



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprendre
per aprendre:
competències
matemàtica i lectora»

27-28
mayo
maig

Palau Firal i
de Congressos
de Tarragona

Organizadores | Organitzadors

Colaboradores | Col·laboradors



Tothom!!!





Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprendre
per aprendre:
competències
matemàtica i lectora»

La evaluación, ¿herramienta para la equidad, la eficacia y la mejora en educación?

Luis Lizasoain
(luis.lizasoain@ehu.eus)

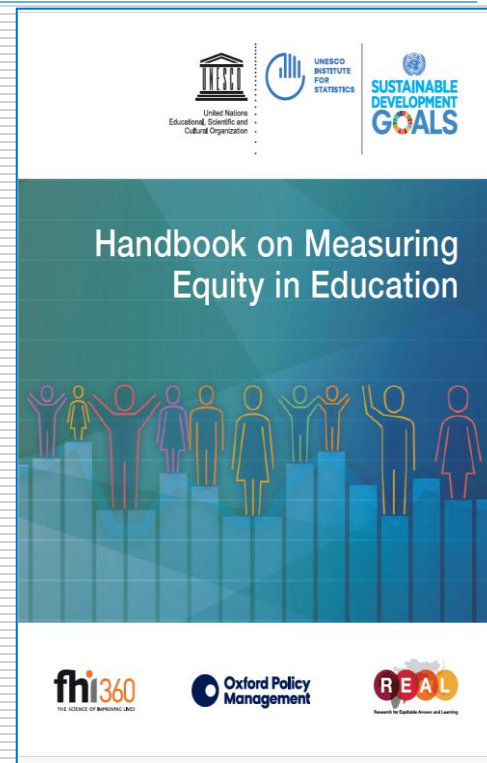


- Al inicio del capítulo 2, se afirma:

2.1 INTRODUCTION

What does equity in learning mean? The long history of debate on the nature of equity and inequality in political philosophy and ethics suggests that there may be no single universally-convincing answer to this question. Equity is a political issue, and differences in political views will influence the aspects of equity in which we are interested. Thus, any effort to measure equity cannot be divorced from a normative framework about fairness and justice.

- “La equidad es un asunto político”.
- “Cualquier esfuerzo para medir la equidad no se puede separar de un marco normativo”.



Navarro-Martínez, Óscar. (2020). *Handbook on Measuring Equity in Education* (2018). Montréal: UNESCO Institute for Statistics, 142 pp.



- Conviene, por tanto, explicitar el marco normativo que se asume:
 - *Educación basada en derechos.*
 - *Educación para la justicia social.*

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26 (ONU, 1948, 10 de diciembre).
 - “Toda persona tiene derecho a la educación”.



- “Toda persona tiene derecho a la educación”.
- Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, *sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.* (Artículo 2).

La educación basada en derechos

- Todo sistema de instrucción pública ha de garantizar una *educación de calidad para toda la ciudadanía*.
- La investigación educativa debe servir a este fin y debe ser capaz de evaluar el nivel de logro que los sistemas educativos alcanzan al respecto de forma que se garantice...
 - ...la calidad,
 - ...sin discriminaciones.



- ❑ Evaluación
 - ❑ Evaluaciones estandarizadas a gran escala
 - ❑ *Evaluación de Diagnóstico*
-
- ❑ Resultados PISA
 - ❑ Visitas a Finlandia
 - ❑ *Quizá no haga falta tener que irse tan lejos...*

Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprendre
per aprendre:
competències
matemàtica i lectora»



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprendre
per aprendre:
competències
matemàtica i lectora»

- Estudios de eficacia escolar:
 - Detectar e identificar los mejores centros
 - Para conocer sus buenas prácticas, y...
 - ... emplearlas en proyectos de mejora de aquellos otros centros cuyo funcionamiento no sea tan bueno.



- La cuestión de *cuáles son los mejores centros es crucial.*
- En palabras de Reynolds y colaboradores (2014):
 - *“What makes a “good” school?”*
 - *“How do we make more schools “good”?”*

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230, doi: 10.1080/09243453.2014.885450

Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprendre
per aprendre:
competències
matemàtica i lectora»

School Effectiveness and School Improvement
An International Journal of Research, Policy and Practice

David Reynolds^{a*}, Pam Sammons^b, Bieke De Fraine^c, Jan Van Damme^d, Tony Townsend^e, Charles Teddlie^f and Sam Stringfield^g

**Southampton Education School, University of Southampton, Southampton, UK; ^bDepartment of Education, University of Oxford, Oxford, UK; ^cDepartment of Education, University of Leuven, Leuven, Belgium; ^dDepartment of Education, University of Tarragona, Lluçanoves, A Catalunya; ^eDepartment of Administration and Foundational Studies, Louisiana State University, Baton Rouge, LA, USA; ^fDepartment of Education, University of Cincinnati, Cincinnati, OH, USA*

Research and scholarship into educational effectiveness research (EER) is comprehensively reviewed from the UK, The Netherlands, the US, Cyprus, Belgium, Sweden, France, Germany, New Zealand, Australia, and other societies, dating from the field's origins in the 1970s. Issues include its history, methodological and theoretical advances, scientific properties of school effects, processes at school and classroom level behind these effects, the somewhat limited translation of findings into policy and practice across the world, and future directions for research and practice in EER and for all of the discipline more generally. Future research needs are argued to be a further concentration upon teaching/teachers, more longitudinal studies, more work on possible context specificity, exploration of the cross-level transactions between schools and their teachers/classrooms, the adoption of "efficiency" as well as "effectiveness" as outcome measures, and a renewed focus upon the education of the disadvantaged, the original focus of our discipline when it began.

Keywords: educational effectiveness; school effectiveness; teacher effectiveness; educational ineffectiveness; educational policy

Introduction

Educational effectiveness research (EER) has shown rapid growth in the quantity and quality of the research answers it can produce to its core, foundational questions, which can be simply summarized as:

- What makes a "good" school?
- How do we make more schools "good"?

Investigaciones (ya realizadas y en curso):

❑ Buenas prácticas en centros de alto valor añadido.

■ Proyecto I+D+i (EDU2011-24366):

- ❑ Enero 2012- Diciembre 2014.



❑ Estudio longitudinal y contextualizado de eficacia escolar.

■ Proyecto I+D (EDU2014-53511-P):

- ❑ (Enero 2015) Septiembre 2015- Diciembre 2018.



❑ Mejora escolar desde la perspectiva de género.

■ Proyecto I+D (PGC2018-094124-B-100):

- ❑ Enero 2019- Diciembre 2022.



❑ Estudio de eficacia y mejora escolar en Educación Primaria

- Septiembre de 2025...





- ❑ Datos de la Evaluación de Diagnóstico.
- ❑ Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación; BOE N° 106 de 4 de Mayo.
 - Preámbulo: “Esta evaluación tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información... y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar.”
 - Artículos 21 (4º EP) y 29 (2º ESO): “Todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.
 - ❑ Carácter formativo y orientador para los centros.
 - ❑ Informativo para familias y comunidad educativa.

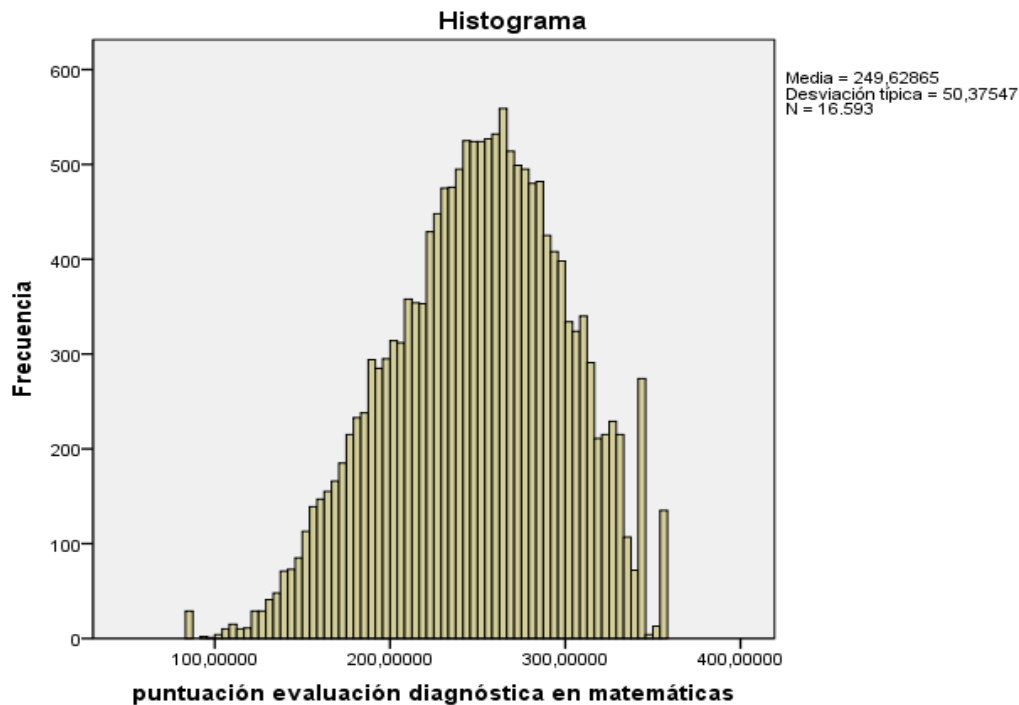


- ❑ ¿Cómo se distribuyen los resultados?
- ❑ ¿Qué puntuaciones obtienen los estudiantes?
- ❑ ¿Y las escuelas?



Puntuaciones medias en matemáticas

(Datos 16.593 estudiantes, 4^o de EP, ED 2009, **N1**)



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprende
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»

Puntuaciones medias en matemáticas

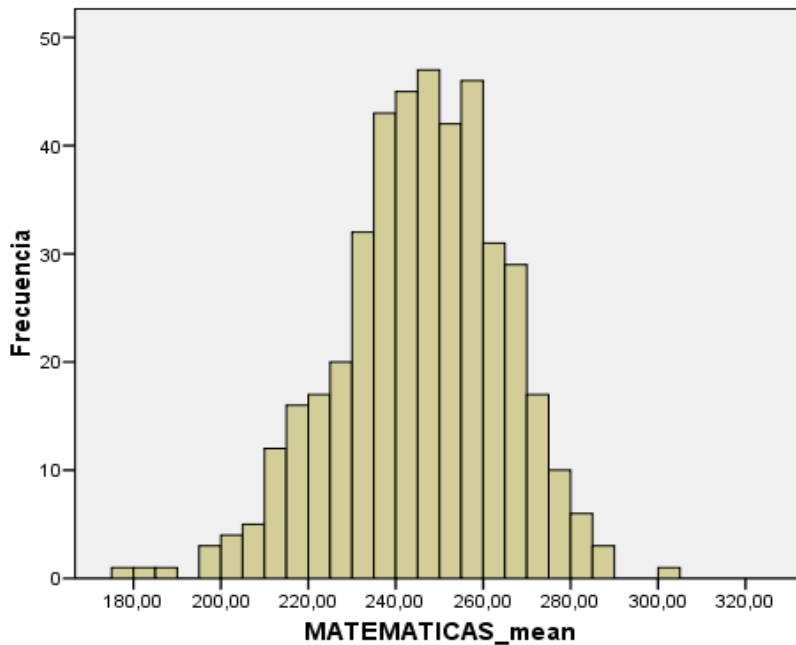
(Datos agregados de 432 centros, 4^o de EP, ED 2009, **N2**)



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprende
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»

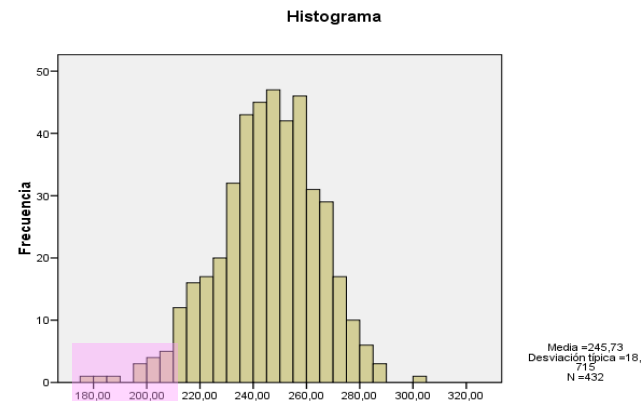
Histograma



Media =245,73
Desviación típica =18,
715
N =432



- ❑ Hay varianza entre estudiantes, y también entre centros.
- ❑ El 16% es entre centros
 - Similar OCDE
- ❑ Esto no es *normal*...
- ❑ Hay países donde esta varianza es mucho mayor (inequidad)
- ❑ Y otros donde es bastante menor
 - La ciudadanía tiene garantizada una educación de similar calidad en todos los centros (y habitualmente alta).
- ❑ En nuestro caso, es como en la OCDE, pero hay diferencias.



Centros de muy baja puntuación (media \leq 210).

Diferencia \geq 40
Más de un año académico de retraso.
Que se acumula.

El derecho a recibir una educación de calidad mínima está comprometido.

Idea básica:

- ❑ Considerar a los *mejores centros* como ejemplos.
- ❑ Detectar sus buenas prácticas para emplearlas en proyectos de mejora en aquellos centros cuyo funcionamiento no sea tan bueno.
- ❑ “No hace falta irse a Finlandia para encontrar buenas prácticas y buenos centros”.
- ❑ Algunos están muy cerca...



Estrategias metodológicas:

- ❑ Metodología cuantitativa (análisis estadísticos):
 - Para identificar los centros de alta (y baja) eficacia.
- ❑ Metodología cualitativa:
 - Para el estudio de las prácticas y los factores explicativos en los centros seleccionados.
- ❑ Enfoque, metodología mixta.



- ❑ ¿Cuáles son esos “*mejores centros*”?
- ❑ ¿Qué se entiende por “*buenos resultados*”?
- ❑ La cuestión es relevante porque la educación es una actividad muy dependiente del contexto en que se realiza.

Factores contextuales:

- Sociolingüísticos:
 - Entorno de la escuela.
 - Lengua familiar.
- Socioeconómicos:
 - Nivel socioeconómico y cultural de las familias (ISEC).

Nivel Socioeconómico y Cultural, gran tradición académica:



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprendre
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»

EQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITY

By James S. Coleman, Johns Hopkins University
and

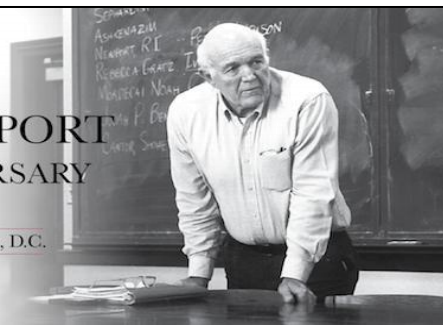
Ernest Q. Campbell, Vanderbilt University
Carol J. Hobson, U.S. Office of Education
James McPartland, U.S. Office of Education
Alexander M. Mood, U.S. Office of Education
Frederic D. Weinfeld, U.S. Office of Education
Robert L. York, U.S. Office of Education

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE
John W. Gardner, *Secretary*
OFFICE OF EDUCATION, Harold Howe II, *Commissioner*

Coleman, J. S. et alii. (1966)
Equality of Educational Opportunity.
UD Dept. of Health, Education and
Welfare. National Center for
Educational Statistics. Us Gov.
Printing Office. Washington D.C.

Reconsidering the COLEMAN REPORT on its 50TH ANNIVERSARY

FEBRUARY 25, 2016 • WASHINGTON, D.C.

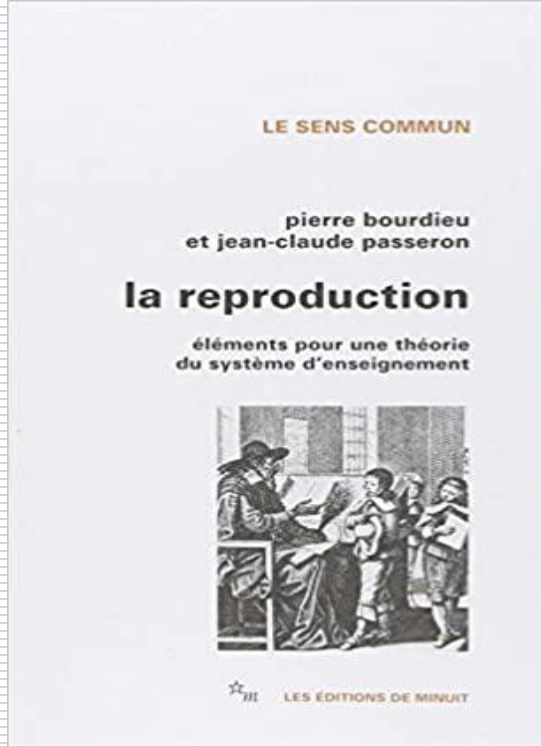


Nivel Socioeconómico y Cultural, gran tradición académica:



Congreso
«Comprendre
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprendre
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»



Teoría Crítica, Sociología de la Educación

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977) *“La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza”*. España, Laia.

Bourdieu, Pierre (1986) “La Escuela como fuerza conservadora: Desigualdades Escolares y Culturales”, en *Contemporary Research in the Sociology of Education*.



- Variable criterio empleada en la investigación:
 - Puntuaciones en las competencias medidas en las Evaluaciones de Diagnóstico.

- Ejemplo de una variable contextual:
 - Nivel socioeconómico y cultural de las familias (ISEC).

Puntuaciones medias en matemáticas

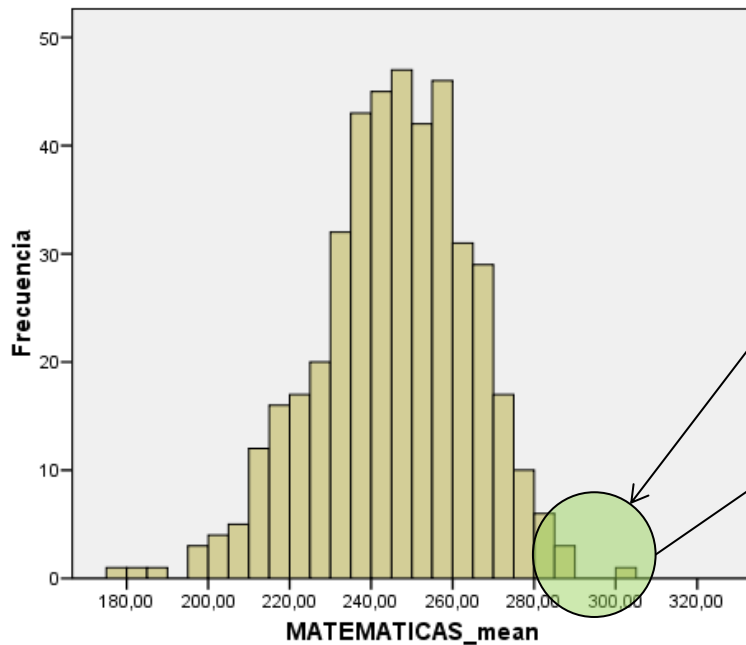
(Datos agregados de 432 centros, 4º de EP, ED 2009, **N2**)



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

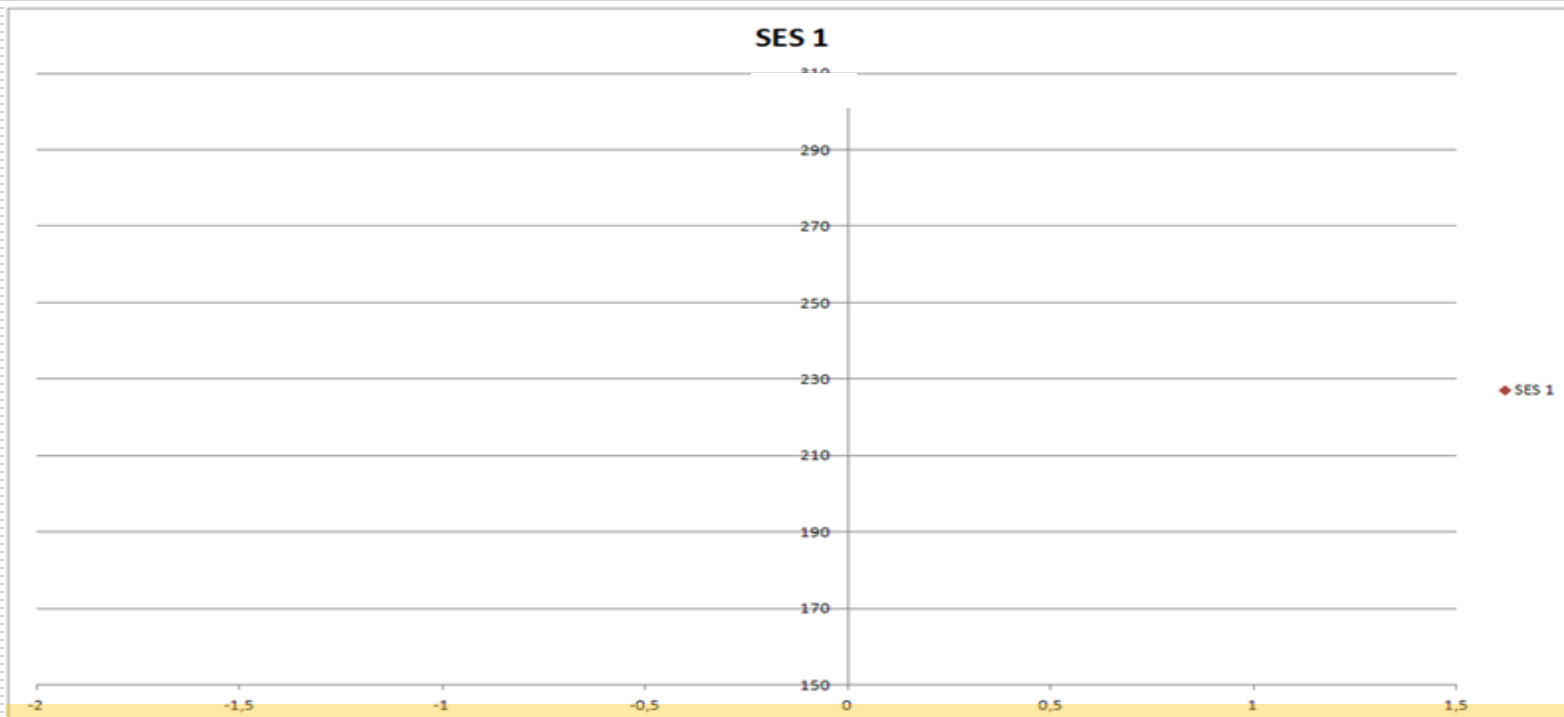
Congrés
«Comprende
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»

Histograma



¿Son los *mejores* centros?

Centros de *más alta puntuación*
 $X \geq 280$



Más bajo

1

2

3

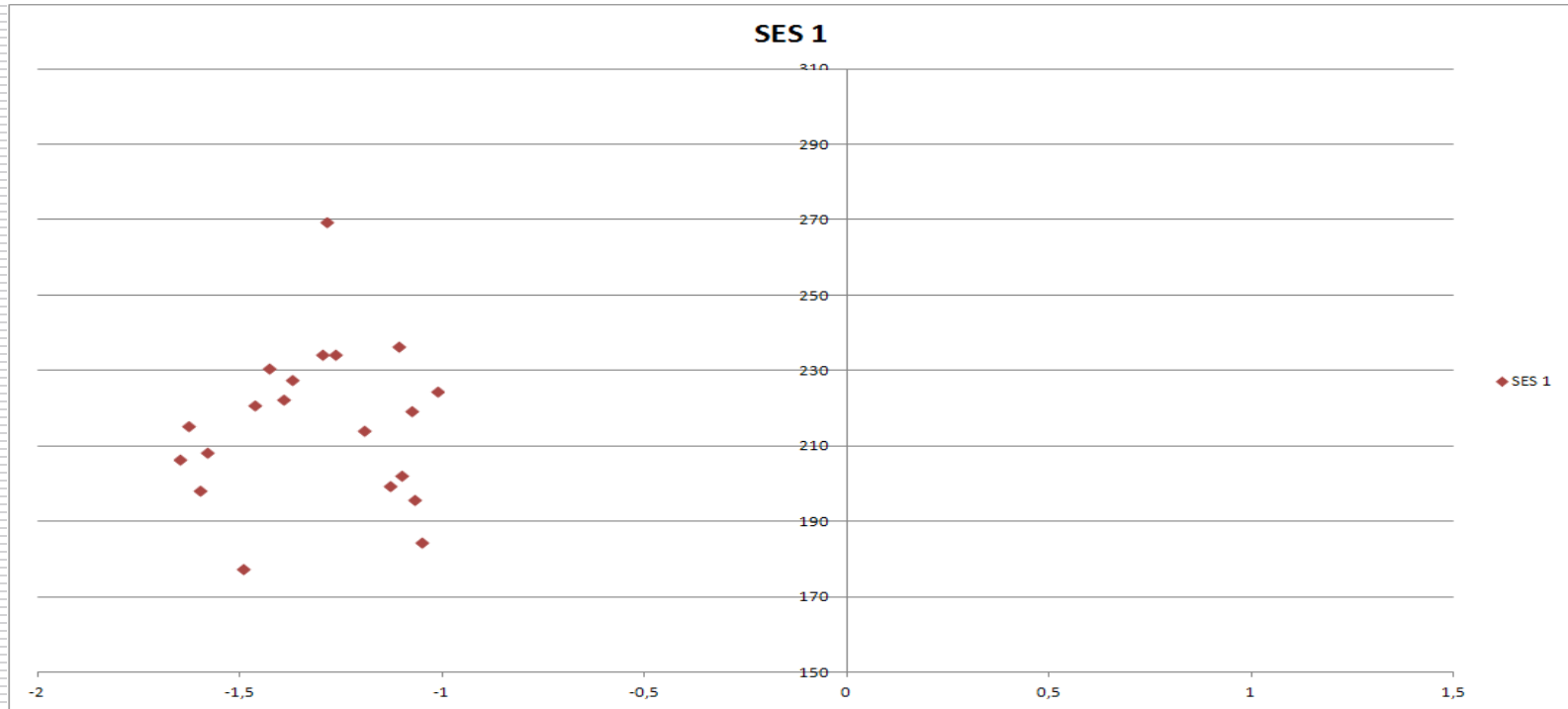
4

5

6

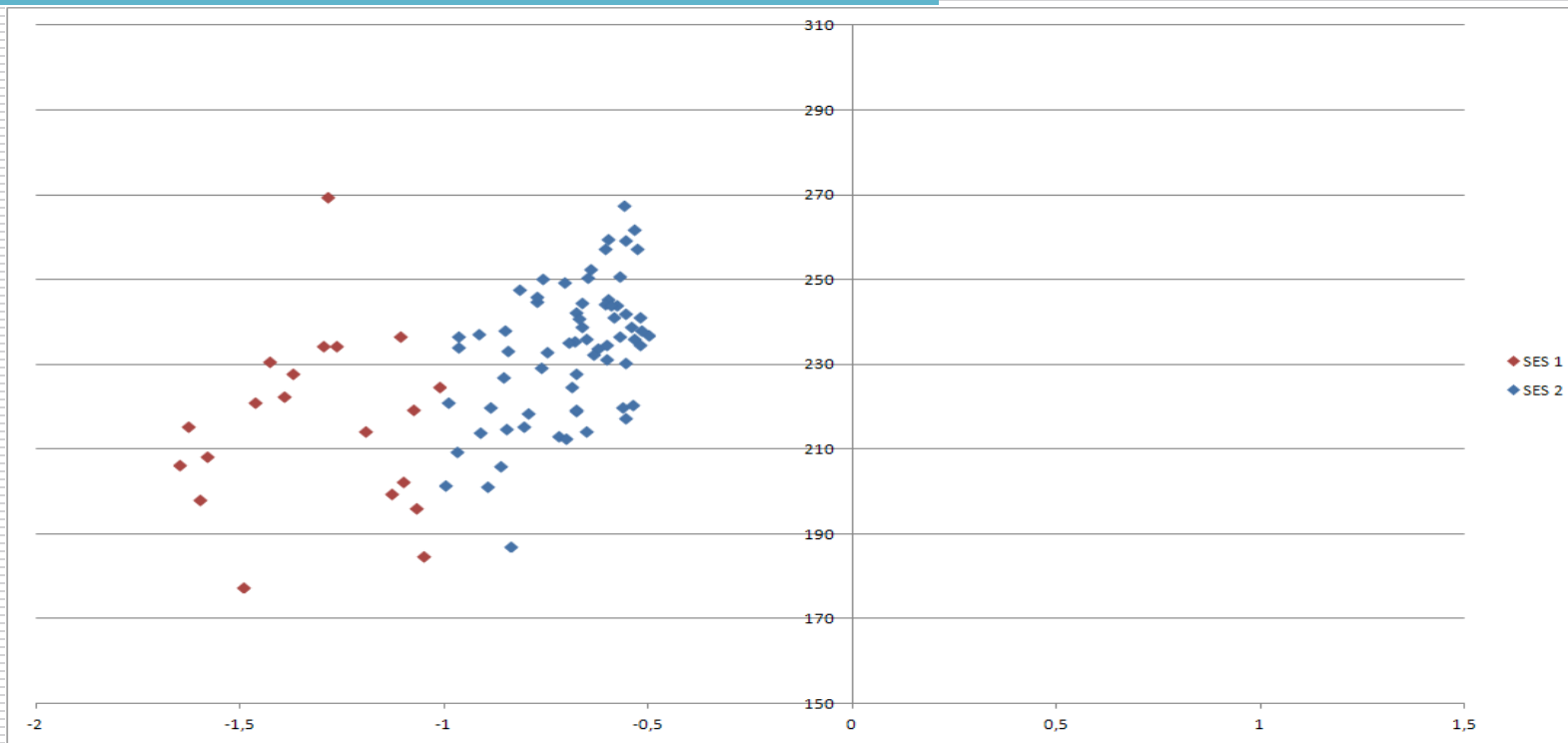
Más alto

ISEC-Matemáticas ED2009, 4º EP (Agregado por centros)



1.- ISEC más bajo

ISEC-Matemáticas ED2009, 4º EP (Agregado por centros)

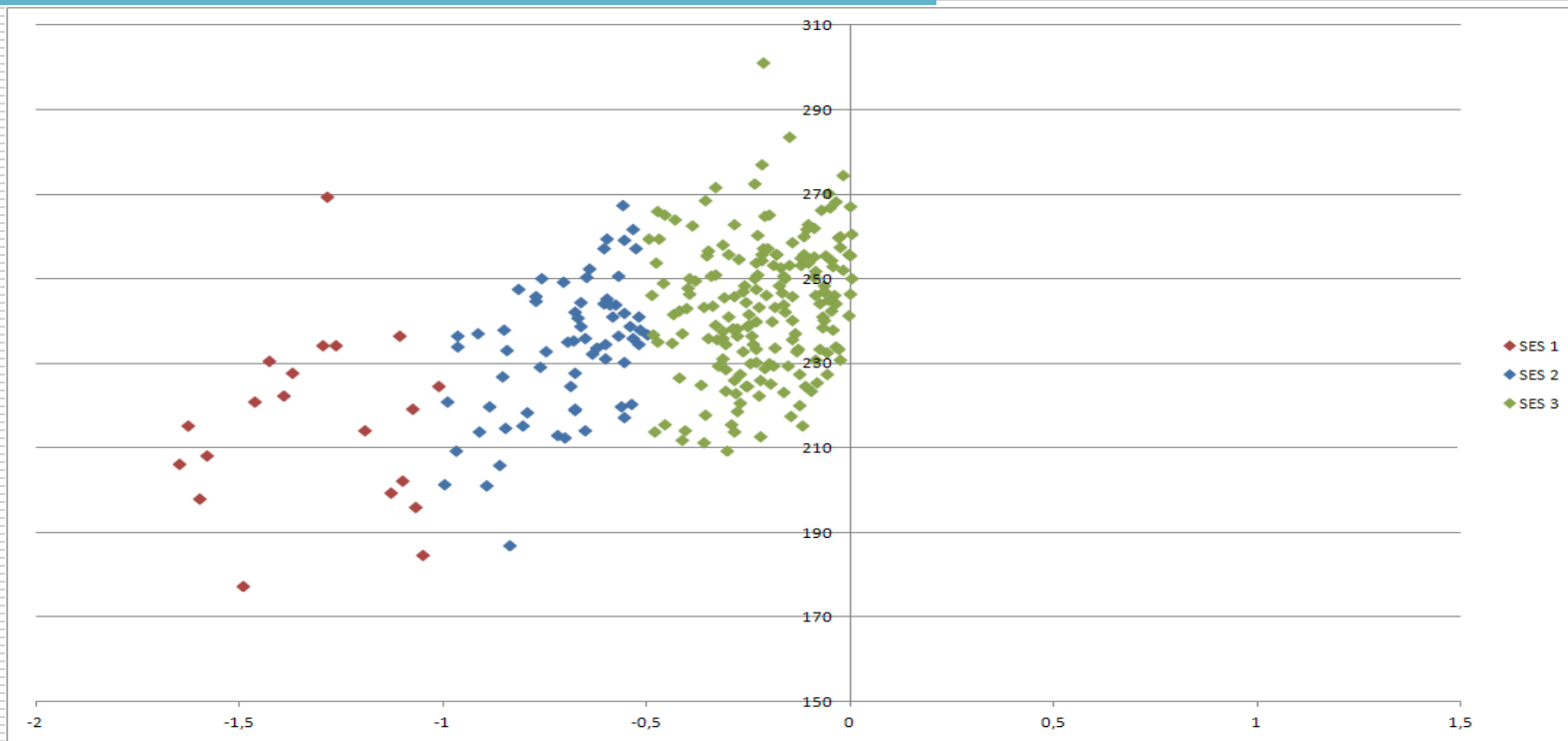


ISEC

1

2

ISEC-Matemáticas ED2009, 4º EP (Agregado por centros)



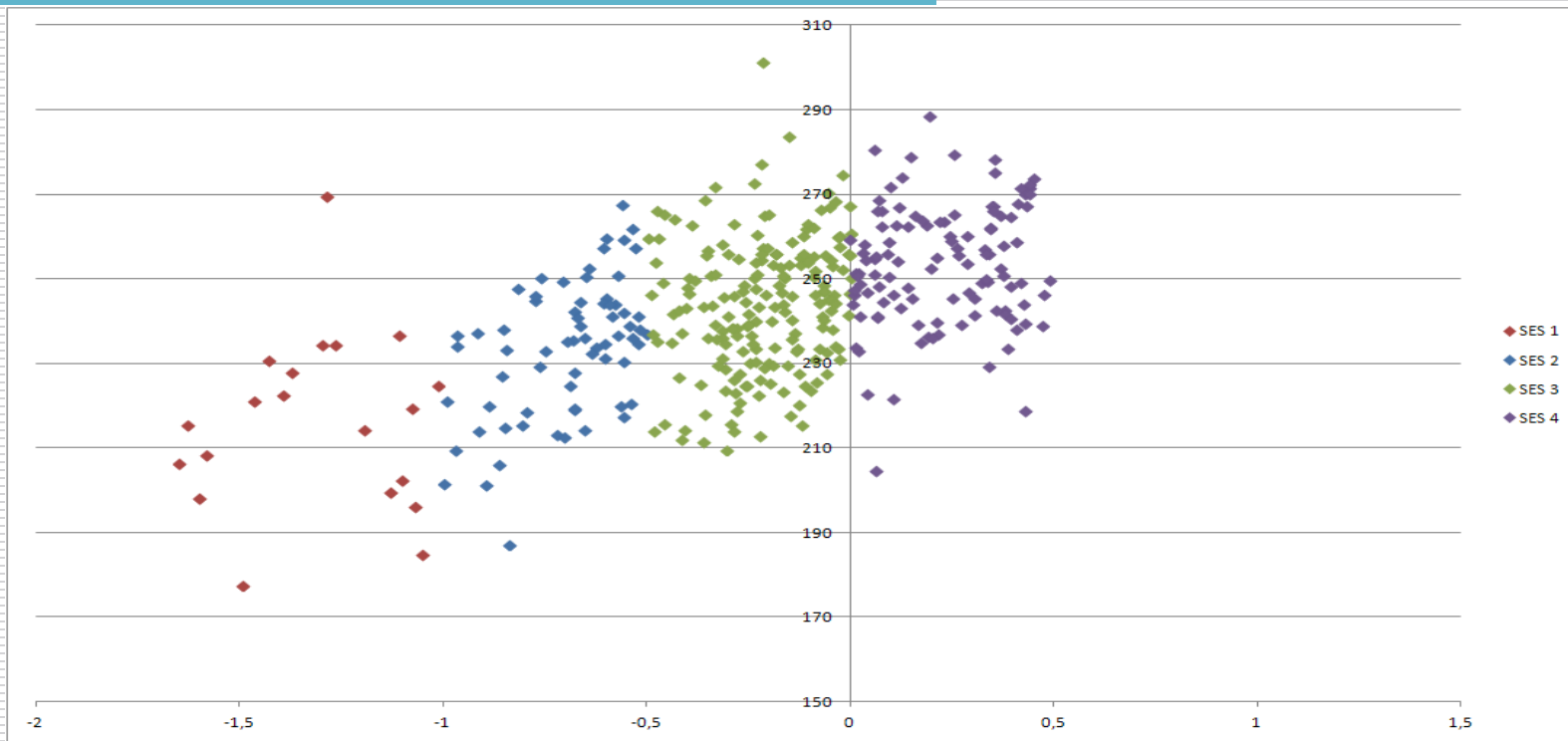
ISEC

1

2

3

ISEC-Matemáticas ED2009, 4º EP (Agregado por centros)



ISEC

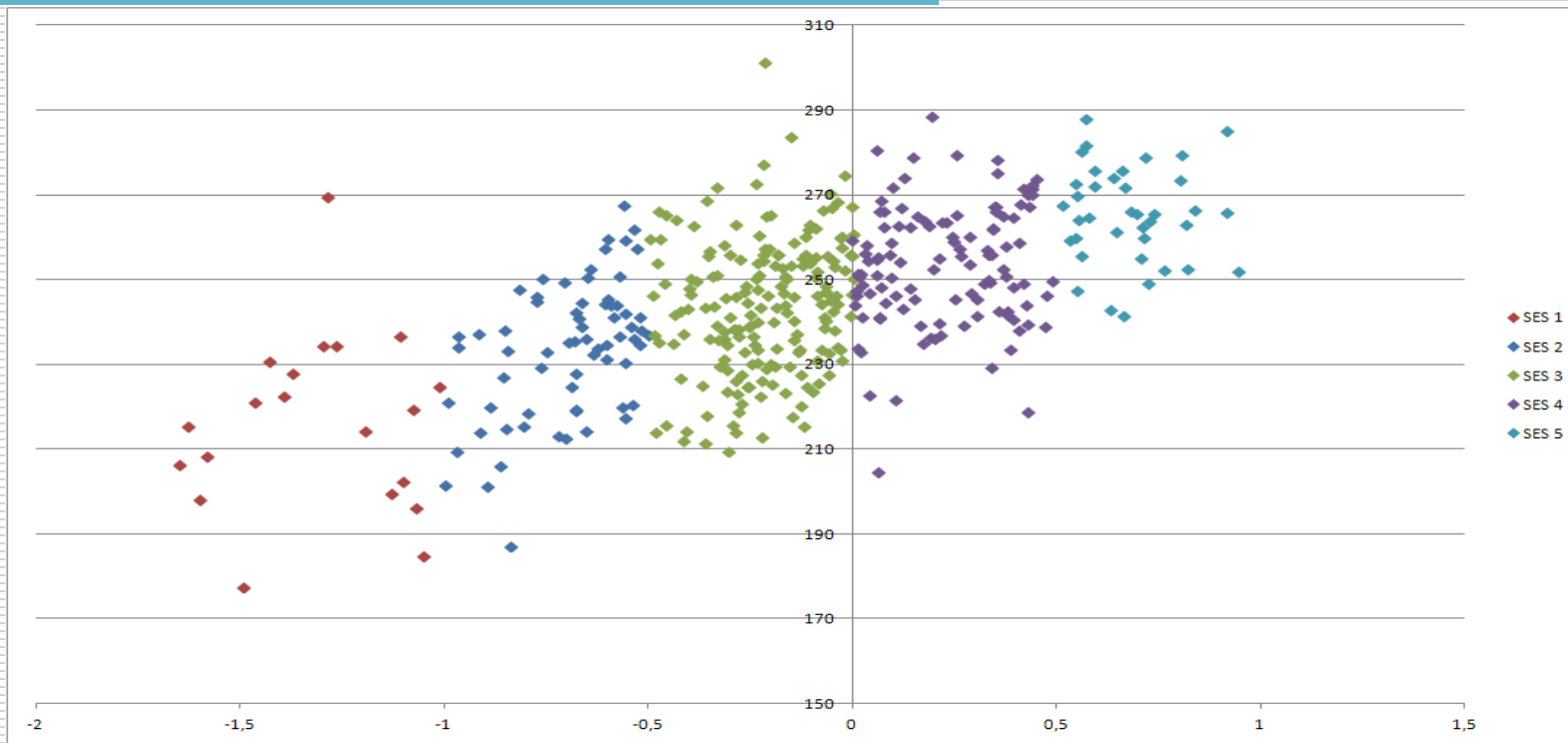
1

2

3

4

ISEC-Matemáticas ED2009, 4º EP (Agregado por centros)



ISEC

1

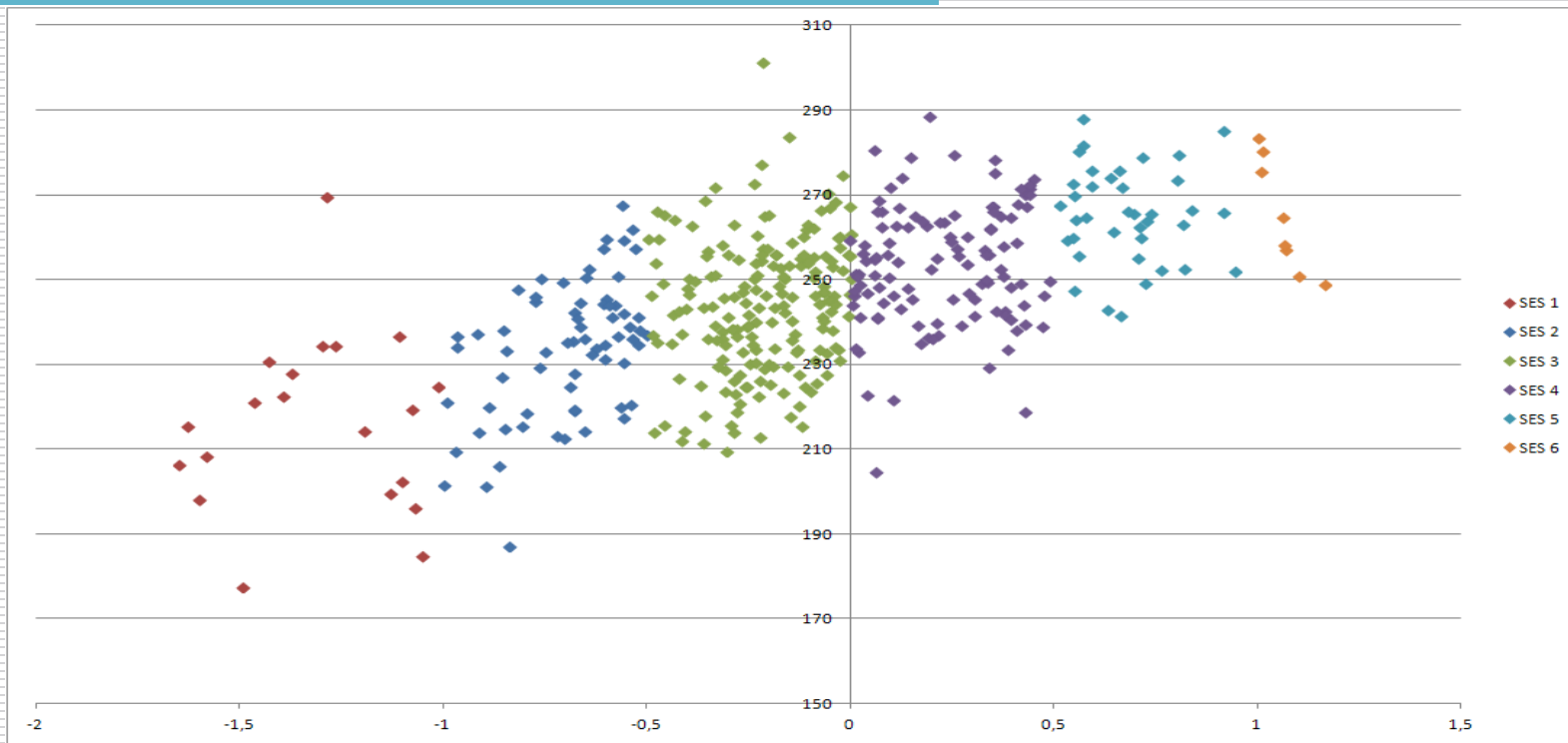
2

3

4

5

ISEC-Matemáticas ED2009, 4º EP (Agregado por centros)



ISEC

1

2

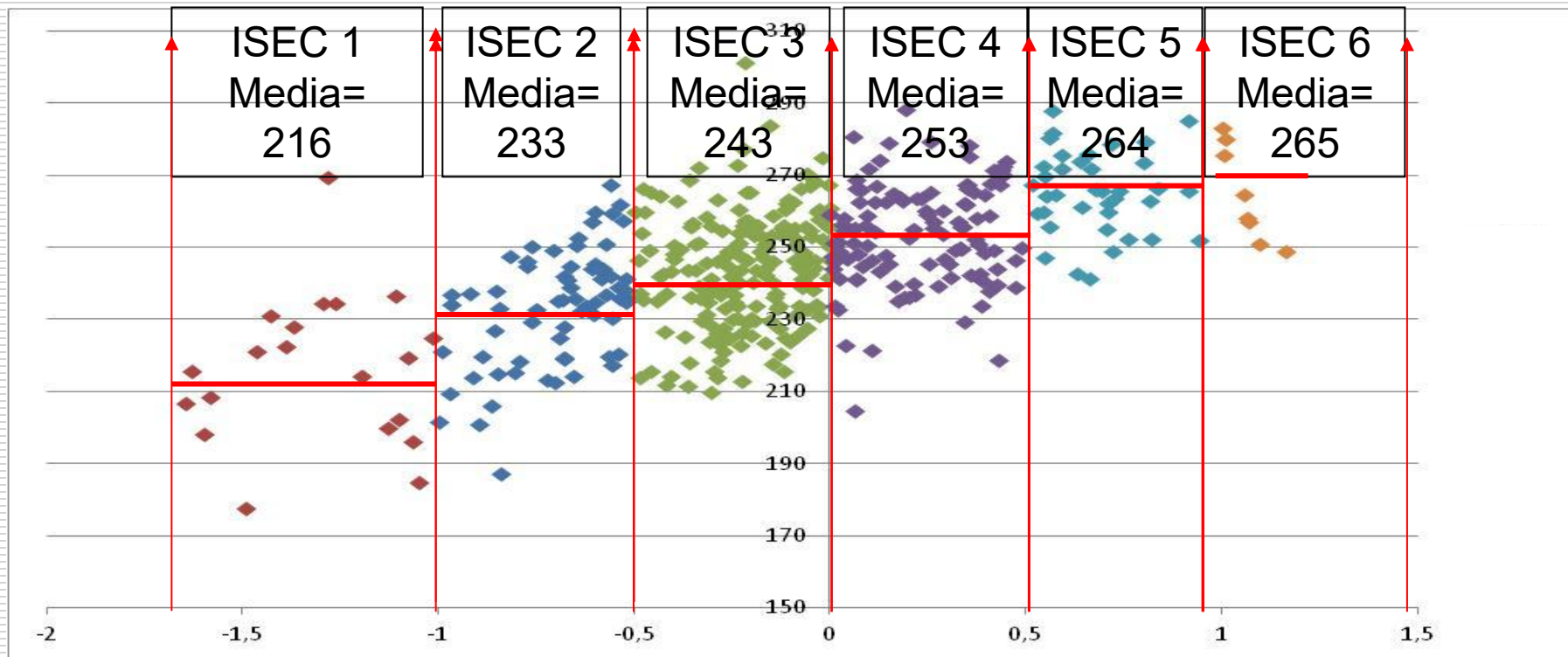
3

4

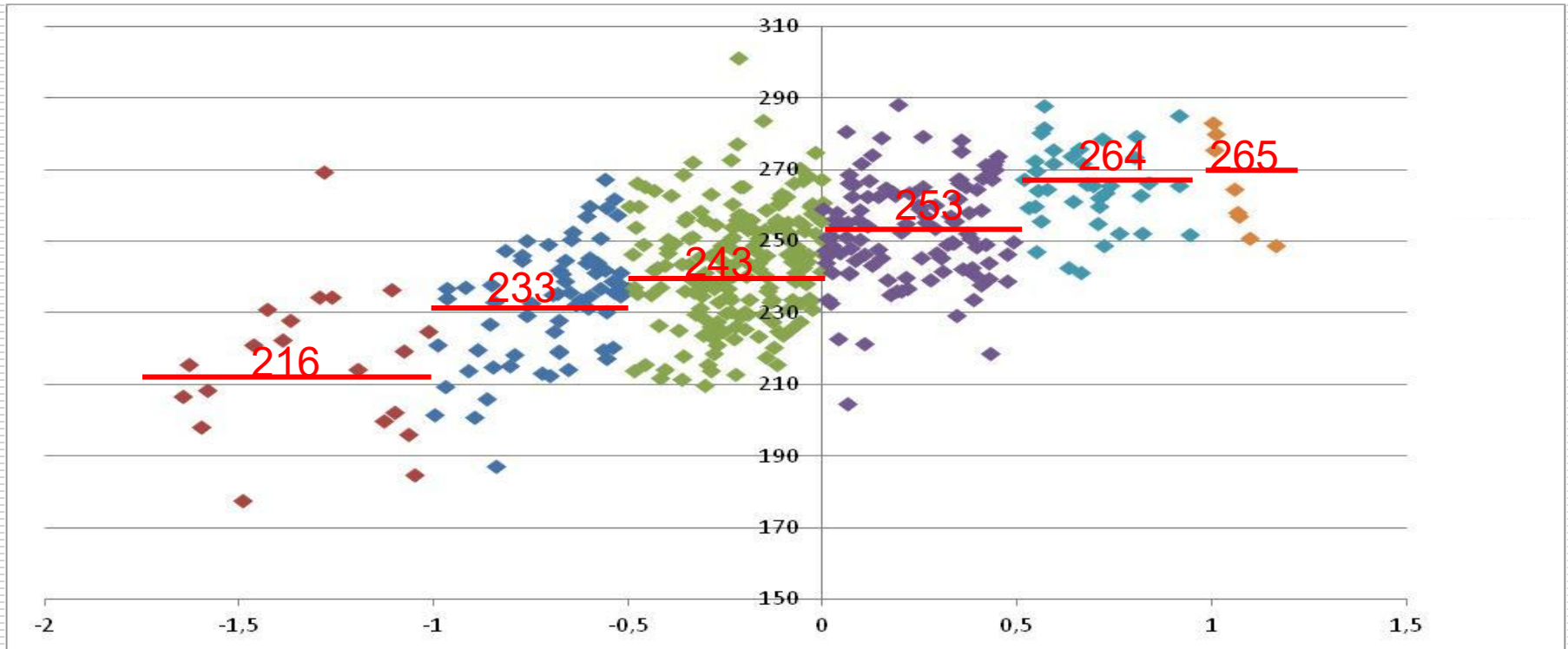
5

6

Fuerte relación lineal



Fuerte relación lineal



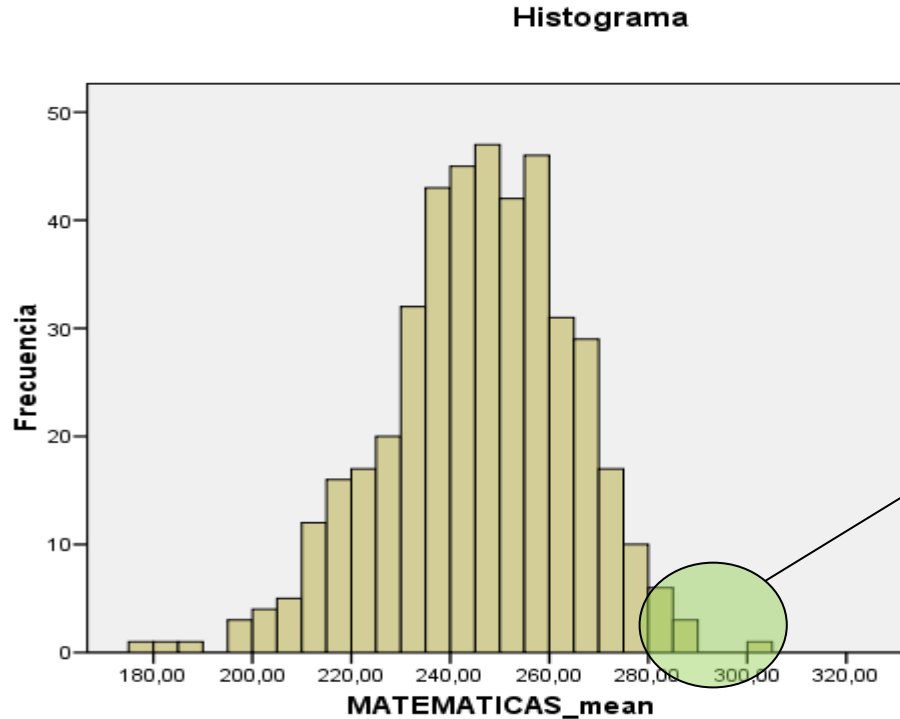
Puntuaciones medias en Matemáticas

(Datos agregados de 432 centros, 4º de EP, ED 2009)



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

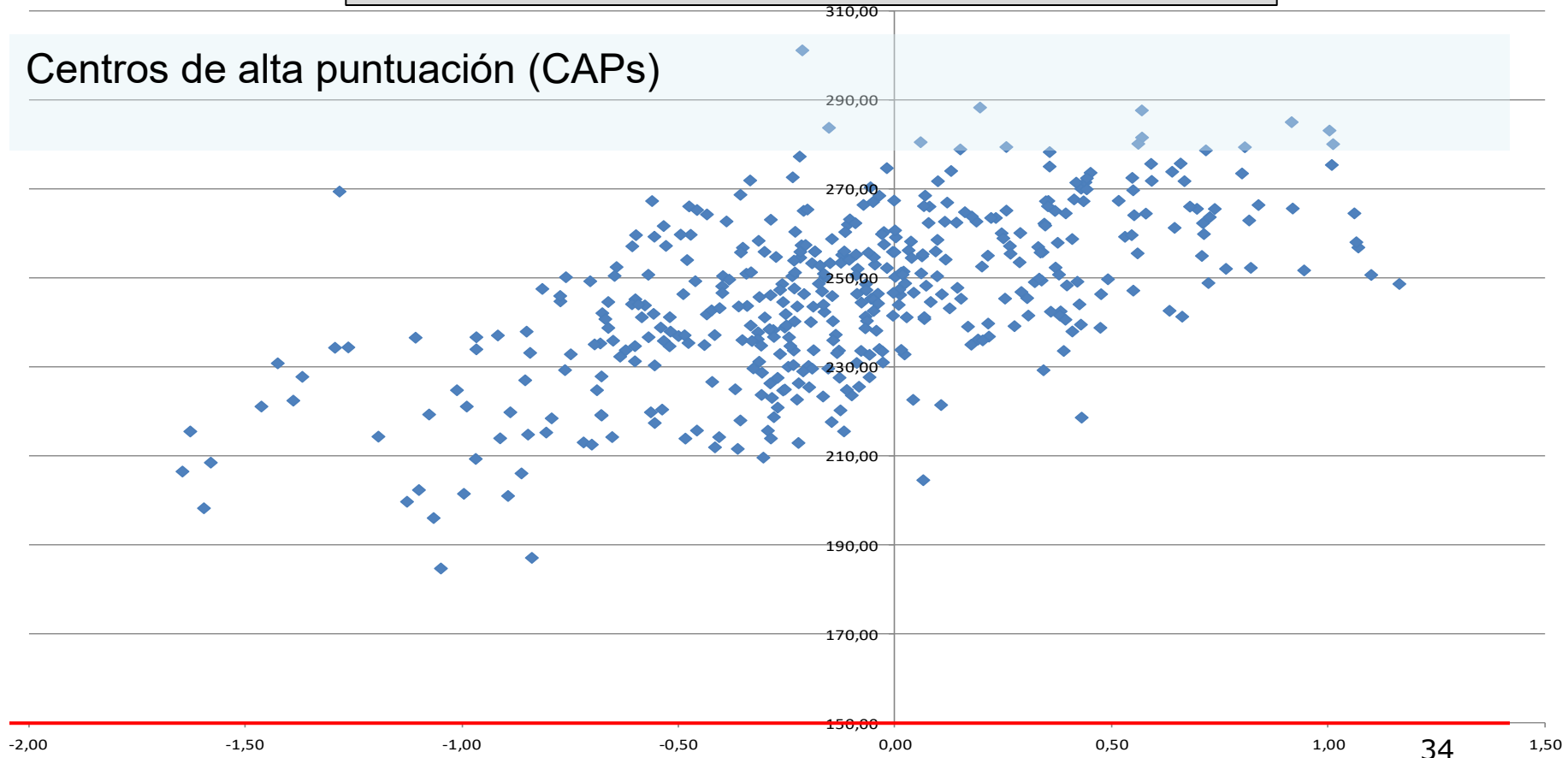
Congrés
«Comprende
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»



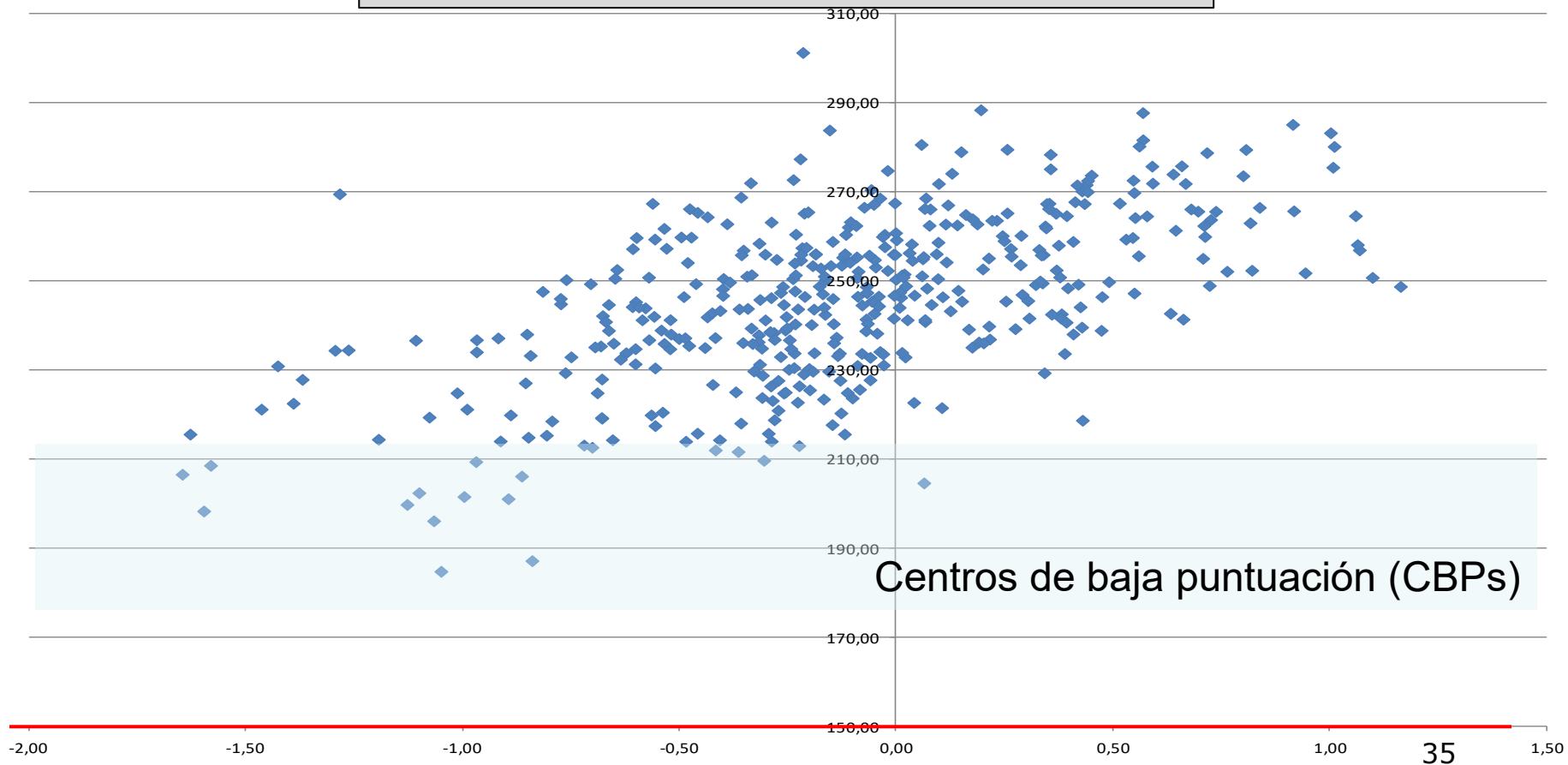
Centros de más
alta puntuación
 $X \geq 280$

Punto de corte (≥ 280)

Centros de alta puntuación (CAPs)



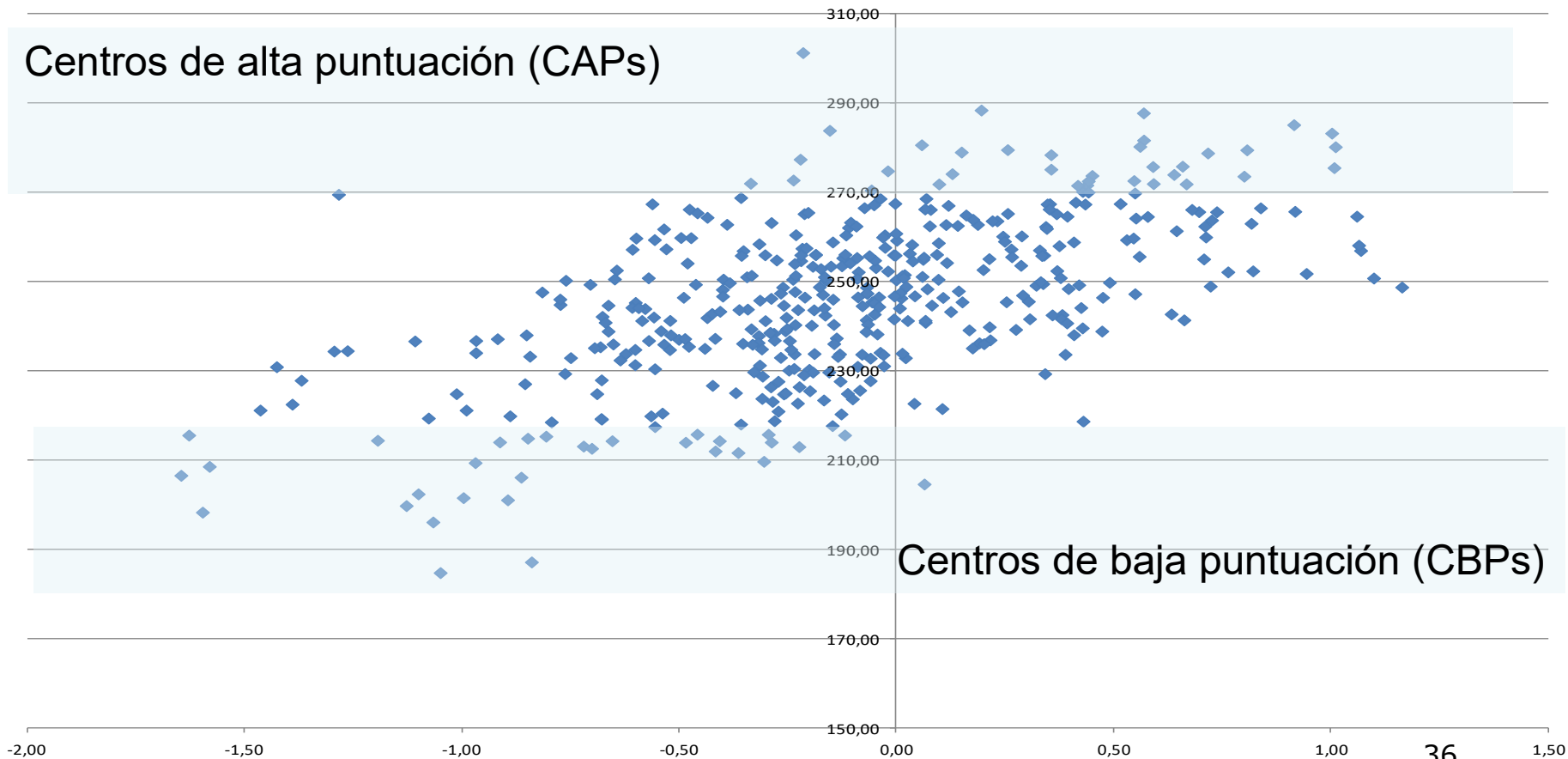
Punto de corte (≤ 220)



Evaluación Diagnóstica 2009 CAV. 4º Primaria
Matemáticas-SES (promedios de los 432 centros escolares)

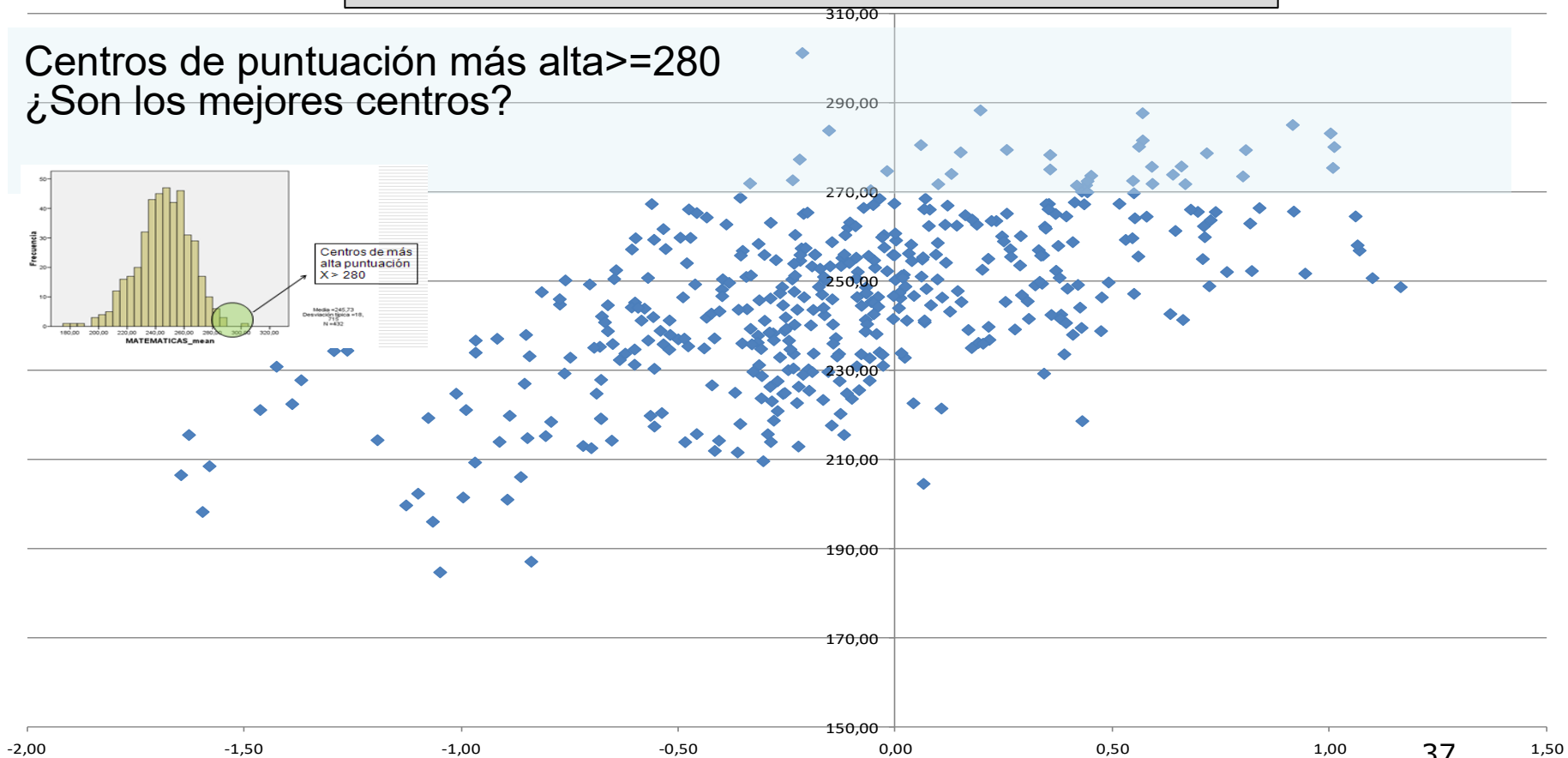
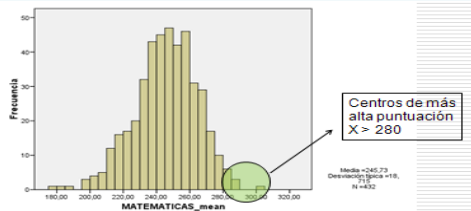
Centros de alta puntuación (CAPs)

Centros de baja puntuación (CBPs)



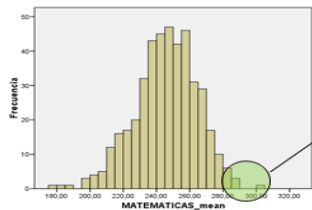
Punto de corte (ej. 280)

Centros de puntuación más alta ≥ 280
¿Son los mejores centros?



Punto de corte (ej. 280)

¿Son los mejores centros?



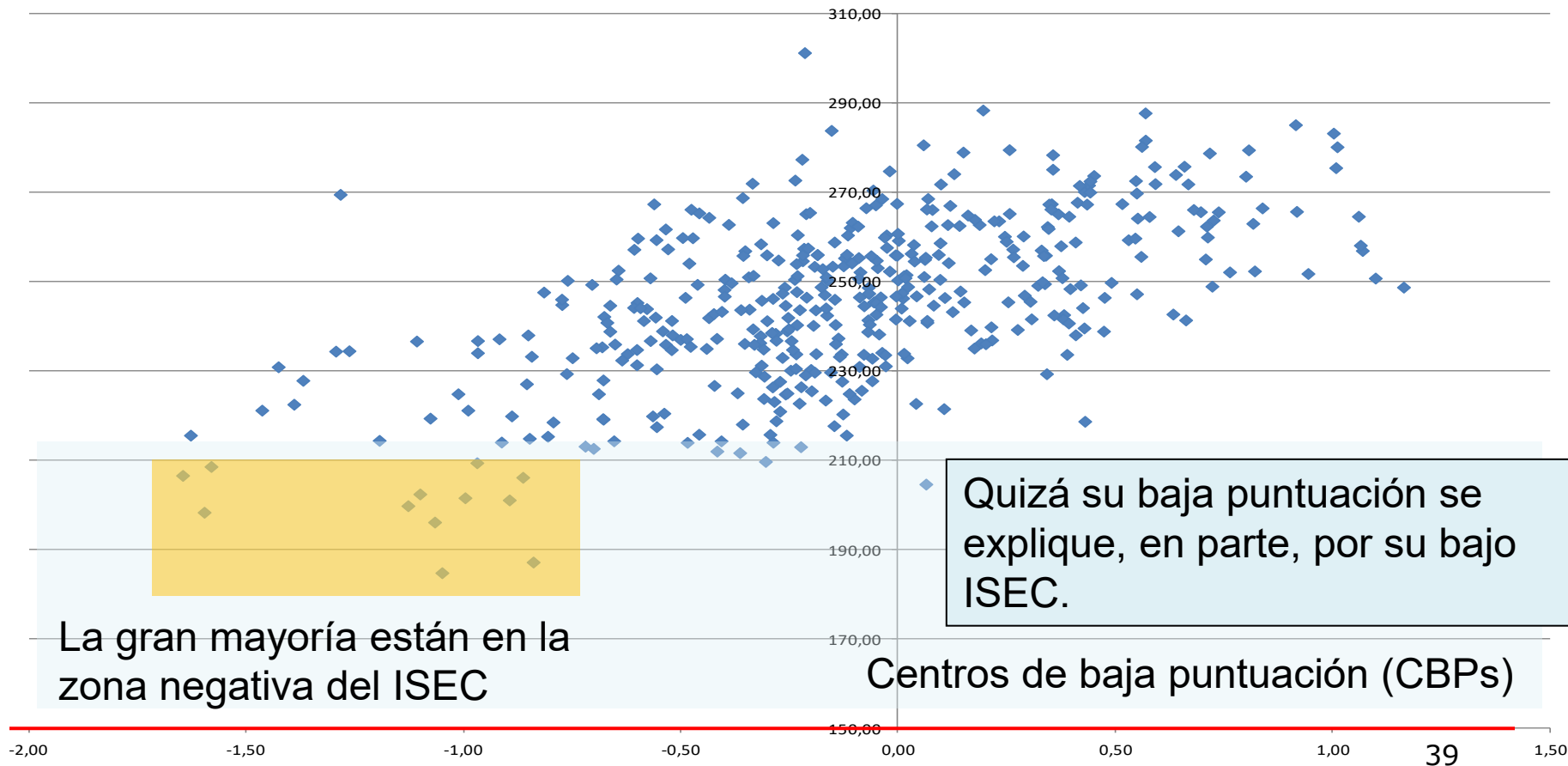
Centros de más alta puntuación $X > 280$

Media = 240,73
Desviación típica = 15,71
N = 432

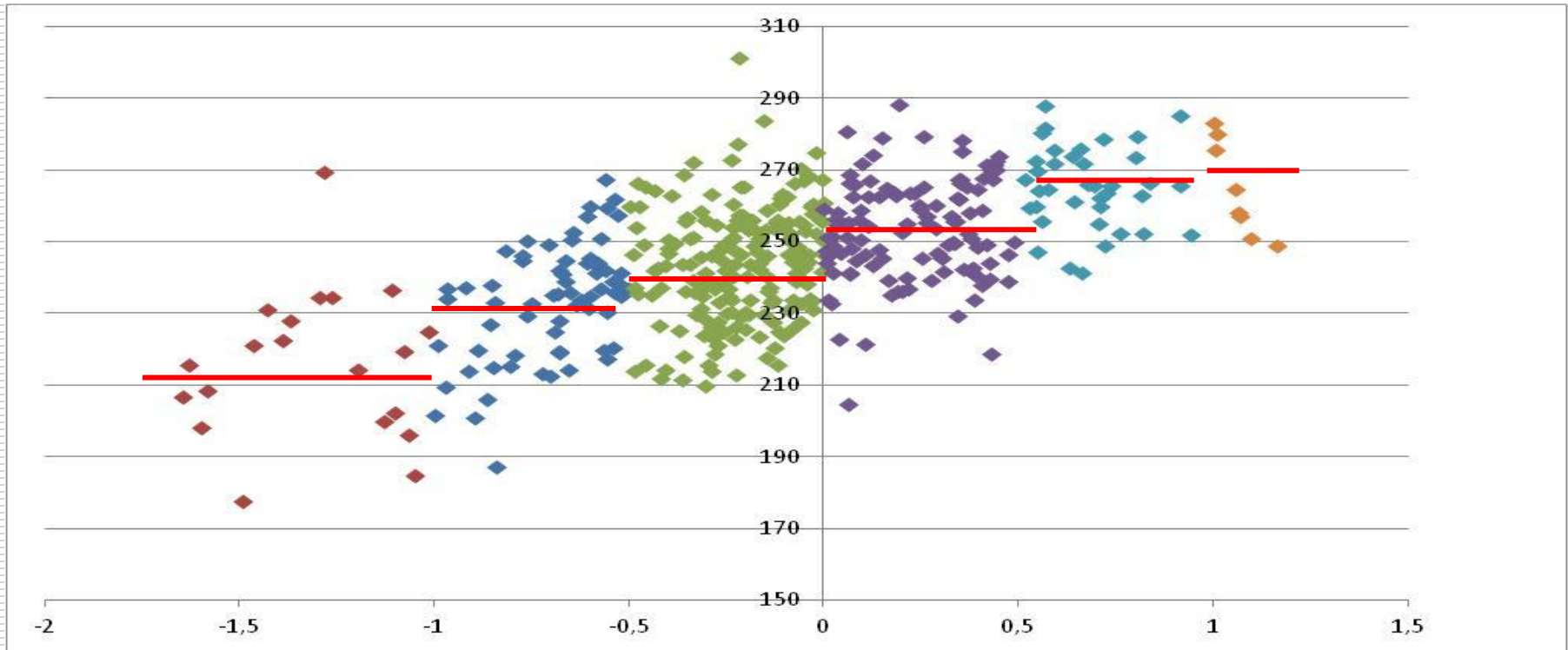
La gran mayoría está en niveles altos del ISEC:

Quizá su alta puntuación se explique, en parte, por su alto ISEC.

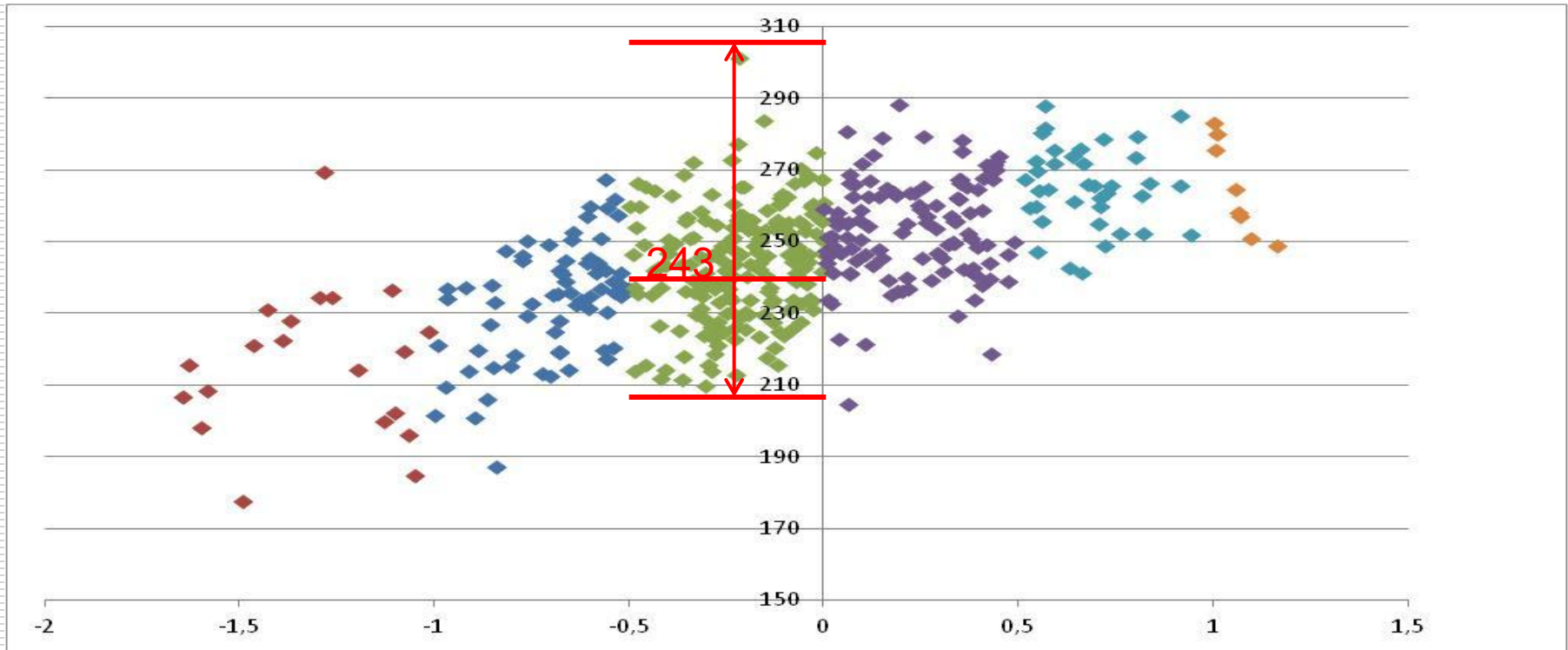
Evaluación Diagnóstica 2009 CAV. 4º Primaria
Matemáticas-SES (promedios de los 432 centros escolares)



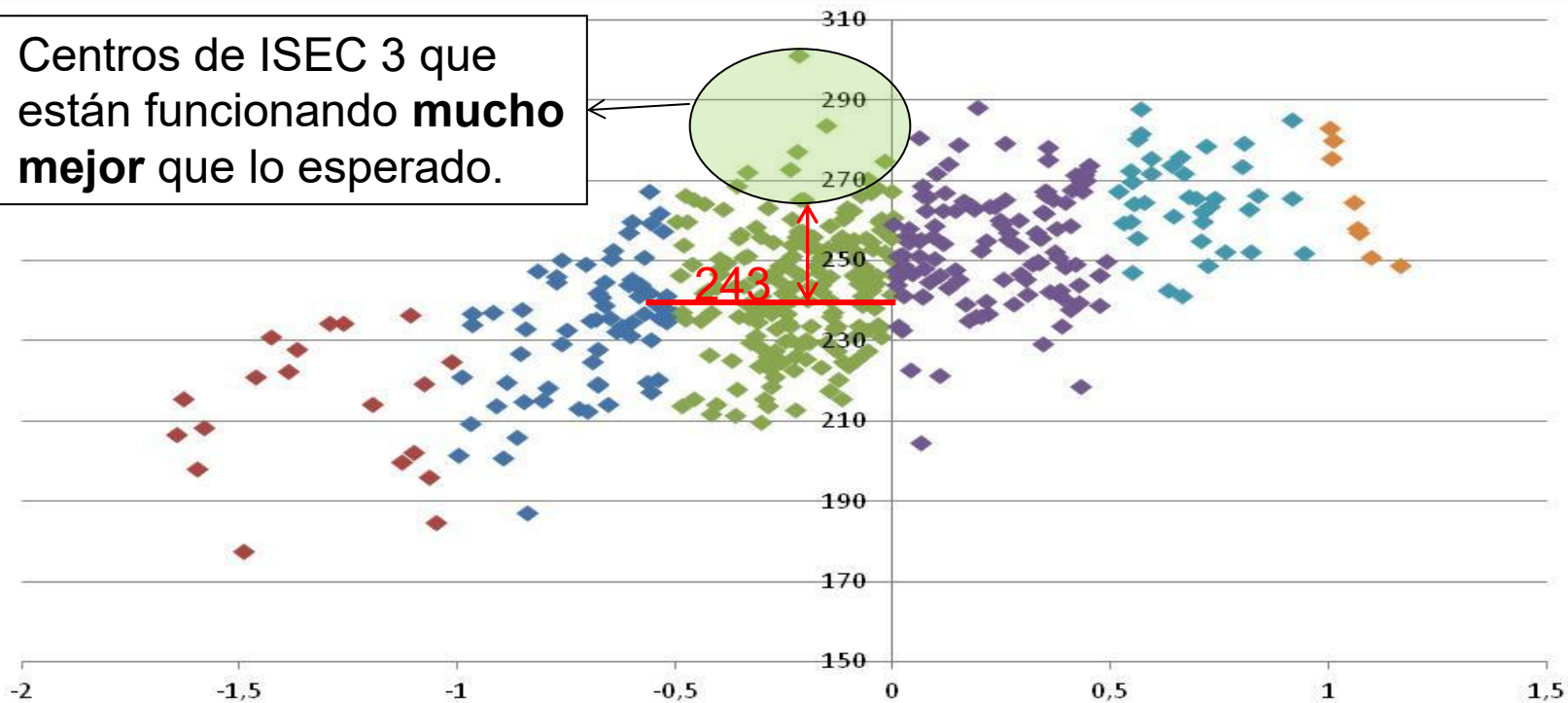
Hay diferencias entre los niveles del ISEC:



Hay diferencias entre los niveles del ISEC,
pero también *dentro* de los subgrupos...



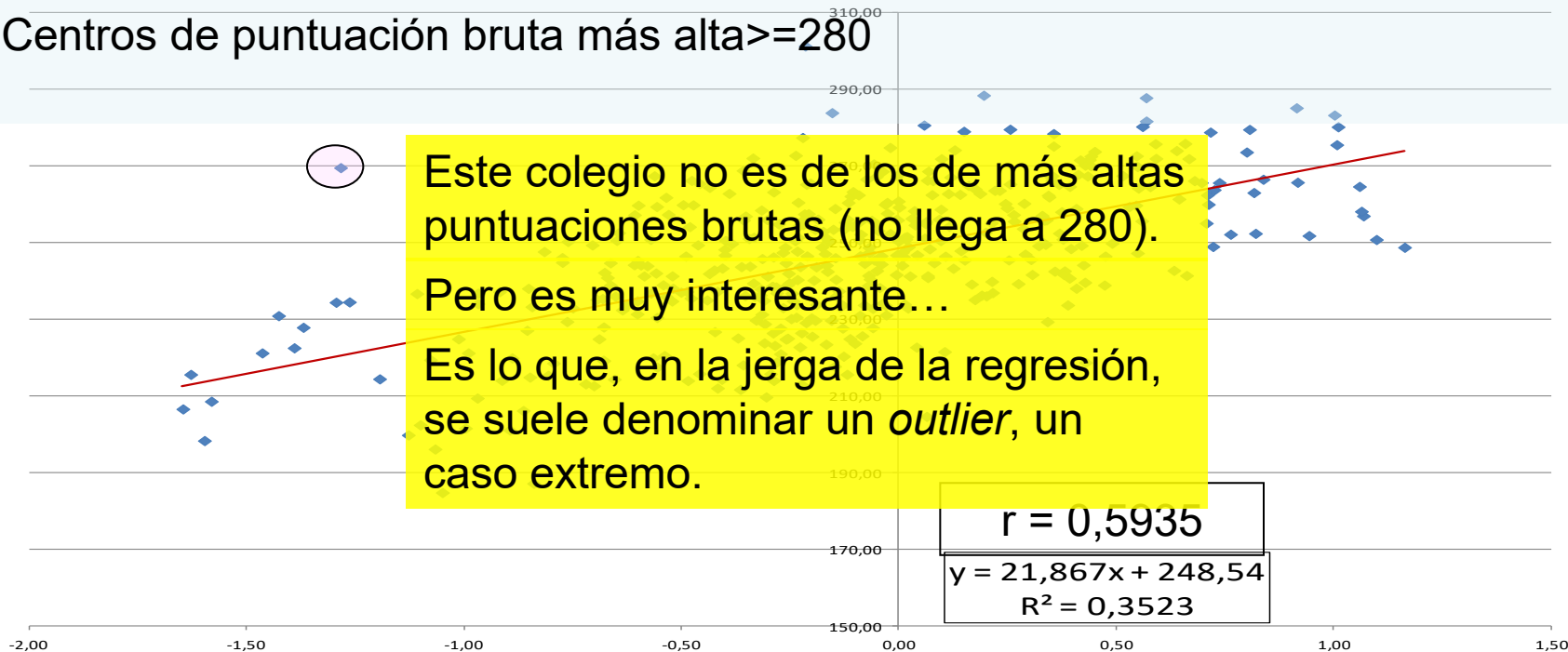
Centros de ISEC 3 que
están funcionando **mucho
mejor** que lo esperado.



Regresión lineal simple

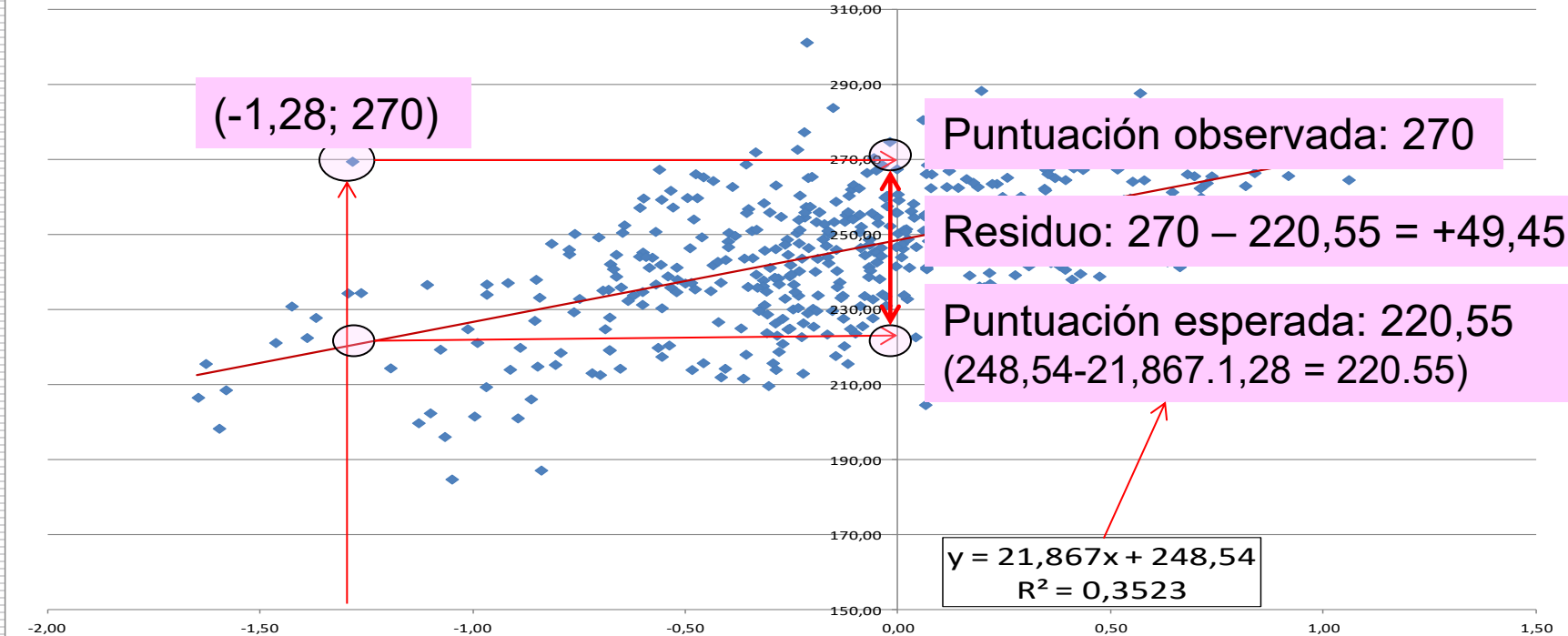
Evaluación Diagnóstica 2009 CAV. 4º Primaria
Matemáticas-SES (promedios de los 432 centros escolares)

Centros de puntuación bruta más alta ≥ 280



Regresión lineal simple

Evaluación Diagnóstica 2009 CAV. 4º Primaria
Matemáticas-SES (promedios de los 432 centros escolares)



Puntuación observada: 270

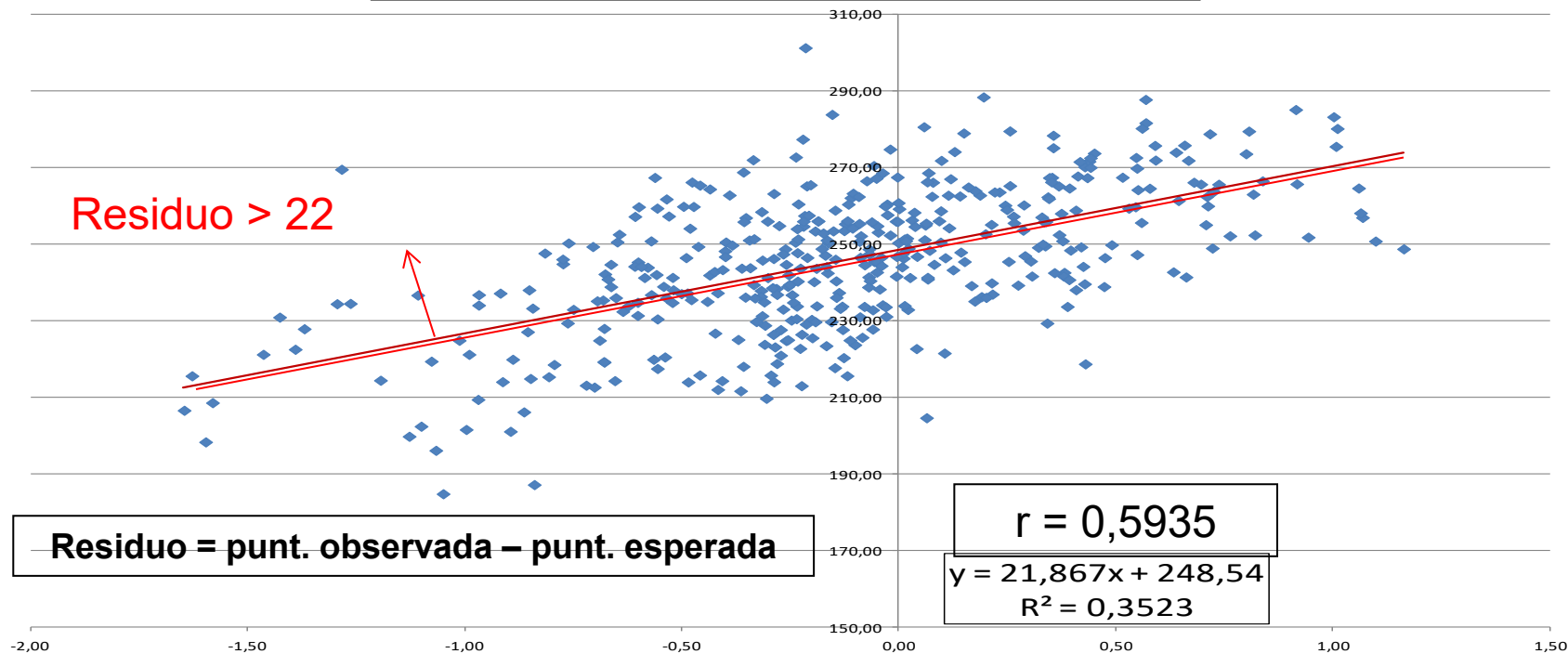
Residuo: $270 - 220,55 = +49,45$

Puntuación esperada: 220,55
($248,54 - 21,867 \cdot 1,28 = 220,55$)

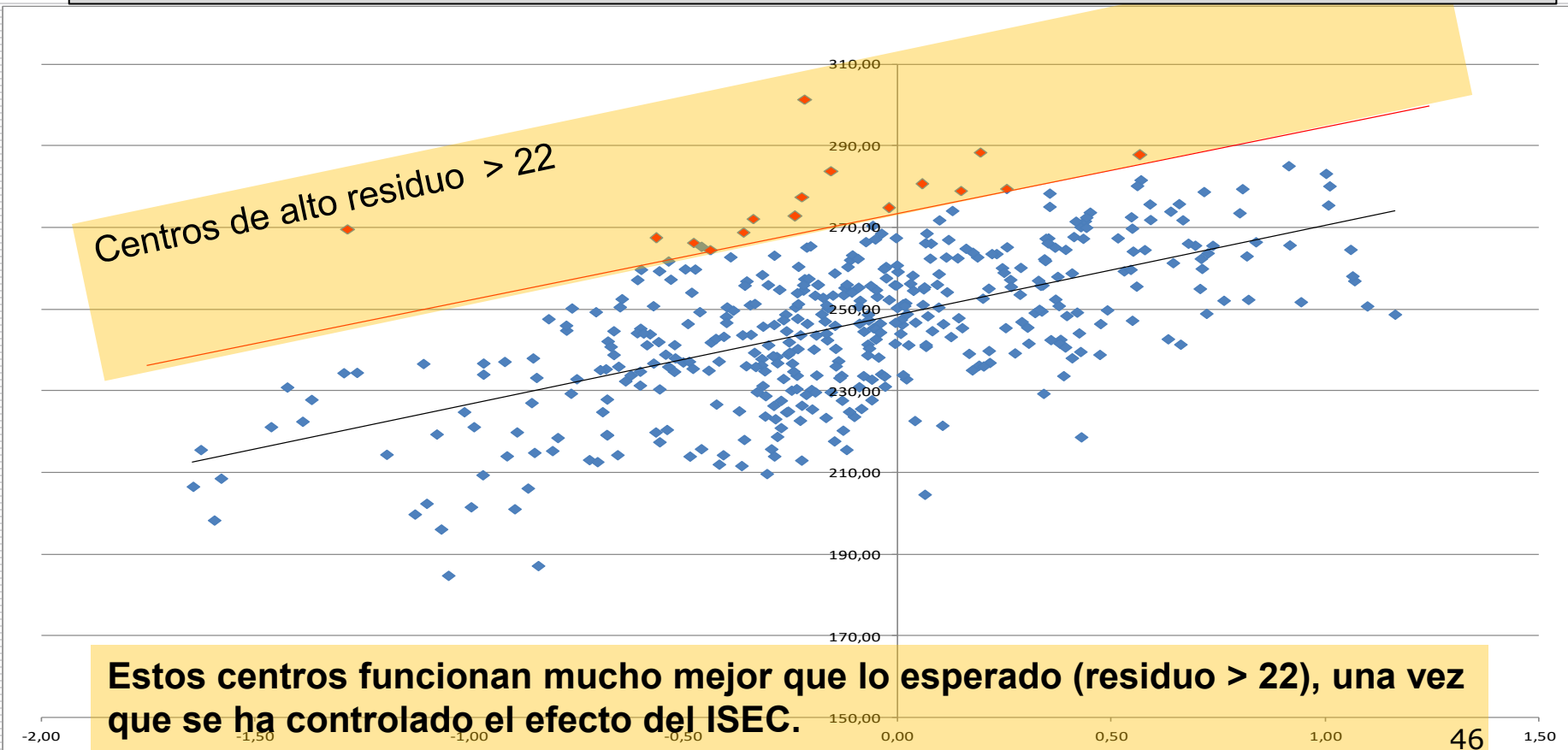
$$y = 21,867x + 248,54$$
$$R^2 = 0,3523$$

Punto de corte (de los residuos, ej. 22)

Evaluación Diagnóstica 2009 CAV. 4º Primaria
Matemáticas-SES (promedios de los 432 centros escolares)



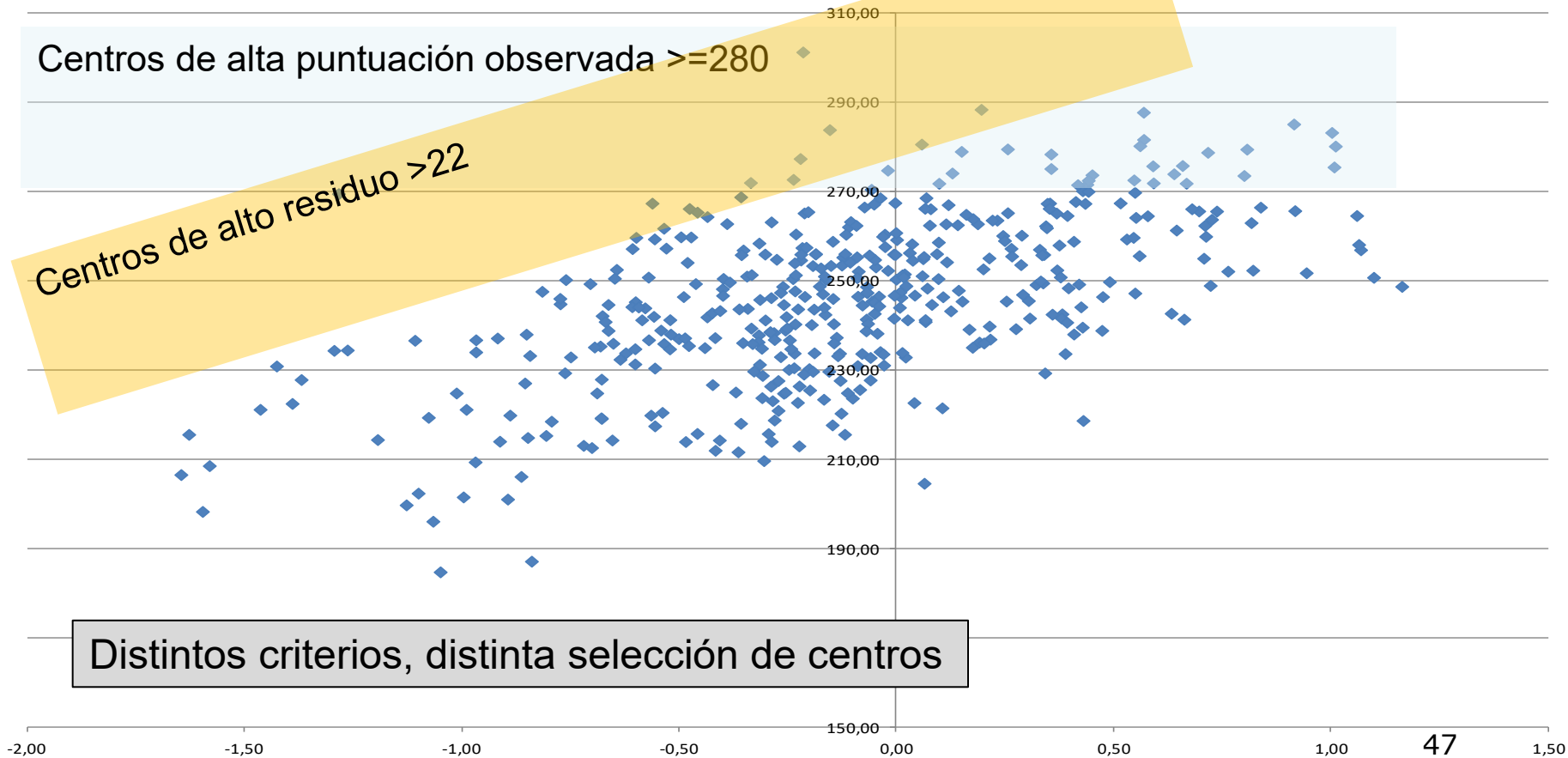
Punto de corte (de los residuos, ej. 22)



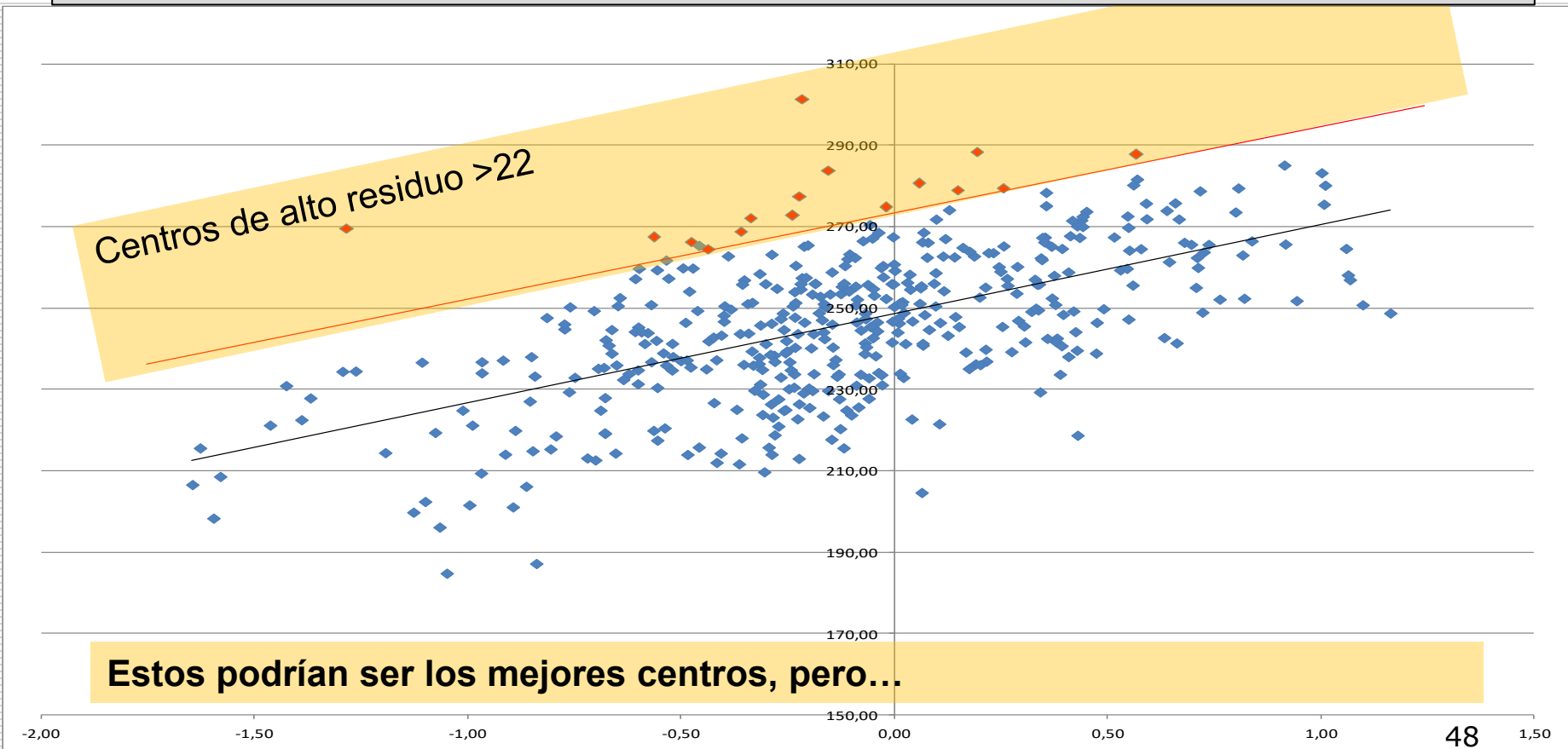
Evaluación Diagnóstica 2009 CAV. 4º Primaria
Matemáticas-SES (promedios de los 432 centros escolares)

Centros de alta puntuación observada ≥ 280

Centros de alto residuo >22



Punto de corte (de los residuos, ej. 22)



...pero en la investigación en el mundo real las cosas no son nunca tan sencillas...

- El ISEC es importante, pero no es lo único importante.
- La regresión lineal simple puede ser demasiado *simple*.
- Hay más variables importantes:
 - Condición de inmigrante.
 - Haber repetido curso.
 - ...

...pero en la investigación en el mundo real las cosas no son nunca tan sencillas...

□ Y además de haber más variables importantes, éstas se dan a diferentes niveles, por ejemplo:

■ N1: Estudiantes.

■ N2: Centros.

□ Veamos algunos ejemplos:



Estructura multinivel: N1: estudiantes/N2: centros

□ Variable “Inmigrante” en N1:

- Que un estudiante provenga de otro país y se haya incorporado tardíamente al sistema educativo, es probable que, en principio, suponga una dificultad añadida de cara a su aprendizaje (LH 2009).

	InmigN1	N	Mean	Std Deviation
mateN1	No	15906	253.2134	49.7672
	Si	1354	215.9244	45.9406

Estructura multinivel: N1: estudiantes/N2: centros

- Variable “Red” en N2:
 - ¿Puntúan lo mismo los estudiantes de los centros públicos que los de los concertados?.

	RedN2	N	Mean	Std Deviation
mateN1	Publico	7991	243.7781	50.4273
	Concertado	9269	255.9007	49.8543

Estructura multinivel:

N1: estudiantes/N2: centros

□ Variable “Inmigrante” en N1:

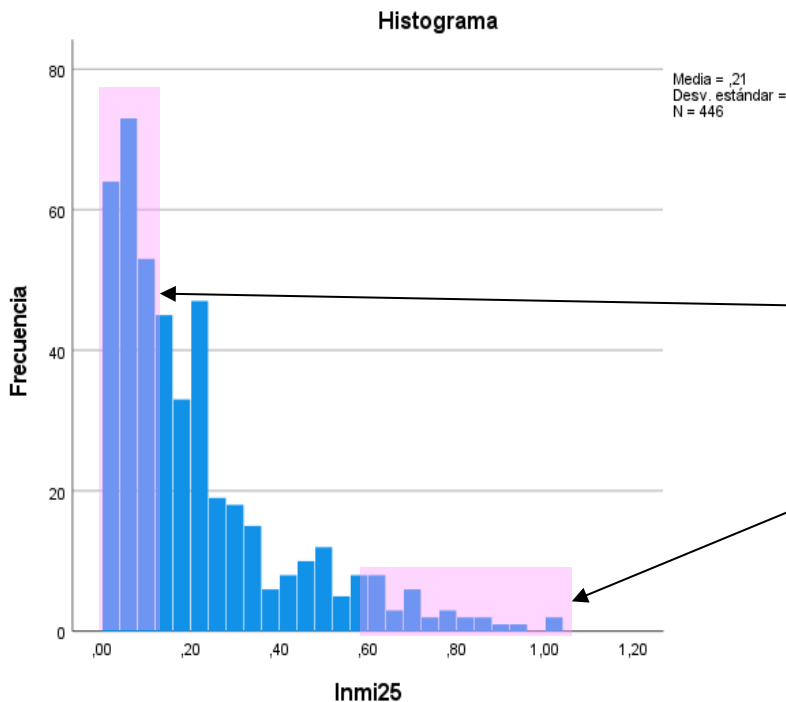
- Que un estudiante provenga de otro país y se haya incorporado tardíamente al sistema educativo, es probable que, en principio, suponga una dificultad añadida de cara a su aprendizaje.

□ Variable “Inmigrante” en N2:

- Aula de 20 estudiantes en la que hay 1 inmigrante.
- Aula de 20 estudiantes en la que hay 18 inmigrantes.



Proporción de estudiantes inmigrantes por centros (4º primaria 2025)



Mínimo: 0%- Máximo 100%

Proporción media en 4º EP 2025: 17,9%
Proporción 2009: 6%
por escuelas).

En el 22% de los centros hay una proporción inferior al 6% inmigrantes.

Hay un 7% de centros (26) en los que en sus aulas más del 60% son inmigrantes.

En 12 de ellos, más del 80%.

Congreso
«Comprender para aprender: competencias matemática y lectora»

Congrés
«Comprende per aprende: competències matemàtica i lectora»



Segregación

- ❑ Un problema muy serio que afecta a nuestros sistemas educativos.
 - Por razones socioeconómicas
 - Por razones de pertenencia a grupos específicos
- ❑ En líneas generales, la brecha entre los estudiantes de origen migrante y los que no lo son, es grande
 - Casi de una desviación típica.

1 curso escolar = 0,5-0,7 desviaciones típicas (Hattie)
ED: media = 250, desviación típica = 50
25-35 puntos de diferencia en ED equivalen a 1 curso escolar



Realidad compleja, multivariada y multinivel

- Hay múltiples variables contextuales.
- Que se dan, que operan, a diferentes niveles.
 - N1: estudiantes
 - ISECN1, InmiN1, RepeN1...
 - N2: centros
 - Específicas de N2: RedN2
 - Variables de N1 agregadas en N2: ISECN2 (media), InmiN2 (proporción), RepeN2 (proporción)...



Efectos contextuales

- Hay múltiples variables contextuales que se dan a diferentes niveles...
- ...que generan los denominados efectos contextuales...
- ...los cuáles se dan en muchos ámbitos, no solo en educación.
- Por ejemplo, en Medicina cada vez se estudian más:



□ Atención primaria, estudio de 2013:

Aten Primaria. 2013;45(3):127-128



Atención Primaria

www.elsevier.es/ap



Tú código postal es más importante para tu salud que tu código genético (1)

Your post code is more important for your health than your genetic code (1)

«if the major determinants of health are social, so must
be the remedies»
Michael Marmot

miedo. Puede que hayas gestionado alrededor de 150 IT al
año. Aunque no tienes la información precisa intuyes que la
aparición, evolución, pronóstico y desenlace de muchos de
los episodios que atiendes todos los días tienen que ver con



Efectos contextuales

- Hay múltiples variables contextuales que se dan a diferentes niveles.
- En educación, Douglas Willms ha estudiado estos efectos contextuales.

Willms, D.J. (2010). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*, v112 n4 p1008-1037



Efectos contextuales

- ❑ Importancia de recoger información sobre las variables contextuales.
 - Socioeconómicas y culturales.
 - De otro tipo.
 - ❑ Cuestionarios *ad hoc*
 - ❑ Cruce de datos con otros organismos de las administraciones.
- ❑ Y de hacer pedagogía con todos los agentes implicados.
- ❑ Las técnicas estadísticas han de tener en cuenta estos efectos contextuales a los diferentes niveles en que se dan.
 - Para garantizar procesos evaluativos equitativos

La regresión lineal simple puede ser demasiado simple

- Se requiere un procedimiento estadístico que:
 - ...se ajuste a un mundo real que es complejo, multivariado y multinivel...
 - ...se ajuste a la estructura anidada de los datos (Gaviria y Castro, 2005).
- Modelos jerárquicos lineales (HLM)
 - Regresión lineal múltiple multinivel.
 - Considera simultáneamente el efecto de múltiples variables de diferentes niveles.

VARIABLES, NIVEL 1 (ESTUDIANTES)

- ❑ Modelo lingüístico en que el estudiante cursa sus estudios (A, B, D).
- ❑ Género.
- ❑ Si el euskara es o no la lengua de uso habitual en la familia (L1)
- ❑ Condición de inmigrante (definición ISEI).
- ❑ Índice socioeconómico y cultural de la familia (ISEC).
- ❑ Si es o no repetidor (edad normativa).

VARIABLES, NIVEL 2 (CENTROS)

- Red (pública-concertada).
- Variables agregadas del N1:
 - ISEC medio del centro.
 - Tasa de inmigrantes.
 - Tasa de L1 = euskara.
 - Tasa de repetidores (1- tasa de idoneidad).



- Estos modelos nos permiten detectar y seleccionar aquellos centros que funcionan muy bien (de alta eficacia).
- Para ello, se calcula el residuo para cada centro, habiendo controlado el efecto de un grupo de variables contextuales relevantes.

$$\text{RSD} = \text{PUNT. obtenida} - \text{PUNT. estimada}$$

- Cuanto mayor -y positivo- sea el residuo, mejor el funcionamiento del centro; más se separa de la puntuación que le correspondería en función de su contexto.

Limitación importante:

- ❑ Precaución al generalizar si sólo se estudian los centros de alta eficacia (CAEF).
 - Amenaza a la validez interna.

Limitación importante:

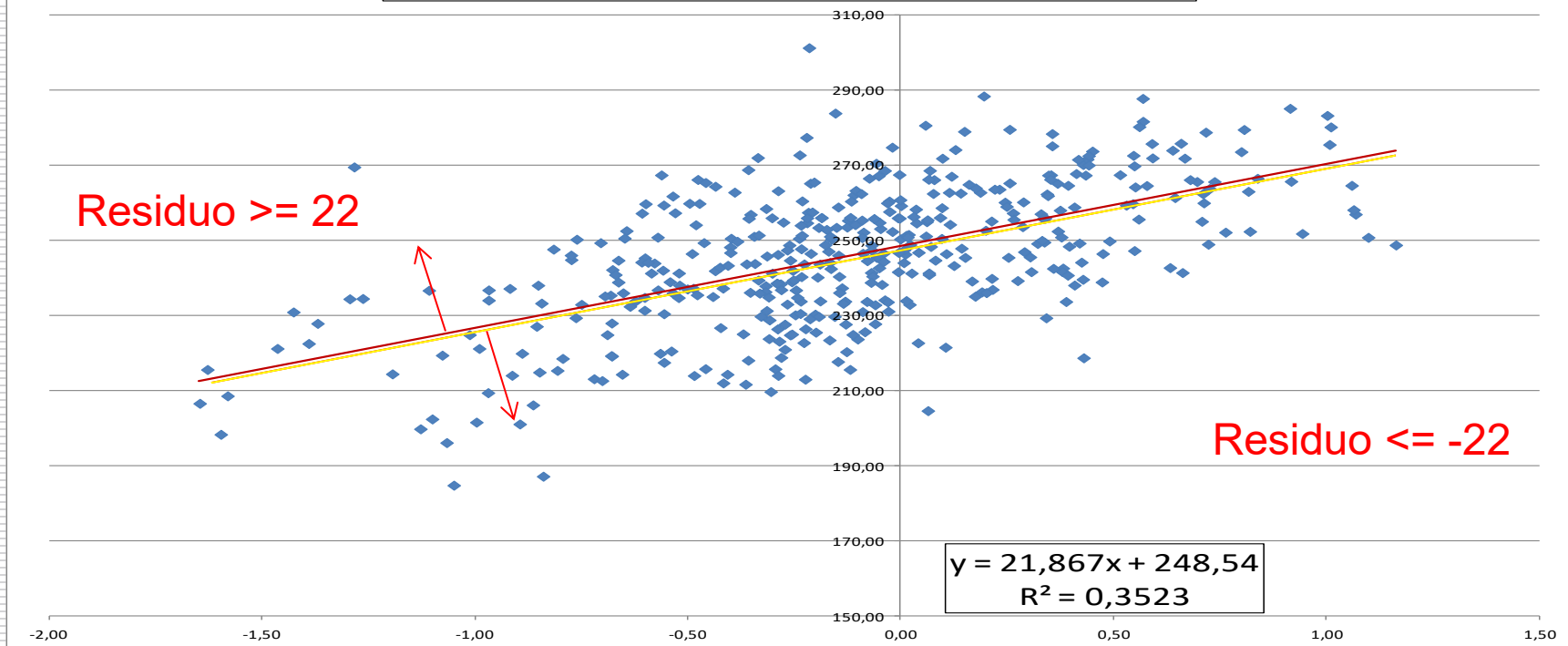
- ❑ Precaución al generalizar si sólo se estudian los centros de alta eficacia (CAEF).
 - Falta *contraste*.
 - Imprescindible también el estudio de los centros de baja eficacia (CBEF).

Estudio de centros de baja eficacia:

- ❑ Mediante estas técnicas es posible detectar y distinguir entre centros de alto valor añadido y centros de residuo *negativo*.
- ❑ Su puntuación media está por debajo de lo estadísticamente esperable.

Punto de corte (de los residuos, ej. 22)

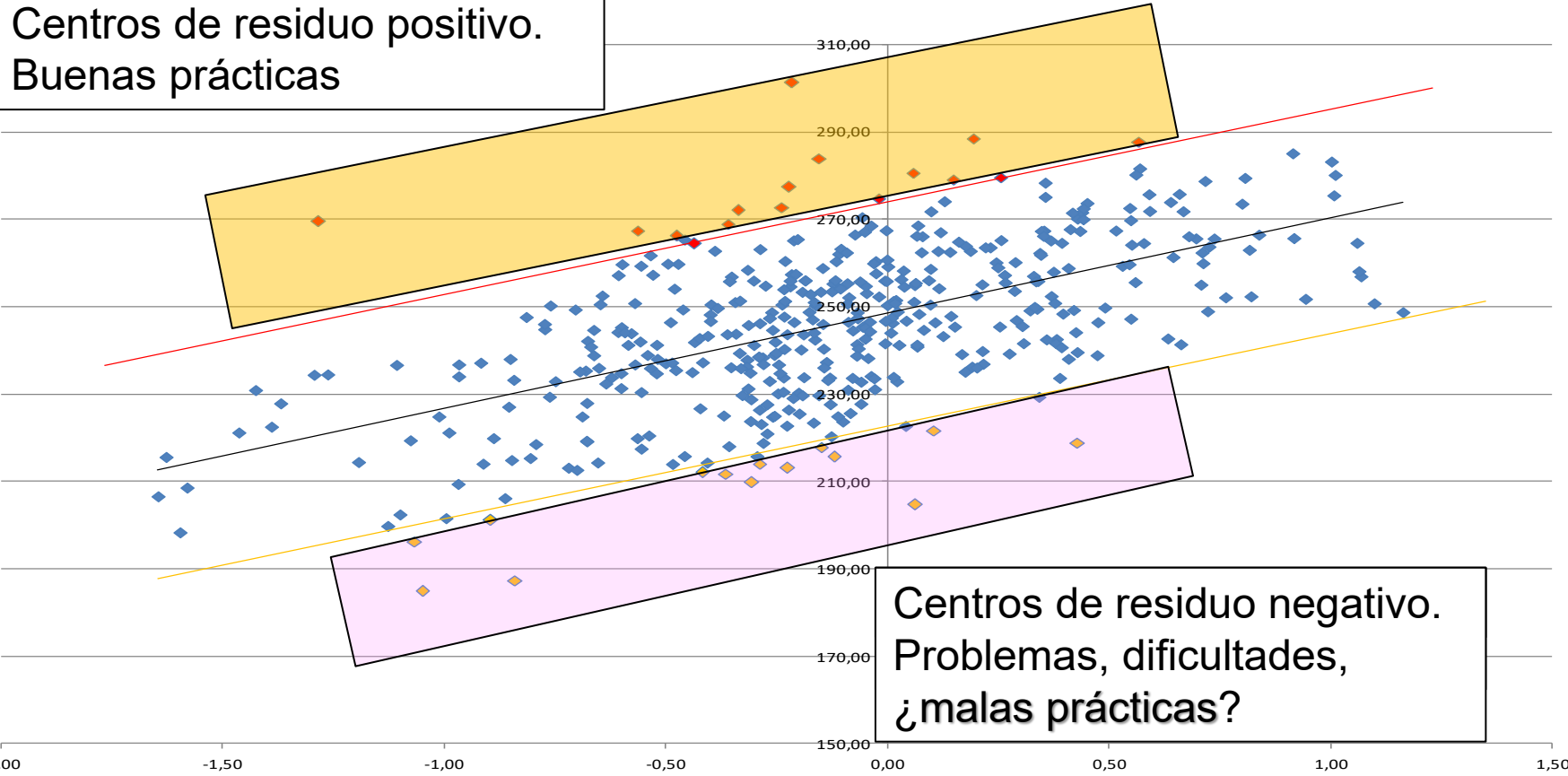
Evaluación Diagnóstica 2009 CAV. 4º Primaria
Matemáticas-SES (promedios de los 432 centros escolares)



Evaluación Diagnóstica 2009 CAV. 4º Primaria

Matemáticas-SES (promedios de los 432 centros escolares)

Centros de residuo positivo.
Buenas prácticas



Centros de residuo negativo.
Problemas, dificultades,
¿malas prácticas?

Estudio de algunos centros de baja eficacia.

- ❑ Riesgo metodológico de conclusiones erróneas al faltar esta información.
- ❑ Tan importante como delicado.
- ❑ Criterio inicial: residuos muy bajos.
- ❑ Conclusión: necesidad de estudiar tanto CAEF como CBEF.





Resultado selección:

- En los primeros estudios:
 - 32 CAEFs de EP y ESO (16-16)
 - 20 CBEFs (11-9)
- 50% públicos y concertados
- De todo tipo
 - ISEC bajo, medio y alto
 - Tamaño, ubicación,...

Resultado selección estudio actual (EP):



- Se han modificado los criterios (transferibilidad):

- CAEFs:

- ISEC bajo (en centiles ≤ 35)
- Residuo alto (en centiles ≥ 65)
- Puntuación alta (en centiles ≥ 50)

- Mayoría de públicos (19: 13-6)

- CBEFs/CBPs:

- Centiles de ISEC, RSD y PUNT ≤ 33
- Mayoría de públicos (10: 8-2)



Una vez seleccionados: estudio cualitativo (estudio de casos múltiple)

- ❑ Metodología: análisis cualitativo.
- ❑ Se busca conocer la aportación de los centros, las prácticas que llevan a cabo y los factores que explican esos resultados
- ❑ Mediante estudio de casos:
 - Entrevistas a informantes clave.
 - ❑ Inspección
 - ❑ Equipos directivos

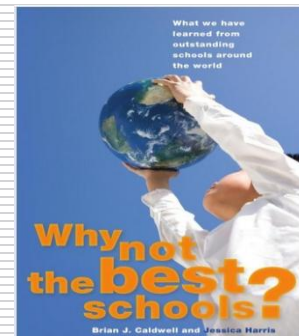


- ❑ Los centros de muy alta eficacia:
 - Buenas prácticas.
 - Hitos de cambio y mejora.
- ❑ Los centros de muy baja eficacia:
 - Problemas
 - Dificultades
 - Malas prácticas
- ❑ El contraste de ambos grupos de conclusiones puede posibilitar el diseño de acciones de mejora mejor focalizadas.



Otras investigaciones, antecedentes:

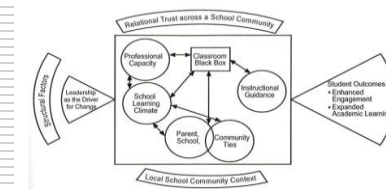
- “Why not the best schools?”
(Caldwell y Harris, ACER)



- Informe McKinsey



- “Organizing schools for improvement”
(Bryk, A. y col.)



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprendre
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»



Marco categorial:

1. Gestión y organización del centro
2. Liderazgo, equipo directivo
3. Clima, convivencia
4. Relaciones familia-escuela-comunidad
5. Atención a la diversidad y seguimiento alumnado
6. Formación e innovación
7. Metodología
8. Evaluación

Alumnado. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Profesorado

Centro escolar. Organización, gestión y liderazgo.

CAEF: Alumnado.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (I):

- Seguimiento muy cercano del trabajo del alumnado
 - con un elevado control del mismo
 - las tareas a realizar claramente fijadas y planificadas.

- Realizado a través de la tutoría
 - en contacto estrecho con las familias
 - mediante el plan de acción tutorial
 - con su participación en la toma de decisiones y compartiendo información con respecto a los y las estudiantes.



Alumnado.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (II):

- Atención a la diversidad bien organizada:
 - En función de las características propias de cada centro: alumnado con NEE, inmigrante, de bajo rendimiento...
- Detección precoz de las dificultades del alumnado e intervención temprana sobre las mismas.
 - Perspectiva inclusiva.
 - Pero con diferentes planteamientos.

Alumnado.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (III):

- Eficiente gestión de los recursos internos
- Asignación de profesorado a grupos en función de necesidades.
 - Por ejemplo, duplicación de docentes en determinadas aulas, enseñanza compartida, etc.

Alumnado.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (IV):

- Papel clave de los programas de refuerzo y de atención específica a estudiantes de bajo rendimiento.
 - Sobre todo en competencias instrumentales básicas:
 - Lectoescritura (enfoque comunicativo) y matemáticas
 - Presencia en *todos* los centros.

Alumnado.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (V):

- ❑ Evaluación de los estudiantes como herramienta de aprendizaje
 - Frecuentes evaluaciones de carácter formativo
 - Muchas veces con instrumentos de elaboración propia.
 - Criterios de evaluación y mínimos:
 - ❑ Definición clara y pormenorizada.
 - ❑ Colegiada (todo el claustro o el Consejo escolar)
 - ❑ Pública: a docentes, estudiantes y familias.
- ❑ Uso de las evaluaciones externas para contrastar.

Alumnado.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (VI):

☐ Metodología

- Cierta *diversidad* metodológica.
- Prima el enfoque por competencias y el aprendizaje basado en proyectos.
- Pero se dan también otros planteamientos.
 - ☐ "*Berrikuntza ez da beti hobekuntza*" ("*La innovación no siempre es mejora*")

☐ *Las metodologías e innovaciones han de venir avaladas por evidencias.*

Alumnado.

Proceso de enseñanza-aprendizaje (VII):

- Los nuevos enfoques metodológicos y las innovaciones:
 - Han de venir avaladas por evidencias.
 - El profesorado (todo el implicado) se forma en las mismas.
 - Deciden cómo aplicarlas.
 - Evalúan su impacto.
 - Si funcionan se incorporan y consolidan.

CAEF: Profesorado (I)

Alto nivel de:

□ Dedicación

- elevada implicación con el centro y con la tarea educativa (no sólo instructiva) que el mismo desarrolla.

□ Formación y mejora continua

- Organizada e impulsada por el centro y la dirección
- Con evaluación previa de necesidades
- Con puesta en práctica de lo aprendido y posterior evaluación de su funcionamiento.



Profesorado (II):

- Buena atención y cuidado al profesorado del centro, tanto en la acogida como en el desarrollo cotidiano de sus tareas.
 - Atención a los aspectos emocionales y de bienestar

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

CAEF: El centro escolar.

Organización, gestión y liderazgo (I):

☐ Clima escolar

- sin problemas serios que favorece el normal desenvolvimiento de la tarea docente.
- formación en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos
- Alumnado mediador

☐ Visión y filosofía propia

- claramente definida
- compartida por todo el claustro
- Se establecen las metas y los medios para alcanzarlas.



El centro escolar.

Organización, gestión y liderazgo (II):

- ❑ **Altas expectativas**
 - Con respecto al alumnado
 - y también al propio profesorado
- ❑ **Gestión del centro**
 - Sistemática y bien planificada
 - Alto nivel de coordinación tanto interna como externa.
- ❑ **Adecuada gestión del tiempo**
 - del dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula
 - del relativo a cuestiones de organización de los recursos humanos del centro.

El centro escolar.

Organización, gestión y liderazgo (II):

- Liderazgo claro del equipo directivo
 - Diversos estilos, pero prima:
 - Liderazgo democrático y distribuido
 - Clara preponderancia del trabajo en equipo.
- El equipo impulsa y organiza la evaluación de:
 - los proyectos, programas y actividades emprendidos por el centro
 - valoración muy positiva de la ED y uso formativo de la misma.

Conclusiones finales CAEF:

- Estas buenas prácticas detectadas contribuyen –junto con otros factores- a explicar los excelentes resultados obtenidos por estos centros.
- Pero veamos ahora el necesario contraste con los CBEFs.



Estudio ineficacia escolar

- ❑ Pocos estudios al respecto:
- ❑ Reynolds y colaboradores (cfr. p. 214):

"In any science, it is important – if not always popular – to make the implicit explicit. A few studies have been conducted that have formally addressed the topics of school ineffectiveness, school decline, and processes that kill school improvement efforts".

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. doi: 10.1080/09243453.2014.885450



CBEF

Elementos claros de contraste con CAEFs.

- Dificultades y problemas.
 - Situaciones de alta complejidad.
 - Derivadas de problemas estructurales de nuestros sistemas educativos.

- También malas prácticas.
 - Derivadas –normalmente- de creencias, hábitos o costumbres.
 - Trabajo poco profesional.

Obstáculos estructurales (estudio en curso)

- ❑ Inestabilidad de las plantillas
 - Muy especialmente en centros públicos

- ❑ Segregación
 - Económica
 - Por pertenencia a grupos específicos
 - ❑ Origen migrante
 - ❑ Comunidad romaní

Segregación escolar:

- *“En este pueblo hay mucha diversidad, pero toda está en mi centro”* .
 - (Directora de un IES de un municipio de casi 20.000 habitantes con tres centros que imparten secundaria: el instituto, un concertado laico y un concertado religioso).



Obstáculos estructurales (estudio en curso)

- Inestabilidad de las plantillas
- Segregación
 - Económica
 - Por pertenencia a grupos específicos
 - Origen migrante
 - Comunidad romaní
- Falta de tiempo (todos)
 - Exceso de tareas burocráticas



CBEF

Malas prácticas

- ❑ Agrupamiento de estudiantes por niveles de rendimiento.
 - En centros con más de una línea.
 - Especialmente en ESO (también en algún caso al final de EP)

- ❑ Evaluación como mera calificación.
 - No solo hay que calificar, qué también.



CBEF

Malas prácticas

- ❑ Recurso a la repetición.
- ❑ Promoción sin verificar aprendizaje.

- ❑ Bajas expectativas.
 - Tanto con respecto al propio claustro...
 - ...como a los estudiantes:
 - ❑ “Pero Vd., ¿qué quiere que yo haga con estos?”



CBEF

Malas prácticas

- ❑ Formación permanente del profesorado:
 - No hay una evaluación previa de necesidades ni, en consecuencia, un plan de centro
 - ❑ Cada docente “a su aire”

- ❑ Carencia de objetivos compartidos:
 - Claustro poco cohesionado
 - ❑ Cuando no claramente dividido.



CBEF

Malas prácticas

- Liderazgo
 - En ocasiones no democrático
 - En la mayoría, simplemente ausencia.
 - No se ejerce

- Coordinación
 - Falta, sobre todo la interna

Otros elementos de contraste CAEFs vs. CBEFs:

- ❑ Mala gestión de tiempos.
 - Tanto del tiempo real dedicado al aprendizaje
 - Como de la organización y gestión de tareas

- ❑ Clima escolar:
 - normal/muy complicado.
 - Frecuentes conductas disruptivas en las aulas

- ❑ Relación complicada con las familias y entorno.



CBEF

Patrones comunes (I)

- Narrativa de declive externo:
 - Cambios negativos en la sociedad
 - “Decadencia cultural”
 - Precariedad familiar
 - Ratios excesivas
 - Falta de apoyo de la administración y falta de *feedback*
 - Inadecuación de los materiales curriculares.

- Ausencias significativas en las entrevistas: discurso centrado en el sistema educativo y la sociedad, no en el centro.



CBEF

Patrones comunes (II)

- ❑ Metáforas conceptuales (lenguaje bélico).
 - La escuela como *trinchera*
 - El aula como *campo de batalla*
 - La dirección como *escudo* frente a las familias.
 - Docentes en *posición de resistencia*.
- ❑ Metodología percibida como desconectada: como una prescripción externa que no encaja.
- ❑ Apoyo externo percibido como improductivo: los servicios de formación y la inspección son entidades que no funcionan.

Conclusiones:

- ❑ No hay recetas.



- ❑ Pero...

Conclusiones:

- ❑ Pero sí empezamos a tener evidencia de qué ingredientes emplear.
- ❑ Y de cuáles evitar.
- ❑ Luego, cada centro, en función de su contexto y sus características propias, ha de decidir:
 - Dosis de cada ingrediente
 - Tiempos
 - Prioridades



Conclusiones:

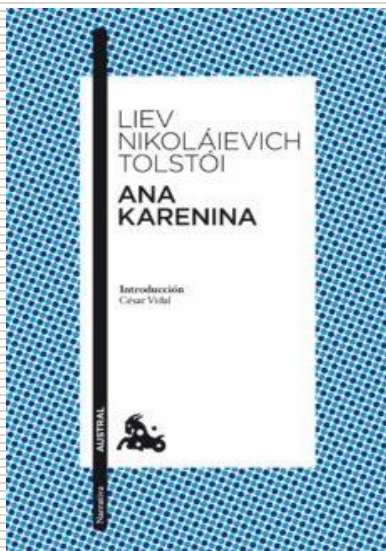
- ❑ Con respecto a la alta eficacia:
 - Cualquier centro puede ser un centro de alta eficacia.
 - No se observan restricciones con respecto a tipología, titularidad, ISEC medio, etc.
 - Papel crucial del profesorado y del equipo directivo.

- ❑ Con respecto a la baja eficacia:
 - Hay centros y grupos sociales que requieren atención prioritaria.



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprende
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»



"Todas las familias dichosas se parecen, pero las infelices lo son cada una a su manera".



□ Las buenas prácticas se sintetizan en dos conceptos:

- *Profesionalidad*
- *Compromiso*

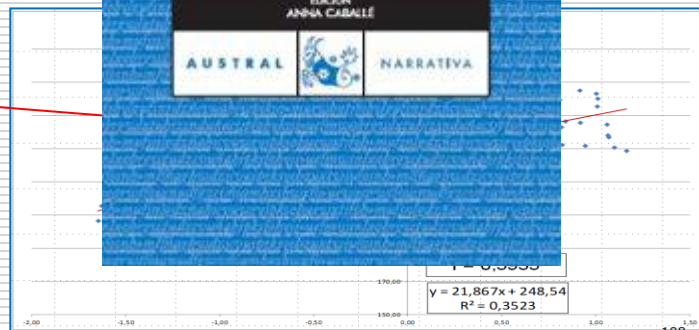
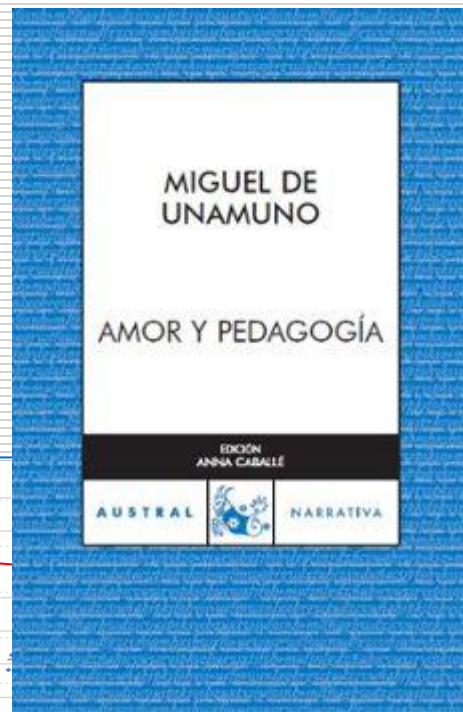


Compromiso y profesionalidad

"En este centro todas metemos muchas horas, estudiando y trabajando para que todo el alumnado -todas y todos sin excepción- salgan adelante.

Porque este es nuestro trabajo y porque les queremos mucho."

(Directora del centro LH019)



En el muy improbable caso de que alguien se haya quedado con ganas de más...

□ Informes de los proyectos en la web del ISEI:

- <https://isei-ivei.euskadi.eus/es/publicaciones-e-investigaciones/centros-eficaces>

The screenshot shows the website of the Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). The header includes the logo and the text: "ISEI-IVEI IRANAKO SISTEMA EBALUATU ETA IKERTZKO ERAKUNDEA INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA". Navigation tabs are labeled: "QUIÉNES SOMOS", "EVALUACIONES", "INDICADORES", "PUBLICACIONES E INVESTIGACIONES", and "PROSPECTIVA". The main content area is titled "Centros eficaces" and contains the text: "El objetivo de la investigación es identificar y caracterizar los centros educativos de alta eficacia en el País Vasco y elaborar un catálogo de sus buenas prácticas." Below this, there are three columns of content, each with a thumbnail image and a title:

Thumbnail	Title
	MET
	Malttrato entre iguales
	Centros eficaces
	Begi bistan
	Materiales curriculares
	Diagnóstico del sistema educativo vasco
	Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor...
	Informe sobre la eficacia y la mejora escolar 2015-2019 en la CAV
	La eficacia escolar en los centros del País Vasco. Informe final (2011-2015)

Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprende
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»



Acabo (que ya es hora):

- ❑ Agradecimiento a todas las personas que han colaborado y colaboran con estos estudios.
- ❑ Al Departamento de Educación por su iniciativa y ayuda.
- ❑ Pero sobre todo, reconocimiento al profesorado que en condiciones, muchas veces muy difíciles, realiza una labor digna de elogio y agradecimiento.
- ❑ Gracias por todo lo que hemos aprendido.
- ❑ Son un ejemplo de lo que afirma Steiner:



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprende
per aprende:
competències
matemàtica i lectora»



Steiner, G. (2020) *Lecciones de los maestros*. Siruela

“El deseo de conocimiento, el ansia de comprender, está grabada en los mejores hombres y mujeres. También lo está la vocación de enseñar.

No hay oficio más privilegiado.”



Congreso
«Comprender
para aprender:
competencias
matemática y lectora»

Congrés
«Comprendre
per aprendre:
competències
matemàtica i lectora»

Moltes gràcies!
¡Muchas gracias!
Eskerrik asko!

Organizadores | Organitzadors



Tothom!!!



Colaboradores | Col·laboradors

