

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

Consejo  
Escolar  
del Estado

**Escuelas de éxito.  
Características y experiencias**

Segunda Época/Vol. **3**/N.º **4**/2014/Número extraordinario



# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 3/N.º 4/JUNIO 2014/NÚMERO EXTRAORDINARIO

## ESCUELAS DE ÉXITO. CARACTERÍSTICAS Y EXPERIENCIAS

### ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

#### Consejo de dirección

##### Presidencia

Francisco López Rupérez  
Presidente del Consejo Escolar del Estado

##### Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan  
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

##### Secretario

José Luis de la Monja Fajardo  
Secretario del Consejo Escolar del Estado

##### Vocales

Montserrat Milán Hernández  
Consejera de la Comisión Permanente  
Roberto Mur Montero  
Consejero de la Comisión Permanente  
Jesús Pueyo Val  
Consejero de la Comisión Permanente

#### Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan  
(Consejo Escolar del Estado)  
José Luis de la Monja Fajardo  
(Consejo Escolar del Estado)  
Isabel García García  
(Consejo Escolar del Estado)  
M. Almudena Collado Martín  
(Consejo Escolar del Estado)  
Antonio Frias del Val  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Ramón Villar Fuentes  
(Consejo Escolar del Estado)  
Juan Luis Cordero Ceballos  
(Consejo Escolar del Estado)

#### Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García  
Francisco J. Carrascal García  
Julio Delgado Agudo  
José Antonio Fernández Bravo  
Mariano Fernández Enguita  
Alfredo Fierro Bardaji  
José Luis Gaviria Soto  
Samuel Gento Palacios  
María Luisa Martín Martín  
José María Merino  
Sara Moreno Valcárcel  
Arturo de la Orden Hoz  
Francesc Pedró i Garcia  
Beatriz Pont  
Gonzalo Poveda Ariza  
María Dolores de Prada Vicente  
Ismael Sanz Labrador  
Rosario Vega García

Fotografías: <http://bit.ly/1bwWS45>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-14-177-X

DOI 10.4438/1886-5097-PE

[ntic.educacion.es/cee/revista](http://ntic.educacion.es/cee/revista)

[participacioneduca@mecd.es](mailto:participacioneduca@mecd.es)



### Presentación

Francisco López Rupérez **3**

### Entrevista

Emiliana Vegas, *Jefa de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo* **5**

### Aspectos generales

*50 años del movimiento de "escuelas eficaces": lecciones aprendidas para el siglo XXI.* María Castro Morera **9**

*Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados.* Luis Lizasoain Hernández y Araceli Angulo Vargas **17**

*PISA para Centros Educativos. Un proyecto internacional para el éxito escolar.* Ismael Sanz Labrador y Guillermo Gil Escudero **29**

*Las escuelas de éxito. Características y experiencias.* Las escuelas de éxito. Características y experiencias **39**

### Buenas prácticas en escuelas de éxito españolas

*La transformación del CEIP "Ramiro Soláns" a través del Proyecto Global de centro "Entre Todos".* Rosario Blanco Martínez, Rosa Llorente y el claustro de profesores del CEIP "Ramiro Soláns" de Zaragoza (Aragón) **43**

*Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo.* Profesorado del "CIFP Mantenimiento y Servicios a la Producción". Langreo (Principado de Asturias) **59**

*Proyecto Newton. Matemáticas para la vida: una vía para el aprendizaje significativo de las matemáticas.* Consejo Escolar de Canarias y la Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas "Isaac Newton" **69**

*Integración familiar y cultural: caminando hacia el éxito escolar.* CEIP "Santa Amelia". Ciudad Autónoma de Ceuta. Rafael Carlos Falcón Ibarra, Secretario del CEIP Santa Amelia **77**

*Respeto y esfuerzo, las claves de un éxito.* IES "Lancia", León (Castilla y León). Director del IES "Lancia" **93**

*Los premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y la lectura.* IES "Rosalia de Castro", Santiago de Compostela (Galicia). Ubaldo Rueda Soto, Maribel Martín Misol, Margarita Prado Fernández, Rosa López Gato y Francisco López Piñeiro **101**

*Gestión de calidad y autonomía, una experiencia de éxito.* IES "La Flota", Murcia (Región de Murcia). José Hernández Franco y M<sup>a</sup> Antonia López Megías **111**

### Recensiones de libros

*"La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo"* (Shirley, D.; Hargreaves, S. 2012). José Manuel Arribas Álvarez **125**

*"Why not the best schools?"* (Caldwell, B.; Harris, J., 2008). Verónica Azpillaga Larrea **130**

*"Getting Value Out of Value-Added: Report of a Workshop"* (Braun, H.; Chudowsky, N.; Koenig, J. 2010). Luis Joaristi **134**

*"The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools"* (Creemers, B. y Kyriakides, L., 2008). Samuel Gento Palacios **138**

# BUENAS PRÁCTICAS DE ESCUELAS EFICACES DEL PAÍS VASCO. METODOLOGÍA Y PRIMEROS RESULTADOS<sup>1</sup>

## BEST PRACTICES OF HIGHLY EFFECTIVE SCHOOLS IN THE BASQUE COUNTRY. METHODOLOGY AND FIRST RESULTS<sup>1</sup>

Luis Lizasoain<sup>2</sup>

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU)

Araceli Angulo Vargas

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa-Irakas Sistema Ebatua eta Ikertzeko Erakundea (IVEI/ISEI)

### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar la metodología y primeros resultados de un proyecto de investigación en curso centrado en los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Dicho proyecto se está llevando a cabo por un equipo de investigación compuesto por personal del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación (ISEI-IVEI) y de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). La finalidad de la investigación es elaborar un catálogo de buenas prácticas de forma que las mismas puedan emplearse en los planes de mejora de aquellos centros cuyos resultados no alcancen los niveles deseables. Como criterio se emplean las puntuaciones obtenidas en las Evaluaciones de diagnóstico de 2009 y 2010, considerándose como centros de alta eficacia aquellos cuya puntuación media obtenida sea superior a la esperable una vez traído el efecto de las variables contextuales disponibles. Ello se lleva a cabo mediante modelización estadística multinivel empleando modelos jerárquicos lineales (HLM). Una vez identificados los centros de alta eficacia, se recaba información sobre su práctica cotidiana mediante una metodología cualitativa, en concreto entrevistas semiestructuradas realizadas a tres grupos de informantes clave: inspectores, asesores de formación y equipos directivos. Esta información se analiza agrupándose en categorías y subcategorías y como resultado se obtiene un catálogo de buenas prácticas centradas en cuestiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, a su seguimiento y evaluación, a la formación y dedicación del profesorado, al liderazgo del equipo directivo y al centro escolar como organización que aprende.

**Palabras clave:** escuelas eficaces, evaluación de diagnóstico, buenas prácticas, modelos transversales contextualizados, modelos jerárquicos lineales (HLM), metodología mixta.

### Abstract

The aim of this paper is to present the methodology and initial results of an in-progress research project centered in high effective schools in the Autonomous Community of the Basque Country. This project is being carried out by a research team composed of personnel from the Basque Institute for Research and Evaluation in Education (ISEI-IVEI) and the University of the Basque Country (UPV-EHU). The purpose of the research is to develop a catalog of best practices so that they might be employed in the improvement plans of those schools whose results do not reach desirable levels. Scores in diagnostic assessments in 2009 and 2010 are used as criterion variable, and highly effective schools are defined as those whose average score is higher than expected score once the effect of contextual variables has been controlled. This is accomplished by statistical multilevel modeling using hierarchical linear models (HLM). Once the high performance schools have been identified, information about their daily practice is collected using qualitative methodology, specifically semi-structured interviews with three groups of key informants: supervisors, advisors and principals. This information is analyzed and grouped into categories and subcategories so that finally a catalog of best practices is available, focusing on issues related to the teaching-learning process, students assessment, training and dedication of teachers, leadership, and the school as a learning organization.

**Keywords:** Schools Effectiveness, Diagnostic Assessment, Best Practices, Contextualized Cross-Sectional Attainment Models, Hierarchical Linear Models (HLM), Mixed Methods Research.

## 1. Introducción y estado de la cuestión

La finalidad de este trabajo es la de elaborar un catálogo de buenas prácticas de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Para la identificación de estos centros se toman como referencia los resultados de las Evaluaciones de diagnóstico (ED) realizadas en la CAPV en los años 2009 y 2010 y se aplican técnicas estadísticas de modelización multinivel.

1. Este trabajo se inserta en el contexto del proyecto "Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido" financiado por la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, con referencia EDU2011-24366. Investigador Principal, Luis Lizasoain Hernández del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. El IP pertenece a la Unidad de Formación e Investigación Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

2. Dirección de contacto: Luis Lizasoain Hernández. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Avenida de Tolosa, 70. 20018 Donostia - San Sebastián. España. e-mail: luis.lizasoain@ehu.es.

3. Profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) Luis Joaristi y Luis Lizasoain; profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Berónica Azpillaga, Felipa Etxeberria y Rakel del Frago), profesora de la Escuela de Magisterio (Nahia Intxausti)

4. Personal técnico del ISEI-IVEI (Araceli Angulo, M<sup>a</sup> Dolores Damborenea, Yolanda Méndez y Carmen Núñez).

Al comienzo del curso 2011-2012, se constituye un grupo de trabajo formado por profesorado de la UPV-EHU<sup>3</sup> y del ISEI-IVEI<sup>4</sup> (organismo dependiente del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco), contando con la colaboración de la Graduate School of Education de la Universidad de California en los Ángeles (UCLA)<sup>5</sup>, para la realización de una investigación basada en los datos obtenidos en las Evaluaciones de diagnóstico del País Vasco sobre el total del alumnado de 4º de Educación Primaria (EP) y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los cursos 2008-2009 y 2009-2010.

Para que las posibles acciones y programas de mejora tengan una cierta garantía de eficacia y éxito parece razonable focalizar la atención en aquellos centros escolares cuyos resultados en estas evaluaciones avalen su eficacia y su buen hacer. Se trata, por tanto, de tomar como ejemplo y guía para dichas acciones de mejora la praxis de aquellos centros que obtienen buenos resultados en dicha evaluación. Pero en este punto hay que establecer un matiz importante que atañe a lo que se considera *buenos resultados*. En este trabajo se considera que tales buenos resultados no han de basarse exclusivamente en las puntuaciones directas que los estudiantes, y por ende los centros, obtienen en las pruebas que conforman la ED. Por el contrario, es más conveniente, más preciso y también más equitativo considerar como centros de alta eficacia aquellos cuya puntuación media esté por encima de la que cabría esperar

5. Profesora Concepción Valdez.

habiendo traído el efecto de las variables contextuales. Se trata, por tanto, de diferenciar y aislar los factores puramente escolares separándolos de los individuales y contextuales que, como es sabido, también intervienen.

En consecuencia, el *primer objetivo* específico es *identificar* aquellos centros escolares que obtienen los mejores resultados sobre la base del propio efecto escolar, es decir, de la acción del centro. Y para ello se analizan los datos de carácter censal mediante modelos jerárquicos multinivel. Este conjunto de técnicas estadísticas respetan la estructura anidada de los datos que es la habitual en educación (en este caso estudiantes y centros) y permiten estudiar conjuntamente los efectos de las variables de nivel individual y del contextual facilitando el estudio de los efectos de las covariables en cada nivel de anidamiento (BRYK y RAUDENBUSH, 2002; GOLDSTEIN, 1995; SNIJDER y BOSKER, 1999). De esta manera se asegura una identificación de los centros de excelencia más equitativa y ajustada pues se han controlado y traído los posibles efectos de las variables contextuales. En definitiva, se trata de conocer con la mayor precisión posible cuál es la verdadera aportación de la escuela al conjunto de aprendizajes y al logro de competencias que las pruebas de la Evaluación de diagnóstico pretenden medir.

Una vez identificados tales centros, el *segundo objetivo* es la *caracterización* de los mismos. Para ello se emplea la información disponible relativa a dichos centros; de una parte variables que forman parte de los cuestionarios que se aplican en la propia evaluación y, de otra, la información proporcionada por la Inspección y por los Servicios de apoyo.

Finalmente, una vez caracterizados los centros, el *tercer objetivo* consiste en la *elaboración de un catálogo de buenas prácticas*. Aquí la aproximación a la realidad del quehacer de estos centros escolares exitosos es de tipo cualitativo mediante entrevistas a tres grupos de informantes clave: agentes externos como los inspectores y los asesores de formación e innovación<sup>6</sup>; y, desde el interior de los propios centros, sus equipos directivos.

En cualquier caso, y como ya ha sido dicho, la finalidad última de este catálogo de buenas prácticas es que pueda ser una herramienta útil a la hora de diseñar y poner en marcha acciones y programas de mejora de todos los centros escolares de la CAPV. La hipótesis básica subyacente es que si estas buenas prácticas han demostrado tener un efecto positivo sobre los resultados de los estudiantes contribuyendo a la eficacia del centro, es posible transferir y aplicar las mismas. Así, por una parte, se pueden transferir estas experiencias a otros centros mediante acciones de mejora, planes de formación de profesorado, proyectos de innovación, etc.; y, por otra, pueden servir de guía a la hora de plantear y promover cambios y reformas en la gestión y en las políticas educativas. Lógicamente este proceso de transferencia ha de realizarse con los matices y precauciones necesarios habida cuenta de la singularidad que constituye cada escuela.

Desde la perspectiva y el enfoque aquí apuntados, este trabajo se inserta en el contexto general de la medida del logro académico y la eficacia escolar y como antecedentes se puede citar el trabajo de MARCHESI y MARTÍNEZ ARIAS (2002) en el que se presenta un modelo multinivel (estudiantes y centros) para evaluar la Educación Secundaria Obligatoria. En el contexto de los países y sistemas educativos latinoamericanos, GAVIRIA, ARIAS y CASTRO (2004) estudian los factores de eficacia escolar en el sistema educativo brasileño mediante la validación de un modelo de tres niveles (estudiantes, profesores y escuelas, y estados federados brasileños). Más recientemente, MURILLO y ROMÁN (2011), analizan mediante un modelo multinivel de 3 niveles (estudiantes, escuelas y países) el efecto del centro escolar de una muestra de estudiantes de los cursos 3º y 6º de Educación Primaria analizando el rendimiento en competencias básicas, como las matemáticas y la lectura, y tomando en consideración el nivel cultural y socioeconómico de las familias. Para tal fin, emplean la base de datos del Segundo Estu-

dio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE), de la UNESCO/OREALC realizado en 2009. En una línea similar, MURILLO y HERNÁNDEZ-CASTILLA (2011a, 2011b) mediante modelización multinivel de cuatro niveles (estudiante, aula, centro y país) analizan e identifican los factores de centro y aula que inciden sobre los niveles de logro socio-afectivos de los estudiantes.

Fuera del entorno del País Vasco, a continuación se presentan algunos trabajos que ejemplifican el estado de la cuestión y que total o parcialmente asumen diseños o enfoques metodológicos similares a los que planteamos.

JACKSON y LUNENBURG (2010) llevaron a cabo un estudio de casos de 24 centros escolares de educación secundaria con muy diferentes niveles de rendimiento medio caracterizados como ejemplares, reconocidos, aceptables y no aceptables. El trabajo desarrollado por RAY, EVANS y MCCORMACK (2009) se centra en el empleo de modelos de valor añadido orientados a la mejora de las escuelas británicas. En el contexto del acta *No Child Left Behind Act*, WRIGHT (2009) realiza un estudio de casos de aquellas escuelas que no habiendo llegado a cumplir el estándar de progreso anual adecuado (Adequate Yearly Progress, AYP) establecieron diferentes estrategias para mejorar y concluye con un conjunto de buenas prácticas centradas en el clima organizativo del centro. El trabajo de GRITTER (2006) se centra en el estudio comparado de las escuelas de más alto rendimiento del programa *Just For The Kids* que, a su vez, es parte del *National Center for Educational Accountability*, estudiando cuáles son los factores determinantes del alto rendimiento. HUFFMAN y cols. (2006) asumen una perspectiva multinivel analizando datos de tres niveles (estudiante, escuela y distrito) y además realizan un enfoque metodológico mixto con empleo de modelos jerárquicos lineales y con entrevistas a responsables educativos y otros agentes.

Junto con estos antecedentes, la investigación de BALLESTEROS y MATA (2009) resulta de especial interés de cara al diseño de la estrategia del estudio cualitativo de los centros y de sus buenas prácticas, pues su objetivo es lograr un consenso sobre el significado de los conceptos “buenas prácticas escolares” y “rendimiento académico” empleando la metodología Delphi con un conjunto de informantes clave de agentes de la comunidad escolar. En una línea similar, el trabajo de CURRY, PACHA y BAKER (2007) es también reseñable en la medida en que se centra en el estudio de prácticas de éxito en las escuelas. Es un trabajo desarrollado en tres años (2003-2006) orientado a identificar y analizar las buenas prácticas de escuelas eficaces pero que realizan su labor en contextos sociales de pobreza (un nivel mínimo del 20% según el indicador empleado). Las escuelas son consideradas de alto rendimiento cuando sus puntuaciones medias en las evaluaciones estatales llevadas a cabo en Illinois son consistentes en los tres años y en todas las materias objeto de evaluación. El estudio clasifica las buenas prácticas en seis grandes áreas: currículum, personal docente y directivo, proceso instructivo, evaluación y seguimiento del progreso de los estudiantes, premios y reconocimientos, y clima y cultura escolar. El análisis, en este caso cualitativo, de los datos se realiza también desde una perspectiva multinivel a tres niveles: aula, centro y distrito.

La investigación desarrollada por el equipo de Bryk en las escuelas públicas de Chicago (BRYK, A. S., 2010) aborda un estudio longitudinal desarrollando un modelo propio de valor añadido. Desde una perspectiva más centrada en el estudio en profundidad de casos, el estudio coordinado por CALDWELL y HARRIS (2008) analiza los factores de éxito de las *mejores* escuelas de diferentes países. Y aunque más enfocado en los sistemas educativos, el conocido como “Informe McKinsey” (MOURSHED, M.; CHIJIJOKE, C. & BABER, M., 2010) analiza las políticas de gestión educativa que más contribuyen al logro de buenos resultados.

Como ha quedado dicho, el desarrollo de este proyecto requiere de dos enfoques metodológicos diferentes pero en este caso complementarios. En primer lugar, desde una perspectiva cuantitativa, se ha realizado el análisis estadístico de los datos de la Evaluación de diagnóstico con objeto de identificar y seleccionar los centros escolares eficaces. A continuación y desde un enfoque cualitativo, se ha llevado a cabo el estudio de dichos centros con objeto de detectar las buenas prácticas que desarrollan.

6. En la Comunidad Autónoma del País Vasco existen 20 centros de apoyo a la Formación e Innovación Educativa denominados Berritzeguneak zonales repartidos por los tres territorios y un Berritzegune Central de carácter autonómico (ver BOPV de 26 de Febrero de 2009, decreto 40/2009 de 17 de febrero por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes.)

En concreto, en lo relativo al análisis estadístico de los datos, las tareas desarrolladas consistieron en:

- Preparación, organización y depuración de los archivos de datos.
- Análisis estadísticos preliminares.
- Diseño, ajuste y validación de modelos jerárquicos lineales.
- Obtención de los residuos.
- Establecimiento de criterios de selección de centros.
- Selección de centros.

Una vez finalizada la fase anterior, con respecto a la fase cualitativa, las tareas desarrolladas fueron:

- Definición preliminar de los ámbitos y variables a estudiar.
- Selección de las mismas y formulación de un primer esquema de categorías y subcategorías.
- Definición y selección de grupos de informantes clave: inspección, asesores y equipos directivos.
- Elaboración de guiones y protocolos.
- Trabajo de campo, realización de entrevistas.
- Transcripción y análisis de las mismas.

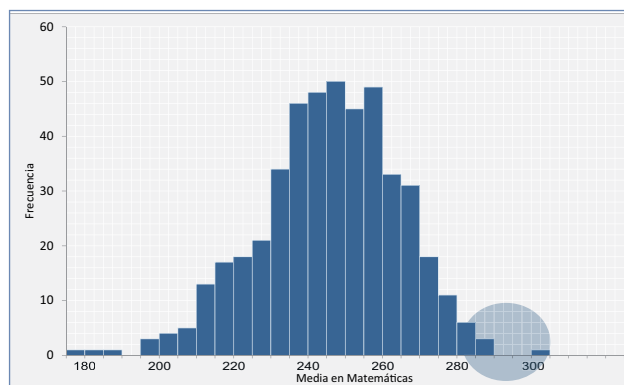
Tomando en consideración esta doble perspectiva metodológica, las profundas diferencias existentes entre ambos enfoques, y el hecho de que se han realizado en dos fases temporales consecutivas, los habituales apartados de método, análisis de datos y resultados, se presentan a continuación de forma separada.

## 2. Metodología de la fase cuantitativa. Selección de centros

### 2.1. Criterio de selección de centros

Tal y como se ha apuntado en la introducción, el enfoque asumido en este proyecto se basa en seleccionar los *mejores* centros entendiendo por tales aquellos cuya puntuación media esté por encima de la que cabría esperar una vez que se ha detraído el efecto de las variables contextuales. Por ello conviene que, antes de describir con detalle el procedimiento estadístico adoptado, se aborde esta cuestión.

**Figura 1**  
**Histograma de las medias en matemáticas de los centros de Educación Primaria**



En la figura 1 se muestra el histograma con la distribución de las medias aritméticas en la competencia matemática de todos los centros de educación primaria (432) en los que en 2009 se aplicó la evaluación diagnóstica.

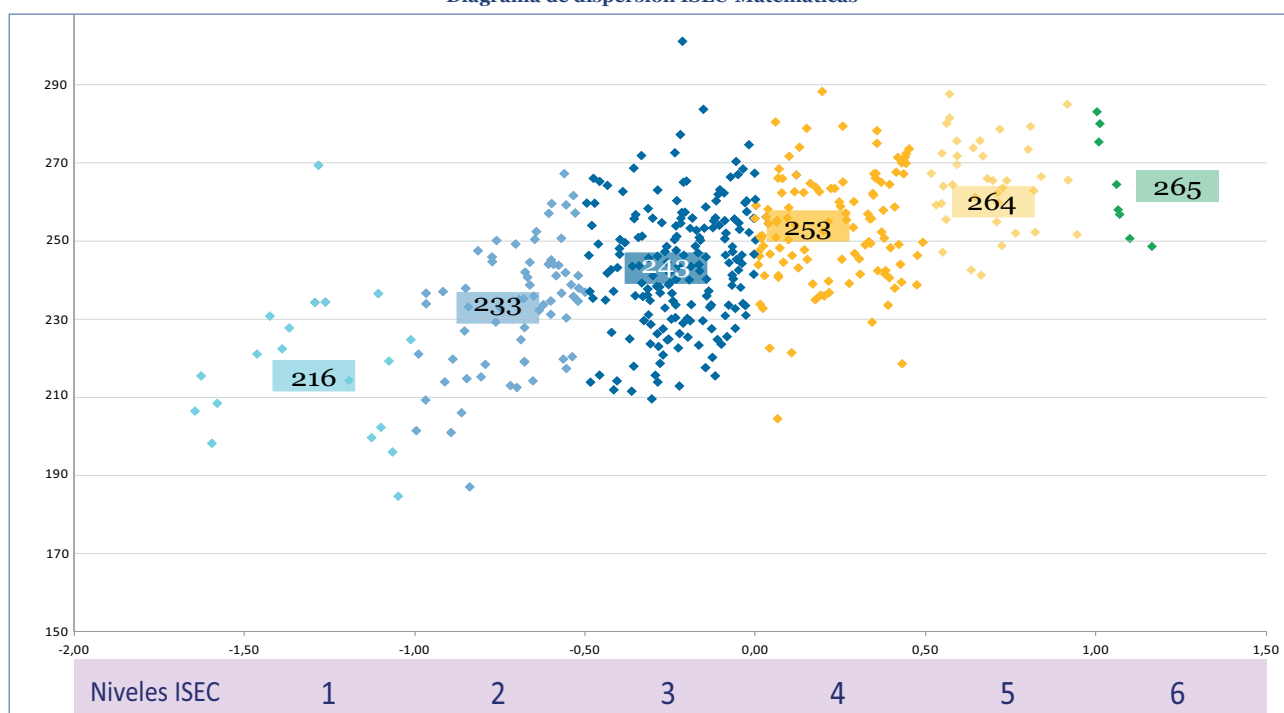
Como en la misma puede observarse, la distribución puede considerarse como normal con una media de 245,73 y una desviación típica de 18,715. Mediante el círculo se han resaltado aquellas escuelas que obtienen una media en matemáticas muy alta (en este caso se ha elegido arbitrariamente el valor de 280). Se trata de escuelas que, por *término medio*, puntúan muy alto en matemáticas. Y esto no es nada fácil porque para cada escuela, la puntuación media en matemáticas de todos sus estudiantes de 4º de primaria debe ser igual a superior a 280.

Pero la pregunta que en el contexto de los fines de este proyecto cabe ahora plantearse es si estas escuelas son realmente las *mejores escuelas*. Y la pregunta es relevante porque, como es sabido, la actividad educativa es una actividad altamente dependiente del contexto en el que se realiza. Y una de las variables contextuales más relevantes es el nivel socioeconómico y cultural de las familias.

Y dado que, junto con las pruebas de la ED, se aplica también un cuestionario de contexto a las familias, es posible disponer de un índice de dicho nivel (ISEC, Índice Socioeconómico y Cultural) para cada familia y, promediando, para cada escuela.

Pues bien, la figura 2 muestra un diagrama de dispersión en el que en el eje de las abscisas aparecen los valores medios del ISEC

**Figura 2**  
**Diagrama de dispersión ISEC-Matemáticas**



de cada centro y en el de las ordenadas las medias en matemáticas de forma que cada punto representa uno de los 432 centros de primaria antes considerados.

El ISEC se ha categorizado en 6 valores y a cada categoría se le ha asignado un código de color diferente. Y lo que muestra este diagrama es que la relación entre estas dos variables es una relación lineal y directa que se evidencia al observar las medias en matemáticas de cada uno de los subgrupos de centros agrupados en función de su categoría del ISEC: 216 para los de ISEC más bajo, 233 para los segundos, 243 para los terceros, 253 para los cuartos, 264 para los de quinto nivel y, por último, 265 para las escuelas de más alto nivel.

Y a la vista de estos datos, la pregunta antes formulada cobra su sentido. En la figura 3 aparece el mismo diagrama de dispersión ya sin los códigos de colores para los diferentes subgrupos y en el que se ha trazado un eje paralelo al de las abscisas en el valor 280 de la media en matemáticas de forma que los puntos que están en o por encima de dicha línea son las escuelas cuyas medias son iguales o superiores a dicho valor y que se corresponden a la selección que se hizo en el histograma de la figura 1 y que aquí aparece en pequeño. Las escuelas que en dicho histograma aparecían dentro del círculo son ahora las que en el diagrama de dispersión están dentro del gran rectángulo del mismo color.

Y como puede observarse, la gran mayoría de estos centros los son de ISEC medio-alto o alto (están a su vez dentro del pequeño rectángulo de color azul más intenso), por lo que no parece descabellado pensar que quizá *parte* de su excelente rendimiento académico en matemáticas pueda explicarse por sus altos niveles del ISEC.

Mediante el procedimiento estadístico de la regresión lineal simple es posible modelizar la relación entre estas dos variables de forma que la recta de regresión (línea negra de la figura 4) representa el modelo de ajuste entre ambas cuya ecuación es en este caso:

$$y = 28,7x + 248,54$$

Esta ecuación de regresión permite calcular para cada escuela su valor estimado, es decir, la puntuación media en matemáticas que le correspondería una vez controlado el efecto del ISEC.

Por ejemplo, para una escuela cuyo ISEC fuese de -1, el valor estimado de la media de matemáticas sería de:

$$\hat{y} = 28,7 \cdot (-1) + 248,54 = -28,7 + 248,54 = 219,84$$

Es decir, aquellas escuelas cuyo ISEC es de -1 su puntuación media en matemáticas *esperable* es de unos 220 puntos. Y una vez que se dispone de una puntuación estimada para cada escuela, la diferencia entre su puntuación real y la estimada —el residuo— es un indicador de cómo está operando dicho centro.

$$\text{Residuo} = y - \hat{y}$$

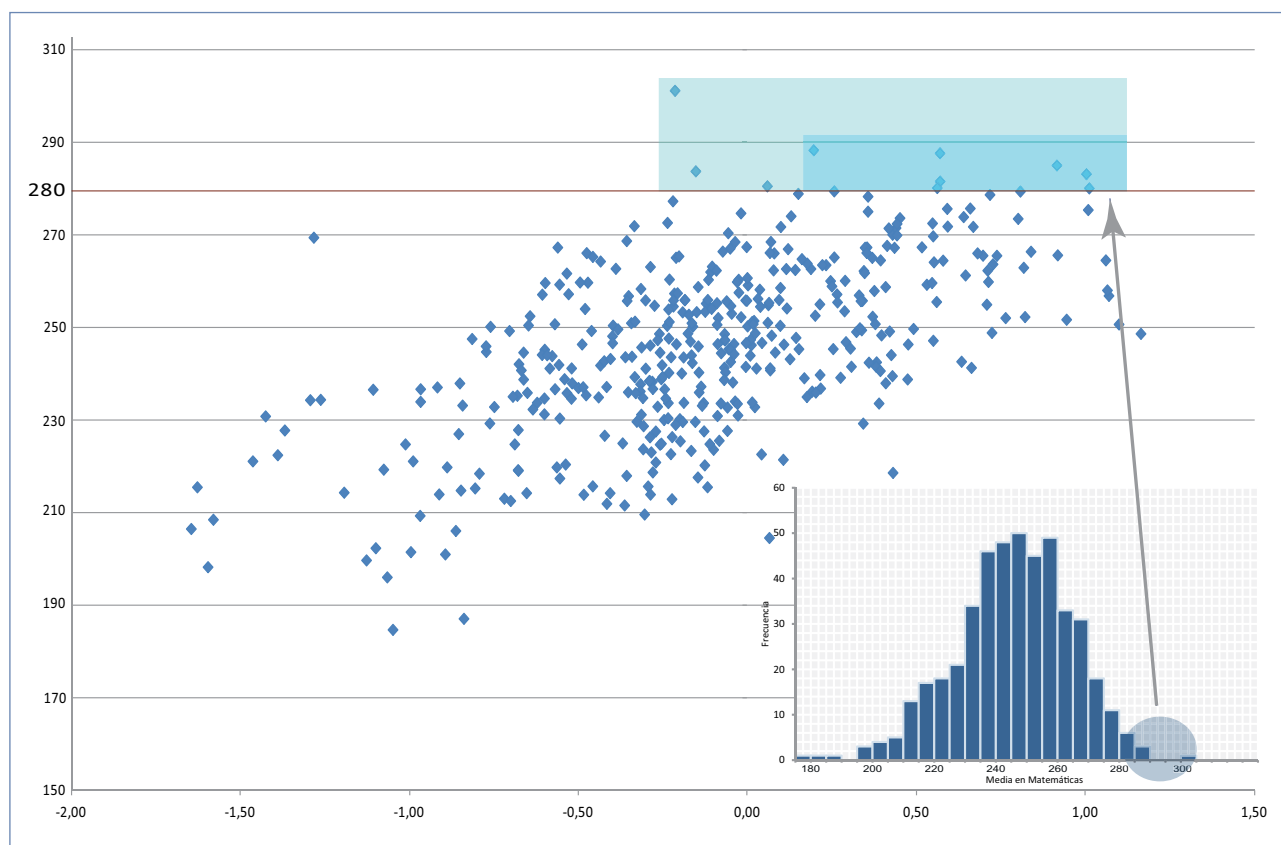
Si una escuela obtiene un residuo grande y positivo, eso quiere decir que su puntuación real está muy por encima de lo que estadísticamente le correspondería en función de su nivel de ISEC. En definitiva, se trata de una escuela que está operando con un alto nivel de eficacia.

En la figura 4, se ha trazado una recta verde paralela a la de regresión con una distancia arbitraria de 22 unidades de residuo ( $RSD \geq 22$ ). Los puntos coloreados en rojo representan las escuelas cuyo residuo es igual a superior a 22. Es decir, se trata de escuelas que están funcionando mucho mejor que lo estadísticamente esperable una vez que se ha controlado el efecto de una variable contextual tan importante como es el ISEC. Como puede observarse, estos centros ahora seleccionados se distribuyen a lo largo de casi todos los niveles del ISEC y podrían ser seleccionados como centros de alta eficacia en un modelo que solamente considerase el ISEC medio de las escuelas como única variable contextual.

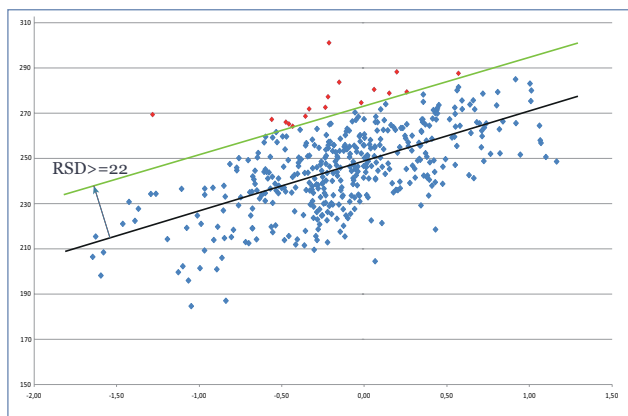
Pero en educación las cosas no son nunca tan simples. La investigación educativa aporta evidencia de que son muchas las variables contextuales importantes, por lo que un modelo de regresión simple que opere con una única variable estimadora no es el adecuado. Y además, estas variables contextuales se estructuran en diferentes niveles, muestran una configuración jerárquica pues, por ejemplo, hay variables importantes al nivel del estudiante y otras al nivel del aula o del centro.

Por tanto, para seleccionar los centros eficaces, es preciso emplear un procedimiento estadístico que se ajuste a un mundo real que es multivariado y multinivel en el que los datos provienen de

**Figura 3**  
**Diagrama de dispersión de las medias en matemáticas en los centros en relación con su ISEC medio**



**Figura 4**  
Escuelas que están funcionando mucho que lo estadísticamente esperable



muchas variables y muestran una estructura anidada. Y ese procedimiento es la regresión múltiple multinivel mediante modelos jerárquicos lineales (HLM) cuyas principales características se explican en el apartado 2.3.

## 2.2. Análisis de datos

Dada la organización anidada de los datos, se han realizado los análisis bajo un enfoque multinivel, siendo necesario respetar la estructura de la variabilidad en cada uno de los niveles de agregación definidos: las puntuaciones en cada materia están anidadas en el estudiante (Nivel 1: alumnado), que está agrupado en distintos centros educativos (Nivel 2: escuelas). Por otra parte y como ya ha sido apuntado, no es longitudinal, pues no se dispone de un identificador del estudiante que se mantenga a lo largo de las etapas y de sus ciclos.

La unidad de análisis en el Nivel 1 es pues el estudiante y las unidades del sistema de evaluación serán las escuelas, elementos del Nivel 2.

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

En concreto, las covariables  $X_{qj}$  del Nivel 1 se refieren a los estudiantes y son:

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

- Puntuaciones factoriales en cuatro factores relacionados con el clima escolar.

La ecuación lineal del modelo multinivel, que corresponde a este Nivel 1 y que recoge la variación de la puntuación en cada variable criterio dentro de cada centro, es:

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

en la que:

$Y_{ij}$ : puntuación obtenida en cada una de las cuatro competencias evaluadas por el estudiante  $i$  de la escuela  $j$ .

$\beta_{0j}$ : es el rendimiento medio de cada centro,

$\beta_{qj}$ : refleja la influencia lineal de la covariable  $X_q$  del alumnado,

$X_{qij}$ : es la puntuación del estudiante  $i$  de la escuela  $j$  en la covariable  $X_q$

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

Como covariables del Nivel 2 se han obtenido las tasas y en su caso los promedios correspondientes a los estudiantes de cada centro, diferenciando por etapas y años. Se han considerado las siguientes covariables  $W_s$ :

- Red escolar a que pertenece el centro.
- Tasa de alumnado vascoarrolante del centro (como proporción del que utiliza sobre todo el euskara en familia).
- Tasa de inmigrantes del centro.
- Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) medio del alumnado del centro.
- Tasa de alumnado repetidor del centro.
- Promedio de los rendimientos obtenidos el curso anterior por el alumnado del centro.
- Tasa de alumnado del centro con deberes para realizar en casa.
- Promedio de horas que dedica el alumnado del centro a realizar los deberes.
- Promedio de la ayuda para realizar los deberes que recibe el alumnado del centro.
- Promedio del número de actividades extraescolares que realiza a lo largo de la semana el alumnado del centro.

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

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

con la parte probabilística definida por  $u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$ , en la que:

$\beta_{00}$ : es el rendimiento medio de cada centro ( $j$ ),

$\gamma_{00}$ : representa el efecto común a todos los centros,

$\gamma_{0s}$ : es el efecto lineal de la covariable  $W_s$  en el rendimiento medio de los centros,

$W_{sj}$ : es el valor que toma la escuela  $j$  en la covariable de escuela  $W_s$ ,

$u_{0j}$ : representa la variación residual entre escuelas una vez controlados todos los factores individuales y de centro incluidos en el modelo.

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

En resumen, se plantean modelos lineales de dos niveles, obteniéndose tantas ecuaciones como competencias evaluadas y años. Una vez elaborados y validados los diferentes modelos, se calculan las puntuaciones esperadas para cada estudiante y centro en función de los mismos. *La diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada en cada centro escolar proporciona el residuo que se puede considerar como un indicador de la eficacia, o si se quiere, del "valor añadido" del centro* (cfr. GAVIRIA y CASTRO 2005, pág. 106).

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

Estas puntuaciones diferenciales o residuales permiten ordenar para cada competencia y curso, la relación de centros escolares, de forma que el primer lugar estará ocupado, no por aquel centro que haya obtenido la puntuación directa media más alta, sino por el que tenga un residuo mayor una vez extraído el efecto de las variables contextuales. En definitiva, los centros que ocupen los lugares altos de esta ordenación son aquellos que están realizando su labor *por encima de lo esperable* habida cuenta del contexto en el que desarrollan su tarea. Parece lógico, por tanto, que sea en estos en los que haya que fijarse a la hora de realizar un estudio de buenas prácticas pues sus resultados los avalan.

Una vez realizada esta ordenación, se dispone del rango de cada centro para cada competencia evaluada, nivel y año. Y de este conjunto de ordenaciones por rangos llama la atención el hecho de que los residuos obtenidos por un centro en una competencia dada y año son, en ocasiones, poco estables, de forma que un centro puede obtener un año un residuo muy elevado en una competencia y al año siguiente obtener para la misma un residuo medio o incluso negativo. La inestabilidad de este tipo de puntuaciones ha sido señalada por algunos autores sobre todo en los modelos de valor añadido (NEWTON et al., 2010).

En función de ello, el fin de la selección consiste en retener aquellos centros que en los dos años obtienen un alto residuo medio (superior al centil 80) en las tres competencias básicas o en dos de ellas y en la media de las cuatro (en este último caso con objeto de incorporar la cuarta competencia evaluada que como se ha dicho varió en cada año). Dada la inestabilidad de este tipo de puntuaciones, en vez de retener los residuos muy altos (por ejemplo, superiores al centil 90), el criterio prima la eficacia en los dos años y en la mayoría de las competencias evaluadas.

### **2.3. Resultados del análisis estadístico. Centros seleccionados**

En aplicación de este procedimiento, finalmente fueron 32 los centros seleccionados que se distribuyen de manera bastante similar al conjunto de la población de centros escolares de la CAPV, de forma que hay 16 de Educación Primaria y 16 de Educación secundaria obligatoria siendo 16 de ellos públicos y los otros 16 concertados.

Con respecto a la caracterización de los centros seleccionados, los resultados obtenidos apuntan a una conclusión clara: los 32 centros seleccionados son de muy diferentes características, reflejando la diversidad existente en el sistema educativo vasco.

Como antes se ha señalado, se distribuyen por mitades atendiendo a la titularidad entre la red pública y la concertada, y también por etapas (Primaria y secundaria). Pero si se atiende a otras características importantes, emerge también una notable diversidad. Entre estos 32 centros los hay de muy distintos niveles socioeconómicos y culturales medios: hay centros de nivel alto o muy alto (8), medio (17) y también bajo o muy bajo (7). Igualmente, es diferente la proporción de estudiantes inmigrantes a la que atienden, desde centros que prácticamente carecen de tal tipo de estudiantes a centros con tasas superiores al 70%. Con respecto a su ubicación, la mayoría son centros de núcleos urbanos grandes o medianos aunque también los hay en zonas eminentemente rurales.





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

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

Una vez seleccionados estos centros de alta eficacia, la fase siguiente del trabajo se centra en el trabajo cualitativo con objeto de detectar las buenas prácticas que explican o al menos coadyuvan a la obtención de tan excelentes resultados.

### 3. Descripción de la metodología cualitativa

Una vez identificados y caracterizados los 32 centros, se da el paso a la metodología cualitativa para poder conocer qué estaban aportando estos centros, cuál era su “valor añadido”. Ha habido que tomar varias decisiones: los ámbitos y las variables a estudiar, los informantes con los que se iba a contar y los procedimientos a utilizar para obtener la información.

#### 3.1. Ámbitos y variables a estudiar

En 1996, desde que se inicia el movimiento de investigación de eficacia escolar con el Informe COLEMAN hasta la actualidad, los equipos de investigación a nivel internacional han ido creando modelos cada vez más desarrollados de interpretación de las realidades escolares tratando de aunar esfuerzos por elaborar propuestas más comprensivas y globales desde el primigenio de JAAP SCHEERENS y BERT CREEMERS (1989) en el que ya hablan de tres niveles en el contexto escolar (nivel escolar, nivel de aula y nivel de alumno) hasta la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar de Javier MURILLO y otros (2007) que se acercan a factores de eficacia escolar, analizados y validados a nivel internacional.

Los ámbitos y variables de los que se parte están justificados no solo por estar asociados a los buenos resultados en muchas investigaciones sino porque desde el punto de vista estadístico era difícil tener datos cuantificables de los mismos.

#### 3.2. Los informantes

La naturaleza de estos ámbitos de estudio, anteriormente señalados, requiere de una aproximación en profundidad y para ello se ha tenido que recabar información respecto a los centros contando con tres informantes-clave: la Inspección Educativa, los asesores y asesoras de los Berritzeguneak, externos al centro, y los equipos directivos de los centros. Esto permite triangular la información.

#### 3.3. Los procedimientos

Tras barajar diferentes procedimientos propios de la metodología cualitativa se ha optado por realizar entrevistas. En total, se han llevado a cabo noventa. Se ha empezado por las entrevistas a los informantes externos con el objetivo de poder llegar a las direcciones de los centros con información relevante sobre los mismos que permitiera focalizar aún más sobre los aspectos más destacables.

Se han elaborado guiones para las entrevistas con una serie de aspectos comunes y otros específicos según el tipo de informante al que han ido dirigidas.

El guion para la inspección consta de una serie de preguntas relacionadas con la percepción general del centro, el contexto y evolución en los últimos años del centro, con el aprendizaje del alumnado, el papel de la dirección, los recursos didácticos y las instalaciones, el sentido de comunidad, la evaluación (interna y externa) del centro y del profesorado, el clima escolar y el capital social. Previamente la inspección ha proporcionado información sobre características generales del centro: número de alumnos/as, grupos, número de profesores y profesoras, tipos de planes y proyectos, Certificados de Calidad, proporción de alumnado de Necesidades Educativas Especiales y recursos específicos (Aula de aprendizaje de tareas, Diversificación Curricular, Proyectos de Refuerzo Educativo Específico en ESO...).

Esta primera información ha servido para reestructurar el guion de la entrevista a asesores y asesoras de Berritzegunes. Con este segundo grupo de informantes clave se ha pretendido recabar información de los centros en torno a temas como los proyectos de innovación y de mejora, las experiencias, la formación en general así como el uso de las nuevas tecnologías, el tratamiento a la diversidad o el clima escolar.

Toda esta información externa ha ayudado a diseñar la entrevista a los Equipos Directivos de los centros seleccionados. La entrevista se inicia en torno a dos preguntas generales: si les ha sorprendido que su centro esté entre los seleccionados y por qué creen que el centro obtiene esos resultados. Por otra parte, se ha tratado de recoger la mayor información posible acerca de una serie de aspectos, relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, el liderazgo y la organización del centro, el clima, etc.

En todas las situaciones se ha seguido un protocolo común: grabación de las entrevistas, trabajo por parejas, contacto previo con los informantes...

#### 3.4. La categorización

Tal y como se señala en la introducción, el tercer objetivo de la investigación es categorizar toda la información recogida en las entrevistas. Para ello, y partiendo de las entrevistas realizadas, se han ido realizando transcripciones selectivas de cada una de ellas destacando una serie de categorías y subcategorías en función de las variables caracterizadoras comunes. A continuación detallamos el listado último de dichas categorías y sus subcategorías.

1. Proyectos, planes y formación
  - 1.1. Planes y proyectos en activo
  - 1.2. Contenidos y origen de la formación externa
  - 1.3. Estilos y receptores de la formación
  - 1.4. Ubicación en el horario
  - 1.5. Actitud hacia la formación/innovación
2. Metodologías y materiales de enseñanza
  - 2.1. Metodologías innovadoras en lenguas
  - 2.2. Metodologías innovadoras en matemáticas y ciencias
  - 2.3. Metodologías tradicionales y uso del libro de texto
  - 2.4. Metodologías propias
  - 2.5. Uso de las TIC
  - 2.6. Trabajo por competencias
  - 2.7. Trabajo en valores
3. Atención a la diversidad
  - 3.1. Criterios de agrupamiento del alumnado
  - 3.2. Alumnado NEE
  - 3.3. Alumnado inmigrante (Profesorado de Refuerzo Lingüístico (PRL), plan de acogida,...)
  - 3.4. Alumnado con bajo rendimiento y repetidor (refuerzos)
  - 3.5. Otros (absentistas, altas capacidades, etnia gitana...)

4. Seguimiento del alumnado, atención individualizada, orientación y tutoría
    - 4.1. Profesorado orientador, orientación
    - 4.2. Plan tutorial, tutoría
    - 4.3. Seguimiento del alumnado y atención individualizada
  5. Evaluación del alumnado
    - 5.1. Importancia
    - 5.2. Evaluación externa
    - 5.3. Criterios de evaluación (mínimos, acordados, públicos)
    - 5.4. Evaluación inicial
    - 5.5. Evaluación integral
    - 5.6. Evaluación individualizada
    - 5.7. Auto y co-evaluación
  6. Gestión del tiempo
    - 6.1. Aprovechamiento de las horas de clase (buen comportamiento, ausencia de problemas de disciplina, de atención...)
    - 6.2. Puntualidad en las entradas y salidas. Protocolos sobre el control de la puntualidad...
    - 6.3. Organización de los tiempos y horarios del alumnado en extraescolares
    - 6.4. Más tiempo de horas lectivas del alumnado que las marcadas por ley
  7. Liderazgo y equipo directivo
    - 7.1. Estabilidad en el centro y en la dirección
    - 7.2. Creencias-filosofía, sentimientos-emociones, clima, implicación y expectativas
    - 7.3. Estilos de equipo directivo
    - 7.4. Formación-experiencia, innovación y mejora
    - 7.5. Liderazgo y presencia de la dirección
    - 7.6. Nombramiento
    - 7.7. Proyecto, objetivos y funciones definidas de la dirección
  8. Modelos de gestión y organización
    - 8.1. Modelos de organización
    - 8.2. Sistemas de calidad
    - 8.3. Cuidado profesorado
    - 8.4. Estabilidad plantilla
  9. Coordinación
    - 9.1. Tipos de coordinación
    - 9.2. Organización de la coordinación
    - 9.3. Fines de la coordinación
    - 9.4. Medios de coordinación
    - 9.5. Valoración de las coordinaciones
  10. Implicación y pertenencia al centro
    - 10.1. Sentimiento de pertenencia al centro
    - 10.2. Implicación, compromiso, entrega y disponibilidad
  11. Evaluación de los docentes, del propio centro, de programas y actividades y uso de la evaluación diagnóstica
    - 11.1. Tipos de evaluación
    - 11.2. Valoración de las evaluaciones
    - 11.3. Uso de la evaluación
  - 11.4. Herramientas
  12. Clima y convivencia
    - 12.1. Convivencia
    - 12.2. Clima
    - 12.3. Actividades para mejorar el clima
    - 12.4. Conflictos, resolución
  13. Imagen, instalaciones y recursos
  14. Familia, comunidad y capital social
    - 14.1. Valoración de las familias hacia el centro
    - 14.2. Grado de implicación de las familias en el centro
    - 14.3. Implicación pedagógica de las familias
    - 14.4. Formación para las familias
    - 14.5. Valoración del centro a las familias
    - 14.6. Grado de implicación con las organizaciones externas
    - 14.7. Relación con organizaciones externas: recursos, instalaciones
    - 14.8. Organizaciones externas: actividades
    - 14.9. Organizaciones externas: asistencial
- Debido a que la presencia de una o más subcategorías en un centro no siempre tiene el mismo peso, se decide darle un valor numérico: 0 si el centro no destaca en esa subcategoría, 1 si dicha práctica se da en el centro y 2 si en el centro esa subcategoría destaca excepcionalmente. En una matriz de Excel se representan en las filas los centros educativos y en las columnas, por un lado, las categorías y subcategorías y, por otro, las variables contextuales de los centros escolares (titularidad, etapa, modelo, ISEC medio, tasa de inmigrantes...).
- Con el fin de conocer más en profundidad cada categoría, se reorganizan las subcategorías por bloques. Seguidamente se elabora un informe por cada categoría, destacando aquellas prácticas que más presencia tienen, así como ejemplos y situaciones específicas de interés.
- A pesar de que en esta primera fase no se entra a analizar el nivel de aula, una vez desarrollada cada categoría, las conclusiones se han organizado en torno a tres ámbitos: el alumnado, el profesorado y el centro escolar.

#### 4. De estas categorías salen estas buenas prácticas: análisis por ámbitos

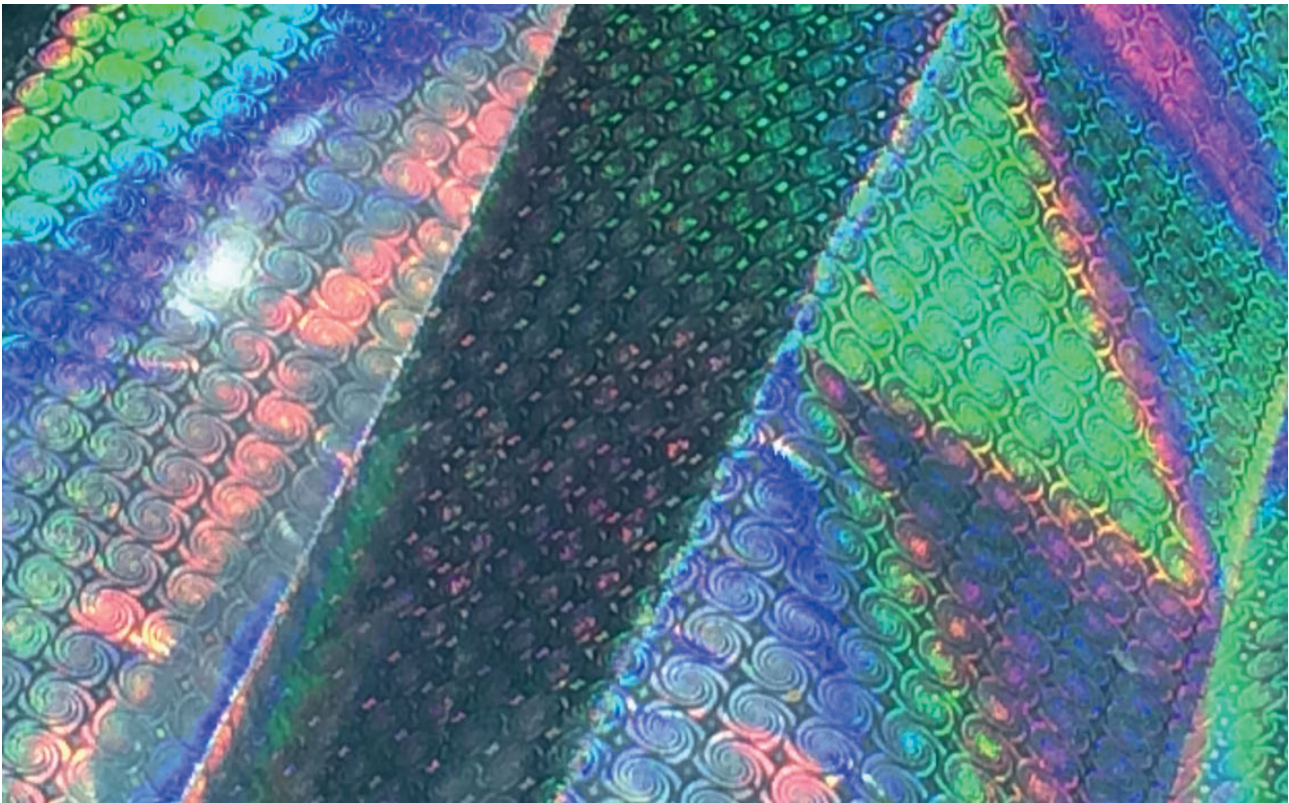
A modo de resumen final de esta primera fase del proyecto, se presenta lo que puede ser considerado como una primera tentativa de **catálogo de las buenas prácticas** desarrolladas en los centros escolares de alta eficacia de la CAPV.

A continuación se presentan las catorce categorías anteriormente señaladas desarrolladas en torno a tres ámbitos: el alumnado, el profesorado y el centro.

##### 4.1. El alumnado

En este ámbito se ha observado que:

- Se lleva a cabo un seguimiento muy cercano del trabajo del alumnado, con un elevado control del mismo y con las tareas a realizar claramente fijadas y planificadas. Dicho seguimiento es realizado a través de la tutoría, en contacto estrecho con las familias y mediante el plan de acción tutorial, solicitando su participación en la toma de decisiones y compartiendo información con respecto a los estudiantes.



- La atención a la diversidad está bien organizada en función de las características propias de cada centro, con una eficiente gestión de los recursos internos.
- Se valora como importante la detección precoz de las dificultades del alumnado y la intervención temprana sobre las mismas.
- Se presta especial atención a la evaluación del alumnado, mediante frecuentes evaluaciones de carácter formativo y con una definición clara, pública y colegiada de los contenidos mínimos y criterios de evaluación.
- Los buenos resultados no parecen estar unidos a metodologías específicas. Se han detectado centros que utilizan metodologías tradicionales (libro de texto, por ejemplo), frente a otros con diversidad de métodos, recursos y formas de organización de las aulas con un enfoque más innovador.

#### 4.2. El profesorado

En este ámbito se ha observado que:

- En muchos de los centros se percibe un alto nivel de dedicación e implicación del profesorado con el centro y con la tarea educativa (no sólo instructiva) que el mismo desarrolla.
- Los profesores y profesoras parecen tener un compromiso y una participación elevada en las actividades de formación y de mejora continua, relacionadas con los proyectos de centro y que son facilitadas e impulsadas por las direcciones de los mismos.
- Desde las direcciones se atiende y cuida al profesorado del centro tanto en la acogida como en el desarrollo cotidiano de sus tareas.
- El papel de implicación y de liderazgo del profesorado orientador (en ESO) o consultor<sup>7</sup> (en Educación Primaria) tanto en el seguimiento del alumnado como en el plan tutorial es alto.

7. En los centros de Educación Primaria de la red pública con una línea existe la figura del Profesor/a Consultor/a. Este profesorado tiene varias tareas en torno a la Educación especial: apoyo, asesoramiento, coordinación y evaluación e interviene directamente con el alumnado y con los diferentes profesionales del centro (tutores/as, personal de Educación especial y equipos directivos) así como con profesionales externos al centro y relacionados con este alumnado.

#### 4.3. El centro escolar

En este ámbito se ha observado que:

- En los centros analizados hay un clima escolar sin problemas serios que favorece (o que no impide) el normal desenvolvimiento de la tarea docente. En unos casos se califica de meramente normal y en otros de bueno o muy bueno. En algunos de estos últimos casos se trata de centros con experiencia y formación en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos.
- Hay centros que están en programas o proyectos de Calidad.
- Los centros tienen una visión y filosofía propia, claramente definida y compartida. La dirección comparte esta visión con el claustro y ello se plasma en que establecen las metas y los medios para alcanzarlas.
- Independientemente de que la dirección haya sido elegida o designada, un factor común es el ejercicio de un liderazgo claro que, eso sí, puede ser de diferentes tipos y estilos observándose una clara dinámica de trabajo en equipo y de transparencia en la comunicación.
- La gestión de los centros está bien sistematizada y planificada y la coordinación tanto interna, en vertical como en horizontal, como externa, está bien organizada.
- Un grupo importante de los centros analizados piensa que aprovechan bien el tiempo no solo en lo relativo a cuestiones de organización de los recursos humanos del centro, sino en el día a día del aula, con insistencia en la puntualidad y en la escasa presencia de problemas de disciplina que impidan la normal marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay, además, centros que amplían su horario lectivo.
- Se valoran positivamente los informes de las Evaluaciones de diagnóstico que les han servido para elaborar los Planes de mejora y, en algún caso, para cambiar aspectos sustanciales del centro. Algunos centros educativos sí realizan un proceso de autoevaluación.
- En general, el Equipo Directivo señala tener altas expectativas con respecto al alumnado y al profesorado.

## 5. Discusión y conclusiones

### 5.1 Conclusiones

En primer lugar, si se examina el catálogo de buenas prácticas del apartado anterior, la primera conclusión que emerge es que todas las cuestiones que aparecen han sido previamente ya señaladas por la literatura. Si bien esto es cierto, es preciso señalar que la relación del citado catálogo no es meramente aditiva o el resultado de la yuxtaposición, sino que, como ha sido apuntado, estas buenas prácticas son llevadas a cabo en su práctica totalidad por la gran mayoría de los centros.

Obviamente, no en todos los centros se dan en el mismo grado y cuestiones muy específicas como por ejemplo la atención al alumnado inmigrante se dan de forma destacada únicamente en aquellos centros que tienen una proporción importante de este tipo de estudiantes.

Hay también algunas cuestiones que la investigación al respecto señala y que en el caso de este trabajo no han resultado relevantes. El ejemplo más llamativo puede ser el denominado capital social. Este concepto, introducido por COLEMAN (1988), es señalado como un factor muy importante en los ya citados trabajos de BRYK (2010) o de CADWELL y HARRIS (2008). En el caso de esta investigación, las cuestiones relativas a las redes sociales, el voluntariado, la participación, etc., no destacan en ninguno de los centros estudiados.

Pero en cualquier caso, es importante señalar que a la hora de explicar los excelentes resultados obtenidos por estos centros, este trabajo apunta como evidencia contrastada una práctica instructiva —y educativa— cotidiana y persistente caracterizada por una adecuada combinación de todas estas cuestiones de forma que en cada centro se adaptan a su circunstancia y especificidad creando una configuración propia que resulta altamente funcional.

Como antes se ha apuntado, hay que señalar también que ninguna de estas buenas prácticas (o grupos de ellas) se asocia de manera relevante con subgrupos específicos de centros escolares. En un principio cabría pensar que alguna de ellas es más propia de los centros públicos, u otra cualquiera de los concertados, o de los centros de Primaria, etc. Pero por el contrario, una vez analizados los posibles efectos diferenciadores de las variables disponibles, se concluye que estas buenas prácticas se dan en la mayoría de los centros al margen del subconjunto al que se adscriban o de las características diferenciales de los mismos.

Y esto constituye un hallazgo de cierta importancia en la medida en que este carácter *transversal* puede incrementar la transferibilidad de las mismas y es coherente con el hecho de que los 32 centros seleccionados reflejan también la diversidad del sistema educativo de la CAPV.

Por tanto, se puede concluir que estas buenas prácticas detectadas contribuyen —junto con otros factores— a explicar los excelentes resultados obtenidos por los centros y pueden además ser transferibles en el contexto de los planes y acciones de mejora, con lo que se daría cumplimiento a la principal finalidad del proyecto.

### 5.2. Limitaciones e investigación futura

Junto con todo esto, es preciso señalar una carencia importante de los resultados hasta ahora obtenidos. Los mismos provienen exclusivamente de los centros seleccionados de alta eficacia, de elevado residuo positivo, pero para que las conclusiones tengan la deseable validez es preciso contrastar estos resultados y esta información, al menos, con centros de residuo bajo o muy bajo, pues esta carencia conlleva el riesgo metodológico de formular conclusiones erróneas al faltar esta información de contraste.

Por tanto, este catálogo debe ser considerado como provisional pues en las siguientes fases del proyecto está previsto continuar la investigación incluyendo los resultados de la Evaluación de diagnóstico del año 2011 y en función de la selección final de centros, se quiere realizar un estudio en profundidad de los mismos, lo que

permitirá depurar y validar los resultados incrementando la solidez de las evidencias encontradas.

Algunas de las categorías están más presentes que otras y se intuye que el efecto que producen es como consecuencia de la interacción entre varias de ellas, es decir, de alguna manera interactúan y se enriquecen.

El equipo investigador continúa el trabajo de la segunda fase llevando a cabo 2 tareas:

El análisis de los centros con bajo residuo (por debajo del 20% del promedio de dos competencias o la media de las cuatro en las Evaluaciones de diagnóstico 2009, 2010 y 2011, con el fin de conocer si las categorías anteriormente señaladas están presentes en los centros de “menor eficacia”).

Un análisis más en profundidad de algunos de los treinta y dos centros seleccionados en la primera fase, mediante el estudio de casos, en el que se pretende utilizar, además de las entrevistas, otro tipo de procedimientos propios de la metodología cualitativa, tales como los grupos de discusión, las observaciones...

## Referencias bibliográficas

- BALLESTEROS, B., & MATA, P. (2009). “Approaching the Concepts of «Educational Achievement» and «Best Practice»: Delphi Methodology as a Tool for Building Consensus”. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), pp. 356-365.
- BRYK, A. S. (2010). *Organizing schools for improvement lessons from Chicago*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- CADWELL, B., & HARRIS, J. (2008). *Why not the best schools?* Victoria, Australia: ACER Press.
- COLEMAN, J. S. (1988). “Social capital in the creation of human capital”. *American journal of sociology*, pp. 95-120.
- CURRY, L., PACHA, J., & BAKER, P. J. (2007). *The Illinois Best Practice School Study: 2003-2006. Research & Policy Report 1-2007*. Center for the Study of Education Policy. Department of Educational Administration and Foundations, College of Education, Illinois State University, 320 DeGarmo Hall, Campus Box 5900, Normal, IL Recuperado el 24 de febrero de 2013 a partir de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512846.pdf>
- GAVIRIA, J. L., & CASTRO, M. (2004). “A Multilevel Study on Factors of School Effectiveness in Developing Countries: The Case of Brazilian Resources”. *Education Policy Analysis Archives*, pp. 12, 20.
- GAVIRIA SOTO, J. L., & CASTRO MORERA, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. Madrid: Editorial La Muralla.
- GOLDSTEIN, H., & GOLDSTEIN, H. (1995). *Multilevel statistical models*. London; New York: E. Arnold; Oxford University Press.
- GRITTER, A. (2006). “Great Schools: Identifying Higher-Performing Schools”. En *Center for Education Policy, Applied Research, and Evaluation*. University of Southern Maine, 37 College Avenue, Gorham, ME 04038. <http://www.cephare.usm.maine.edu>. Recuperado el 24 de febrero de 2013 a partir de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509478.pdf>
- HUFFMAN, J. B., PANKAKE, A., & MUNOZ, A. (2006). “The Tri-Level Model in Action: Site, District, and State Plans for School Accountability in Increasing Student Success”. *Journal of School Leadership*, 16(5), pp. 569-582.
- JACKSON, S. A., & LUNENBURG, F. C. (2010). “School Performance Indicators, Accountability Ratings, and Student Achievement”. *American Secondary Education*, 39(1), pp. 27-44.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., & FUNDACIÓN SANTA MARÍA. (2002). *Evaluación de la educación secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- MOURSHED, M., CHIJIJOKE, C., BABER, M., & MCKINSEY and company. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Recuperado 24 de febrero de 2013, a partir de <http://bibpur.locl.org/web/41364> [http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)
- MURILLO, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F. J., & CARRASCO, M. R. (2009). “Mejorar el desempeño de los estudiantes de América latina algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), pp. 451-484.
- MURILLO, F. J., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2011a). “Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica”. *Revis-*

ta de investigación educativa, RIE, 29(2), pp. 407-428.

MURILLO, F. J., & HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2011b). "Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica". *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), p. 2.

NEWTON, X. A., DARLING-HAMMOND, L., HAERTEL, E., & THOMAS, E. (2010). "Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An Exploration of Stability across Models and Contexts". *Education Policy Analysis Archives*, 18(23), 2010.

RAUDENBUSH, S. W., & BRYK, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

RAY, A., MCCORMACK, T., & EVANS, H. (2009). "Value Added in English Schools". *Education Finance and Policy*, 4(4), pp. 415-438.

SCHEERENS, JAAP AND CREEMERS, BERT P.M. (1989) "Conceptualizing school effectiveness". *International Journal of Educational Research*. ISSN pp. 0883-0355

SNIJDER, T. A. B., & BOSKER, R. J. (1999). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

VARIOS (1995) *Irakasle aholkularia: funtsa, funtzioak, praktika. El Profesorado consultor: su fundamento, sus funciones, su práctica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza.

WRIGHT, R. J. (2009). "Methods for Improving Test Scores: The Good, the Bad, and the Ugly". *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), pp. 116-121.

## Los autores

### Araceli Angulo Vargas

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Deusto (1981). Ha realizado, además, los postgrados en Pedagogía Terapéutica, Educación Sexual y Coeducación (1990). Desde 2007 trabaja en el Instituto de Evaluación e Investigación del País Vasco (ISEI-IVEI), como miembro del equipo directivo y coordinadora del Equipo de Psicopedagogía. Su trayectoria profesional ha girado en torno a la educación obligatoria (tutora, consultora, Profesora de Pedagogía Terapéutica, así como Jefa de Estudios, Secretaria y Directora de un centro de Primaria). A su vez, durante siete cursos trabajó en los servicios de apoyo al profesorado (1988-1995). Ha publicado el libro "La tutoría en Primaria: un manual de ayuda" (Edit. Praxis) y el CD "Tutoretza lehen hezkuntzan: laguntzeko eskuliburua" (Edit. Gobierno Vasco), ha colaborado puntualmente en algunas revistas así como en la elaboración conjunta de los informes de PISA 2006, de la Evaluación de Diagnóstico 2009, 2010, 2011 y 2013 y de PISA-L publicadas en la página web del ISEI-IVEI. En la actualidad participa en la investigación conjunta ISEI-IVEI/UPV-EHU "Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares con valor añadido en el País Vasco".

### Luis Lizasoain Hernández

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de Estadística del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) donde imparte docencia en grado y postgrado de las materias de dicho área de conocimiento. Su línea de investigación se centra en las evaluaciones de programas y sistemas educativos y en las evaluaciones a gran escala del rendimiento académico siendo autor o coautor de numerosas publicaciones sobre esta cuestión. En la actualidad es el Investigador Principal del Proyecto de I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad "Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares con valor añadido en el País Vasco". Junto con su labor docente en la UPV/EHU, imparte numerosos cursos de postgrado en diversas universidades españolas y latinoamericanas, habiendo realizado estancias académicas en las Universidades de California en Los Ángeles (UCLA) y Autónoma de Baja California (UABC). Ha sido Director del Departamento y Decano de la Facultad.