares. Según la dirección del centro los problemas que tuvo el instituto fueron la inestabilidad de este profesorado y su implicación: *“Sistema hau ez dago gure eskutan. Ulertzen dugu, etortzen den irakaslego berriaren ezezagokortasuna. Azkenean guk urteak daramagu hemen eta eskolarekin daukagun lotura berezia da*¹⁰⁵ (EQDIR).

Los sustitutos suelen cubrir bajas por lo que, normalmente, finalizan su periodo en el centro al acabar la baja. Según indicó la dirección, algunos de los sustitutos no quieren implicarse demasiado en la dinámica diaria ya que son conscientes de que después de acabar el contrato, probablemente, la administración les mande a otro centro: *“Ordezkoak badakite, ordezkapena bukatu eta gero, ziurrenik beste zentru batera joango direla*¹⁰⁶ (EQDIR).

Mediante este sistema de contratación, el centro escolar tiene una parte de su profesorado con contratos no definitivos. Además, no tiene la posibilidad de alargar los contratos al profesorado en sustitución. La dirección del centro indicó que era consciente de que actualmente ellos no tienen solución para este problema.

Parte del profesorado combinó su docencia de bachillerato con la de primer ciclo, sustituyendo a los maestros y maestras que venían haciendo una meritoria labor en dicho nivel y en el de segundo ciclo, cubriendo distintas necesidades. Desde el centro se consideró positiva esta práctica ya que, de esta manera, el profesorado conoce de primera mano la forma de trabajar de la ESO y la diversidad del alumnado. Desde el centro, se tuvo en cuenta este aspecto y se intentó formar al profesorado, con el fin de que pueda estar preparado para atender a los posibles desdobles de etapa (OMC3).

5.3.1.3. Implicación del profesorado

Desde la dirección se señaló que una de las claves del buen funcionamiento del centro es la implicación del profesorado. Durante años, el profesorado se ha involucrado en mejorar el centro y ha conseguido formar una gran familia que no duda en apoyarse y trabajar conjuntamente. Es muy habitual la colaboración informal entre el profesorado para la resolución de conflictos o la organización y planificación de actividades. Según la dirección, esta implicación nunca se ha planteado como objetivo del centro escolar, sino que ha surgido de manera espontánea, fruto del trabajo conjunto.

Tanto el profesorado como la dirección, subrayaron que la implicación no es tan alta como lo era años atrás; principalmente porque algunos docentes que han formado parte de la vida del centro escolar durante años están cerca de la edad de jubilación y porque cada vez hay más sustitutos: *“Gure arteko harremanak ez dira berdinak. Nire kasuan, geroz eta gehiago kostatzen zait*

¹⁰³ Traducción cita: “No hay duda, cuando llega un docente nuevo, le resulta más fácil entrar en la dinámica que quedarse de lado. Es verdad que la experiencia nos enseña mucho y que siempre hay algún problema con algún docente, pero estos son casos excepcionales.

¹⁰⁴ Equipo Directivo.

¹⁰⁵ Traducción cita: “Este sistema no está en nuestras manos. Entendemos la inestabilidad del profesorado que viene. Al fin y al cabo, nosotros llevamos años aquí y la relación que tenemos con el centro es especial.

¹⁰⁶ Traducción cita: “Los sustitutos ya lo saben, que probablemente después de la sustitución, se irán a otro centro”.

*inplikatzea. Urtero irakasle berriekin esfortzu berezi bat egin behar da hauek dinamikan sartzeko, eta pixkatxo bat nekegarria izan daiteke*¹⁰⁷ (PROF).

Desde la dirección se comentó que se debería de empezar a trabajar el tema de los sustitutos, ya que es una realidad que no se puede cambiar. Además, se señaló que hay que fijarse en los aspectos positivos de esto, debido a que el profesorado en sustitución puede ayudar a no caer siempre en las mismas prácticas y rutinas: *Irakaslegoaren egoera importantea da eta konsziente gara. Zeozer egiteko asmoa daukagu, batez ere berriekin...*¹⁰⁸ (EQDIR).

Tanto el profesorado como el alumnado afirmaron que las relaciones entre ellos son muy humanas y cercanas y esto afecta positivamente a un buen clima. Los aspectos meramente académicos son importantes, pero más aún la buena relación: *Ikastetxean oso pozik gaude. Eskola honetan urte asko daramagu eta irakasleekin daukagun harremana nahiko ona da. Batzutan beraiekin haserraten gara, baina badakigu beraiek nahi dutena guk gauzak ondo egitea da*¹⁰⁹ (ESTUD¹¹⁰).

Seguramente la edad y la experiencia del profesorado les hizo afirmar que a veces se sienten como si fueran las propias familias que quieren que sus hijos e hijas vayan por el buen camino: *Batzutan ez dakizu ondo nola jokatu. Badakizu bere irakaslea zarela baina bere ama ere sentitzen zara. Ez dakit adina den edo zer...*¹¹¹ (PROF).

5.3.1.4. El personal tutor

Uno de los objetivos del centro escolar fue ayudar a desarrollar las competencias del alumnado partiendo de sus diferencias individuales. El acompañamiento para la adquisición de estas competencias necesarias para la vida corresponde a todo el equipo docente y de manera singular al tutor/a, siendo la acción tutorial el medio utilizado.

El Plan de Acción Tutorial del centro agrupa los contenidos de tutoría y orientación que se trabajan en las siguientes cuatro áreas: (1) El desarrollo personal; (2) La orientación académico-profesional; (3) Las relaciones con los otros: la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos; (4) Los procesos de aprendizaje.

En la etapa de bachillerato, la orientación académico-profesional es fundamental. El Departamento de Orientación junto con los tutores, es el responsable de trabajar este tema. Para ello, los tutores, recaban información sobre sus intereses, detectan problemas y necesidades y transmiten información puntual al Departamento de Orientación.

Tanto el profesorado como el equipo directivo señalaron que la acción tutorial está muy ligada a la predisposición de cada tutor ya que, aunque existe un plan de trabajo preestablecido, el tiempo disponible de los tutores es escaso. Debido a la exigencia de la selectividad, la planificación horaria semanal es muy ajustada y llevar a cabo la acción tutorial planificada supone un esfuerzo extra importante. Hay veces que se deben de emplear horas lectivas de ciertas materias para poder llevar a cabo las tutorías necesarias: *Normalean, asteko dinamika oso itxia da eta ez dago*

¹⁰⁷ Traducción cita: "Las relaciones entre nosotros no son las mismas. En mi caso, cada ve me cuesta más implicarme. Cada año tengo que hacer un esfuerzo especial para que el profesorado nuevo entre en nuestra dinámica y esto cansa un poco".

¹⁰⁸ Traducción cita: "La situación del profesorado es importante y somos conscientes de ello. Tenemos intención de hacer algo, sobre todo con los nuevos...".

¹⁰⁹ Traducción cita: "Estamos muy contentos en el centro. Llevamos muchos años aquí y la relación que tenemos con el profesorado es bastante buena. Hay veces que nos enfadamos con ellos, pero sabemos que lo que quieren es que hagamos las cosas bien".

¹¹⁰ Grupo de discusión estudiantes.

¹¹¹ Traducción cita: "Hay veces que no sabes bien como actuar. Sabes que eres su profesora, pero también te sientes como una madre. No se si es la edad o que...".

denbora ezertarako. Batzuetan, gure artean ikasgaietako orduak kendu behar ditugu tutoretzako lanak egiteko...”¹¹² (PROF).

A pesar del escaso tiempo del que disponen los tutores, la alta experiencia de estos facilitó la acción tutorial directa y el trabajo conjunto con el Departamento de Orientación. Desde la dirección se señaló que las acciones conjuntas con el Departamento de Orientación son prácticas que están muy delimitadas y que funcionan bastante bien: *“Orientazio zerbitzuarekin egiten den lana, urtero antzekoa da. Ekintzak nahiko ondo planifikatutak daude eta arazorik gabe aurrera eramaten dira”*¹¹³ (EQDIR).

5.3.1.5. Planes de Formación del Profesorado

Dentro del plan de formación de profesorado, las formaciones impulsadas por el instituto estuvieron dirigidas tanto al profesorado como al equipo directivo (LMC3 y OMC 3). Las iniciativas más relevantes según los distintos entrevistados fueron las siguientes.

- Formación en inclusividad desde el tratamiento de la diversidad.
- Formaciones surgidas a partir del proyecto de coeducación.
- Formación derivada de las necesidades para la realización del plan de centro.

5.3.2. Diversidad

Ejes de análisis:

- Características del alumnado.
- Recursos para atender la diversidad.
- Metodologías para atender la diversidad.
- Dificultades lingüísticas.
- Trabajo previo.

5.3.2.1. Características del alumnado

El centro se caracterizó por tener un alumnado con distintas situaciones económicas y sociales. Esta diversidad fue menor en la etapa de bachillerato. La tasa de migrantes fue baja y el absentismo escolar no se identificó como un problema: *“Nahiz eta herri berekoak izan, ikaslegoaren familiak nahiko desberdinak dira. Denetarik dago gure ikastetxean”*¹¹⁴ (EQDIR).

La dirección afirmó que el perfil del estudiante que pasa a bachillerato, es distinto al que realiza la ESO. Por lo general, el estudiante de bachillerato tiene las ideas más claras y apuesta por realizar un camino enfocado a lo académico. Tal y como se aprecia en la tabla siguiente, en el centro, aproximadamente un 40% del alumnado que realiza la ESO, sigue en bachillerato. Este hecho se debe a que gran parte del estudiantado que realiza la E.S.O. tiene claro que su camino formativo se relaciona más con la formación técnica que con la académica. El resto de estudiantes, opta por otras alternativas como los Grados Medios de Formación o los cursos de Iniciación Profesional. El abandono educativo temprano¹¹⁵ es prácticamente nulo.

¹¹² Traducción cita: “Normalmente la dinámica semanal es muy cerrada y no hay tiempo para nada. Hay veces que nos tenemos que quitar horas de nuestras materias para hacer tutorías”.

¹¹³ Traducción cita: “El trabajo que se realiza con el servicio de orientación es similar año tras año. Las actividades están bastante bien planificadas y se llevan a cabo sin ningún problema”.

¹¹⁴ Traducción cita: “Aunque sean del mismo pueblo, las familias de los estudiantes son bastante distintas. En nuestro centro hay de todo”.

¹¹⁵ El abandono educativo temprano se produce cuando se abandona los estudios sin haber finalizado algún tipo de formación más allá de la enseñanza obligatoria.

Tabla 68.

Oferta educativa del centro estudiado.

	E.S.O.	Bachiller	Diferencia	Porcentaje alumnado continúa
2015-2016	254	101	153	39,8%
2014-2015	250	96	154	38,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos a de la base de datos del centro escolar

Desde el equipo directivo se comentó que el centro atiende mejor la diversidad existente en la ESO. Durante la etapa de bachillerato no se identificaron recursos para poder atender las distintas necesidades del alumnado. Desde el centro son conscientes de sus carencias en estos aspectos. Dentro de los objetivos de mejora del centro, se recoge la necesidad de mejorar esta situación partiendo de la ESO (LMC2 y OMC2). Según la dirección, la idea principal es que la mejora de los programas que se lleven a cabo en la ESO, contribuyan a aumentar la calidad del bachillerato.

5.3.2.2. Recursos para atender la diversidad

Parte del profesorado de bachillerato combinó su docencia con la ESO. El equipo directivo consideró necesario formar específicamente a estos docentes para poder responder necesariamente a la diversidad de esta etapa (OMC3).

Las formaciones programadas en temas de inclusividad y diversidad, ayudaron en gran medida a responder a esta necesidad. Los principales temas que se trataron en estas formaciones fueron: las dinámicas de grupo, gestión de conflictos, problemas pedagógicos del alumnado y su atención. En general, se consideraron muy positivas estas formaciones: *“Eskolarentzat, irakaslegoaren prestakuntza importantea da. Inklusioaren inguruko formakuntzak egin ditugu. Egia esanda, DBHko irakasleentzat enfokaturak egon dira baina nola askotan DBH eta Batxilergoko irakasleak berdinak garen...”*¹¹⁶ (PROF).

La AMPA coincidió con el equipo directivo en que en la ESO hay una buena atención a la diversidad, pero no así en bachillerato. También señaló que al centro le cuesta atender adecuadamente ciertas casuísticas o ciertas dificultades que presenta parte del alumnado. Pese a esto, las familias señalaron que la voluntad del centro por atender cualquier dificultad suele ser muy buena.

La asociación de familias también comentó que existen estudiantes con necesidades especiales concretas que, por no ser necesidades demasiado evidentes y por no hacer apenas ruido, se convierten en estudiantes invisibles. Es decir, no se les presta apenas atención. Las familias reclamaron que todo el alumnado merece que se le preste la misma atención. Se comentó también que existe un colectivo de estudiantes que no dan guerra ni dan la lata y que pasan sin pena ni gloria por el centro escolar. Se destacó el hecho de que hay una sensación de que se invierte más tiempo con el alumnado más disruptivo que con el que no lo es: *“Parece que, si no molestas o tienes problemas, no te tienen que hacer caso. Hay muchos alumnos que pasan los cursos siendo invisibles... y no es justo”* (AMPA).

5.3.2.3. Metodologías para atender la diversidad

No se identificaron metodologías concretas para hacer frente a la diversidad del alumnado. Pero cabe destacar que desde hace unos años el centro cuenta con un Aula de Aprendizaje de Tareas,

¹¹⁶ Traducción cita: “Para el centro, la formación del profesorado es importante. Hemos hecho formaciones relacionadas con la inclusión. En realidad, estas han estado enfocadas al profesorado de la E.S.O. pero como muchas veces el profesorado de bachillerato es el mismo...”.

referente en la zona, destinado a alumnado con una minusvalía superior al 33% diagnosticado por el Berritzegune¹¹⁷. Este se compone de un primer ciclo (16-18 años) en el que se trabaja la comunicación y autonomía personal, las habilidades sociales y la orientación al trabajo. Y de un segundo ciclo (18-20 años) en el que se trabaja el ámbito de las Formaciones Básicas, el Ámbito de Orientación Laboral y Tutorial, el ámbito de aprendizajes específicos de carácter profesional y ciertas actividades complementarias que ayudan a la transición a la vida activa.

5.3.2.4. Dificultades lingüísticas

No se encontraron dificultades lingüísticas. El equipo directivo admitió que el perfil del alumnado que recibe el centro, no es el mismo que el de años atrás. Se afirmó que, seguramente, el que el instituto oferte una enseñanza exclusiva en el modelo D tenga algo que ver, ya que mucho alumnado de perfil castellano hablante, quizá de familias migrantes o de perfil socioeconómico más bajo, tiende a matricularse en el otro centro educativo del pueblo.

5.3.2.5. Trabajo previo

El alumnado de bachillerato se caracterizó por ser menos diverso que el de secundaria. Desde el centro se opinó que se hace una buena labor orientativa en el cambio de etapa. El centro procura dirigir a cada estudiante de secundaria a la opción formativa que más le conviene. Diversos comentarios del equipo directivo y de la orientadora del centro, revelaron que en la ESO trabajan de forma adecuada aspectos, tales como los problemas de aprendizaje, los problemas de adaptación al entorno escolar o los desajustes afectivo-emocionales. En la etapa de bachillerato la situación fue distinta. La educación no fue tan personalizada ni se adaptó tanto a las necesidades educativas del alumnado. La preparación del examen de selectividad influyó demasiado en el funcionamiento de esta etapa. Personalizar la educación adaptándola a las necesidades educativas del alumnado, exige un esfuerzo extra que quizá sea difícil de conseguir en esta etapa. *“Egia da, batxilergoaren ikasle tipologia desberdina dela baina hau ez da kriba bat egin nahi dugulako. DBHn egiten den orientazio lana oso garrantzitsua da zentruarentzat eta ikasle bakoitzaren behar indibidualetan fijasen gara hau egiteko”*¹¹⁸ (EQDIR).

Se indicó también que los conflictos no son muy comunes y menos los que tienen que ver con cualquier aspecto relacionado con la diversidad. Se subrayó que el profesorado siempre ha mostrado tener una buena predisposición para hacer frente a cualquier situación relacionada con la diversidad. Se identificó que el alumnado que viene a este instituto es más homogéneo que el que acude al otro centro público del pueblo, por lo que la tipología de alumnado en los dos centros es ligeramente distinta. Esta diferencia probablemente pueda ser explicada por la oferta lingüística que realiza cada centro. *“Gure eskolan dibertsitate gehiegi ez dago. Herriko beste eskola publikoan gehiago badago. Eskolaren kultura eta batez ere eredu linguistikoaren eskaintza bereizketa dextente egiten du”*¹¹⁹ (PROF).

5.3.3. Familia y comunidad

Ejes de análisis:

¹¹⁷ Los Berritzegunes, configurados como servicios de apoyo, son instrumentos educativos para la innovación y mejora de la educación. Su marco de actuación será el de todos los Centros docentes de la Comunidad Autónoma Vasca, tanto de la red pública como de la privada. Sus funciones vienen detalladas en el Decreto de creación ([Decreto 15/2001](#), de 6 de febrero. BOPV nº 34 16-02-2001).

¹¹⁸ Traducción cita: “Es cierto que la tipología de alumnado de bachillerato es distinta, pero esto no es porque queramos hacer una criba. La labor de orientación que se hace en la E.S.O. es muy importante y para esto nos fijamos en las necesidades individuales que tiene el alumnado”.

¹¹⁹ Traducción cita: “En nuestro centro no hay demasiada diversidad. En el otro centro público del pueblo hay más. La cultura del centro y la oferta lingüística influye mucho en la elección del centro”.

- Importancia relación escuela-familia.
- Participación de las familias.
- Recursos comunitarios.

5.3.3.1. Importancia relación escuela-familia

El equipo directivo y la AMPA señalaron que no es un tema prioritario en el funcionamiento del centro. Son conscientes de que las buenas relaciones son importantes, pero estas se quedan en el plano informativo. Las familias, por lo general, muestran tener plena confianza en la labor del centro escolar.

5.3.3.2. Participación de las familias

Se detectó una baja participación de las familias en la vida escolar (OMC4). El equipo directivo manifestó ser muy consciente de esta situación y subrayó que, aunque las relaciones con las familias siempre hayan sido correctas, el hecho de no conseguir una mayor participación por parte de estas es uno de los puntos a mejorar del instituto (LMC2).

En el plano informativo, apenas se identificaron reuniones orientativas y planificadas con las familias. La única reunión planificada en bachillerato se realiza a principio de cada curso donde se invita a todas las familias y se les explica el funcionamiento de la nueva etapa. En un principio, cualquier otra iniciativa para juntarse con las familias queda en manos del personal tutor.

Desde la AMPA se propuso que convendría sistematizar las reuniones con las familias, independientemente de los resultados del alumnado. Tanto el profesorado como el equipo directivo estuvieron de acuerdo, aunque señalaron que es difícil, pues el currículo de bachillerato es muy ajustado y el profesorado no dispone de tiempo real para reunirse con las familias. No obstante, el centro mostró tener una predisposición excelente ante cualquier necesidad puntual que pudieran tener las familias. *“Aunque las familias aparezcan poco por el centro, la relación con la escuela es muy buena. Hay confianza. Siempre que una familia pide algo en concreto, se le escucha atentamente; y si se le puede ayudar, se le ayuda”* (AMPA).

Al analizar las estrategias comunicativas que utilizó el instituto para relacionarse con las familias, se identificó un cambio respecto a años anteriores. Hasta hace poco el centro, informaba y animaba a participar a las familias mediante el formato tradicional del papel; el alumnado recogía la información en hojas informativas y las entregaban en casa. El centro escolar, con el fin de modernizarse y adecuarse a uno de los propósitos del plan de la Agenda 21, decidió dejar de utilizar el papel y en su lugar se creó un correo electrónico corporativo. Mediante este canal el instituto informa a las familias de las cosas que suceden en el centro escolar.

El alumnado y la AMPA no dudaron en señalar que esta fórmula del correo corporativo apenas se utiliza y que no es un buen canal informativo. El alumnado comentó que lo más normal es que las familias no usen este correo, por lo que la información más básica no llega correctamente: *“Gurasoek korreoa ez dute erabiltzen eta noski, ez dira enteratzen. Guk ere gutxitan sartzan gara korreoa, ez dakit zergatik”*¹²⁰ (ESTUD).

La transición que se realizó desde el papel al mail, no fue efectiva. Desde el centro escolar se pretende mejorar la gestión de la información y mejorar la comunicación y participación interna del instituto (OMC 4). Para esto, se implementó la plataforma de gestión escolar E-INIKA, utilizando su plataforma online y su sistema de SMS.

¹²⁰ Traducción cita: “Las familias no utilizan el correo, y claro, no se enteran. Nosotros también entramos poco en el correo y no se la razón”.

Una de las claves de la participación familiar en los centros escolares es el mal funcionamiento de la AMPA. Desde la asociación se señaló que, aunque muchas familias están asociadas, solamente unas pocas llegan a participar activamente en esta. La AMPA se mostró especialmente preocupada por no ver factible un relevo a corto ni a medio plazo de la junta directiva de la asociación.

“La asociación está de capa caída. Yo llevo muchos años metida y la situación va de mal en peor. Sobrevive gracias a madres como yo... Las familias no están concienciadas en que la AMPA es una parte importante de la escuela” (AMPA).

Las escasas iniciativas que se promovieron desde la escuela de madres y padres, no funcionaron. La participación en estas iniciativas, así como en otros cursos organizados en colaboración con recursos externos al centro escolar, fue prácticamente nula. Tampoco se percibió que las familias participaran en las actividades que organizó la comunidad educativa. Desde la AMPA se propuso que el primer paso para mejorar esta situación fuera acercar más las familias al instituto para después poder involucrarlas en él (OMC6).

Para mejorar la situación de la participación familiar, el profesorado propuso que sería conveniente empezar a involucrar a las familias desde principios de la secundaria y que tuviera continuidad en bachillerato (OMC6). Para ello, indicaron que estaría bien sistematizar pequeñas iniciativas que sí funcionan. El profesorado también destacó que el alumnado en bachillerato es más adulto y que quizá la involucración de las familias no deba ser igual en las dos etapas.

El equipo directivo por su parte, afirmó que para hacer a las familias partícipes de la vida escolar no basta con tener una relación meramente informativa. Desde el centro se prevén realizar varias acciones que mejoren esta participación (OMC 4 y OMC 6). Por un lado, se pretende animar a las familias a participar en la AMPA y en el órgano de máxima representación y, por otro lado, se quieren fomentar actividades conjuntas entre el centro educativo y la asociación.

A pesar de todas las dificultades, tanto la dirección del centro como la AMPA señalaron que el trato con las familias es bueno. Según la asociación de familias, el instituto responde adecuada y abiertamente a cualquier demanda que se les presente: *“En general las familias estamos contentas con la dirección. Realmente no sé de quién es la culpa de la baja participación, pero lo que sé, es que desde la dirección siempre se han mostrado muy interesados ante cualquier propuesta.” (AMPA).*

5.3.3.3. Recursos comunitarios

El centro educativo compartió sus instalaciones con distintas asociaciones y grupos deportivos de la comunidad. Desde el equipo directivo, se valoró muy positivamente este hecho ya que, por un lado, se aprovechan los buenos recursos del centro escolar y por otro, se mejoran las relaciones comunitarias. El instituto mostró querer mejorar y asentar las relaciones con la comunidad (OMC 5).

Además de la participación de las familias y estudiantes, también se consideró interesante atraer alumnado egresado a la vida escolar. Una de las iniciativas que durante años facilitó esta participación fue la actividad de salidas al monte. Esta iniciativa se gestiona de manera voluntaria por familias y está dirigida a toda la comunidad educativa, así como a alumnado egresado del centro escolar. Actualmente la iniciativa ha perdido auge. Desde hace unos años, la actividad se gestiona mediante una ayuda externa. Se organiza conjuntamente con otras escuelas y se utiliza un autobús en el que tanto las familias como el alumnado egresado no pueden utilizar. A día de hoy, un profesor que también es padre de un estudiante es el responsable de esta actividad. La participación es muy baja y todo hace pensar que en el momento en el que este profesor lo deje, se corre el riesgo de que nadie coja el relevo de la actividad y desaparezca.

Desde el instituto se afirmó que esta iniciativa tiene mucha esencia comunitaria y que realmente sería una verdadera pena perderla por completo, por lo que el centro quiere seguir impulsando estas salidas al monte (OMC 5). Tanto el equipo directivo como la AMPA, comentaron la posibilidad de volver a retomar la participación de las familias en la actividad: *“Mendi irteerak ez daude gaizki, baina egia esanda ez gaude ohituta parte hartzera. DBHn ez badugu parte hartu, orain batxilergon, ba gutxiago”*¹²¹ (ESTUD).

Según la dirección, el estudiantado egresado mostró estar por la labor de seguir colaborando en ciertas actividades de carácter más festivo y la idea es vincularlos a algunas dinámicas puntuales de la escuela. Aún no se ha encontrado la fórmula para conseguir una continuidad en la colaboración. Lo que parece claro es que existe una buena relación entre el centro y el alumnado egresado.

5.3.4. Expectativas y evaluación

Ejes de análisis:

- Departamento de Orientación.
- Percepción escolar acerca de la PAU.
- Transmisión de las expectativas en los centros escolares.
- Expectativas de las familias.
- Evaluación académica.

5.3.4.1. Departamento de Orientación

La función del Departamento de Orientación del instituto es atender a todo el alumnado del centro (LMC2): al alumnado de la secundaria obligatoria, al del aula de aprendizaje de tareas, al de bachillerato y al de los ciclos formativos.

El departamento se ha ido consolidando poco a poco, ya que, en sus comienzos, incluso al profesorado le costaba comprender cuál era la función real de este: *“Zentruaren beharrak geroz eta gehiago dira. Eskolaren hasieran, irakasle gehienak ez zituzten ondo ulertzen orientazio departamentuaren zereginak. Orain berriz, geroz eta eskakizun gehiago ditugu eta egia esanda, zaila egiten zaigu guztiei erantzuna emate”*¹²² (EQDIR). Actualmente toda la comunidad educativa entiende la importancia de este.

Para hacerse cargo del primer ciclo de la ESO, contó con dos pedagogos terapéuticos; para la diversificación curricular de la ESO dos docentes; y para el aula de aprendizaje de tareas una orientadora y tres docentes. El bachillerato, por su parte, no mostró tener una figura exclusiva.

La función de la orientadora fue encargarse de la coordinación y el asesoramiento de todas las tareas que se enmarcan en dicho servicio, así como atender a las familias del alumnado. La orientadora dedicó media hora de su planificación diaria a la atención de las familias de todo el centro escolar.

Las tareas más importantes que realizó el servicio de orientación con el alumnado de Bachillerato fueron las siguientes: (1) Detección de intereses del alumnado, (2) detección de necesidades y problemáticas del alumnado, (3) inscripción individualizada para la selectividad y los nuevos grados, (4) información académico profesional, (5) organización de visitas a las universidades y

¹²¹ Traducción cita: “Las salidas al monte no están mal, pero no se el motivo por el que no participamos demasiado. Si en la E.S.O. no hemos participado mucho, ahora en bachillerato mucho menos”.

¹²² Traducción cita: “Cada vez son más las necesidades del centro. En los comienzos de la escuela el profesorado no entendía bien la función del departamento. Hoy en día, por el contrario, cada vez son más las peticiones que tenemos y se nos hace muy difícil poder dar respuesta a todas”.

centros de FP, (6) información acerca del acceso a la universidad y los ciclos formativos, (7) atención de consultas individuales en el Departamento de Orientación y (8) proporción de recursos para búsqueda de información.

Estas tareas se planificaron en colaboración con los tutores de referencia y se llevaron a cabo mediante sesiones dirigidas al alumnado que siguieron el Plan de Orientación Académico Profesional. Las sesiones se realizaron en horario lectivo y ofrecieron información de interés general.

Por su parte, las entrevistas y sesiones de preinscripción se llevaron a cabo en horario no lectivo. Además, se realizaron otro tipo de entrevistas personales enfocadas a resolver dudas individuales.

En la siguiente tabla se muestra una descripción detallada de las actividades organizadas desde este servicio.

Tabla 69.

Actividades organizadas desde el servicio de orientación por cada curso.

1º de Bachillerato	2º de Bachillerato
Una sesión de orientación	Tres sesiones de orientación
Actividades prácticas de la UPV-EHU	Matrícula de la UPV-EHU
Feria de orientación universitaria de la UPV-EHU tres campus tres fechas	Matrícula de la selectividad
Puertas abiertas de la UPV-EHU	Matrícula Prueba de acceso a ciclos formativos
Preinscripción y matrícula en la FP	Examen de acceso a ciclos formativos

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Orientación del Centro

Uno de los objetivos de mejora del centro escolar fue aumentar las relaciones con distintos entes del entorno educativo (OMC5). Se pretenden asentar las relaciones con el centro educativo de educación primaria del pueblo, con la Universidad del País Vasco y con las distintas empresas del entorno. El servicio de orientación, pretende favorecer la orientación del alumnado que llega al instituto y del alumnado que se marcha de él.

Desde el equipo directivo se subrayó que, así como el centro tiene organizados varios eventos con la UPV-EHU, echa de menos sistematizar algo similar con los centros de ciclos formativos, ya que se consideró que sería una opción muy válida para el alumnado. Según la dirección, hace años la entonces denominada Formación Profesional, equivalente a los Ciclos Formativos actuales, tenía otro valor social y eran frecuentes las ferias organizadas por los centros escolares y las empresas. El alumnado de Ciclos Formativos tiene el mismo derecho que el de la universidad a estar informado.

“Azkenengo urte hauetan, Ziklo Formatiboen garrantzia behera egin du. Badirudi unibertsitateko bidea bakarra dela. Eskolaren jatorriarengatik, uste dut, zikloei buruz dugun ikuspegia desberdina da. Guretzat irtenbide profesional oso egokia izan daiteke eta hori defendatu nahi dugu. Buruan daukagu zikloen promozio gehiago egitea...”¹²³ (EQDIR).

Desde el servicio de orientación se planificó una reunión mensual con los tutores de bachillerato para la elaboración, puesta en marcha, seguimiento y evaluación del Plan de Acción tutorial. En

¹²³ Traducción cita: “En estos últimos años la importancia de los Ciclos Formativos es menor. Parece ser que el único camino es la universidad. Dado el origen y los comienzos del centro escolar, la perspectiva que tenemos de los ciclos es otra. Para nosotros puede ser una salida profesional muy adecuada y lo queremos defender. Tenemos en mente hacer más promoción de los ciclos que tenemos”.

esta reunión se trató dar respuesta a necesidades cotidianas del alumnado. El personal tutor fue el intermediario entre el alumnado y el Departamento de Orientación. Ellos fueron los que recabaron información sobre sus intereses, detectando problemas o necesidades y transmitiendo información puntual.

El profesorado mostró malestar en este sentido. El currículo impuesto desde educación no contemplaba un espacio lectivo para poder realizar labores orientativas. Hace unos años sí que disponían de un tiempo asignado para la tutoría/orientación, pero ahora no. Para solventar este problema, los tutores, por voluntad propia, utilizaron de manera puntual el horario de su asignatura para realizar funciones orientativas. El contacto con las familias también quedó a merced de la buena voluntad del tutor.

“Batxilergoko irakasleok, denbora margena ez daukagu ezertarako. Lehen tutoreek bageneukan denbora tarte bat tutoretzetarako baina orain ez. Irakasleen eskutan gelditzen da ikasleen harreta egitea. Normalean irakasle gehienok gure egitarauetan tutoretzako lanak sartzeko prest gaude. Hala ere, selektibitatearen presioa guztiaren gainetik dago...”¹²⁴ (PROF).

5.3.4.2. Percepción escolar acerca de la PAU

Todas las personas informantes coincidieron en que la PAU es el objetivo prioritario del centro educativo; además marca la forma de planificar y organizar el bachillerato. El profesorado mostró estar totalmente condicionado por la prueba y aunque en gran medida no está de acuerdo, afirma que no le queda más remedio que aceptarlo: *“Eta zer egin dezakegu? Sistema horrela da eta ez da ezer berria. Sistema aldatu arte, guk ezer gutxi egin dezakegu”¹²⁵ (PROF).*

Desde el último curso de la ESO, se prepara al alumnado para que dé el salto a la siguiente etapa y sea consciente de la importancia que tiene la PAU en su futuro. El profesorado indicó que el alumnado en bachillerato muestra ser mucho más maduro que cuando estaba en la ESO; la actitud, predisposición y la responsabilidad que demuestran es mayor. La AMPA comentó que la presión que tiene el alumnado es muy grande y esa presión se puede percibir en las casas: *“Sí. Por lo que comentamos las familias, en general, se les nota que están más nerviosos y más preocupados por sus notas. Bueno, hay de todo...” (AMPA).*

El alumnado, por su parte, señaló que realmente no les parece tanto el salto y que solamente deben dedicar más tiempo. Consideran que el bachillerato no es tan difícil como les hacen creer. El alumnado manifestó sentirse cómodo en el centro escolar, ya que el funcionamiento, el profesorado y el estudiantado es prácticamente el mismo, por lo que no percibe que exista un gran salto de una etapa a otra. *“Pentsatzen genuen batxilergoa askoz zailagoa izango zela. Oraindik lehenengo mailan gaude eta agian datorren urtean desberdina izango da...”¹²⁶ (ESTUD).*

A pesar de la gran importancia que tiene la PAU, el centro educativo mostró una buena predisposición con el alumnado que no quiere seguir el camino de la universidad y opta por los grados de formación. Al estudiantado que muestra tener una vocación más profesional, no se les ponen trabas, sino que se les motiva a continuar formándose adecuadamente según su perfil. El

¹²⁴ Traducción cita: “El profesorado de bachillerato no tenemos margen de tiempo. Antes sí que los tutores teníamos un margen de tiempo para las tutorías, pero ahora no. Ahora se queda en manos del profesorado. Normalmente el profesorado está dispuesto a dedicar un tiempo de sus materias a realizar tutorías. Aun y todo, la presión de la selectividad está por encima de todo”.

¹²⁵ Traducción cita: “¿Y qué podemos hacer? El sistema es así y no es nada nuevo. Hasta que no cambie el sistema nosotros poco podemos hacer”.

¹²⁶ Traducción cita: “Pensábamos que el bachillerato iba a ser mucho más difícil. Aún estamos en primer curso e igual el próximo año es distinto...”.

director indicó que, en sus orígenes, el centro estaba dirigido a la FP y el contexto social, cultural y laboral en el que se ubica el centro, sigue favoreciendo el camino más profesional.

5.3.4.3. Transmisión de las expectativas en los centros escolares

El centro escolar mostró tener unas expectativas académicas que han ido aumentando a lo largo de estos últimos años. El equipo directivo subrayó que el rol del centro escolar en la comunidad ha cambiado; lo que era un instituto dirigido casi exclusivamente a la FP, en la actualidad es un centro de secundaria con dos líneas de bachillerato consolidadas. Además, el centro no ha perdido la esencia de la FP: *“Nahiz eta eskolaren izaera aldatu, oraindik ere, FPren esentzia mantentzen dugu. Ez dakit nola azaldu, gure erlazioak eta lan egiteko era oso urbilak dira eta hau uste dut, FPren gatik dela”*¹²⁷ (EQDIR). A día de hoy cuenta con dos especialidades que se imparten en el propio instituto: el ciclo formativo de Animación Socio-Cultural y Turística y el ciclo de Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos.

Desde la dirección se comentó que quizá el centro se encuentre tocando techo en el aspecto académico. En general, se muestra satisfecho con los resultados que obtienen en la PAU, aunque no oculta que obtener mejores resultados sería bueno; pero también se considera que es tan importante conseguir la mejora como mantenerla. El equipo directivo es consciente de que en pocos años el centro escolar tendrá cambios importantes entre el personal, por lo que preparar este relevo y trabajar en el proyecto de centro son cuestiones prioritarias.

Estudiantado y profesorado indicaron que dentro de la orientación que hace el centro, se tiende a recomendar más el bachillerato en ciencias y tecnología que los estudios humanísticos y de ciencias sociales: *“DBHn batxilergoaren ibilbidea aukeratu behar dugu. Batzuetan gauza bat buruan daukagu eta irakasleek kontrakoa esaten digute. Zientziak, ala letrak? Badirudi ikasle azkarrenak zientzietan egon behar direla”*¹²⁸ (ESTUD).

El profesorado indicó que existe una creencia tanto en el centro como en la comunidad educativa de que las expectativas laborales del bachillerato científico tecnológico son mejores; por lo que el alumnado con más capacidades debe de realizar esta modalidad de bachillerato, independientemente de los gustos o aspiraciones que tengan. El profesorado también señaló que, aunque sean conscientes de ello, están desvirtuando las carreras humanísticas y de ciencias sociales.

5.3.4.4. Expectativas de las familias

No se identificaron unas expectativas muy altas por parte de las familias. El equipo directivo quiso comentar que, por lo general, las familias son conscientes de la realidad del centro educativo. No es un centro que aspire a los más altos resultados, pero sí a hacerlo bien, o al menos tan bien como en los últimos años. La AMPA señaló que las familias confían en el buen hacer del centro. Quizás por el trato cercano que tienen, porque han pasado familiares, o simplemente porque el pueblo no es muy grande y prácticamente todos se conocen: *“Orokorrean familiak zentruarekin oso gustora daude eta zentruaren funtzionamendua soberan ezagutzen dute. Batzuk familiarengatik, beste batzuk herriarengatik...”*¹²⁹ (AMPA).

¹²⁷ Traducción cita: “Aunque las características del centro hayan cambiado, aún conservamos la esencia de la FP. No sé como explicarlo, nuestras formas de trabajar y relacionarnos son muy cercanos y creo que es por la FP”.

¹²⁸ Traducción cita: “En la E.S.O. tenemos que elegir el itinerario de bachillerato. Hay veces que tenemos una idea en la cabeza y el profesorado nos dice lo contrario. ¿Ciencias o letras? Parece que los estudiantes más inteligentes tienen que hacer ciencias”.

¹²⁹ Traducción cita: “En general, las familias están muy contentas con el centro y conocen de sobra el funcionamiento de este. Algunos por la familia, otros por el pueblo...”.

5.3.4.5. Evaluación académica

El estudiantado con ISEC más bajo obtuvo mejores resultados que lo esperado, mientras que el de ISEC más alto lo contrario: “Arraroa dirudi arren, Ebaluazio Diagnostikoko emaitzak aztertu ondoren, ISEC baxua duten ikasleak espero duten baino emaitza hobeagoak ateratzen dute. ISEC altuko ikasleekin kontrakoa gertatzen da”¹³⁰ (EQDIR). El centro analiza sistemáticamente las pruebas de la Evaluación Diagnóstica y apenas encuentra diferencias en los resultados del alumnado. El equipo directivo pensó que quizá no se atiende en toda su potencialidad al alumnado de ISEC más alto. El centro educativo prestó una especial atención en dar una respuesta a la diversidad de alumnado con altas y bajas capacidades (OMC 3). Una de las estrategias que utilizó fue el uso de acciones de refuerzo positivo para mejorar sus resultados. Algunas de las acciones que se llevaron a cabo fueron las colonias científicas, la participación en Olimpiadas de Economía y Química, charlas científicas (Jakin-Mina), los cursos de preparación de EGA¹³¹ o la participación en encuentros con premios Nobel. Para facilitar este trabajo, todas estas acciones fueron coordinadas y evaluadas por un responsable para el alumnado de ISEC más alto y por otro responsable para las acciones con alumnado de ISEC más bajo. Estas iniciativas se plantearon en la ESO.

5.3.5. Metodologías educativas

Ejes de análisis:

- Metodología de enseñanza.
- Innovación.
- Metodología de evaluación.
- Agrupamiento del alumnado.

5.3.5.1. Metodología de enseñanza

Tal y como se ha comentado anteriormente, el profesorado se caracterizó por llevar trabajando muchos años en el mismo centro. El propio profesorado destacó que esta característica tiene sus ventajas y sus desventajas. La experiencia te aporta unas tablas muy importantes en la enseñanza para poder desarrollar tus propias estrategias y recursos que ayudan a captar la atención del alumnado día a día, pero, también a veces, te hace dudar acerca de la manera en la que enseñas: *“Irakaskuntzan eskarmentua handia izatea ona da. Hala ere, arrisku bat badago. Denbora asko pasatzen duzunean berdina egiten, ez dakizu ondo ebaluatzen zure lana”*¹³² (PROF).

El profesorado afirmó no tener una visión amplia de la enseñanza en bachillerato sino únicamente una visión de lo que ocurre en su propio instituto. Por este motivo, se comentó que la visión que tiene el profesorado es muy positiva, ya que el haber trabajado en distintos centros escolares les permite poder realizar una comparación entre los mismos. Una de las profesoras señaló que, en su caso, el haber participado como correctora en exámenes de selectividad, le ayudó a tener un conocimiento más amplio del nivel del alumnado de otros institutos. Diferentes docentes señalaron que podría ser interesante conocer cómo se trabaja en otros centros de bachillerato.

La metodología y la evaluación utilizada estuvieron fuertemente condicionadas por la prueba de selectividad. Estas variaron dependiendo del tipo de alumnado de cada curso, de los grupos, del

¹³⁰ Traducción cita: “Aunque parezca raro, después de analizar los resultados de la Evaluación Diagnóstica, los estudiantes de ISEC bajo obtienen mejores resultados de lo que se espera de ellos. Y con los de ISEC alto, en cambio, pasa lo contrario”.

¹³¹ El EGA es la prueba que certifica el nivel en euskera hablado como escrito y equivale al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

¹³² Traducción cita: “En la enseñanza tener experiencia es muy importante. Aun y todo, hay un peligro. Cuando pasas mucho tiempo haciendo lo mismo, no sabes muy bien como evaluar tu trabajo.”

profesorado o de la materia. Se identificaron dos tipos de metodologías y evaluaciones. Por un lado, la utilizada en el primer curso y en las materias que no se evalúan en la selectividad; y por otro lado, la utilizada en las materias que sí son evaluadas.

En lo que respecta a las materias de primer curso y las que se imparten en bachillerato y no se evalúan en la selectividad, se encontraron prácticas muy en la línea a las utilizadas en cuarto de la ESO. El hecho de no estar supeditadas a la prueba, permite al profesorado tener un margen de maniobra considerable para poder organizar y evaluar la materia. En general, se detectó un cierto compromiso del profesorado por seguir una línea similar a la que se sigue en cuarto de la ESO, donde el docente está muy cerca del alumnado y se adapta a las distintas necesidades de una manera más individualizada. La larga trayectoria del profesorado y las pocas líneas ofertadas desde la escuela ha llevado al profesorado a combinar su docencia entre la de ESO y el bachillerato. Por lo que a pesar de que la tendencia metodológica y evaluativa fuera bastante tradicional, el profesorado se sintió con libertad y flexibilidad para organizar su materia de la manera que quiso.

Las materias de segundo curso que fueron evaluadas en la prueba de acceso a la universidad destacaron por llevar a cabo un sistema de enseñanza decimonónico en el que el margen de enseñanza apenas existe. En cierta manera, el profesorado afirmó que hay que entrenar al alumnado para la prueba siguiendo los textos y las indicaciones de la propia prueba. Todas las personas informantes resaltaron la importancia de la selectividad por lo que nadie puso en duda el poder utilizar métodos más clásicos o tradicionales. El propio profesorado mostró cierta incomodidad por la falta de flexibilidad en la planificación de las materias. La AMPA reafirmó esta idea.

“Nire ikasgaiaren kasuan, tristeena da bulimikoa den sistema batean irakasten dudala. Ikaslea pasiboa da eta zaila da aldatzea. Beraiek buruan daukate guztia memoriaz ikasi behar dutela, eta azterketa eta gero ikasi dutena botatzen dute. Ikasturtearen edukiak oso planifikatutak daude eta zaila da malgua izatea”¹³³
(PROF).

El alumnado confirmó las diferencias metodológicas encontradas entre los dos cursos de bachillerato y entre las distintas materias. Reveló sentirse mucho más presionado con las asignaturas que entran en la selectividad que con las demás. Subrayaron que no les gusta nada la presión que se les transmite. La AMPA también vio exagerada la presión que ejerce la selectividad y no creyó que esta prueba sea la más adecuada para el alumnado: *“DBHtik Batxilergora pasatzen garenean gauzak aldatzen dira. Orain gauzak serioagoak dira. Etxekolan gehiago daude eta ezin gara erlaxatu. Eta beti gai berdina, selektibitatea. Batzuetan nekagarria da...”¹³⁴* (ESTUD).

5.3.5.2. Innovación

El profesorado afirmó que sería interesante una renovación en las metodologías, pero reconoce que para un cambio de esta índole hace falta una motivación especial. Lo ideal sería poder contar con docentes más jóvenes que tuvieran un nuevo espíritu. En general, se apreció una resignación ante esta posibilidad ya que el sistema público de contratación no posibilita esta opción. A sabiendas de que no son el centro más innovador, el profesorado subrayó que los resultados demuestran que el método que se emplea funciona: *“Nahiz eta beste zentruen errealitatea ez jakin, badakigu ez garela zentru berritzailea. Hala ere, emaitzak hor daude. Ez dakit, ez dugu*

¹³³ Traducción cita: “ En el caso de mi asignatura, lo más triste es que tengo que enseñar en un sistema bulímico. El alumno es pasivo y es difícil cambiarlo. Los estudiantes tienen en la cabeza que tienen que aprenderse todo de memoria y después de hacer el examen lo vomitan. Los contenidos anuales de la materia están muy planificados y es muy difícil ser flexible”.

¹³⁴ Traducción cita: “Cuando pasamos de la E.S.O. a bachillerato las cosas cambian. Ahora las cosas son más serias. Hay más deberes y no nos podemos relajar. Y siempre el mismo tema, la selectividad. Algunas veces es un poco cansino...”.

*hain gaizki egingo, ezta?*¹³⁵ (PROF). De momento, el centro se planteó ir incorporando el trabajo por proyectos.

En lo que respecta a la utilización de las TIC, se identificó un crecimiento, así como una utilización habitual de estas en la práctica docente. Algunas de las herramientas que se utilizan son Geogebra, Google Maps, Gloster, Cmpas Tools, Wiki, Blog, Thatquiz y Drive. El nivel de madurez tecnológica del centro educativo, valorado y acreditado por el Departamento de Educación, fue intermedio¹³⁶. Desde el equipo directivo se afirmó que para el siguiente curso se espera conseguir el nivel avanzado (OMC 2).

La mejora en el uso de nuevas tecnologías estuvo enfocada a la ESO, aunque algunas de estas prácticas ya se están empezando a utilizar en bachillerato. El hecho de que el profesorado esté implicado en sus asignaturas (PMA) posibilita claramente un avance en bloque de toda la comunidad educativa de tal manera que se avanza y se asienta el uso de las tecnologías.

5.3.5.3. Metodologías de evaluación

La evaluación mostró estar claramente dirigida hacia los contenidos y organizada de una manera tradicional. El profesorado fue consciente de que esta evaluación no es la más adecuada, pero la cuestión es que no ve factible poder preparar el examen de selectividad de otra manera. Parte del profesorado pareció buscar espacios para realizar una atención individualizada y así hacer un seguimiento más continuo del alumnado. Algún docente afirmó que sufre el efecto “familia” en el que tiende a sobreproteger a sus estudiantes. Hay que señalar que esta implicación más individualizada dependió mucho de la buena voluntad de cada docente: *“Fondoko lasterketa bat bezalakoa da non atsedenaldirik ez dagoen. Horregatik amaren efektua halabeharrezkoa da. Iksleak babesten eta laguntzen ditugu etengabe. Bueno, nire kasuan behintzat”*¹³⁷ (PROF).

El formato de la prueba de selectividad fue cuestionado por el profesorado y por el equipo directivo. Por un lado, condiciona totalmente la metodología y la evaluación; y por otro lado, no parece justo que dos años de preparación en el centro escolar sean valorados mediante un examen de contenidos evaluado por un agente externo.

Merece la pena mencionar al alumnado que realiza bachillerato y tiene la idea de continuar en un grado formativo. Desde el centro escolar mostraron ser conscientes de que el sistema no ayuda a estos estudiantes, ya que está claramente dirigido a continuar el camino de la universidad. El instituto mostró estar dispuesto a ayudar y facilitar el camino en la medida de lo posible al alumnado que no escoge el camino universitario.

Por último, para mejorar la evaluación general del instituto, se pretendió asentar las relaciones con ciertos grupos externos al centro escolar, tales como los centros de apoyo a la formación e innovación educativa, los equipos de intervención socioeducativa de los servicios sociales, psicólogos, programas de cualificación profesional inicial y los centros de complementaria (LM 4 y OMC 5).

5.3.5.4. Agrupamiento del alumnado

El centro no agrupó el alumnado de ninguna manera en particular.

¹³⁵ Traducción cita: “Aunque no se sepamos la realidad de otros centros, sabemos que no somos los más innovadores. Aún y todo, los resultados están ahí. No lo sé, no lo haremos tan mal, ¿no?”.

¹³⁶ Según el Departamento de Educación, Existen tres niveles de madurez: (1) principiante, (2) intermedio, (3) avanzado.

¹³⁷ Traducción cita: “Es como una carrera de fondo donde no hay descanso. Por eso el efecto madre es importante. Protegemos y ayudamos al alumnado constantemente. Bueno, lo menos yo...”.

5.3.6. Liderazgo y gestión

Ejes de análisis:

- Equipo directivo.
- Organización del centro y horario escolar.
- Proyectos.

5.3.6.1. Equipo directivo

La comunidad educativa mostró un alto grado de satisfacción con la labor que realiza la dirección del centro. También comentó que ser parte de la dirección no es tan fácil y tiene mucho mérito, ya que gran parte del profesorado lleva muchos años en el instituto y estar en un puesto superior trabajando con pares no es una tarea sencilla: *“Zuzendaritza taldearen lana txalotzekoa da. Doblea kobratu beharko zuten beraien lanarengatik”*¹³⁸ (PROF).

El equipo directivo mostró estar contento con el trabajo que está realizando la dirección y con la dinámica del centro escolar; aunque comentó que al no saber cómo funcionan otros centros, no puede afirmar que trabajen de la mejor manera. Por lo general, una de las claves de su trabajo es sistematizar prácticas que funcionan correctamente y eliminar aquellas que no funcionan.

Una de las prácticas que se ha mantenido en el tiempo en las labores de la dirección ha sido tener un trato cercano, atento y comprometido con la comunidad educativa. El personal entrevistado afirmó que las relaciones humanas entre las personas que conforman la comunidad educativa han sido clave para lograr este tipo de dirección (OMC 1).

La dirección resaltó que la comunidad educativa tiene buenas expectativas del centro y mostró preocupación por el relevo generacional que va a sufrir el instituto, ya que uno de los puntos fuertes del centro escolar es la relación y la experiencia del profesorado. Tanto el equipo directivo como el profesorado creen que deben de ser sumamente cuidadosos y deben facilitar el relevo generacional, promoviendo una transición de profesorado natural y fluida: *“Irakasleok, geroz eta zaharrago gara eta datozen irakasle berriak zaindu behar ditugu, beraiek direlako eskolaren etorkizuna”*¹³⁹ (PROF).

Desde el centro se está realizando un estudio para planificar y organizar el cambio de dirección adecuadamente. Son conscientes de que el profesorado de más edad cada vez está menos capacitado para liderar nuevos proyectos, por lo que la incorporación de profesorado joven es imprescindible. Se han empezado a asignar cargos a docentes más jóvenes para coordinar y organizar proyectos pequeños, con el fin de que se acostumbren a las dinámicas organizativas. Este modelo de delegar responsabilidades fue el que años atrás utilizó el instituto con el actual equipo directivo. *“Konsziente gara eta horretan lanean gaude. Oraindik beste bi urte ditugu zuzendaritzan. Hala ere, irakasle berriak poliki poliki murgildu behar ditugu gure filosofian. Horretarako, zenbait ardua banatzen ari gara irakasle berrien artean...”*¹⁴⁰ (EQDIR).

Desde la asociación de familias, se subrayó la buena predisposición de la dirección a escuchar y valorar cualquier propuesta. La AMPA afirmó que la dirección no siempre acierta en sus decisiones, pero les parece muy importante las buenas intenciones que generalmente muestra tener ante cualquier propuesta o cualquier dificultad.

¹³⁸ Traducción cita: “El trabajo del equipo directivo es muy bueno. Tendrían que cobrar el doble por su trabajo”.

¹³⁹ Traducción cita: “Los profesores cada vez somos más viejos y tenemos que cuidar al profesorado nuevo porque ellos son el futuro.”

¹⁴⁰ Traducción cita: “Fuera del horario escolar apenas hacemos nada. Bueno sí, preparar el EGA. Pero no, el centro no oferta casi nada y normalmente tomamos parte en distintas actividades del pueblo. Deporte, escuela de música, etc”.

5.3.6.2. Organización del centro y horario escolar

Desde la dirección se comentó que quizá sea el momento de intentar estabilizar la situación del centro ya que en poco tiempo se prevén cambios importantes en la plantilla del profesorado y es ahí donde quizá se tenga que realizar un mayor esfuerzo. También se indicó que quizá los resultados que obtiene el centro no sean excelentes pero, viendo el contexto en el que se encuentran y su historia, deben de estar contentos “*Eskolak eman duen aldaketa nabarmena da eta alde honetatik pozik gaude. Askok 90. hamarkadan FPko eskola batean hasi ginen eta gaur egun hemen gaude*”¹⁴¹ (EQDIR). El centro no puede atender a más estudiantes, ya que sus aulas están prácticamente llenas. Desafortunadamente, el centro tiene que rechazar al alumnado cuando el cupo está completo. Para el centro, el dato de que constantemente vengan familias a querer matricular a sus hijas e hijos es un dato que refleja la mejora que ha tenido.

El equipo directivo comentó que se está realizando un esfuerzo importante por recoger y escribir todas las prácticas y formas organizativas que se han llevado a cabo durante muchos años, ya que muchas de estas iniciativas no están recogidas en documentos (LMC1, OMC1 y OMC2). Tres de las acciones que están en marcha, y que se consideran que serán de gran utilidad, para cualquier persona del centro, son las siguientes:

1. *El Proyecto Educativo de Centro* (lo que en la enseñanza privada es el Ideario de Centro) y el *Proyecto curricular*. Con la colaboración del Departamento de Educación, se pretendió terminar de elaborar este. Las ideas básicas y las partes fundamentales ya están escritas y según la dirección es el momento de completarlas con las aportaciones de las familias y del alumnado. La dirección fue consciente de las dificultades que van a tener para recoger estas últimas aportaciones.
2. *El Plan Anual de Centro*: consta de seis objetivos prioritarios. Además de estar definidos, se recoge cómo se van a desarrollar, quien va a ser el responsable, cuál va a ser la temporalización, cuáles son los instrumentos que se van a utilizar, qué información se va a recoger y cómo se va a realizar la devolución de la información.
3. *El Plan de Mejora del Centro*: recoge mejoras relacionadas con todas las asignaturas (Matemáticas, Lengua, Historia y Geografía, Tecnología, Inglés, Educación física, Biología y geología, plástica, filosofía...) con acciones concretas e indicadores de seguimiento y evaluación.

Para facilitar el proceso de cambio en el que se encuentra el centro, se implementó el programa de gestión académica E-INIKA (OMC1), dirigido a realizar una mejora integral en la gestión. Una de las ventajas que ofrece este software es que posibilita el trabajo online con las bases de datos mediante una versión en bilingüe (castellano y euskera). Esta base de datos permite a docentes, estudiantes y familias tener acceso a la gestión académica de forma inmediata. Además, cuenta con un módulo de mensajería que ayuda a mantener informadas a las familias mediante SMS. Se espera que esta herramienta ayude a abrir nuevas vías para compartir la información del centro (OMC 4) y a mejorar una intercomunicación ágil entre las distintas personas que conforman la comunidad educativa. La primera evaluación de la utilización del programa fue positiva. Aun así, se detectó mucho margen de mejora y se pretende ir, ampliando su uso en la gestión ya que, por el momento, no se ha utilizado todo el potencial del software.

En cuanto a la gestión económica, se realizó una revisión de los aspectos que funcionan bien y de los que se deben mejorar. La dirección comentó que el centro no es eficaz en la búsqueda de

¹⁴¹ Traducción cita: “El cambio que ha dado la escuela es considerable y en este sentido estamos contentos. Muchos comenzamos en la década de los 90 en una escuela de FP y a día de hoy, aquí seguimos”.

subvenciones, ayudas, etc. Son conscientes de que hay una falta de costumbre en este sentido y se asume que otros centros lo hacen bastante mejor.

El equipo directivo mostró estar descontento con el sistema de evaluación del profesorado, ya que el sistema público de contratación no contempla ningún tipo de criterio evaluativo del centro escolar hacia el profesorado en sustitución: *“Soberan badakigu nolakoa den irakaslegaoren ordezkapen sistema. Guretzat eta beste eskola askorentzat arazo bat da eta ezin dugu ezertxo ere egin. Egoera nahiko injustua da eskolarentzat eta irakasleentzat”*¹⁴² (EQDIR).

Se comentó que se puede dar la situación en la que el profesorado en sustitución, por no tener vocación, motivación o cualquier otro motivo, pueda llegar a dar más trabajo del que realmente realiza. Y lo peor es que, en estos casos, este docente recibe la misma puntuación para futuros contratos que el profesorado en sustitución que se involucra y trabaja con gran motivación.

La distribución horaria fue considerada como un problema tanto para el alumnado, como para el profesorado, la dirección y las familias. Se señaló que el horario es poco flexible y que no existe margen de maniobra: *“Bai bai... nahiko estresatutak gaude ordutegiarekin eta batez ere azterketa garaietan. Beste eskoletan, azterketak daudenean klaseak gelditzen dira. Hemen ez. Azterketak prestatu eta egin behar ditugu eta gainera klaseekin jarraitu behar dugu...”*¹⁴³ (ESTUD).

Todos mostraron estar de acuerdo en que podría haber maneras más adecuadas de organizar el horario. El problema es que la distribución horaria, en gran medida, viene impuesta desde el Departamento de Educación. El centro fue realista en que, a pesar de no estar de acuerdo, debe seguir las reglas de juego impuestas a todos los centros públicos.

5.3.6.3. Proyectos

Apenas se identificaron proyectos llevados a cabo en el horario extraescolar. Desde el alumnado se comentó que casi no se realizan actividades escolares y de hecho, afirmaron que si el instituto ofertase estas, les costaría participar en ellas por dos motivos: en primer lugar, el centro nunca se ha caracterizado por ofertar muchas extraescolares y en segundo lugar, la mayoría de estudiantes que quieren realizar actividades extraescolares, ya que las realizan fuera del centro. *“Eskolako ordutegitik kanpo ia ez dugu ezer egiten. Bueno bai, EGA prestatu. Baina ez, eskola ia ez du ezer eskaintzen eta gu normalean herriko ekintzetan parte hartzen dugu. Kirolan, musika eskolan, etab”* (ESTUD). El alumnado también comentó que el proyecto de las salidas al monte, no tiene demasiado éxito.

La AMPA señaló que bastante tiene el estudiantado con preparar la selectividad como para pensar en extraescolares promovidas por el centro escolar. Las actividades que se realizan fuera como el deporte o la música son distintas. Con las familias el tiempo también es un problema. Hoy en día están tan ocupadas que es difícil que se puedan dedicar a participar en propuestas realizadas por el centro escolar.

El equipo directivo comentó que las extraescolares nunca han sido uno de los puntos fuertes de la escuela. Abogan más por crear proyectos dentro del horario escolar, ya que fuera del mismo, el pueblo oferta muchas actividades con mucha tradición. Se identificó alguna extraescolar exitosa impulsada desde el propio centro. Hace poco se puso en marcha un proyecto de colaboración con uno de los equipos punteros de ajedrez de la comunidad (LMC4 y OMC5) dirigido principalmente a estudiantes de la ESO. Desde la dirección se comentó que el ajedrez

¹⁴² Traducción cita: “Sabemos de sobra como funciona el sistema de sustitución de profesorado. Para nosotros y para otros muchos centros es un problema y no podemos hacer nada. Esta situación es injusta tanto para el centro como para el profesorado”.

¹⁴³ Traducción cita: “Sí, sí. Estamos muy estresados con el horario y sobre todo en época de exámenes. En otros centros escolares, en época de exámenes se paran las clases. Aquí no. Tenemos que preparar los exámenes y además continuar con las clases”.

quizá no vaya a llegar a muchísimos estudiantes, pero este proyecto puede convertirse en una actividad potencialmente estable e interesante tanto en secundaria como en bachillerato.

“Normalean ikasleak nahiko lanpetutak daude. Gure irizpidea da, eskola barruko ordutegian proiektuak bultzatzea eta ikasleak libre egoteko eta beraien denbora libretaz disfrutatzeko. Proiektu puntualak aurrera eramante ditugu, halanola xakeko proiektua, baina ez da gure ideia. Herrian baliabide eta ekintza oso egonkorak daude eta hauetan parte-hartzea egoki ikusten dugu”¹⁴⁴ (EQDIR).

En el análisis documental realizado se identificaron numerosos proyectos que se llevan a cabo dentro del horario escolar. Cabe reseñar que casi todos estuvieron enfocados al alumnado de la etapa de secundaria. Algunos de los más destacables fueron los siguientes:

Tabla 70.
Proyectos llevados a cabo por el centro escolar.

Proyecto	Descripción/objetivo
Modelo de Madurez Tecnológica	Trata de impulsar un planteamiento más amplio de la modernización tecnológica de la escuela, impulsando un cambio metodológico en la enseñanza y en la mejora en la digitalización de los procesos docentes, administrativos y de información y comunicación.
Inclusividad desde el Tratamiento de la Diversidad	Se trabaja la inclusividad desde tres grandes bloques. Mediante la formación para todo el profesorado, mediante el impulso del multilingüismo y mediante formación específica diseñada por el centro.
Trilingüe Bidelaguna	Marco de Educación Trilingüe en 1º, 2º y 3º de primaria. Dirigido al alumnado de 1º y 2º ESO. El objetivo es ayudar individual y colectivamente al alumnado para que resuelva dificultades de diversa índole en el desarrollo de sus tareas escolares, ayudándole a que se ponga al día en la marcha de las clases, que mejore el aprendizaje en las asignaturas instrumentales, que planifique y ordene su trabajo escolar y vaya consolidando hábitos y técnicas de estudio eficaces y que resuelva adecuadamente los conflictos que pueda tener con el contexto escolar.
Diversificación Curricular	El programa está dirigido a la mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la Diversificación Curricular.
PREE	Mediante este proyecto se realiza un seguimiento más individualizado del alumnado que forma parte de él.
Lifelong learning	El Programa de Aprendizaje Permanente (LLP) permite a las personas en todas las etapas de su vida perseguir oportunidades de aprendizaje estimulantes en toda Europa. Es un programa paraguas que integra diversas iniciativas educativas y formativas.
Agenda 21	La Agenda 21 es el plan de mejora del entorno medioambiental mediante el compromiso de la comunidad escolar.
Auxiliar de conversación	El objetivo es que el alumnado practique inglés con una persona nativa, especialmente las destrezas orales.
Jagoleak	Con la finalidad de mejorar el ambiente en los recreos, alumnado de 4º ESO junto con el profesorado se ocupa de cuidar los patios.

¹⁴⁴ Traducción cita: “Normalmente el alumnado está muy ocupado. Nuestra filosofía es impulsar proyectos dentro del horario escolar para que los estudiantes estén más libres y puedan disfrutar de su tiempo libre. Llevamos a cabo proyectos puntuales tales como el proyecto ajedrez, aunque no sea idea nuestra. En el pueblo hay actividades muy estables y vemos positivo que el alumnado tome parte en ellas”

Multilingüismo en el Ciclo Superior Animación Sociocultural y Turística	El objetivo es ofertar distintos módulos del ciclo en inglés.
Educación Científica	El objetivo es mejorar las metodologías de la enseñanza de la ciencia, para fomentar las vocaciones científicas o para acercar la investigación a nuestro alumnado.
Startinnova	Es una iniciativa pedagógica para la promoción de actitudes y valores emprendedores en el alumnado.
Jakin –mina	El objetivo de Jakin-mina es el desarrollo intelectual y personal de jóvenes motivados académicamente, mediante un programa multidisciplinar de conferencias impartidas por personal experto.
Clases particulares	Mediante una bolsa de trabajo para alumnado de ciclos y de Bachillerato, se posibilita poner en relación a las familias con estudiantado egresado del centro que puedan ayudar a sus hijos e hijas en sus dificultades académicas.
ABAO	El objetivo principal es acercar la ópera a la juventud y a las personas más mayores para que la comprendan mejor y disfruten de las emociones que provoca la música en su estado puro.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del proyecto de centro

5.3.7. Clima

Ejes de análisis:

- Clima.

5.3.7.1. Clima

El clima entre las distintas personas que conforman la comunidad educativa (docentes, equipo directivo, estudiantes y familias) mostró ser bastante bueno. Todas las personas participantes subrayaron aspectos positivos en torno a la convivencia y no se comentó ningún detalle que pudiera poner en duda el buen clima existente. Desde el centro se apuesta por llevar a cabo un plan de gestión positiva de los posibles conflictos que pueden surgir entre las personas de la comunidad educativa (OMC1).

En cuanto a las relaciones entre el profesorado y el equipo directivo, se percibió un trato muy cercano y humano, donde prácticamente todo el mundo se muestra dispuesto a ayudar no solamente en temas académicos, sino en cualquier aspecto de la vida cotidiana. En general, el centro es una gran familia donde existe la confianza suficiente para traspasar lo laboral: *“Askok, urte asko daramagu eskola honetan lan egiten eta eskolaren parte garela sentitzen dugu. Batzuk familia antzeko erlazioa daukagu, bai eskolan eta bai kanpon”*¹⁴⁵ (PROF).

Se identificaron distintas actividades promovidas anualmente por el centro que ayudan a mejorar y mantener las buenas relaciones entre el profesorado (LMC2 y OMC4).

Varios docentes se mostraron muy satisfechos con las relaciones existentes en el centro y afirmaron que la confianza que hay con otros compañeros/as es plena. Señalaron que, aunque dentro de la planificación tengan tiempos programados para compartir dificultades, como son las reuniones de ciclo, departamento, etc., no dudan en juntarse en cualquier momento dentro o fuera del centro para poder solventar las mismas. Por lo que existen y se cuidan las relaciones formales e informales.

¹⁴⁵ Traducción cita: “Algunos llevamos muchos años trabajando aquí y nos sentimos parte de la escuela. Algunos tenemos una especie de relación como si fuéramos una familia, tanto dentro del centro como fuera”.

“FPko garai gogorrean hasi nintzen, hau da, 30 urte baino gehiago zentru honetan. Erraz esaten da, baina pentsa, bizitza oso bat... Askotan gure lanean izan ditzazkegun arazoak, kafetxo batekin edo ardo batekin konpontzen ditugu. Urte asko dira batera lanean eta gure erlazioa oso urbila da... batzutan urbilegia”¹⁴⁶ (PROF).

A pesar de las buenas relaciones existentes, desde el profesorado se comentó que al profesorado de más edad le cuesta más participar en la vida escolar. Cierta parte del equipo docente, incluso después de jubilarse, sigue participando en actividades puntuales del centro educativo. Al profesorado recién llegado, como no conoce demasiado la dinámica del centro, le cuesta más participar. Otra práctica que fomentó el buen clima del profesorado fue la celebración de los cumpleaños del profesorado una vez al mes. La participación en estas celebraciones siempre ha sido buena y casi todas las veces, se alargan fuera del centro, síntoma del buen ambiente que se crea. Estas prácticas supusieron fomentar buenas relaciones entre docentes de una manera informal. Desde el centro contemplan el seguir cuidando y suscitando las actividades que fomentan las buenas relaciones entre el profesorado (OMC 4).

El equipo directivo comentó que, en general, el profesorado que realiza sustituciones en el centro suele llegar reticente a este destino. Quizá la localización geográfica o simplemente no saber qué es lo que se van a encontrar es la razón que genera esta sensación. Esta percepción que se tiene en un primer momento cambia después de realizar la sustitución. La gran mayoría termina viendo el centro como un buen sitio en el que trabajar. Desde el centro se quiere mejorar la bienvenida al nuevo profesorado con el fin de que se incorpore a la dinámica de la manera más natural posible (OMC 2). Como anécdota, merece la pena señalar que, desde la dirección se comentó que, a cierta parte del profesorado recientemente contratado o incluso parte del alumnado de bachillerato, les sorprende el tema de las celebraciones. Afirman que puede que haya demasiados días en los que se celebran cosas: *“Anekdota hutsa bezala, irakasle ordezkariak etorzen direnean, batzutan komentatzen dute festa gehiegi ospatzen direla ikastetxean. Nire erantzuna garbia da, egun bat pasatzea, gailetak jaten, karrerak egiten edota abesten ikasleekin, preziorik ez duela”¹⁴⁷ (EQDIR).*

Las relaciones entre estudiantes y docentes mostraron ser respetuosas, pero, a su vez, de mucha confianza. El alumnado calificó el trato como fácil y cercano y se comentó que, aunque muchas veces tiendan a quejarse, están muy contentos. *“Gure arteko erlazioak oso onak dira. Batzutan kexatzen gara baina hori gure ikaslearen paperaren parte bat da. Gehienak aspalditik ezagutzen gara. Irakasleekin ere erlazio oso ona daukagu. Gehienak DBHtik ezagutzen dugu”¹⁴⁸. (ESTUD).* Agradecieron el punto de confianza y cercanía que existe en el centro porque les hace sentirse menos presionados ante la prueba de selectividad. Se sintieron libres para poder opinar sobre un tema o proponer alguna idea. Afirmaron que hay veces que se quejan, pero califican este hecho como anecdótico, ya que este es un derecho que se tiene por ser estudiante.

El profesorado y el equipo directivo por su parte, llegaron a afirmar que muchas veces sienten que es inevitable actuar como si fueran familiares del estudiantado. Son muchos años trabajando en el mismo centro y es bastante común ver pasar por las mismas clases a hermanos, hermanas y en algunos casos hasta hijos o hijas de alumnado egresado: *“Oso ohikoa da eskolatik anai*

¹⁴⁶ Traducción cita: “Empecé en la época dura de la FP, por lo que llevo más de 30 años aquí. Se dice fácil, pero si lo piensas, es toda una vida... Muchas veces, los problemas que podemos tener los solucionamos con un café o con un vino. Son muchos años trabajando juntos y nuestra relación es muy cercana, quizá incluso, hay veces que demasiado cercana”.

¹⁴⁷ Traducción cita: “Como anécdota, cuando vienen los representantes del profesorado, hay veces que dicen que hacemos demasiadas fiestas. Mi respuesta es que pasar un día comiendo galletas, haciendo carreras o cantando con el alumnado, no tiene precio”.

¹⁴⁸ Traducción cita: “La relación entre nosotros es muy buena. Hay veces que nos quejamos, pero eso es parte de nuestro papel de estudiantes. La mayoría nos conocemos de hace tiempo. Con el profesorado, también tenemos muy buena relación. A casi todos los conocemos de la E.S.O.”.

*arrebak edota seme alabak pasatzen ikustea*¹⁴⁹ (PROF). Sintieron una preocupación que supera la meramente académica por intentar ayudar al alumnado. Una de las tareas del profesorado, marcadas por el propio centro, fue realizar un acompañamiento al alumnado en esta etapa del bachillerato más allá de lo meramente académico.

El estudiantado afirmó que las relaciones entre ellos son muy buenas y que tienen un sentimiento de pertenencia bastante grande hacia el centro. El pueblo donde está ubicado el centro, en el que vive la mayoría, no es demasiado grande. Por lo general, se conocen desde hace muchos años: *“Gehienak aspalditik ezagutzen gara eta askok koadrila berberakoak gara. Hori asko laguntzen du. Nahiko konfiantza daukagu gure artean*¹⁵⁰ (ESTUD).

Se señaló que al alumnado nuevo le suele costar un poco más entrar en la dinámica del centro. Aunque provengan del mismo pueblo y conozcan a otros estudiantes, no están acostumbrados a la dinámica de confianza que se tiene en este instituto. *“Ikasle berriak etortzen direnean hasieran kostatzen zaie. Uste dut, ez dutelako ondo ulertzen zentruan daukagun konfidantzazko erlazioa. Gure filosofía ulertzen dutenean, erlaxatzen dira eta orokorrean ondo sartzen dira*¹⁵¹ (EQDIR).

El equipo directivo coincidió en el discurso que tuvo el alumnado acerca del estudiantado nuevo. Con el objetivo de facilitar la integración del mismo se pretende concretar el plan de acogida, para que se puedan incorporar adecuadamente a lo largo del curso (OMC 2).

Una de las estrategias que se utilizó para promover el sentimiento de pertenencia al centro escolar y el buen clima, fue promover la implicación del alumnado en la vida escolar (OMC 6). El equipo directivo resaltó que es muy importante que sea el propio alumnado el que ayude a gestionar ciertos aspectos del instituto. Si el alumnado se implica en el centro, su sentimiento de pertenencia será mayor: *“Guretzat eta ikasleentzat oso garrantzitsua da beraiek ardurak izatea. Ohitutak daude eta oso gustora hartzen dituzte ardurak. Nolabait, zentruaren parte sentitzen laguntzen die*¹⁵² (PROF). Para esto, se llevaron a cabo distintas iniciativas como los mediadores, los ayudantes y supervisores de recreo o los dinamizadores de nuevas tecnologías.

5.3.8. Modelos lingüísticos

Ejes de análisis:

- Política lingüística.

5.3.8.1. Política lingüística

En sus comienzos allá en la década de los 80, el instituto que surge con la finalidad de dar un servicio en la FP, utilizó el castellano como su lengua principal de trabajo. Este era el idioma más común del entorno obrero y castellanoparlante de su zona. El centro escolar poco a poco se fue adaptando a las necesidades de su entorno y del sistema educativo. A finales de los 90, la comunidad educativa realizó una apuesta muy importante por euskaldunizar el centro escolar y convertirlo en un centro de modelo D de referencia. Para esto, una parte importante del

¹⁴⁹ Traducción cita: “Es muy común ver pasar por el centro a familiares o incluso a hijos e hijas de estudiantes”.

¹⁵⁰ Traducción cita: “La mayoría nos conocemos desde hace tiempo y muchos somos de la misma cuadrilla. Eso ayuda mucho. Tenemos mucha confianza entre nosotros.”

¹⁵¹ Traducción cita: “Cuando vienen estudiantes nuevos, al principio les cuesta mucho. Y creo que porque no entienden la relación de confianza que tenemos entre nosotros. Una vez que entienden esto, se relajan y entran en la dinámica”

¹⁵² Traducción cita: “Para nosotros y para el alumnado es muy importante que ellos puedan tener responsabilidades. Están acostumbrados y las cogen muy agusto. De alguna manera, les ayuda a sentirse parte del centro”

profesorado tuvo que realizar un esfuerzo considerable y formarse para mejorar sus competencias lingüísticas en euskera.

El equipo directivo señaló que estos años fueron muy importantes para toda la comunidad educativa, ya que se invirtieron muchas fuerzas en su euskaldunización. La normalización lingüística fue un tema totalmente prioritario donde también hubo tensiones y desacuerdos entre el propio profesorado: *“90.eko hamarkada polita izan zen. Guztiak gazteak ginen eta gogo handiz hartu genuen ikastetxearen proiektua. Erabaki dexente hartu genituen eta horien artean, ikastetxearen euskaldunizatzea. Guretzat apostu eta esfortzu handia izan zen. Beste espiritu bat zegoen...”*¹⁵³ (PROF).

A día de hoy, aunque también se sigue trabajando en reforzar los pasos dados y fortalecer la normalización lingüística escolar (OMC 3 y 4), no es un tema tan prioritario como lo fue años atrás. Sin embargo, todavía se siguen realizando estas prácticas asentadas que ayudan a la normalización del euskera. Una de ellas es la impartición de cursos preparatorios del EGA (título equivalente al nivel C1 del Marco Común Europeo) en bachillerato en colaboración con el Euskaltegi del pueblo (OMC 5). La iniciativa surge desde el propio alumnado que demanda mejorar la preparación específica de este examen. La valoración de la iniciativa es muy buena. Aunque en un principio estaba dirigida al alumnado de primero de bachillerato, esta se ha abierto tanto a segundo como a estudiantes egresados del instituto.

El profesorado, el equipo directivo y la asociación de familias afirmaron que el modelo lingüístico del instituto criba al alumnado que se matricula. Al no ofrecer modelo A, gran parte del alumnado decide no iniciar el proceso de matriculación. El otro centro público del pueblo, que oferta modelo A, tiene un alumnado de una tipología distinta.

“Las familias claro que eligen el centro por su modelo lingüístico. Es algo a tener en cuenta, aunque hay algunas que sí que lo tienen en cuenta y otras no. En mi caso, habiendo posibilidad de mandar a mi hija a un instituto con modelo D... estaba claro” (AMPA).

La oferta lingüística del centro fue la siguiente:

- ESO: Línea D + Trilingüe.
- Bachillerato: Línea D.
- Ciclos Formativos: Líneas A y D y multilingüe.

El objetivo lingüístico más prioritario del centro fue incorporar el inglés a su formación: *“Badakigu ingelesa daukan eta izango duen garrantzia. Bere garaian euskerarekin egin genuen esfortzua. Gaur egun, ingelesean zentratu behar gara. Horretarako lehenengo ataza irakasleak formatzea da. Hau ez da erraza izango baina horretan gaude”*¹⁵⁴ (EQDIR).

Para esto, la preparación del profesorado en materia lingüística resultó indispensable. Dentro del proyecto Eleanitza¹⁵⁵, se realizaron seminarios de formación a lo largo del curso (OMC 5). Una de las actividades fue el perfeccionamiento del inglés del profesorado mediante cursos específicos. Se ofertaron cursos en tres niveles (básico, intermedio y nivel avanzado), y a cada nivel correspondieron 30 horas de formación.

¹⁵³ Traducción cita: “La década de los 90 fue bonita. Todos éramos jóvenes y cogimos con muchas ganas este proyecto. Tomamos muchas decisiones y una de ellas fue euskaldunizar el centro. Para nosotros fue una apuesta importante y supuso realizar un gran esfuerzo. Había otro espíritu...”.

¹⁵⁴ Traducción cita: “Sabemos la importancia que tiene y que tendrá el inglés. En su momento hicimos el esfuerzo con el euskera. A día de hoy, nos tenemos que centrar en el inglés. Para esto, lo primero es formar al profesorado. Esto no será fácil, pero en ello estamos”.

¹⁵⁵ Eleanitza se refiere al proyecto plurilingüe de centro

Desde la dirección se señaló que, con la asesoría del Berritzegune, del responsable de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y haciendo uso de la formación inter pares, se organizarán sesiones de formación que impliquen a los Departamentos de Euskera, Inglés y Castellano donde se trabajará específicamente el uso de las TIC para introducir actividades que mejoren el uso del idioma en el aula de forma cotidiana. Esta acción de formación conjunta asentaría las bases para un tratamiento integrado de las lenguas.

El centro pretende incorporarse al programa Erasmus para el curso 2019-2020. Para ello, la implicación del profesorado y la mejora de las competencias lingüísticas son necesarias. Por último, dentro de los planes de mejora del centro, se quiere hacer hincapié en la mejora de la comprensión oral en inglés.

CAPÍTULO 6

6. Discusión y conclusiones

La metodología utilizada para el logro de los objetivos planteados ha sido variada. Así mismo han sido varias las técnicas de recogida de datos utilizadas. Sin embargo, en todas las fases, los factores fundamentales del estudio han permanecido estables, aunque han sido estudiados y analizados con ópticas complementarias y concatenadas.

A pesar de que es palmario que las categorías presentadas interactúan en los procesos de enseñanza y organización, y de que las conclusiones que se presentan en este capítulo se derivan de las distintas fases de que consta el mismo, para una más fácil lectura y comprensión, presentamos los mismos parcializados en base a las categorías, aunando así las diferentes etapas que han permitido obtenerlos.

Las conclusiones que se presentan a continuación surgen del análisis realizado a partir de las entrevistas realizadas a la inspección educativa, del cuestionario a equipos directivos, así como del estudio de caso llevado a cabo a partir de los centros de alta y baja eficacia seleccionados.

Conviene señalar que los centros, al igual que ocurre en otras investigaciones realizadas en esta área en primaria y secundaria en la CAV (Joaristi, Lizasoain y Azpillaga, 2014), no responden a un perfil concreto o a una tipología preestablecida; por lo que el mapa de centros utilizado es amplio y variado en lo que respecta a variables tales como la red, el modelo lingüístico, la procedencia geográfica o las características sociales, culturales y económicas del alumnado.

6.1. Profesorado

En la línea de la literatura sobre Eficacia y Mejora Escolar revisada (Day y cols., 2006; Sammons y cols., 2011), el profesorado se autopercibe como principal responsable de la gestión de aula y, como consecuencia, de los resultados que obtiene el alumnado.

Una correcta gestión del aula mejora muchos aspectos relevantes en los resultados académicos del alumnado, entre los que destacan: la motivación, el interés, el comportamiento social, la convivencia y la cooperación. En la línea de las conclusiones de Hattie (2015), resulta imprescindible que el profesorado se perciba capaz de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado.

Del análisis de las entrevistas se desprende que, para gestionar eficazmente la dinámica de cualquier aula de bachillerato y conseguir que el alumnado mejore su desempeño académico, es importante que el profesorado tenga experiencia y una alta motivación en su labor profesional. De poco vale tener una gran experiencia docente si el compromiso y la motivación que se tiene para liderar y gestionar el aula es pequeña (Hernández-Castilla y cols., 2014).

Desde la Mejora Escolar se entiende que la experiencia se adquiere al participar activamente en procesos que mejoran los centros educativos, siendo el propio profesorado el principal generador de cambios (Hopkins, 2016; Murillo, 2003; Reynolds y cols., 2016). Esta idea es coincidente con el análisis de las entrevistas realizadas en el estudio de caso. En estas entrevistas, el profesorado subraya repetidas veces que la experiencia docente no puede limitarse ni a los años que se lleva trabajando en centros escolares, ni a la mera acumulación de conocimientos. La razón indicada es que este tipo de práctica suele carecer de motivación e implicación en las labores docentes y puede derivar en que el profesorado realice su trabajo de forma autónoma e individualista, corriendo el riesgo de repetir sistemáticamente prácticas inadecuadas, cerrando puertas a cambios metodológicos o presentando dificultades para amoldarse a las características específicas de su alumnado.

Se constata que el perfil del docente motivado e implicado, con poca experiencia laboral y con poco conocimiento de la identidad del centro y sus formas de trabajo no garantiza una enseñanza de calidad. Esta tipología de profesorado puede tener muchas dificultades para desempeñar una labor docente efectiva en esta etapa, como consecuencia de la presión adicional que supone una preparación rigurosa de la PAU. Por estos motivos, se concluye que, en la línea que muestran las redes de aprendizaje en la que se muestran los beneficios del intercambio de experiencias y conocimientos entre docentes (Sloep y Berlanga, 2011), es importante que los equipos docentes estén conformados por un profesorado de características variadas en el que se combinen, entre otros aspectos, juventud con experiencia, prácticas sistematizadas con prácticas improvisadas, pasión con control, relación cercana respecto al alumnado con distancia en las relaciones y metodologías tradicionales con metodologías innovadoras.

La motivación del profesorado es una característica asociada al éxito educativo (Fernández y Hernández, 2013) y así lo confirman las personas entrevistadas. Contribuye a que el profesorado pueda afianzar la aplicación de métodos y estrategias para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado. El profesorado motivado puede hacer que sus estudiantes se motiven, mientras que, por el contrario, el profesorado con poca motivación puede ejercer un efecto negativo. El cómo motivar al profesorado es un reto, y más en esta etapa donde está tan asumido el tipo de docencia que se debe realizar para superar la etapa de bachillerato y preparar adecuadamente la PAU. Por este motivo, se considera necesario que los equipos directivos tengan en cuenta estos aspectos en sus plantillas docentes y consideren válidas herramientas de desarrollo emocional en las mismas; ya que al igual que se ha visto en otros trabajos en la misma línea de este estudio (Lizasoain y cols., 2016), mejorar aspectos motivacionales en el profesorado repercute directamente en las prácticas del aula, de lo que a su vez se deriva un mejor desempeño del estudiantado. Por lo general, las aulas con estudiantado desmotivado, suelen estar lideradas por docentes con una fuerte desmotivación (Hernández-Castilla y cols., 2014).

Del estudio de caso se concluye que, gracias al esfuerzo, a la experiencia conjunta, al trabajo colaborativo y a la motivación del profesorado por crear durante años un proyecto en el que las personas que conforman la comunidad educativa han sido eje del cambio y la mejora, el rendimiento del alumnado ha mejorado considerablemente. Los resultados demuestran que ha conseguido pasar de ser un centro de bachillerato centrado en la Formación Profesional, a implantar un bachillerato en el que, además de contemplar la Formación Profesional como una opción adecuada para el alumnado, se trabaja adecuadamente el proceso formativo que da pie al alumando a acceder al alumnado a los estudios universitarios de una manera satisfactoria.

Conseguir un equilibrio entre profesorado experimentado y novel es un reto que se plantea como medida eficaz, ya que puede propiciar un intercambio de experiencias y motivaciones muy enriquecedor. En el caso de los centros escolares de la red pública, especialmente, esta práctica puede ser pesada para el profesorado más experimentado, ya que el sistema de sustituciones e interinidad conlleva a que prácticamente en todos los cursos escolares, se incorporen nuevos docentes al centro y, en consecuencia, el profesorado experimentado debe hacer un gran esfuerzo por acoger e introducir a los recién llegados. En consecuencia, y coincidente con los resultados de Sánchez y López (2010), el plan de acogida del profesorado de cada centro es una parte esencial en esta tarea.

En las entrevistas realizadas se identifica una propuesta en relación al equilibrio de las plantillas. Consiste en reducir las horas lectivas del profesorado que está cerca de la jubilación, para introducir progresivamente a profesorado novel. Sería interesante estudiar con detalle la actual gestión de las plantillas docentes para comprobar la viabilidad de esta propuesta, ya que, el sistema de contratación público de profesorado de esta etapa, no permite a los equipos directivos tener libertad en la selección de profesorado.

A consecuencia del sistema de contratación impulsado por el Departamento de Educación de la CAV, en el caso de los centros públicos, existen varios grupos de docentes, de los cuales describiremos dos de los más comunes. El primero está formado por un grupo de docentes interino, sin centro fijo, que rota de centro según las necesidades del sistema y el segundo conformado por docentes próximo a la jubilación (Consejo Escolar de Euskadi, 2017). Este hecho, dificulta el problema de confección de plantillas equilibradas, ya que implica una mayor inestabilidad laboral. Se prevé la jubilación de un considerable número de docentes que actualmente son piezas clave en sus centros educativos y existen dificultades para la reposición de las plantillas.

En el caso de los centros de baja eficacia, estas dificultades serán mayores. Si los equipos docentes de estos centros se caracterizan por tener poco compromiso, baja implicación y, como consecuencia, poco trabajo en equipo, el hecho de que haya aún más inestabilidad en los equipos docentes, debido a las jubilaciones y la interinidad, agrava más el problema. Debido a esto, los centros escolares y sus correspondientes equipos directivos tendrán dificultades para que el profesorado se sienta partícipe y protagonista de los procesos que tiene que realizar para mejorar sus resultados, tema que también mencionan Hernández-Castilla y cols. (2014,) en su trabajo sobre Ineficacia Escolar.

Un aspecto peculiar del sistema educativo de la CAV es la competencia lingüística del profesorado. Debido al sistema de modelos lingüísticos existente, el profesorado debe ser competente en las dos lenguas oficiales, castellano y euskera. Actualmente, debido al plan de euskaldunización de las plantillas docentes, un porcentaje muy alto del profesorado es competente en las dos lenguas cooficiales de la CAV (Consejo Escolar de Euskadi, 2017). El poco profesorado que no es competente en lengua vasca está cerca de la jubilación, por lo que se concluye que el relevo generacional garantiza que este hecho no sea un problema.

A diferencia de lo que ocurre en la etapa de educación primaria y en la de secundaria obligatoria, las lenguas no cooficiales¹⁵⁶ no son prioritarias en el currículo que se oferta en bachillerato, ya que no se utilizan como lengua vehicular de enseñanza. Por ello y por el momento, la formación del profesorado en lenguas no cooficiales no se identifica como factor de eficacia o de ineficacia.

En cuanto a la formación del profesorado, es preciso indicar que en las etapas de primaria y secundaria tiene una relevancia consolidada. El profesorado de la gran mayoría de centros tiende a formarse en torno las líneas estratégicas impulsadas desde el Departamento de Educación e Innovación Educativa mediante el programa Prest-Gara, en aspectos tales como educación inclusiva y atención a la diversidad, materiales didácticos, TICs, evaluación e investigación y bilingüismo en el marco de educación plurilingüe. Además, los centros pueden recibir otras formaciones concretas mediante los servicios de apoyo que ofrecen los Berritzegunes de cada zona en la que se ubican los centros.

En bachillerato, sin embargo, apenas existe esta tradición formativa ya que predomina una gestión tradicional, que adolece de carácter innovador y tiene cierta reticencia hacia los cambios. El análisis de las entrevistas muestra que ni los centros de alta, ni los de baja eficacia, consideran este aspecto formativo como una línea prioritaria de mejora. A pesar de que los equipos directivos tienen la autonomía suficiente para tomar decisiones en este aspecto, en general, no manifiestan tener una necesidad por ampliar de una manera sistemática, la formación de los docentes. Uno de los principales motivos por el que los centros no llevan a cabo este reciclaje en la formación es el formato actual de la PAU, la cual, tal y como se ha señalado anteriormente, condiciona el modo en el que se realiza la enseñanza en esta etapa. El profesorado manifiesta que está centrado en la superación de las materias y en una correcta preparación de la prueba de selectividad y, por este motivo, no dispone del tiempo suficiente para formarse y así renovar sus

¹⁵⁶ El inglés en la gran mayoría de casos.

prácticas docentes. Señala también que si la formación se concibe como una obligación, posiblemente no tenga la repercusión que deba tener, por lo que el profesorado no ve adecuado que la dirección del centro le imponga en qué aspectos se tiene que formar. Este hecho coincide con la idea de la poca eficacia de los cambios impuestos desde el exterior, ya que no responden a las necesidades concretas de cada individuo (Bolívar, 2014). Por este motivo, es importante conseguir que el profesorado sienta la necesidad de mejorar su formación, entendiéndolo que el tiempo que invierta en ella repercutirá en la mejora de sus prácticas educativas.

En algunos centros, a pesar de no mostrar demasiada iniciativa por la formación del profesorado y debido al reducido tamaño del centro, así como a la necesidad de tener el mismo profesorado en las dos etapas, parte del profesorado de bachillerato recibe formación dirigida a aspectos importantes de la ESO. Esta formación versa en temas tales como la inclusividad desde el tratamiento de la diversidad, la coeducación y otras formaciones puntuales surgidas desde las necesidades para la realización del plan de centro.

El profesorado, independientemente de la etapa en la que se encuentre, debe de estar capacitado para el óptimo desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que, para conseguir la Mejora Escolar, resulta fundamental aumentar la calidad de la enseñanza (Hopkins, 2016). Las líneas actuales de enseñanza, marcadas en el plan Heziberri 2020, exigen una capacitación específica del profesorado, ya que el desarrollo de competencias en el alumnado y el aprendizaje activo, son cuestiones que merecen una adecuada formación. El profesorado de bachillerato no está capacitado para seguir estas directrices de Heziberri 2020, pues carece de la formación necesaria para lograr los objetivos pretendidos, por lo que la mejora de la capacitación del profesorado se considera un aspecto a trabajar. Por ello, al igual que señalan Muñoz-Repiso y cols. (2000), es fundamental que el profesorado reciba una formación específica para hacer frente a las dificultades del momento e implementar correctamente los cambios.

6.2. Diversidad

A lo largo de la educación obligatoria, los centros escolares presentan un alumnado muy variado, y la atención que los centros educativos dedican a responder a las necesidades que esta produce es un factor que se asocia a los resultados que estos obtienen (Murillo, 2005).

Es común que esta diversidad, muchas veces caracterizada por un alto porcentaje de estudiantes migrantes, genere dificultades relacionadas con el absentismo escolar o con la tasa de idoneidad del alumnado a lo largo de la educación obligatoria. Estos tres indicadores han sido ampliamente estudiados a lo largo de la educación básica y son referencia de importantes estudios relacionados con el rendimiento académico del alumnado. Ejemplo de ello son los informes PISA (OECD, 2016). El alumnado de la CAV, al igual que el de otras comunidades autónomas, sigue caracterizándose por tener una amplia diversidad cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género, o de medios socioeconómicos. Del análisis de datos de la etapa de bachillerato de esta comunidad autónoma, se concluye que estos tres indicadores, tan importantes en la ESO, apenas tienen relevancia en los resultados que el alumnado obtiene en esta etapa. Una de las razones que ayudan a explicar este hecho, es el cambio de tipología de alumnado que se da en el paso de una etapa a la otra.

De los resultados se desprende que el alumnado de bachillerato es más homogéneo que el de la ESO, ya que la no obligatoriedad de la etapa conlleva a una importante segregación académica¹⁵⁷ del estudiantado en el paso de una etapa a otra. En la educación postobligatoria, el estudiantado puede elegir la vía formativa a seguir. Las tres opciones más habituales del alumnado que no quieren seguir la vía formativa del bachillerato son la Formación Profesional

¹⁵⁷La segregación académica es la terminología utilizada por la OECD para designar la segregación de alumnos por su nivel de competencias escolares.

Básica, formación a la que se accede sin la titulación de graduado de la ESO, los Grados Medios de Formación Profesional y, en el peor de los casos, el abandono educativo temprano¹⁵⁸. Como consecuencia de esta segregación académica, la diversidad existente en los grupos que se generan en bachillerato se reduce considerablemente, y por este motivo estos grupos son más homogéneos que los de la ESO. Tal y como se ha señalado anteriormente, indicadores como el porcentaje de estudiantes migrantes, la tasa de idoneidad o el absentismo escolar no se consideran relevantes en esta etapa. La no obligatoriedad conlleva a que estos frecuentes problemas frecuentes en la educación obligatoria, apenas tengan repercusión en esta etapa.

El análisis de las entrevistas muestra que la diversidad no es un tema que preocupe a los equipos directivos, ya que, por lo general, su menor tamaño no genera conflictos en la cotidianidad de los centros. Por este motivo, los centros no consideran necesario emplear recursos para atender de una manera concreta a los problemas derivados de esta cuestión tal y como se hace en la ESO, donde son comunes las medidas compensatorias destinadas a educar en igualdad y equidad, con el fin de ofrecer una igualdad de oportunidades. No obstante, la realidad del alumnado de esta etapa, no concuerda con lo que los entrevistados señalan, ya que las necesidades y las capacidades cognitivas, afectivas y sociales que presenta el alumnado son muy distintas. Esta variedad de estudiantes se ve reflejada en las diferencias que presenta el alumnado de los centros de alta y baja eficacia.

Se ha constatado que en los centros de baja eficacia el alumnado varía en el tránsito al bachillerato por dos motivos. En primer lugar, al finalizar la ESO, muchos de sus estudiantes optan por el abandono educativo temprano o por vías formativas enfocadas al mundo laboral. Y en segundo lugar, es común que a los grupos de estudiantes que pasan a bachillerato se incorporen estudiantes provenientes de otros centros en los que no se imparte la etapa postobligatoria. Por ello, en los centros de baja eficacia la configuración de los grupos tiende a ser relativamente nueva. Este hecho conlleva a que la cohesión grupal de los centros de baja eficacia sea escasa, factor que, al igual que se ha encontrado en la literatura (Teddle y Reynolds, 2000; Lezzote y McKee, 2002; López y Frutos, 2011), dificulta un buen clima de trabajo, el establecimiento de normas y objetivos comunes, la comunicación o la motivación del alumnado.

Los grupos de alta eficacia, por su parte, se caracterizan por ser grupos poco diversos y constituidos por un alumnado que lleva estudiando muchos años de forma conjunta. En algunos centros los grupos comienzan en primaria persisten hasta bachillerato. Esta cuestión facilita mucho la cohesión, característica que se asocia al rendimiento escolar y que facilita el sentimiento de pertenencia, la participación activa, el trabajo colaborativo y el establecimiento de metas y objetivos comunes, todos ellos factores relacionados con la Eficacia y Mejora Escolar (Bolívar, 2014; Reynolds y cols., 2016).

Del análisis de las entrevistas realizadas a las familias se concluye que es una necesidad el prestar atención y trabajar con el alumnado que no hace “ruido”, estudiantes que obtienen notas cercanas a la media, y que no destacan apenas en ningún aspecto. Por lo general, son estudiantes que pasan desapercibidos académica y socialmente y que, para el profesorado no suponen ninguna carga extra ya que, aparentemente, siguen adecuadamente el ritmo de la clase, interactúan poco y no necesitan una atención tan individualizada. Aumentando la atención que se le presta a este colectivo de estudiantes y reforzando su trabajo, se mejorará su rendimiento académico, así como el clima y la motivación general del aula, cuestiones que contribuyen a incrementar la cohesión grupal. Llevando a cabo esta medida, el nuevo estatus de este colectivo de estudiantes puede servir de referencia, modelo y motivación para el alumnado que obtiene peores resultados.

¹⁵⁸ El abandono educativo temprano se produce cuando se abandona los estudios sin haber finalizado algún tipo de formación más allá de la enseñanza obligatoria.

Por otro lado, en varios centros de alta eficacia se ha identificado una práctica interesante que ayuda a reducir las desigualdades entre el alumnado y que, además, consigue que estos sean partícipes de sus propias mejoras. Consiste en generar grupos de ayuda entre estudiantes que fomentan el aprendizaje colaborativo. Estas actividades son complementarias y paralelas al currículum, y se desarrollan después de las clases, siendo guiadas por el profesorado de referencia de las distintas materias. Se pretende que el propio estudiantado disponga de un tiempo donde se sienta cómodo y con menos presión que la que tiene en clase. Los grupos están conformados por estudiantes de distintos niveles que participan de forma voluntaria. Estos grupos, además de trabajar aspectos meramente curriculares de las materias, generan relaciones positivas, mejoran las relaciones sociales, fomentan el aprendizaje entre iguales y aumentan la motivación y el interés del estudiantado.

Coincidiendo con Murillo (2005), se concluye que, si se quiere ofrecer una educación equitativa y de calidad, es esencial ofrecer medidas que garanticen un desarrollo integro de todo el alumnado, teniendo en cuenta sus posibles rasgos diferenciadores. Además, el fortalecer la cohesión grupal, también puede ser determinante para mejorar el rendimiento académico de todas y cada una de las personas del mismo.

6.3. Familia

A lo largo de la educación obligatoria, la evidencia empírica muestra de forma reiterada y consistente que la participación familiar se asocia de forma positiva al rendimiento escolar del estudiantado (Azpillaga y cols., 2014; Castro y cols., 2014; Castro y cols., 2015). Las familias ejercen una gran influencia sobre las conductas de aprendizaje del alumnado, principalmente mediante las creencias y expectativas que tienen sobre estos, que, a su vez, favorecen el desarrollo de la motivación que el estudiantado tiene hacia las tareas académicas. Del análisis de las entrevistas a las familias se concluye que a lo largo de esta etapa sucede prácticamente lo mismo, siendo también relevante la influencia que tienen las familias sobre el estudiantado.

El Decreto 127/2016 en el que se establece el currículo del Bachillerato de la CAPV, indica que, aunque las familias sean las principales responsables de la educación de los y las adolescentes, los centros educativos tienen que colaborar en este trabajo. A lo largo de los dos cursos de bachillerato, el alumnado se encuentra en un periodo de transición hacia la juventud en el que se enfrenta a muchos cambios. En este periodo, el apoyo de la escuela y de la familia es fundamental para un adecuado desarrollo integral que facilite esta transición. Coincidiendo con Torio (2004), los análisis de las familias entrevistadas muestran que la labor educativa resulta más eficaz si escuela y familia encuentran caminos de interacción.

El mismo Decreto señala que es labor de los equipos directivos impulsar la colaboración con las familias para favorecer un desarrollo integral del alumnado que agrupe conocimientos académicos y valores. Los centros escolares tienen la obligación de generar órganos representativos formados por distintas personas de la comunidad educativa, tales como el Consejo Escolar¹⁵⁹ o las AMPAS, en los que es obligatoria una representatividad de las familias. Tal y como muestra el análisis de las entrevistas, la conformación de estos órganos no garantiza la participación e implicación de estas en los puntos anteriormente señalados, especialmente en bachillerato, donde la participación e implicación en estos órganos representativos es muy baja.

A pesar de la importancia que tiene el trabajo conjunto entre escuela y familia, desde los centros educativos apenas se generan situaciones que promuevan encuentros entre ambos entornos. El modelo del bachillerato tiende a separar los factores familiares de los escolares. Este hecho se

¹⁵⁹ Es el órgano regulador principal en los centros escolares de la red pública. Los centros concertados y privados tienen un Consejo, pero este no es el principal órgano regulador, ya que estos centros dependen de una empresa.

concreta, por ejemplo, en que las familias delegan la responsabilidad de la enseñanza de conocimientos a la escuela y no consideran que los centros de bachillerato sean el lugar idóneo para compartir las preocupaciones educativas que tienen acerca de los adolescentes. Y las escuelas, por su parte, dejan en manos de las familias el desarrollo de otro tipo de competencias personales y sociales, fundamentales en la vida cotidiana del estudiantado, centrándose en el desarrollo del aspecto académico, sin exigir una colaboración expresa a las familias.

Como consecuencia, la participación familiar en esta etapa, por lo general, es muy baja; y estas apenas tienen presencia en la vida cotidiana de los centros. Coincidente con los resultados obtenidos por Hernández-Castilla y cols. (2016), una de las razones de esta baja participación es la poca comunicación existente entre ambas partes. Los resultados de las entrevistas muestran que esta comunicación tiende a ser puntual, además de unidireccional. Son pocas las familias que visitan el centro educativo, participan en alguna actividad o tienen una conversación con el profesorado a lo largo del curso, y es que desde los centros escolares, especialmente los de baja eficacia, apenas se propician este tipo de colaboraciones. La escasa comunicación existente se suele limitar al reparto del boletín de calificaciones que el alumnado se encarga de llevar a casa. Normalmente, las familias no tienen obligación de realizar ningún feedback de la información que reciben, ya que en la gran mayoría de casos el profesorado no pide evidencia alguna al alumnado de haber mostrado las calificaciones a las familias, ni convoca a estas para comentar la marcha del alumnado. Por este motivo, no se tiene constancia de que estas reciban las calificaciones, ni del tipo de mensajes que posteriormente dan al estudiantado.

Para mejorar la participación, es indispensable potenciar los canales comunicativos que se utilizan con las familias, ya que es importante que ambos colectivos transmitan el mismo mensaje al estudiantado. Abundando en esta idea, se concluye que si el profesorado puede presentar en persona las calificaciones a las familias e intercambiar opiniones acerca de estas, posibilitará trasladar a las familias hechos académicos, a la vez que se les dará voz a las madres y padres para compartir otras cuestiones relevantes que ocurren en el entorno del hogar o en el entorno social del estudiantado. Este hecho facilitará que ambas partes comprendan mejor el porqué de los resultados. Además, acorde con el trabajo de Ávila (2009), este intercambio de información permitirá retroalimentar al alumnado en una línea similar, tanto desde el ámbito escolar, como del familiar, convirtiéndose el reparto de calificaciones en una herramienta pedagógica. Por otro lado, utilizar un canal de comunicación acorde a los estilos comunicativos actuales es primordial. En este sentido, la utilización de las TICS permitiría una comunicación rápida y eficaz, a la vez que mejoraría el acceso a la información. Tal y como plantea (Maciá, 2016), utilizar las TICS con las familias, posibilitaría que los mensajes del profesorado y el feedback de las familias hacia el estudiantado fuera inmediato, a la vez que mejoraría la relación y participación entre familia y escuela.

Acercar sistemáticamente las familias a los centros posibilitaría crear diálogos bidireccionales. Una práctica informativa y comunicativa es el análisis de la PAU que realizan a principios de curso algunos centros de alta eficacia. Se convoca a las familias a participar en una reunión en la que representantes de los centros escolares presentan dicha prueba y analizan los resultados obtenidos años anteriores, generando expectativas conjuntas hacia los resultados del alumnado.

Otras acciones comunicativas puntuales que se llevan a cabo en estos centros están relacionadas con el requerimiento de permisos especiales para realizar alguna salida fuera del centro escolar, o con la notificación de conductas inadecuadas por parte del alumnado. Estas acciones, aunque posibilitan comunicar a las familias con los centros escolares, no se asocian con buenas prácticas asociadas a la mejora de los resultados del alumnado y se utilizan, principalmente, para dar respuesta a necesidades puntuales del centro.

En el análisis de las entrevistas se han identificado algunas excepciones de buenas prácticas participativas en centros de alta eficacia, donde las familias toman parte activa en muchos

aspectos escolares, superando el nivel informativo y unidireccional utilizado por la gran mayoría de centros. Estas excepciones se dan en las cooperativas de enseñanza pertenecientes a la red privada concertada. Esta tipología de escuelas posee un modelo organizativo propio en el que las familias tienen un peso importante en la toma de decisiones relacionadas con, prácticamente, cualquier aspecto de la vida del centro educativo y su gestión.

También es reseñable el modo en que algunos centros se organizan bajo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. El Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV (Gobierno Vasco, 2016), que a su vez forma parte del Plan Heziberri 2020, señala que las Comunidades de Aprendizaje son organizaciones que fomentan la participación activa y colaborativa de sus participantes. Esta participación activa y colaborativa, es coherente con los resultados de Cadena-Chala y Orcasitas-García (2016), ya que conllevan a obtener mejores resultados y a una mejor convivencia de toda la comunidad educativa impulsando procesos de participación activos y colaborativos. Los análisis de los resultados de las entrevistas muestran, que el problema de las Comunidades de Aprendizaje es que, por lo general, se llevan a cabo en la educación primaria y son muy escasos los centros de bachillerato que se organizan como comunidades. En los 32 centros seleccionados en la primera fase, no hay ningún centro organizado como Comunidad de Aprendizaje, por lo que no se ha podido estudiar la relevancia que tiene la implicación de las familias en estos centros de bachillerato.

La participación de las familias está supeditada a la voluntad, escasa la mayor parte de las veces, que tienen los centros en involucrar a estas en la vida escolar. No obstante, tal y como se señala en las entrevistas, los responsables de los centros son conscientes de que, probablemente, sea bueno mejorar este aspecto, ya que los centros no muestran una especial preocupación por abordar este problema. Ejemplo de ello son los resultados obtenidos en el estudio de caso donde año tras año se pospone y queda entre las tareas pendientes en los Objetivos y Planes de Mejora del Centro incrementar la participación familiar. El centro prioriza la mejora en otras cuestiones, enfocadas principalmente en la gestión administrativa y pedagógica.

De lo aquí expuesto, y coincidente con Garreta (2016), se concluye que, aunque la responsabilidad educativa del alumnado de bachillerato es tanto de las familias como de los centros educativos, son los centros los que tienen que realizar un esfuerzo importante por involucrar a las familias en una educación conjunta, introduciendo mejoras en sus proyectos educativos y en sus objetivos de centro, considerándolos como líneas prioritarias de mejora. Se constata que la relación y el trabajo conjunto entre escuela y familia va descendiendo progresivamente curso tras curso a lo largo de la educación obligatoria, hasta el punto de que en esta última etapa de bachillerato, es casi inexistente.

6.4. Expectativas y evaluación

Del análisis de las expectativas de los centros educativos y los logros académicos alcanzados en la etapa de bachillerato, se concluye que al igual que en investigaciones similares recientes realizadas en la educación obligatoria (Bryk y cols., 2010; Hattie, 2012; Lizasoain y Angulo, 2014; Hernández-Castilla y cols., 2016), tener altas expectativas hacia los resultados del alumnado es un factor que se relaciona de forma positiva con los logros y la eficacia. Los centros que se plantean como objetivo prioritario conseguir altas calificaciones, obtienen, en general, buenos resultados.

Las expectativas o efecto Pigmalión (Murillo y cols., 2011) hacia el alumnado, pueden ser generadas por todas las personas que conforman la comunidad educativa de una manera colectiva. Los equipos directivos generan estas expectativas en el profesorado y en las familias y, a su vez, tanto el profesorado como las familias son vehículo de traslación hacia el estudiantado.

Las expectativas influyen cuando menos, en los siguientes aspectos: la autoestima, el rendimiento, la actitud, la motivación o el comportamiento del alumnado que, a su vez, repercute en el rendimiento académico de estos. Tal y como se ha recogido en las entrevistas realizadas, cuando las expectativas son altas, se genera un efecto positivo y, por el contrario, cuando son bajas, se corre el riesgo de que el efecto sea el inverso. Por este motivo, es necesario promover acciones que fomenten el incremento de las expectativas en los centros de baja eficacia.

Ejemplo de esta práctica y del efecto positivo de las expectativas es el análisis de los resultados de la PAU que realizan algunos centros de bachillerato. A comienzos de curso, los centros escolares invitan a las familias a participar en una reunión informativa acerca de la PAU, en la que se les presentan los resultados obtenidos en la prueba en años anteriores. Paralelamente, se realiza la misma presentación de la PAU con el alumnado en horarios de tutoría. El objetivo es generar unas expectativas académicas comunes entre equipos directivos, familias, profesorado y estudiantes para intentar mejorar los resultados obtenidos en los cursos precedentes. La participación de las familias y del alumnado en estas actividades informativas, muestra ser eficaz para conocer el funcionamiento y contenido de las mismas y, como consecuencia, mejorar las expectativas de estas sobre el alumnado.

Una práctica identificada de forma reiterada en el estudio de caso y en las entrevistas con la inspección, es el análisis de los resultados con el alumnado que tiene dificultades para aprobar las materias a lo largo de los dos cursos de bachillerato. Este análisis se relaciona con la ya clásica teoría del aprendizaje escolar desarrollada por Carroll (1963), en la que se subraya la importancia de optimizar el tiempo destinado a los procesos de enseñanza-aprendizaje¹⁶⁰. La práctica consiste en una reunión mensual entre el profesorado responsable de las materias y el alumnado que más dificultades tiene en esa asignatura. En este encuentro se debate y se llegan a acuerdos consensuados en torno a las dificultades percibidas, así como los aspectos en los que se puede mejorar para que puedan seguir adecuadamente el ritmo del grupo y se minimicen las diferencias existentes entre el alumnado. Además, permite al docente realizar un seguimiento más individualizado del alumnado con más dificultades, y facilita el proceso de retroalimentación de información, haciendo saber al estudiante en qué situación se encuentra. En cualquier proceso de mejora, hacer partícipe a las personas implicadas y tener en cuenta sus necesidades individuales, es indispensable para conseguir un cambio (Bolívar, 2014). Esta práctica se relaciona con el análisis de los resultados, con las expectativas y con la evaluación.

El Marco del modelo educativo pedagógico de Heziberri 2020 marca las líneas de trabajo del bachillerato, en las que se plantea trabajar y evaluar competencias básicas con el fin de conseguir un perfil de alumnado que sea capaz de incorporarse a los estudios superiores y desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones de la vida. Los análisis de las entrevistas del personal de inspección y del profesorado coinciden en que es muy difícil trabajar y evaluar competencias en esta etapa, hecho que se refleja en los resultados obtenidos, pues prácticamente ningún centro presenta instrumentos de evaluaciones competenciales. En general, la eficacia de los centros no tiene relación con el tipo de evaluación que realizan, ya que prácticamente todos los centros llevan a cabo evaluaciones tradicionales, continuas y trimestrales, enfocadas en los contenidos de las distintas materias que se examinan en la PAU. No obstante, algunos centros de alta eficacia, muestran su preocupación y su voluntad por querer

¹⁶⁰ Si el estudiantado no sigue el ritmo de la clase, tiene dificultades y/o no se siente motivado por la materia, es probable que su problema se agrave. Además, existe el riesgo de que este incite a otras personas de la clase a tener la misma actitud. En cambio, si se consigue que el estudiantado que presenta estas dificultades supere las mismas uniéndose al grupo, el profesorado estará optimizando el tiempo que destina y los resultados que obtiene en su materia.

cambiar su modo de evaluación, aunque sienten muy condicionados y piensan que es bastante complicado un cambio a corto plazo.

La preparación que se realiza de la PAU a lo largo del primer y segundo curso de bachillerato tiene mucho peso en los quehaceres de los centros escolares, ya que la prueba genera una tensión importante y condiciona considerablemente el *modus operandi* de estos. Las personas informantes señalan que la PAU es una evaluación externa que evalúa tanto al estudiantado, como al propio profesorado y a los centros educativos. El enfoque academicista de la prueba, el poco margen con el que cuenta el profesorado de las distintas disciplinas, y su falta de formación son algunos de los motivos que los centros esgrimen para justificar su falta de adaptación al modelo competencial. Este tema que genera tanta controversia en la comunidad educativa (Sáenz de Castro, 2014) debe ser revisado. No obstante, el sistema actual para acceder a la enseñanza universitaria está muy consolidado, es bastante rígido y lleva décadas funcionando con el mismo formato. Este hecho dificulta la puesta en marcha de cualquier propuesta de cambio, así como una correcta evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado en esta etapa postobligatoria.

Del análisis efectuado se concluye que es difícil que todo el alumnado consiga las competencias necesarias para acceder a los estudios superiores y que adquiera la madurez necesaria para emprender un aprendizaje autónomo en tan solo dos cursos, ya que el primer curso se centra en la adaptación del alumnado a esta nueva etapa y el segundo se enfoca en la preparación de la prueba. Conviene recordar, que el bachillerato del sistema educativo español es el más corto de todo Europa (Valle, 2014). En la Unión Europea existen distintos modelos como el alemán, el finlandés, el austriaco, el inglés o el francés, donde el bachillerato se configura en tres o cuatro años, dejando un mayor margen a los centros para la organización y estructuración de esta etapa.

Por último, una gran parte del alumnado que realiza bachillerato tiene claro que su camino no es el mundo universitario, sino la Formación Profesional de Grado Superior. Concretamente, un 33% del alumnado que acabó bachillerato en la CAV en el curso 2016-2017¹⁶¹ optó por continuar la vía de la Formación Profesional. De aquí surge una duda importante acerca de si el actual modelo de bachillerato y su correspondiente modo evaluativo responde a las necesidades de todo el alumnado o solamente se centra en el estudiantado que quiere realizar la PAU.

Parece claro que evaluar correctamente las competencias básicas transversales marcadas desde Heziberri 2020 tales como la comunicación verbal, no verbal y digital, el aprender a aprender y a pensar, la convivencia, el espíritu emprendedor o el aprender a ser; y las competencias básicas disciplinares de comunicación y literaria, matemática, científica, tecnológica, social y cívica, artística y motriz, contribuiría a una evaluación más completa de todo el alumnado.

6.5. Metodologías educativas

La PAU es un condicionante claro de muchas de las categorías analizadas en este trabajo, entre ellas, las metodologías educativas empleadas por el profesorado.

Por lo general, todos los centros identificados utilizan metodologías de corte memorístico, impartidas mediante clases magistrales, y diseñadas específicamente para enseñar contenidos que van a ser objeto de evaluación en dicha prueba, con el objetivo de entrenar y preparar adecuadamente el examen de acceso a la universidad. Estas prácticas no encajan ni con la tendencia actual de la educación primaria y secundaria obligatoria en la que se tratan de emplear

¹⁶¹ Resultados obtenidos a partir de las bases de datos de matriculación en el bachillerato de segundo curso y la universidad, provenientes del Departamento de Educación y de la Universidad del País Vasco.

metodologías innovadoras y activas que dan mayor protagonismo al estudiante como agente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni con las líneas estratégicas planteadas por Heziberri 2020.

El alumnado memoriza contenidos, pero tiene dificultades para entender y aplicar de forma integrada los conocimientos estudiados. Este hecho justifica una necesidad de fortalecer la enseñanza por competencias (Comisión Europea, 2009). El profesorado indica que si no tuvieran que preparar la selectividad, la metodología utilizada en la docencia sería completamente distinta; no obstante, las metodologías diseñadas específicamente para realizar la PAU son herramientas imprescindibles para responder a las expectativas académicas generadas en los centros educativos.

Las únicas innovaciones metodológicas identificadas se llevan a cabo en el primer curso, donde el peso que tiene la preparación de la prueba no es tan grande como lo es en el segundo y el profesorado cuenta con una mayor flexibilidad en su labor docente. Habitualmente estas se realizan como consecuencia o continuación de alguna práctica innovadora planteada en la ESO. Estas innovaciones son muy escasas y se realizan en referencia a cuestiones concretas y puntuales, tanto que no se pueden considerar como buenas prácticas generalizadas.

La investigación sobre Eficacia Escolar muestra que no existe una metodología singular que sea mejor que las demás. Dependiendo del estudiante, de la disciplina, de la etapa o del docente, unas metodologías pueden ser más eficaces que otras (Murillo y cols., 2011). En el bachillerato ocurre lo mismo. Los análisis de las entrevistas indican que la metodología tradicional y poco innovadora que se utiliza a lo largo de estos dos cursos no es la ideal para que el alumnado consiga el “saber hacer” que se pretende lograr mediante la adquisición de competencias marcadas por Heziberri 2020. No obstante, dadas las características del bachillerato, la metodología utilizada muestra ser efectiva. No así, para lograr el resto de competencias planteadas.

El profesorado tiene carencias y limitaciones metodológicas, ya que presenta dificultades para realizar sus labores docentes de otra manera que no sea la denominada tradicional. Por lo general, el profesorado que es más experimentado no quiere adaptar sus procedimientos y prácticas docentes a la exigencia del trabajo por competencias, ya que lleva años ejerciendo la docencia de una manera tradicional con la que consigue resultados adecuados para preparar la PAU. Al profesorado más novel, por su parte, ni el antiguo CAP, ni el actual MFPS le proporciona herramientas suficientes para afrontar la docencia con una metodología que trabaje realmente las competencias del estudiantado. No obstante, la experiencia suele ser un punto clave en la mejora de las labores docentes, ya que dota al profesorado de un amplio repertorio de recursos y habilidades que le permite identificar en sus acciones diarias estrategias necesarias para gestionar correctamente el aula, crear un clima adecuado, captar la atención del alumnado, y mejorar los aprendizajes y el desarrollo integral de estos.

Coincidente con Murillo y cols. (2011), la clara estructuración de las clases facilita que el alumnado obtenga mejores resultados. En los centros de alta eficacia, el profesorado muestra tener bien organizadas las distintas materias curriculares y los materiales didácticos a utilizar. Especialmente a lo largo del segundo curso en el que el temario y los contenidos están preestablecidos de antemano y responden a un propósito y a unas expectativas claras, preparar correctamente la PAU.

Los docentes apenas tienen oportunidades de compartir y contrastar sus prácticas educativas con profesionales que no sean de su centro escolar, por lo que no tienen más referencias metodológicas que las de sus propios centros. Les falta información acerca de las prácticas que se realizan en otros centros y de los resultados que estos obtienen. Puntualmente, algunos docentes participan en los tribunales de corrección de la PAU, acción que les posibilita

intercambiar opiniones con otro profesorado, ver el funcionamiento de la prueba desde dentro o ver el nivel del alumnado de otros centros educativos. Un recurso para poder solventar esta falta de trabajo colaborativo entre docentes es la Red de Aprendizaje (Katz y Earl, 2010; Muijs y cols., 2010; Sloep y Berlanga, 2009). Estas redes, principalmente utilizadas en la educación obligatoria, permiten resumir diferentes personas de distintos centros educativos para desarrollar sus competencias profesionales, colaborando, compartiendo información y creando nuevos conocimientos.

En lo concerniente a la opinión de las familias acerca de las metodologías utilizadas por los centros educativos, los resultados académicos del alumnado priman por encima de todo, independientemente de la eficacia del centro. Si el alumnado aprueba y además obtiene buenos resultados en la PAU, la metodología utilizada por el centro, deja de tener relevancia.

Esta cuestión no coincide con lo que ocurre en las etapas previas, en las que se tratan de impulsar planteamientos y orientaciones, con objeto de mejorar los procesos educativos (Comisión Europea, 2009). En la educación primaria y en la secundaria obligatoria predominan en mayor medida metodologías activas que contribuyen a que el estudiante sea, en parte, responsable de su propio aprendizaje. Algunas de ellas son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, los trabajos en grupos colaborativos, los dilemas morales y culturales o el estudio de casos.

6.6. Liderazgo y gestión

En los distintos estudios realizados acerca de los factores asociados con las escuelas que obtienen mejores resultados, el liderazgo ha resultado ser un factor que tiene un papel de primer orden (Edmonds, 1979; Sammons y Bakkum, 2011; Intxausti y cols., 2016) y los resultados obtenidos en este trabajo confirman que, también en esta etapa, el liderazgo es fundamental para un adecuado funcionamiento de los centros educativos. Tal y como señala Murillo (2005), una dirección escolar exitosa puede desempeñar un gran papel en la mejora de los aprendizajes del alumnado, ya que contribuye de una manera indirecta a que se trabaje satisfactoriamente en las aulas.

Es importante conseguir que las personas de la comunidad participen activamente en el funcionamiento de los centros con unos objetivos comunes (Reynolds, y cols., 2016). Y, para ello, el estilo que ejercen y las posturas que adopta el equipo directivo de los centros es determinante (Sammons y cols., 2011). El análisis de las entrevistas permite observar como varios centros de alta eficacia se han caracterizado por tener un liderazgo distribuido, en el que se descentralizan las funciones del equipo directivo y se comparte la autoridad con la comunidad educativa, creando organizaciones escolares más horizontales. Mediante este liderazgo se aprovechan las habilidades de todas las personas, con el fin de que estas se puedan manifestar en todos los niveles del centro escolar. La información recogida muestra como en estos centros, la mayor participación de los distintos estamentos en las decisiones y cambios de los centros contribuye a mejorar el clima escolar, aspectos que también destacan en otros estudios (Bolívar, 2014; Etxeberria y cols., 2017).

Katz y Earl (2010), señalan que una de las claves de la Mejora Escolar es analizar y reflexionar sistemáticamente acerca del funcionamiento y de la marcha de los centros escolares para generar mejoras estables en el tiempo. Relacionado con esta cuestión, existe una tendencia clara a que centros de alta eficacia consideren importante consolidar las buenas prácticas de sus centros escolares. Para ello, dentro de los Planes de Mejora de los Centros, los equipos directivos impulsan evaluaciones del trabajo que realizan, con el objetivo de sistematizar prácticas que funcionan adecuadamente y eliminar aquellas que no lo hacen.

Se observa que algunos equipos directivos de centros de alta eficacia cuidan especialmente las relaciones humanas entre las personas de la comunidad educativa, mejorando así el clima laboral. El profesorado pone en valor la difícil tarea de los equipos directivos ya que la responsabilidad que tiene el liderar un grupo de pares es grande. En muchos casos las personas que asumen la dirección tienen que volver a sus respectivos puestos una vez finalizado el periodo correspondiente. Por otro lado, se indica que las decisiones que se toman desde el equipo de dirección pueden ser complejas. Por ello, al igual que indica la literatura (Hopkins y Lagerweij, 1997), se concluye que el respeto, la confianza y el apoyo interno del profesorado hacia los equipos de dirección es clave en los procesos de Mejora Escolar.

Según se desprende de las entrevistas con la inspección educativa, el hecho de que los equipos directivos tengan un proyecto claro y definido contribuye a que la marcha del centro escolar sea mejor. Los resultados también indican que no es relevante si el equipo presenta su propio proyecto o si este es designado por la inspección. Independientemente de la experiencia que pueda tener el equipo directivo, lo importante es que el proyecto sea concreto, transparente y atractivo para la comunidad educativa y sea asumido por ella en el momento de su puesta en marcha. Así, los equipos directivos de los centros de alta eficacia presentan Proyectos de Centro con una buena planificación estratégica que facilitan la buena marcha de los centros escolares a largo plazo.

Una muestra de la importancia de la planificación la encontramos en el estudio de caso, donde el equipo directivo pone especial atención al relevo que se dará cuando se acabe el mandato de este y considera esencial la planificación estratégica. Tiene previsto realizar distintas acciones con el fin de garantizar una transición fácil y fluida del equipo directivo.

En los centros de baja eficacia, por su parte, tiende a ocurrir lo contrario. Los proyectos educativos de estos centros no se caracterizan por estar bien definidos y por ser claros y transparentes. Es común que los diseños de los proyectos varíen año tras año en función de las necesidades momentáneas de los centros. En muchos de los casos, los equipos son nombrados por la inspección educativa, por falta de iniciativa en el centro o por falta de una idea de proyecto clara. Esta cuestión genera incertidumbre en la marcha del proyecto educativo del centro, hecho que se asocia a una práctica de Ineficacia Escolar (Hernández-Castilla y cols., 2016).

En cuanto a los proyectos que se impulsan específicamente en esta etapa, los resultados de las entrevistas desprenden que las pocas iniciativas que se llevan a cabo, se realizan dentro del horario escolar, y están muy relacionados con los contenidos curriculares de las materias que se imparten. Una razón de la escasez de iniciativas es que, a lo largo de estos dos cursos no se quiere saturar al alumnado con actividades complementarias. Hay que tener en cuenta que gran parte del alumnado, además de formarse en el centro, realiza otro tipo de actividades fuera del centro escolar. En general, la oferta que suele realizar el entorno en el que se ubica el centro suele ser amplia. Tanto el alumnado entrevistado como las familias, manifiestan estar de acuerdo con la decisión de que no haya una especial oferta extraescolar en el centro. En el estudio de caso se identifica un proyecto interesante llevado a cabo fuera del horario lectivo. Consiste en una bolsa de trabajo de docentes particulares dirigida a reforzar al alumnado de primaria y la ESO, en la que tanto el estudiantado de bachiller como las personas egresadas del centro se pueden apuntar como docentes. Este proyecto contribuye a aunar a distintas personas de la comunidad educativa, así como a dotar al alumnado que egresa de una pequeña responsabilidad laboral que le puede ayudar a formarse a sí mismo.

6.7. Clima

Las revisiones sobre Eficacia y Mejora Escolar han identificado el clima escolar como factor clave en su propósito (Edmonds, 1979; Mortimore y cols., 1988; Teddlie y Reynolds, 2000; Lezotte y McKee, 2002; Murillo, 2008; Sammons y Bakkum, 2011).

Tanto los centros identificados de alta como los de baja eficacia de bachillerato, en comparación con la ESO, muestran una percepción general positiva del clima existente en las aulas, ya que apenas existen situaciones de conflicto con el estudiantado y, como consecuencia, el ambiente de clase es más adecuado. El personal de la inspección educativa lo relaciona con la segregación académica y con la consecuente tipología del alumnado relacionada con la no obligatoriedad de esta etapa.

El estudiantado de bachillerato actúa de forma más responsable y autónoma, tiene una mayor madurez personal y tiene actitudes de respeto mayores que las que muestra tener en la ESO. Estas capacidades, según la LOMCE (2013) forman parte de las competencias que se tienen que trabajar y consolidar a lo largo de esta etapa y contribuyen notablemente a esta ausencia de conflicto. Este hecho favorece la aceptación y el respeto hacia unas normas comunes preestablecidas, factor que, a su vez, contribuye al orden y a la seguridad del clima de aula (Lezotte y Mckee, 2002).

Independientemente de esta percepción, los centros identificados como altamente eficaces muestran tener un mejor clima relacional en las aulas que los de baja. Un aula con buen clima, además de no tener conflictos, debe de caracterizarse por tener relaciones positivas entre el estudiantado y el profesorado que posibiliten mejorar los canales de comunicación (Comellas, 2013). Es deseable que las relaciones existentes entre docentes y estudiantes sean respetuosas, a la vez que cercanas, y que exista una cohesión grupal que facilite esta relación. El profesorado tiene unas expectativas altas por los resultados que el alumnado puede conseguir y realiza un seguimiento bastante individualizado de este, mostrando interés por los progresos y atendiendo a las posibles dificultades existentes. Las conversaciones entre estudiantes y docentes acerca del progreso son frecuentes, cuestión que se convierte en un refuerzo positivo para el alumnado, que promueve una atención personalizada e incide positivamente en mejorar las relaciones existentes entre estudiantes y docentes (Lizasoain y Angulo, 2014), favoreciendo la mejora del clima.

Así mismo, la empatía que el alumnado muestra tener ante sus iguales contribuye a una mejor resolución de posibles conflictos (Garaigordobil y Maganto, 2011). Tal y como se muestra en los resultados, algunos centros de alta eficacia tienen estipuladas prácticas que promueven la gestión horizontal de los problemas entre el estudiantado, cuestión que potencia la empatía en situaciones difíciles y facilita una mejor convivencia. Algunas de estas prácticas consisten en la implantación del denominado estudiante mediador ante los conflictos y el estudiante tutor.

La relación existente entre las distintas personas que conforman la comunidad educativa, y el consecuente clima a nivel de centro, es otro elemento diferenciador de los centros de alta y baja eficacia. Ejemplo de ello es el resultado del estudio de caso en el que se desprende que el clima a nivel de centro es muy bueno. Desde sus inicios hasta el día de hoy, el personal del centro ha trabajado en un proyecto común, mediante modelos organizativos horizontales que facilitan la participación de todas las personas en la toma de decisiones. Esto ha supuesto esfuerzo, trabajo conjunto, reuniones dentro y fuera del centro escolar, trabajo con la comunidad y otras muchas acciones, que han generado un fuerte sentimiento de identidad respecto al proyecto del centro. En este proceso, tan importante ha sido el equipo directivo como el profesorado, el personal de administración, el personal de servicios, las familias o el alumnado. Todas las personas de la comunidad educativa han sido partícipes y responsables de este proceso de mejora generando espacios de convivencia y trabajo democrático.

Estos resultados coinciden con los de Bryk y cols. (2010), en los que se concluye que la organización y las metas compartidas, facilitan formar un equipo en el que el reparto de roles y cometidos es equilibrado y donde la confianza por la labor que realizan todas las personas del grupo es alta. La experiencia descrita muestra que el compromiso común de sus profesionales (Krichesky, 2013; Reynolds y cols., 2016; Vescio y cols., 2008) y la participación de la comunidad educativa en sus propios procesos de mejora (Bolívar, 2014), contribuyen a generar un clima adecuado.

Para promover un buen clima, hace falta tomar medidas que favorezcan buenas relaciones en la comunidad educativa, y la planificación y la organización escolar de los procesos de mejora que se quieren realizar. Es una labor fundamental que los equipos directivos tienen que impulsar (Ainsow y Howes, 2008; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003). Se observa que es positivo llevar a cabo prácticas bien planificadas. Es deseable contemplar acciones que favorezcan la mejora de las relaciones, generando espacios formales e informales que contribuyan a promover la relación humana entre las distintas personas de la comunidad educativa. Ejemplo de estas acciones son los protocolos de bienvenida y acogida al alumnado y al profesorado nuevo, las actividades lúdicas y festivas sistemáticas en espacios formales e informales en las que participan distintas personas de la comunidad educativa e incluso estudiantado egresado, los planes de renovación del equipo de dirección en los que se van delegando responsabilidades o la cesión de los recursos del centro a la comunidad para usos varios.

En lo que respecta a las familias, en el análisis de las entrevistas no se ha identificado la existencia de problemas relacionados con el clima y las relaciones tienden a ser cordiales. No obstante, al igual que se ha desarrollado en puntos anteriores, los centros educativos apenas generan situaciones que promuevan estas relaciones. Las entrevistas muestran que, por lo general, los centros tienen un perfil de alumnado mucho más maduro que el existente en la ESO y no consideran prioritario mejorar las relaciones con las familias. Sus prioridades son otros temas relacionados con el currículo o con la preparación de la PAU. A pesar de no ser una línea de mejora prioritaria, los centros de alta eficacia tienen predisposición por incrementar la relación e implicación de las familias, ya que reconocen que son importantes para el alumnado y la mejora de las relaciones puede contribuir notablemente a la mejora del clima existente. Ejemplo de esta predisposición, son los Objetivos y Planes de Mejora del Centro del estudio de caso, en los que se pretende aumentar esta participación familiar, a pesar de que las acciones planteadas están poco definidas y las mejoras no acaban de conseguirse.

6.8. Modelos lingüísticos

La CAV, al igual que otras muchas regiones del contexto europeo, se caracteriza por ser multilingüe y por tener una lengua minoritaria (Mercator, 2014). La situación sociolingüística en esta comunidad autónoma es un factor que tiene un impacto directo en el sistema educativo, ya que los centros escolares se organizan en base al modelo de enseñanza elegido¹⁶².

La influencia de los modelos lingüísticos en el rendimiento escolar no es un tema que se aborde habitualmente en la investigación sobre Eficacia y Mejora Escolar, y por ello es escaso su reflejo en la literatura científica que analiza los factores, estrategias y elementos asociados a estas dos líneas presentadas en la literatura.

Los resultados de los análisis efectuados muestran que existen diferencias en los resultados de los centros adscritos a los distintos modelos lingüísticos. Los centros de alta eficacia pertenecen, en gran parte, al modelo D, mientras que los de baja pertenecen, en mayor proporción, al modelo A. A pesar de que este dato parezca bastante revelador, del análisis de las entrevistas es posible

¹⁶² En el caso de la CAV, dada la cooficialidad de las dos lenguas existente, los centros pueden elegir impartir en modelo D o A.

concluir que existen razones concomitantes asociadas al modelo lingüístico que justifican esta relación.

La localización geográfica de los centros educativos condiciona en gran medida su modelo lingüístico. Así, la cultura lingüística de la población, el modelo lingüístico ofertado por el centro y las capacidades lingüísticas del alumnado están condicionadas por el ISEC y la localización geográfica. En determinadas zonas, caracterizadas por tener una población castellanohablante y de ISEC bajo, predominan centros de modelo A con un estudiantado muy diverso y con familias que tienden a involucrarse poco en el acompañamiento del estudiantado.

Coincidiendo con los resultados obtenidos en la educación obligatoria por Intxausti y cols. (2016), en la etapa del bachillerato el modelo lingüístico del centro puede condicionar la tipología de estudiantes que se matriculan en estos. Especialmente en los centros que ofertan el modelo A, ya que en estos centros es frecuente que la tipología de alumnado condicione la matriculación del nuevo alumnado. Si el estudiantado de un centro se caracteriza por tener una gran diversidad y por obtener resultados bajos, algunas familias prefieran matricular a sus hijos e hijas en otros centros con estudiantado menos diverso y con, a priori, mejores resultados. En ocasiones, este hecho deriva en una tipología de alumnado cíclica en algunos centros educativos de contextos concretos.

Un ejemplo de ello es el carácter lingüístico dual de la oferta educativa de los centros de bachillerato de la red pública del pueblo en el que se ha realizado el estudio de caso. El centro analizado corresponde al modelo D y se ubica en un pueblo en el que hay otro centro de bachillerato, el cual únicamente oferta el modelo A. Del análisis de las entrevistas se concluye que esta dualidad comienza en la ESO y promueve una ligera desigualdad en la distribución del alumnado matriculado en función del modelo lingüístico ofertado por cada uno de los centros. Las familias que se matriculan en el centro de modelo A, se caracterizan por ser más diversas, por tener un ISEC más bajo, además de un origen familiar y social en el que el euskera no es la lengua materna. En este caso, el problema no reside en el modelo ofertado, sino en la tipología de familias que tienden a matricular al estudiantado en cada uno de los dos modelos.

Las competencias comunicativas del alumnado en las lenguas vehiculares en las que estudian, tanto en la dimensión oral como escrita, inciden directamente en los resultados que estos obtienen (Gobierno Vasco, 2016). Del análisis de las entrevistas, se evidencia que el profesorado de los centros de alta eficacia no muestra tener carencias en este sentido. La competencia lingüística del profesorado responde adecuadamente a las exigencias del modelo ofertado, condición indispensable para ofrecer una enseñanza de calidad. Por lo general, el profesorado, además de estar acreditado, utiliza la lengua vasca en su cotidianeidad, siendo la lengua materna en muchos de los casos. En otros lugares del estado, esta cuestión es un problema a la hora de implantar el modelo bilingüe, por ejemplo el castellano-inglés (Ortega, 2015). En este caso, además de ser habitual que la exigencia formativa del profesorado no llegue al nivel C1¹⁶³, al contrario de lo que ocurre en la CAV con el euskera, ni el inglés es la lengua materna, ni es utilizada en el día a día del profesorado. Cabe mencionar también que, en estos centros la política lingüística es un pilar importante dentro de los Proyectos Educativos y el euskera es una de sus señas de identidad cultural.

Los programas y proyectos diseñados para reforzar las capacidades lingüísticas del alumnado en la lengua vasca, contribuyen notablemente a la mejora de la dimensión oral y escrita del alumnado en este idioma. Varios de los centros identificados como altamente eficaces, llevan a cabo este tipo de programas en horario extraescolar. Algunos de estos programas y proyectos están impulsados por los propios centros y otros, en cambio, por las familias. El objetivo

¹⁶³ El nivel C1 corresponde al nivel competencial necesario que el profesorado necesita para impartir clases, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas que mide el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua.

perseguido es que sus estudiantes puedan acreditar el nivel C1 en esta lengua. Así, el hecho de que mejoren sus competencias lingüísticas en euskera, contribuye a que sus capacidades orales y escritas sean mejores en las demás materias que, debido al modelo, se imparten en euskera. Esta medida resulta difícil de generalizar a los centros que imparten en modelo A, ya que mejorar la competencia lingüística vasca, no mejora la competencia lingüística en castellano, idioma en el que se estudia en estos centros. Por otra parte, el alumnado residente en la CAV, no necesita acreditar el nivel C1 en castellano, por lo que tampoco tiene sentido realizar un refuerzo lingüístico en esta lengua.

6.9. La Prueba de Acceso a la Universidad

Las evaluaciones externas en las que participan los centros escolares a lo largo de las diferentes etapas son enriquecedoras para el sistema educativo, ya que generan información complementaria a las evaluaciones internas de los centros educativos y posibilitan generar mejoras en los mismos. Dentro del sistema educativo español, quizá, las tres evaluaciones de referencia son: la Evaluación Diagnóstica, PISA y la PAU. La Evaluación Diagnóstica realiza una evaluación con carácter informativo y orientador que sirva tanto a las administraciones educativas como a los propios centros escolares, para conocer de primera mano la situación de los centros escolares en relación a distintas competencias. PISA, por su parte, evalúa políticas educativas mediante la comparación de resultados académicos obtenidos en distintos contextos educativos. La PAU tiene como objetivo distribuir ordenadamente al alumnado en las diversas titulaciones de los grados universitarios, en función de la nota obtenida.

La PAU, además de organizar al alumnado para el acceso a los estudios de grado, condiciona fuertemente el desarrollo y las prácticas docentes de las materias que se evalúan a lo largo de bachillerato¹⁶⁴ (López y Monteagudo, 2016; Luzarraga, Núñez y Etxeberria, 2018; Oliva, Franco-Mariscal y Almoirama, 2016). Esta prueba tiene una función finalista y cuantitativa que conlleva a que el profesorado preste una atención excesiva a preparar los contenidos que se suelen preguntar en ella. Este conjunto de exámenes que conforman la PAU, en su gran mayoría mecánicos e instrumentales, condicionan los contenidos curriculares del bachillerato, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación que el profesorado utiliza (López y Monteagudo, 2016). En consecuencia, el desarrollo de las asignaturas, especialmente de segundo curso, tiende a adaptarse a los exámenes de selectividad, siendo por lo general el objetivo del desarrollo del mismo, una preparación exhaustiva del formato evaluativo utilizado en la selectividad: metodologías tradicionales evaluadas en un único examen al final de cada evaluación (Rodríguez, Molina y Pérez, 2018).

Actualmente, las reformas educativas abogan por renovar las maneras de evaluar y enseñar, incidiendo en la adquisición de competencias básicas o clave por parte del alumnado, por encima del desarrollo de las capacidades memorísticas, y así lo señala el Decreto 127/2016 de la CAPV, indicando que todo el alumnado que acabe bachillerato debe alcanzar las competencias necesarias que les proporcione la madurez intelectual y humana y los conocimientos y destrezas que les permita su desarrollo personal y social para incorporarse a los estudios superiores y desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones de la vida. Para la consecución de esta tarea, los centros educativos son los responsables del diseño de los procesos de enseñanza que posibilitan al alumnado el aprendizaje y adquisición de las competencias necesarias. A pesar de esto, en la práctica de los centros de bachillerato, no se afirma que esto suceda, por lo que, aunque el citado decreto señale la obligación de llevar a cabo un proceso de enseñanza y una evaluación acorde al logro de las competencias marcadas por el perfil de salida del alumnado, es tanta la presión que ejerce la PAU en esta etapa, que, en la gran mayoría de los casos, los centros educativos no son capaces de seguir estas pautas e indicaciones. Por lo general, el

¹⁶⁴ Especialmente a lo largo del segundo curso de bachillerato.

profesorado está más centrado en que el alumnado realice satisfactoriamente la prueba de selectividad, que a que adquiera las competencias marcadas en el citado decreto. Esta presión que tienen los centros de bachillerato es una de las principales razones que el profesorado de bachillerato esgrime habitualmente para no aplicar cambios en sus prácticas docentes (Oliva, Franco-Mariscal y Gil, 2018).

La repercusión que tiene la configuración de la selectividad en el funcionamiento del bachillerato no resulta ser un problema aparente ni para las universidades, ni para la administración educativa que es la que se encarga de realizarla y quien se encarga de conformar la comisión evaluadora que conforma los tribunales de evaluación. La razón principal de ello es que prácticamente todo el alumnado que realiza la prueba de selectividad continúa en la universidad, independientemente de la nota que obtenga, por las siguientes tres razones. Por un lado, el porcentaje de estudiantes que superan la prueba es muy alto, llegando a aprobar en torno al 95% del alumnado matriculado. Por otro, existen ciertas titulaciones que se encargan de recoger a aquel alumnado que, por su baja puntuación en la prueba, no consigue acceder al grado que desea. Por último, las universidades privadas, que, independientemente de la nota obtenida por el alumnado, tienen la potestad de acoger al alumnado a cambio del pago de la matrícula académica.

Resulta importante subrayar que no todo el alumnado que cursa bachillerato realiza la PAU y continúa su formación en la universidad. Una proporción considerable de estudiantes decide continuar su vía formativa en la Formación Profesional¹⁶⁵. Por lo general, este colectivo de estudiantes tiene claro qué es lo que quiere hacer, circunstancia que no siempre ocurre con el alumnado que prosigue en la vía universitaria. Los Ciclos Formativos de Grado Superior, aunque tengan una consideración inferior a los de la vía universitaria, son una opción igual de válida y así lo demuestran otros modelos educativos de referencia, tales como el Alemán o el Francés, donde se impulsa y promueve la Formación Profesional entre el estudiantado. Cabe señalar que, actualmente, la sobrecualificación de la población joven es un problema en cuanto a la inserción laboral, ya que este hecho se ha convertido en un fenómeno estructural y arraigado en el tiempo que muestra ser ineficaz y contraproducente para el mercado laboral (Herrera, 2017).

Con todo esto, se puede afirmar que, aunque el Decreto 127/2016 de la CAPV señale que es labor de los centros educativos impulsar el perfil de salida marcado en el bachillerato en todo el alumnado, es necesaria una reflexión profunda por parte de la administración educativa acerca de la configuración y repercusión que tiene la PAU en bachillerato, ya que si no se toman medidas claras al respecto, será difícil conseguir que el profesorado y los centros educativos se adecúen a los cambios exigidos en el citado decreto. Esta situación requiere de un replanteamiento y una reorientación de la naturaleza actual de la Prueba de Acceso a la Universidad. Un replanteamiento, posiblemente, difícil de conseguir sin la voluntad de los representantes políticos y los miembros de la administración de esta comunidad autónoma.

¹⁶⁵ Según datos de la propia Universidad del País Vasco y el Departamento de Educación, en el curso 2017-2018 un 31,36% del estudiantado que acaba bachillerato no realiza la Prueba ordinaria de Acceso a la Universidad y continúa en la Formación Profesional.

CAPÍTULO 7

7. Propuestas y acciones de mejora

Las aportaciones de este trabajo vistas desde el marco metodológico desarrollado, posibilitan conocer y analizar distintas realidades de los centros de bachillerato de la CAV en términos de Eficacia y Mejora Escolar. Así mismo, de este estudio se derivan las siguientes propuestas y acciones de mejora dirigidas a la etapa de bachillerato que se presentan organizadas en seis bloques:

7.1. Perfil de salida del alumnado de Bachillerato

El logro de las competencias definidas en el perfil de salida del alumnado de bachillerato que marca el Decreto 127/2016, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la CAPV, es una cuestión clave para garantizar la actualización pedagógica del Bachillerato y el impulso hacia nuevas metas educativas. Este perfil debe articular el Proyecto Educativo, así como orientar los planes de mejora, la programación, el desarrollo y evaluación del Bachillerato y la planificación de la formación del profesorado. Para ello, la evaluación del aprendizaje del alumnado que se realiza ha de ser coherente con este presupuesto, evaluando las competencias básicas que ha de lograr el alumnado al finalizar el Bachillerato, para su incorporación a estudios superiores, para su inserción laboral en su caso, y para desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones tanto personales como sociales a lo largo de la vida. La Prueba de Acceso a la Universidad, condiciona y dificulta el desarrollo de las competencias marcadas.

Propuestas y acciones de mejora:

- Reflexionar acerca de la repercusión que tiene la PAU sobre la evaluación y el funcionamiento del bachillerato.
- Remarcar la importancia de la evaluación competencial en el Bachillerato.
- Revisar el modelo evaluativo actual de la PAU, adecuándolo a la evaluación competencial del perfil de salida del alumnado de Bachillerato.
- Diseñar un plan de cambio, que facilite la evaluación competencial en los centros de Bachillerato, promoviendo metodologías y enfoques evaluativos que favorezcan la adquisición de competencias por parte del alumnado.
- Fortalecer la percepción acerca de los Ciclos Formativos de Grado Superior, subrayando el notable éxito de estos en el actual mercado laboral.

7.2. Proyecto educativo del centro

Un Proyecto Educativo de Centro fuerte, claro, estable y compartido por toda la comunidad educativa contribuye a la buena marcha del centro escolar. Y para esto, es indispensable que los equipos directivos creen y se involucren desde el principio en los proyectos que van a liderar y que estos proyectos tengan una evaluación y un seguimiento.

Propuestas y acciones de mejora:

- Fortalecer los Proyectos Educativos de los Centros, realizando supervisiones y mejoras sistemáticas de los mismos, para que estos sean claros y transparentes.
- Establecer planes estratégicos a largo plazo.
- Impulsar modelos de liderazgo horizontales en los que se promueva la implicación de los distintos estamentos de la comunidad educativa, compartiendo las decisiones de gestión y pedagógicas de los centros.
- Favorecer acciones que promuevan la planificación, estabilidad y el equilibrio en las plantillas docentes, garantizando adecuados relevos generacionales.

- Implicar a la comunidad educativa en el Proyecto de Centro, posibilitando ser este un proyecto común para todas las personas.
- Analizar y valorar sistemáticamente el funcionamiento general del centro y los resultados obtenidos por el mismo, así como los obtenidos por el alumnado en la PAU.

7.3. Expectativas de los centros y atención integral y seguimiento del alumnado

El alumnado de cada centro escolar es distinto y las necesidades, características y perspectivas de futuro que cada uno presenta también. Garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de todo el alumnado, orientar de una manera adecuada y acorde a la situación del mercado actual el futuro académico y laboral del alumnado, así como mantener expectativas altas y reales en todas las personas que conforman la comunidad educativa son puntos importantes de mejora en los centros de bachillerato.

Propuestas y acciones de mejora:

- Promover enfoques de evaluación formativos y sumativos en los centros escolares que favorezcan el seguimiento del alumnado.
- Fijar los criterios referentes a la orientación y tutorización del estudiantado de bachillerato.
- Impulsar el trabajo con todo el alumnado, no solamente con aquellos que tienen más dificultades o con aquellos que obtienen buenos resultados.
- Mantener altas expectativas hacia el alumnado, hacia el profesorado y hacia las familias.
- Realizar reuniones informativas conjuntas entre familia, alumnado y profesorado que las que se definan y trabajen expectativas comunes.
- Promover entre el estudiantado, profesorado, familias y equipos directivos la Formación Profesional de Grado Superior como una vía formativa atractiva y adecuada para la incorporación al mercado laboral actual.

7.4. Participación y clima del centro

Los centros escolares deben favorecer procesos de interacción que posibiliten interrelaciones adecuadas y la participación de todas las personas involucradas en ellos, ya que así se podrán impulsar mejoras desde los propios centros, siendo estas más efectivas.

Propuestas y acciones de mejora:

- Fortalecer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, y la resolución de conflictos, trabajando causas y consecuencias derivadas de la violencia de género.
- Establecer espacios formales e informales que faciliten la participación y la cohesión de las personas que conforman la comunidad educativa.
- Impulsar el trabajo en equipo entre docentes, promoviendo prácticas tales como los proyectos colaborativos o las redes de aprendizaje.
- Fomentar la motivación e implicación del profesorado.
- Estimular al profesorado a participar activamente en la vida diaria del centro, especialmente en las cuestiones que no están relacionadas directamente con las materias impartidas.
- Promover espacios participativos para el alumnado.
- Generar espacios de autoayuda y colaboración entre el alumnado.

- Promover la apertura de los centros escolares a la comunidad en la que se encuentran ubicados, compartiendo programas y recursos.

7.5. Relaciones escuela-familia

En este trabajo se ha identificado que las relaciones entre familia y escuela en esta etapa son débiles. El alumnado se encuentra en una edad en la que el desarrollo de la madurez necesaria para emprender un aprendizaje autónomo es importante. No obstante, esta madurez no se presume conseguir hasta que acabe el bachillerato. Para mejorar esta cuestión y así poder desarrollar un proceso educativo en el que ambas partes colaboren conjuntamente, se considera recomendable que los centros educativos faciliten y mejoren las relaciones existentes entre las mismas.

Propuestas y acciones de mejora:

- Establecer un estilo comunicativo bidireccional entre los centros escolares y las familias.
- Potenciar los canales de comunicación entre centros y familias, teniendo presente las ventajas que tiene la utilización de las TICs.
- Acercar sistemáticamente a todas las familias a los centros educativos.
- Promover encuentros entre tutores y familias con el fin de realizar un intercambio de información individualizado del alumnado.
- Impulsar la participación activa de las familias en la vida y en las decisiones que se toman en los centros escolares.

7.6. Formación del profesorado

El profesorado es el principal responsable de la gestión del aula y, como consecuencia tiene una influencia directa en los resultados que el alumnado obtiene. Según el Decreto 127/2016, la formación del profesorado tiene como objetivo alcanzar un perfil competencial necesario para que el alumnado logre las competencias definidas en el perfil de salida. Por este motivo, se entiende que la mejora de la capacitación pedagógica del profesorado en el bachillerato es necesaria, ya que las prácticas docentes actuales presentan carencias, además de estar fuertemente ligadas al estilo evaluativo de la PAU y no al sistema competencial marcado desde el Plan Heziberri 2020, que señala el modelo evaluativo que el profesorado debe seguir para que el alumnado alcance las finalidades educativas de cada etapa y, así, pueda desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones de su vida.

Propuestas y acciones de mejora:

- Aumentar la oferta realizada por el Departamento de Educación en la formación docente específica del profesorado de esta etapa, especialmente en aspectos metodológicos y evaluativos.
- Concienciar a los equipos directivos y al profesorado de bachillerato de la importancia de la mejora en la capacitación pedagógica del profesorado.
- Proporcionar al profesorado de bachillerato orientación, formación y apoyo en cuanto a la capacitación pedagógica necesaria para adecuarse al sistema competencial marcado por Heziberri 2020.
- Crear espacios donde el profesorado de bachillerato pueda contrastar sus prácticas educativas con otras experiencias desarrolladas en otros centros.
- Revisar el modelo evaluativo actual de la PAU.

REFERENCIAS

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2008). Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades. En M. Ainscow y M. West (Eds.), *Mejorar las escuelas urbanas* (pp. 61-72). Madrid, España: Narcea.
- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical Modelling Issues in School Effectiveness Studies. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, 149(1), 1.
- Álvarez, M. (2002). Una nueva dirección para una escuela pública de calidad. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 10(3), 5-8.
- Anguita M. (1992). Las enseñanzas medias en el sistema de la ley general de educación. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 84-85.
- Antoniou, P. y Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: Results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311.
- Antoniou, P., Kyriakides, L. y Creemers, B. (2015). The Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Rationale and main characteristics. *Teacher Development*, 19(4), 532-552.
- Australian Council for Educational Research. (2017). *The ACER Professional Learning Community Framework*. Australia. Recuperado de <https://www.acer.org/files/ACER-PLCF-Information-Pack.pdf>
- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. México: Universidad del Valle de México. Recuperado de https://www.educar.ec/servicios/0-Avila_retroalimentacion.pdf
- Azpillaga, V., Intxausti, N. y 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.

- Bandeira, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 53(2), 175-184.
- Banks, D. (1988). Effective schools research and educational policy making in Australia. Presentado en First International Congress for School Effectiveness, London.
- Barrueco, A. (1992). *Calidad y eficacia en los centros educativos: análisis de las aportaciones de un modelo explicativo* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Joaristi, O. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa. RIE*, 35(1), 93-112.
- Bass, B. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 64(4), 463-478.
- Bazán, A., Castellano, D., Galván, G. y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(8), 84-100.
- Berman, P. y McLaughlin, M. W. (1979). *An Exploratory Study of School District Adaptation*. Washington, DC.: Rand corp., Santa Mónica, CA. Recuperado de <https://www.rand.org/pubs/reports/R2010.html>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: La Muralla.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Síntesis.
- Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y sus limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bolivar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigacao Educacional*, 14, 00-00.
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. España: La Muralla.

- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bosker, R., Kremers, E. y Lugthart, E. (1990). School and Instruction Effects on Mathematics Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 233-248.
- Bosker, R. y Scheerens, J. (1994). Alternative models of school effectiveness put to the test. *International Journal of Educational research*, 21(2), 159-180.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. Nueva York, EEUU: Praeger.
- Bryk, A., Camburn, E. y Louis, K. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, EEUU: University of Chicago Press.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruíz, M. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 57-74.
- Cadena-Chala, M. y Orcasitas-García, J.R. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educación y Educadores*, 19(3), 373-391.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 29-42.
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150.
- Carroll, J. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.

- Castejón, J.L. (1994). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 49(1), 27-43.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid, España: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación Educativa*, 4(7), 29-37.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. y Teddlie, C. (Eds.). (2015). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy and practice*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: a framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. New York: Arno Press. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300.
- Comisión Europea. (2009). *Marco estratégico: Educación y Formación 2020*. Bruselas, Bélgica: Unión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es
- Consejo Escolar de Euskadi. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Consejo Escolar de Euskadi. (2017). *La educación en Euskadi. Informe 2015-2017*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación del País Vasco. Recuperado de http://www.ikuspegi.eus/documentos/novedades/Informe_2013-2015_DEFINITIVO.pdf
- Creemers, B. (2007). Educational Effectiveness and Improvement: The Development of the Field in Mainland Europe. En T. Townsed (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 223-242). Holanda: Springer.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, Bert P.M. y Kyriakides, L. (2015). Theory development in educational effectiveness research. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (pp. 149-1723). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Creemers, B.P.M. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q. y Stobart, G. (2006). Methodological Synergy in a National Project: The VITAE Story. *Evaluation and Research in Education*, 19(2), 102-125.
- De Carlos Morales, C. (2014). Del bachillerato a la universidad la quimera de la prueba de acceso. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (43), 165-176.
- Decreto 127/2016, de 6 de septiembre (BOPV del 29 de septiembre).
- Demetriou D. y Kyriakides, L. (2012). The Impact of School Self-Evaluation upon Student Achievement: A Group Randomisation Study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170.
- Domínguez, J., Calvo, J. y Vazquez, E. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: enfoque de resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11-18.
- Duke, D. L. (1995). *The School that Refused to Die: Continuity and Change at Thomas Jefferson High School*. Nueva York, EEUU: SUNY Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

- Ellis, A. B. (1975). *Success and Failure: A Summary of Findings and Recommendations for Improving Elementary Reading in Massachusetts City Schools*. Waterton, MA: Educational Research Corporation. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED108157>
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out*. Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para EF y el deporte*, (10), 7-31.
- Etxeberria, F., Intxausti, N. y Azpillaga, V. (2017). School climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2015). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23.
- Flick, U., von Kardorff, E. y Steinke, I. (2004). *A companion to Qualitative Research*. Londres, Reino Unido: Sage publications.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Fullan, M. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange*, 3(2), 1-46.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Nueva York, EEUU: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1989). *Implementing educational change : what we know* (Núm. 8577). The World Bank. Recuperado de http://documents.worldbank.org/curated/en/565941468739222513/_pdf/multi-page.pdf
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.

- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García Durán, M. (1991). *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de E.G.B. de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz* (Tesis doctoral). UNED, España.
- García-Ruiz, M. R. G. y Zubizarreta, A. C. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*, 55(2), 141-157.
- Giner de los Ríos, F. (1916). *Escritos sobre la universidad española*. Madrid, España: Espasa.
- Gobierno Vasco. (2016). *Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_dokument/adjuntos/Plan_Mejora_marzo_2016_c.pdf
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Models*. Nueva York, EEUU: Willey.
- Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395.
- González de Pablo, A. (2001). Los orígenes de la selectividad en la Universidad española: el examen de ingreso en facultades (1898-1902). *Hispania. Revista Española de Historia*, 61(207), 315-338.
- González-Bustamante, A. G. (2015). *Dirección escolar exitosa en España: un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 591-609.
- Grant, G. (1988). *The World We Created at Hamilton High*. Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.

- Grant, K. B. y Ray, J. (2016). *Home, school, and community collaboration: culturally responsive family engagement*. California, EEUU: SAGE.
- Gray, J., Goldstein, H. y Jesson, D. (1996). Changes and improvements in schools' effectiveness: trends over five years. *Research Papers in Education: Policy and Practice*, 159(1), 149-163.
- Grift, W. van de y Houtveen, T. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 12(4), 383-403.
- Grisay, A. (1996). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Lieja, Bélgica: Université de Liege.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y Mejora Escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Hargreaves, A. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (2005). *Second International Handbook of Educational Change*. Holanda: Springer.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A. y Chrispeels, J. (2008). *International perspectives on school improvement*. Londres, Reino Unido: Routledge Falmer.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. New York/London: Routledge.

- Hattie, J. (2015). High-Impact Leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36-40.
- Havelock, R. G. (1969). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Michigan, EEUU: Ann Arbor.
- Heck, R. y Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Hernández, M. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de ineficacia Escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Herrera, D. (2017). Empleabilidad versus sobrecualificación. Desajuste entre formación y empleo en las trayectorias laborales de los jóvenes titulados en España. *Sociología del trabajo*, 89, 29-52.
- Hill, P. W., Rowe, K. J., Holmes-Smith, P. y Russell, V. J. (1996). *The Victorian Quality Schools Project: a study of school and teacher effectiveness: report (vol. 1)* (Report). Centre for Applied Educational Research. Recuperado de <http://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/28943>
- Holly, P. y Hopkins, D. (1988). Evaluation and School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, 18(2), 221-245.
- Hopkins, D. (1995). Towards a theory for School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274.
- Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Philadelphia, EEUU: Open University Press.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. Milton Keynes, Reino Unido: Open University Press.

- Hopkins, D. (2016). School improvement and system reform. En Christofer Chapman, Daniel Muijs, David Reynolds, Pam Sammons y Charles Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. Nueva York, EEUU: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres, Reino Unido: Continuum Intl Pub Group.
- Hopkins, D. y Harris, A. (1997). Improving the Quality of Education for All. *Support for Learning*, 12(4), 147-151.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hopkins, D., West, M. y Ainscow, M. (1996). *Improving Quality of Education for All*. United Kingdom: David Fulton.
- Ibarra, P., Barreiro, J., Calvo, L., Cancer, P., Lacosta, A. J., Lasaoa, M., ... Ollero, A. (2011). La geografía en segundo de bachillerato y en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias. Situación actual y nuevos planteamientos en Aragón. *Geographicalia*, 59-60, 165-182.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Bartau, I. (2016). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14-30.
- Jarauta, B., Colén, M., Barredo, B. y Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña. Análisis de los referentes legales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(4), 87-101.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., ... Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York, EEUU: Basic Books.

- Jeynes, W.H. (2011). *Parental involvement and academic success*. Nueva York, EEUU: Taylor & Francis.
- 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.
- Joyce, B. (1991). The Doors to School Improvement. *Educational Leadership*, 48(8), 59-62.
- Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51.
- Knuver, A. y Brandsma, H. (1993). Cognitive and Affective Outcomes in School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 189-204.
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Krichesky, G. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65–83.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylanou, D., Van Petegem, P., P. y Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 83-104.
- Kyriakides, L., Creemers, B. y Panayiotou, A. (2018). Using educational effectiveness research to promote quality of teaching: the contribution of the dynamic model. *ZDM: the international journal on mathematics education*, 50(3), 381-393.
- Kyriakides, L. y Luyten, J. (2009). The contribution of schooling to the cognitive development of secondary education students in Cyprus: an application of regression-discontinuity with multiple cut-off points. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 167-186.
- Lashway, L. (1995). Facilitative Leadership. *ERIC Digest*, (96).

- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The role of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Levin, H. (1994). Learning from Accelerated Schools. En J. Block, S. Everson y T. Guskey (Eds.), *Changing Schools Insights* (pp. 34-45). Nueva York, EEUU: Scholastics Books.
- Lezzote, L. y McKee, K. (2002). *Assembly required: A continuous school improvement system*. Michigan, EEUU: Effective Shool Products.
- LGE (1970). Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: MEC.
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98, 7-45.
- Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-28.
- Lizasoain, L., Bereziartua, J. y Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 199-218.
- LOCE (2002). Ley Orgánica de Calidad de Educación. Madrid: MEC.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. Madrid: MEC.
- LOEM (1953). Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Madrid.
- Logan, L., Dempster, N. y Sachs, J. (1996). Evidence from Primary School Planning Project. En L. Logan, J. Sachs y N. Dempster (Eds.), *Planning for better primary schools* (pp. 15-28). Canberra, Australia: The Australian College of Education.
- LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: MEC.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid: MEC.
- López, A. y Frutos, S. (2011). La cohesión grupal, un estudio observacional de su incidencia en educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3(13), 397-410.

- López, R. y Monteagudo, J. (2016). La evaluación en las PAU de Historia del Arte. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (29), 51-61.
- Louis, K. y Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. Nueva York, EEUU: Teachers College Press.
- Luyten, H., Tymms, P. y Jones, P. (2009). Assessing school effects without controlling for prior achievement? *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 145-164.
- Luzarraga, J.M. y Etxeberria, J. (2015). Análisis diferencial de los centros de Bachillerato monolingües y bilingües en el País Vasco. *Revista Internacional de Alfabetización y Aprendizaje de Idiomas*, 2(2), 57-69.
- Luzarraga, J.M., Nuñez, J.M. y Etxeberria, J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1075-1090.
- Maciá, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, (364), 141-169.
- Martí, M., Ferrer, F. y Cuxart, A. (1997). El desarrollo de la LOGSE: Las nuevas Pruebas de Acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, (314), 89-114.
- Martín, L. F. V. (2004). Las expectativas de los padres y las expectativas de los profesores. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (285), 22-25.
- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre Enseñanza Eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, EEUU: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Etxeberria, J. y Bisquerra, R. (Eds.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid, España: La Muralla.
- Mata-Benito, P. y Ballesteros-Velázquez, B. (2012). Diversidad cultural, Eficacia Escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, (358), 17-37.
- Mayeske, G.W., Wisler, C.E., Beaton, A.E., Winfield, F.O., Okada, T., Proshek, J.M. y Taber, K.A. (1972). *A Study of Our Nation's Schools*. Washington, DC.: US Department of Health, Education, and Welfare. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=A%20Study%20of%20Our%20Nation%27s%20Schools%3A%20A%20Working%20Paper&author=George.%20Mayeske&publication_year=1970
- McGaw, B., Piper, K., Banks, D. y Evans, B. (1992). *Making schools more effective: Report of the Effective Schools Project*. Hawthorn, VIC: Australian Council for Educational Research. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED361829>
- McGlynn, F. D. y McClaren, H. A. (1975). Components of desensitization in modification of fear among genuinely fearful subjects. *Psychological Reports*, 37(3), 959-969.
- Melmer, R., Burmaster, E. y James, T.K. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC.: Council of Chief State School Officers. Recuperado de https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Attributes_of_Effective_2008.pdf
- Mercator. (2014). *Annual Report*. Leeuwarden, Holanda: European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Recuperado de <https://www.mercatorgroup.si/assets/Annual-reports/Annual-Report-of-the-Mercator-Group-and-the-company-Poslovni-sistem-Mercator-d.d.-for-the-year-2014.pdf>
- Meuret, D. (1999). Inequality and school effects: School effectiveness research in France. En P. Clarke, M. Ainscow y T. Townsend (Eds.), *Third millennium schools. A world of difference in school effectiveness and school improvement* (pp. 125-142). Lisse, Holanda: Swets y Zeitlinger.

- Miles, M. y Ekholm, M. (1985). What is school improvement? En W. Van Velzen, M. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer y D. Robin (Eds.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 33-67). Leuven, Bélgica: ACCO.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2ª Edición). Londres, Reino Unido: SAGE.
- Millán, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Miller, S. K. (1985). Research on Exemplary Schools: An Historical Perspective. En G. Austin y H. Garber (Eds.), *Research on Exemplary Schools* (pp. 3-30). Orlando, EEUU: Academic Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Datos y Cifras. Curso escolar 2016/2017*. Madrid, España: MECD. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17982
- Monzón, J. (2008). *Los centros de apoyo a la formación e innovación del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune). Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de vista de sus profesionales*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España.
- Moos, L., Johansson, O. y Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. London: Springer.
- Moreno-Herrero, D., Sánchez-Campillo, J. y Jiménez-Aguilera, J. (2014). ¿En los centros privados se inflan las calificaciones de los estudiantes? *Revista de Educación*, (366), 243-266.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: which way at the cross-roads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School Matters*. Berkeley, EEUU: University of California Press.
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-3.

- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(5), 5-26.
- Muñoz Vitoria, F. (1995). *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*. Madrid, España: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M. J., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Alboa, M. J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid, España: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M., M. J., Cedan, J., Murillo, F. J., Calzón, J., Castro, M., Egado, I., ... Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, España: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (2003). *Mejorar los procesos, mejorar los resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la Eficacia Escolar*. Bilbao, España: Mensajero.
- Murillo, F. J. (2002). La «Mejora de la Escuela»: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Eds.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 15-51). Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre Eficacia Escolar*. Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). Aportaciones al I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y F.A. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 1-2.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe. En H. Valdés (Ed.), *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-48). Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 60-102.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (5), 169-186.

- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Northhouse. (2009). *Leadership: Concepts and practice*. Nueva York, EEUU: Sage.
- OECD. (1987). *Improving the quality of schooling: lessons from the OECD International School Improvement Project*. Nueva York, EEUU: Falmer Press.
- OECD. (2000). *PISA 2000 Results: Executive Summary*. París, Francia: OECD Publications. Recuperado de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/literacy-skills-for-the-world-of-tommorow-furhter-results-from-pisa-2000-executive-summary-2003-en_2.pdf
- OECD. (2009). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. París, Francia: OECD Publications. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OECD. (2012). *PISA 2012 Results: Executive Summary*. París, Francia: OECD Publications. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD. (2013). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París, Francia: OECD Publications. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:ef3155dc-9514-4df6-851d-b4945fcc9116/-talis-2014-eng--full-11-ebook.pdf>
- OECD. (2015). *Pisa 2015. Resultados Clave*. París, Francia: OECD Publications. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OECD. (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>
- Ojeda, C. P. C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 144-148.
- Oliva, J.M., Franco-Mariscal, R. y Almoraima, M.L. (2016). ¿Qué aspectos de la competencia científica evalúan las Pruebas de Acceso a la Universidad en la asignatura de química?. *Campo Abierto*, 35(1), 233-245.

- Oliva, J.M., Franco-Mariscal, R. y Gil, M.L. (2018). Influencia de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la metodología docente del profesorado de ciencias. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(1), 1-17.
- Olmeda, C. (1986). *Las pruebas de acceso a la Enseñanza Superior antes de la L.G.E. (1938-1969)*. Madrid: CIDE. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/84036/008199000059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortega, J.L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 61-68.
- Panayiotis, A. y Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: Results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311.
- Phi Delta Kappa. (1980). *Why some urban school succeed?* Bloomington, EEUU: Phi Delta Kappa.
- Plowden Committe. (1967). *Children and their Primary Schools*. Londres: HMSO. Recuperado de <https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/Research-Survey-5-3.pdf>
- Pontes, A., Ariza, L. y Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 49-60.
- Potter, D., Reynolds, D. y Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243-256.
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Queceño, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Ralph, J. y Fennessey, J. (1983). Science or Reform: Some Questions about the Effective Schools Model. *The Pi Delta Kappan*, 64(10), 689-694.
- Raudenbush, S. y Bryk, A. (1986). A Hierarchical Model for Studying School Effects. *Sociology of Education*, 59(1), 1-17.

Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo (BOE del 8 de mayo).

Real Decreto 665/2015, de 17 de julio (BOE del 18 de julio).

Real Decreto 860/2010, de 2 de julio (BOE del 17 de julio).

Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre (BOE del 27 de octubre).

Real Decreto 1982/1963, de 11 de julio (BOE del 8 de agosto).

Reezigt, G. y Creemers, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.

Reupert, A. y Woodcock, S. (2011). Canadian and Australian pre-service teachers' use, confidence and success in various behavior management strategies. *International Journal of Educational Research*, 50, 271-281.

Reynolds, D. (1985). *Studying School Effectiveness*. Londres, Reino Unido: Falmer.

Reynolds, D. (1996). Introduction and Overview. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 111-113.

Reynolds, D. (1997). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. España: Santillana.

Reynolds, D. (2010). *Failure-free education?: the past, present and future of school effectiveness and school improvement*. Nueva York, EEUU: Routledge.

Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D. y Sammons, P. (2012). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defense, and the present debate. *Effective Education*, 3(2), 1-19.

Reynolds, D., Creemers, B., Bollen, R., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerwijs, N. (1996). *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Londres, Reino Unido: Psychology Press.

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.

- Reynolds, D. y Teddlie, C. (2002). Linking School Effectiveness and School Improvement. En David Reynolds y Charles Teddlie (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 206-231). Routledge.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Christofer Chapman y Stringfield, S. (2016). Effective School Processes. En Christofer Chapman, Daniel Muijs, David Reynolds, Pam Sammons y Charles Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (pp. 77-100). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Rodríguez Díez, B. (1990). *Modelo para la evaluación externa de los centros escolares de EGB* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España.
- Rodríguez Gómez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia descolar de los centros públicos de EGB* (Tesis doctoral). UNED, España.
- Rodríguez, J., Molina, M.D y Pérez, E. (2018). Análisis de la relación entre Educación Secundaria y Universidad desde la opinión del alumnado de Segundo de Bachillerato sobre su formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 509-526.
- Rosenholz. (1989). *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*. Nueva York, EEUU: Longman.
- Ruíz de Gauna, J., Dávila, P., Etxebarria, J. y Sarasúa, J. (2013). Pruebas de selectividad en Matemáticas en la UPV-EHU. Resultados y opiniones de los profesores. *Revista de educación*, (362), 217-246.
- Ruíz de Gauna, J., Sarasúa, J. (2013). Estudio comparado de los resultados de las pruebas de acceso a la universidad en Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, (11), 1-24.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. y Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Londres, Reino Unido: Harvard University Press.
- Sabariego, M., Dorio, I. y Massot, M. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267-292). España: La Muralla.

- Sáenz de Castro, C. (2014). Bachillerato: cultura y valores. *Tarbiya*, 43(2), 41-62.
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 9-26.
- Sammons, P., Day, C. y Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results for study academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres, Reino Unido: Institute of Education y Ousted.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging Links*. Londres, Reino Unido: SAGE.
- Sammons, Pam. (1999). *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*. Exton, EEUU: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Sammons, Pamela, Nuttall, D. y Cuttance, P. (1993). Differential School Effectiveness: Results from a Reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data. *British Educational Research Journal*, 19(4), 381-405.
- Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 93-110.
- Sanders, M.G. y Sheldon, S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. Londres, Reino Unido: SAGE.
- Santos, A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, (271), 263-281.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*. Londres, Reino Unido: Cassell.
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness: : Vol 26, No 1. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31.

- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- Scheerens, J. y Creemers, B. P. M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School Effectiveness and school Improvement: Proceedings of the Second International Congress Rotterdam 1989* (p. s.p.). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, Jaap. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
- Schildkamp, K., Ehren, M. y Kuin Lai, M. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: From policy to practice to results. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123-131.
- Segae, J. (1969). El «libro blanco» de la educación. *Boletín de la Comisión Española de la UNESCO. MADRID*, (5), 29-35.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sheffield, P. y Saunders, S. (2002). Using the British Education Index to Survey the Field of Educational Studies. *British Journal of Educational Studies*, 50(1), 165-183.
- Slater, R. y Teddlie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), 247-257.
- Slavin, R.E. (1987). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22(2), 89-108.
- Slavin, R.E., Madden, N:A., Dolan, L.J., Wasik, B.A., Ross, S.M. y Smith, L.J. (1996). *Every child, every school: Success for All*. California: Corwin Press.
- Sloep, P. y Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(37), 55-64.

- Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (p. s.p.). New York: Vintage Books.
- Stake, R. (1998). Case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 134-164). Londres, Reino Unido: SAGE.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Reino Unido: Heinemann Educational Books.
- Stoll, L. y Fink, D. (1992). Effecting School Change: The Halton Approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 19-41. <https://doi.org/10.1080/0924345920030103>
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, España: Octaedro.
- Stoll, L. y Wikeley, F. (1998). Issues on Linking School Effectiveness and School Improvement. En Hoeben, W. (Ed.), *Effective School Improvement: State of the Art. Contribution to a Discussion* (pp. 29-58). Groningen, Holanda: GION.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. En D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield y C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 158-187). Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- Stringfield, S. (1998). An anatomy of ineffectiveness. En L. Stoll y K. Myers (Eds.), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties* (pp. 209-221). Londres, Reino Unido: Falmer.
- Stringfield, S. y Slavin, R. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B. Creemers y G. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Research* (pp. 35-69). Groningen, Holanda: ICO.
- Suarez, E. (2011). *Modelos Multinivel de los Factores de Eficacia en el Programa PISA* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España.

- Teddlie, C., Kirby, P. y Stringfield, S. (1989). Effective versus in effective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.). (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-year Study of School Effects*. Nueva York, EEUU: Teachers College Press.
- Tello, J. y Aguado, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 31-47.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula abierta*, (83), 35-52.
- Townsend, T. (1996). School Effectiveness and Improvement Initiatives and the Restructuring of Education in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 114-132.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook on School Effectiveness and Improvement Review, Reflection and Reframing*. Nueva York, EEUU: Springer.
- Townsend, T. y Otero, G. (1999). *The global classroom: Engaging students in Third Millennium Schools*. Melbourne, Australia: Hawker Brownlow.
- UNESCO. (1997). *PERCE. Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-illece/first-regional-comparative-and-explanatory-study/>
- UNESCO. (2006). *SERCE. Segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-illece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/>
- UNESCO. (2013). *TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado de

http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/tercer_estudio_regional_comparativo_y_explicativo_terce_a/

- Utande, M. (1975). Treinta años de enseñanza media (1938-1968). *Revista de Educación*, (240), 73-86.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, (350), 105-122.
- Valle, J. (2014). El bachillerato español: problemática en clave europea. *Tarbiya*, 43(2), 119-143.
- Van der Grift, W. y Houtveen, A.A.M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273.
- Van Velzen, W. van, Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. y Robin, D. (1985). *Making school improvement work*. Leuven, Bélgica: ACCO.
- Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Matchteld, V., McMahon, L., De Fraine, B. y Van Damme, J. (2015). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and low-achieving student groups to the same extent? a cross-country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211.
- Verhelst, N. (2014). Test Theory: Some Basic Notions. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 3-19.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Viceconsejería de Educación del País Vasco. (2014). *Una comunidad educativa que aprende*. País Vasco: Departamento de Educación del País Vasco. Recuperado de http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_000/000010c_Pub_EJ_Prest_Gara_c.pdf
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 19-37.

- Virgilio, I., Teddlie, C. y Oescher, J. (1991). Variance and Context Differences in Teaching at Differentially Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 152-168.
<https://doi.org/10.1080/0924345910020206>
- Wang, M.C. y Walber, H.J. (2001). *Tomorrow's Teachers*. California, EEUU: McCutchan Publishing Company.
- Waters, J.T. y Marzano, R.J. (2007). School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement. *ERS Spectrum: Journal of Research and Information*, 25(3), 1-13.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29.
- Wayman, J. C., Jimerson, J. B. y Cho. V. (2012). Organizational considerations in establishing the data-informed district. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 159-178.
- Wayman, J. C., Midgley, S. y Stringfield, S. (2006). Leadership For Data-Based Decision Making: Collaborative Educator Teams. En A. Danzing (Ed.), *Learner-Centered Leadership: Research, Policy, and Practice* (pp. 189–206). Nueva York, EEUU: Routledge.
- Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*. (CBE Occasional Papers Núm. 18). Washington, DC.: Council for Basic Education. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057125.pdf>