

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Formación inicial de maestros /
*Pre-primary and primary teacher training
and education*

Miquel Martínez
(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 68
Número, 2
2016

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN CENTROS EDUCATIVOS DE ALTA EFICACIA

Inservice teacher education in highly effective schools

LUIS LIZASOAIN, JUSTO BEREZIARTUA E ISABEL BARTAU
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

DOI: 10.13042/Bordon.2016.68213

Fecha de recepción: 27/08/2015 • Fecha de aceptación: 22/01/2016

Autor de contacto / Corresponding Author: Luis Lizasoain. Email: luis.lizasoain@ehu.es

INTRODUCCIÓN. El objetivo de este trabajo es describir y aportar evidencias sobre las estrategias y buenas prácticas relativas a la formación permanente del profesorado que se desarrollan en centros educativos de alta eficacia. **MÉTODO.** Para detectar y seleccionar dichos centros se emplean modelos de regresión jerárquica lineal en los que como variables criterio se consideran los resultados de las Evaluaciones de Diagnóstico y como covariables se incorporan variables estrictamente contextuales. De esta manera se controla el efecto de las mismas y se estima para cada centro su puntuación esperada. Cuando la diferencia entre esta y la empíricamente obtenida es muy alta y positiva ello es indicador de alta eficacia. Una vez seleccionados los centros, se realiza un análisis cualitativo mediante entrevistas a informantes clave para detectar las buenas prácticas. Con objeto de garantizar la validez interna mediante contraste, se estudian también los centros muy ineficaces. **RESULTADOS.** La actividad formativa de los 32 centros muy eficaces estudiados se caracteriza por ser una actividad del centro, sistemática y muy bien organizada; diseñada a medio y largo plazo y que responde a una planificación rigurosa; se inserta dentro de planes de mejora que nacen de una evaluación de necesidades y de un adecuado empleo de los resultados de las evaluaciones externas. Es impulsada y facilitada por los equipos directivos y cuenta con la implicación activa y el apoyo de todo el claustro. Se suele desarrollar en el mismo centro y es sistemática y frecuentemente evaluada. Su carácter es práctico y vinculado a las necesidades de mejora. **DISCUSIÓN.** Estos resultados, convenientemente contrastados con la información proveniente de los centros ineficaces, apuntan a que estas buenas prácticas formativas son, junto con otras cuestiones, un factor explicativo de los excelentes resultados obtenidos por estos centros.

Palabras clave: *Formación permanente del profesorado, Eficacia escolar, Investigación sobre escuelas eficaces, Buenas prácticas, Modelos jerárquicos lineales.*

Introducción

Este trabajo se centra en el ámbito de la formación permanente del profesorado y su finalidad estriba en describir y aportar evidencias sobre las estrategias y buenas prácticas que en este campo se desarrollan en centros educativos de alta eficacia (CAEF). Se inserta en la línea de trabajo de la eficacia y la mejora escolar y ha sido realizado en el marco de dos proyectos de investigación, uno finalizado en diciembre de 2014 y otro, continuación del primero, actualmente en curso¹. En ambos la finalidad es el estudio de la eficacia escolar en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) basándose en los resultados de las Evaluaciones de Diagnóstico (ED).

Con respecto al primero de ellos, su finalidad ha sido estudiar las buenas prácticas desarrolladas por los CAEF de la CAPV considerando como tales a los que hubiesen obtenido altos residuos en modelos de regresión multinivel contextualizados. Es decir, que la puntuación media estuviese por encima de la que cabría esperar habiendo controlado o detraído el efecto de las variables contextuales (Lizasoain *et al.*, 2012).

Se trata de tomar como modelo la praxis de los centros cuyo funcionamiento es mucho mejor que lo estadísticamente esperable. Una vez seleccionados los centros de estas características, se procedió a realizar un estudio cualitativo de los mismos basado en entrevistas a informantes-clave lo que permitió detectar un conjunto de buenas prácticas que pueden ser consideradas como factores explicativos del éxito alcanzado por los mismos. Y uno de los ámbitos de tales buenas prácticas se refiere a la formación permanente y a la actualización del profesorado.

Son numerosas las publicaciones e investigaciones sobre la calidad y la eficacia escolar que muestran la importancia del desarrollo profesional en los procesos de mejora. La tan citada

afirmación del informe McKinsey de que ningún sistema educativo tiene mayor calidad que la de sus docentes es cita casi obligada (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Uno de los factores críticos del éxito de los sistemas educativos es la existencia de profesorado formado, motivado e implicado. El derecho a una educación de calidad demanda profesionales con alto nivel de preparación y en constante aprendizaje, que posibiliten un sistema educativo en mejora permanente. Un buen profesional de la educación conserva y mejora su competencia profesional; se actualiza para mejorar la calidad técnica y humana del servicio que presta (López-Rupérez, 2000).

Murillo (2004) sitúa al profesorado como protagonista de los esfuerzos de mejora. Un estudio de casos realizado por el mismo autor, publicado en el año 2011, insiste en la idea de que la escuela cambia si cambian los docentes, para lo cual es básica su formación. Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) apuntan a programas de desarrollo profesional basados en el trabajo en equipo (Marcelo y Vaillant, 2009). En una línea similar se sitúa el trabajo de Moreno, Quesada y Pineda (2010) sobre el grupo de trabajo como método innovador de formación de los docentes.

Por su parte, Gairín (2011) considera que el profesorado debe organizar su formación continua y establecer y aplicar procesos de mejora permanente. Desde un análisis a nivel de centro escolar, Perronoud (2004) sostiene que la existencia de un colectivo fuerte a nivel institucional y un equipo pedagógico innovador facilita la definición de necesidades de formación proyectadas a un proyecto en común. Bandeira (2011) caracteriza las escuelas eficaces y, entre otros factores, se refiere al aprendizaje continuo de todos los sujetos involucrados (profesorado y equipos directivos) de forma que el desarrollo profesional debería ser fomentado por el propio centro educativo a través de programas de instrucción continua y vinculados con el resto de actividades del centro.

García (2003) apunta que las actividades de formación permanente son una de las mejores vías para favorecer el desarrollo profesional del profesorado y enfatiza la importancia del sentido práctico de la formación. Gisbert (2004), en su trabajo sobre la formación del profesorado para la sociedad del conocimiento, plantea la necesidad de impulsar el desarrollo profesional ligado a la formación continua.

Jarauta, Colén, Barredo y Bozu en un trabajo reciente (2014) sobre la formación permanente del profesorado en Cataluña señalan la necesidad de reforzar modalidades más participativas como la formación en centros y grupos de trabajo o el aumento de la autonomía de los centros en la elección y el diseño de la formación. Villar (2000) realiza una evaluación de la formación permanente del profesorado en Andalucía y una de las conclusiones más importantes apunta a la necesidad de que los planes de formación se centren y se basen en las necesidades de los docentes y de los centros.

Método

Participantes

Los datos empleados en esta investigación son los de las ED realizadas en los años 2009, 2010 y 2011 en la CAPV a todo el alumnado de 4º de primaria y de 2º de secundaria. Se trata, por tanto, de un estudio censal. El número de centros fue de 409 en educación primaria y 324 en secundaria. En el nivel de los estudiantes, las cifras varían ligeramente cada año: en 2009 fueron 16.976 estudiantes de 4º de primaria y 16.446 de 2º de ESO. En 2010 fueron 18.418 y 17.995, respectivamente; y en 2011, 19.176 y 17.962.

Instrumentos y variables

Las variables empleadas como criterio del rendimiento académico son las tres competencias

instrumentales básicas: comunicación en lengua vasca, en lengua española y matemáticas. Junto con las puntuaciones de los estudiantes en las competencias evaluadas, se disponía también de información obtenida mediante la aplicación del cuestionario de contexto familiar. El mismo se centra en los aspectos del entorno familiar del estudiante que pueden estar asociados a su aprendizaje. Y así aparecen cuestiones relativas al lugar y año de nacimiento, a los años de residencia en la CAPV y a la lengua o lenguas de uso cotidiano en el entorno familiar.

Junto a estas, aparecen también los indicadores habituales que permiten la elaboración del índice del nivel socioeconómico y cultural familiar (ISEC). En concreto, este índice se construye empleando las puntuaciones del primer factor resultante de un análisis de componentes principales (ACP) realizado sobre las siguientes variables: posesiones y equipamientos en el hogar (automóviles, ordenadores, conexión a Internet, dormitorios, cuartos de baño), bienes culturales (número de libros, diccionarios, libros de consulta, libros de literatura clásica, periódicos y revistas especializadas o técnicas), nivel de estudios de la madre y del padre y tipo de trabajo que desempeñan la madre y el padre.

Procedimiento

El criterio estadístico empleado para valorar el grado de eficacia de un centro no se basa en la puntuación media bruta obtenida por cada centro en las competencias evaluadas en las ED, sino que, dado que los resultados instructivos se hallan condicionados por factores contextuales, se emplea una puntuación *ajustada* una vez controlados los efectos de dichas variables contextuales.

Este control se lleva a cabo mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel, en concreto empleando modelos jerárquicos lineales (HLM) (Raudenbush y Bryk, 2002). Como covariables, se han incorporado las variables

estrictamente contextuales de las que se disponía de información fiable, entendiéndose por tales aquellas en las que el centro educativo no puede intervenir y, por tanto, se refieren a cuestiones y condiciones que al centro le vienen dadas y que configuran el contexto en el que desarrollan su labor.

Las mismas fueron las siguientes: en el nivel 1 (estudiantes), el género, el modelo lingüístico en el que el estudiante cursa sus estudios, el índice socioeconómico y cultural familiar (ISEC), si el estudiante es o no inmigrante de reciente incorporación al sistema educativo, si el euskera es o no la lengua familiar, la idoneidad en el curso y el rendimiento previo obtenido el curso anterior en cada competencia evaluada por la ED. En el nivel 2 (centros), se incorporan la red (pública o concertada), y los valores agregados del resto de variables del nivel 1.

Una vez que estas variables contextuales se introducen como covariables de cada nivel, se seleccionan las que resultan ser significativas, y mediante el modelo estadístico resultante se estima para cada centro, año y competencia evaluada la puntuación que le *correspondería obtener* una vez traído o controlado el efecto de estas variables contextuales. Para cada centro, esta *puntuación esperada* ha de entenderse como la puntuación media que obtienen los centros educativos que operan en las mismas condiciones contextuales.

En el anexo I aparecen 6 tablas con los resúmenes de los modelos HLM para cada competencia y etapa. En las mismas aparecen estas variables con los sufijos N1 y N2 en función de a qué nivel pertenecen. Hay que hacer notar que la variable modelo lingüístico en el nivel uno es una variable categorial que puede asumir tres valores (A, B y D) dependiendo de qué lengua se emplee como vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje (castellano, A; ambas, B; y vasco, D). Para ello se emplean dos variables ficticias (*dummy*): Modelo AN1 y Modelo BN1 ya que la moda es el modelo D.

La diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada o estimada es un indicador de la eficacia relativa del centro. Si para un centro la diferencia es muy alta y positiva ello ha de interpretarse en el sentido de que dicho centro ha obtenido unas puntuaciones muy por encima de lo estadísticamente esperable, muy por encima de las que obtienen el conjunto de centros de la CAPV cuyas condiciones contextuales son muy similares a las suyas. Y análogamente, si en un centro la diferencia es muy alta y negativa ello indica que dicho centro ha obtenido unas puntuaciones muy por debajo de lo estadísticamente esperable. Se trata, por tanto, de un centro de muy baja eficacia.

Para el estudio de los CAEF se seleccionaron aquellos que, considerando las tres competencias evaluadas en las tres ED, el promedio de las diferencias (de los residuos) resultase estar en el 80% superior de todos los centros de la CAPV. Se trataba de 32 centros que para todas las evaluaciones y para todas las competencias, sus resultados fueron muy superiores a los que estadísticamente cabría esperar. Y a continuación se procedió al estudio cualitativo mediante entrevistas a informantes-clave, tal y como más adelante se describe.

Una vez finalizada esta parte de la investigación, la validez interna de la misma demandaba que la información obtenida en estos centros de alta eficacia fuese contrastada con la proveniente de aquellos cuyos resultados se ubican en el otro extremo, de forma que al analizar la misma se pudiese discriminar entre las buenas prácticas propias de los CAEF y los problemas, las dificultades y, probablemente también, la praxis no adecuada que eventualmente se detecten en los de muy baja eficacia (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013). Este contraste es necesario porque las conclusiones obtenidas sufrirían una considerable merma de validez si resultase que dichas buenas prácticas fueran también llevadas a cabo por este segundo tipo de centros.

El criterio para detectar este segundo tipo de centros fue simétrico al anterior; se consideraron centros de baja eficacia (CBEF) aquellos cuyo promedio de los residuos en las 3 competencias y en las 3 ED, transformados a escala centil, fuese inferior a 20. El número de centros resultante en este caso fue de solo 16. En la última fase de la investigación se llevó a cabo el estudio cualitativo también mediante entrevistas a informantes-clave. Pero hay que hacer constar que de los 16, finalmente solo se analizaron de forma completa 10 por razones que más adelante se exponen.

En ambas fases de la investigación, una vez seleccionados los centros objeto de estudio, la tarea se centró en conocer en profundidad la realidad de dichos centros. Y este estudio en profundidad ha de realizarse mediante una aproximación cualitativa a la compleja realidad del quehacer cotidiano de los centros escolares. Aquí se optó por llevar a cabo el estudio cualitativo mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a tres colectivos de informantes-clave (dos externos y uno interno) considerados como tales en razón de su conocimiento de la realidad de cada centro: por orden de realización de las entrevistas, en primer lugar, el personal de la inspección adscrito a cada centro; segundo, las asesoras y asesores de formación que se ubican en los centros de recursos, formación e innovación denominados *Berritzeguneak*; y, por último, los propios equipos directivos.

Las entrevistas, con un diseño semiestructurado, se articulaban sobre un conjunto de categorías o núcleos temáticos previamente establecidos y que abarcaban los ámbitos de actuación de un centro y los diferentes factores asociados al rendimiento. La duración de las mismas fue —por término medio— de 90-100 minutos y prácticamente todas fueron grabadas, previa autorización de los informantes. Las grabaciones fueron transcritas y se procedió al análisis mediante los procedimientos habituales: reordenación, agrupamiento, detección *a posteriori* de subcategorías, etc.

Hay que señalar que estas entrevistas, junto con la documentación de cada centro, han constituido

las únicas fuentes de evidencia empleadas. No ha habido observación, por lo que la información disponible se refiere únicamente a lo que los informantes dicen que los centros hacen. Pero no es menos cierto que la misma ha sido contrastada con el análisis de la documentación y que se han triangulado los discursos de los tres grupos de informantes.

Resultados

Resultados de los análisis estadísticos

En las 6 tablas que componen el anexo I aparecen los resúmenes de los modelos jerárquicos lineales elaborados para cada competencia, etapa y año. En cada tabla únicamente aparecen las estimaciones de los coeficientes de aquellas variables que resultaron significativas con una probabilidad menor que 0,01. Dado que los valores de las variables no están normalizados, la interpretación de dichos coeficientes ha de realizarse tomando en consideración la distribución original y el esquema de codificación de las mismas. Así, por ejemplo, la variable ISEC se distribuye con una media de 0 y una desviación típica de 1 ya que se trata de puntuaciones factoriales. Las puntuaciones de las competencias son valores TRI con una media de 250 y una desviación típica de 50. El resto de las variables del nivel 1 (excepto el rendimiento previo que se distribuye en una escala de 1 a 5) son dicotómicas representando el 0 la ausencia o negación (caso por ejemplo de ser o no inmigrante o de que el vasco sea la lengua de uso familiar en casa) o la moda (0 para el género femenino, 1 para el masculino). En las variables del segundo nivel, o bien son promedios por centro de las cuantitativas (ISEC, rendimiento previo) o son tasas (proporción de inmigrantes, de repetidores, etc. Estas tasas van de 0 a 1).

Aunque no es objetivo de este trabajo el analizar detalladamente estos resultados, del examen y comparación de las 6 tablas emergen algunos resultados que conviene señalar. En primer

lugar, el tamaño del centro no ha resultado ser una variable con aportación significativa en ningún caso. Segundo, las variables asociadas al rendimiento previo (calificaciones en la competencia el curso anterior y haber o no repetido curso) tienen una elevada capacidad predictiva. En el ámbito más estrictamente contextual, el ISEC resulta significativo en todos los casos al nivel 1 y en la gran mayoría en el nivel 2. En cambio, la red pública o concertada lo es en muy pocas ocasiones. Por último, es importante también el tomar en consideración la proporción de estudiantes cuya lengua familiar es el vasco lo que da cuenta de la diversidad de contextos sociolingüísticos. En este ámbito, se constata también la gran importancia de los modelos lingüísticos especialmente en la competencia en lengua vasca. Por último, la diferente proporción de alumnos de uno u otro género no resulta casi nunca significativa.

La aplicación de los criterios antes señalados relativos a la alta o baja eficacia dio como resultado una selección de 32 centros de la primera categoría (CAEF) y 16 de la segunda (CBEF). Tanto en uno como en otro caso, los resultados de la caracterización de los mismos apuntan a que este subconjunto es un fiel reflejo de la diversidad del sistema educativo de la CAPV pues hay centros de las dos etapas, redes, y son de muy distinto tamaño, ubicación, modelos lingüísticos y nivel socioeconómico y cultural medio de las familias. Y, sobre todo, dado el criterio de las puntuaciones *ajustadas*, en ambos grupos hay centros que varían —y mucho— en sus puntuaciones medias *brutas*; los hay con puntuaciones medias directas altas, medias y bajas.

Por último, hay que hacer constar que en el caso de los de baja eficacia, finalmente solo se realizaron 10 de las 16 entrevistas. Junto con algunas dificultades de tiempo derivadas de realizar este estudio en la última fase del proyecto, se dieron casos de centros que, aduciendo diferentes razones, no autorizaron la realización de las entrevistas. Conviene señalar que, en su mayor parte, se trata de centros —tanto públicos como concertados— que atienden a estudiantes

de familias de nivel socioeconómico y cultural medio o medio-alto y cuyas puntuaciones medias *brutas* son también elevadas (iguales a superiores al centil 65 o 70) pero que al tener un residuo muy negativo ello es indicador de que están funcionando por debajo de lo estadísticamente esperable. Como hipótesis de las dificultades encontradas, cabe apuntar que quizá esa puntuación bruta media sea considerada como suficiente por los centros y que en los mismos no haya conciencia de estar operando por debajo de sus posibilidades.

En cualquier caso, por razones de espacio y de la propia temática de este trabajo no se va a abundar más en las cuestiones estadísticas. Un análisis más detallado se encuentra en Joaristi, Lizasoain y Azpillaga (2014).

Resultados del análisis de las entrevistas

Estos resultados se derivan del análisis de las secuencias significativas asignadas a la segunda de las categorías, a la segunda cuestión del guión, denominada “Proyectos, planes y actividades de formación e innovación”. En realidad, esta era siempre la primera línea temática concreta que se abordaba con cada informante una vez expuesta la introducción en la que, después de comunicar al informante los resultados obtenidos por el centro, se le solicitaba que enumerase las razones o causas que a su juicio explicarían los mismos. Esta primera pregunta o categoría *genérica* es muy importante en la medida en que era la más abierta de todas al no centrarse en ningún ámbito concreto de actuación o de posibles buenas prácticas, y la propia selección de causas apuntadas por los informantes es ya de por sí muy relevante. Más adelante se volverá sobre esta cuestión, pero por ahora la exposición se va a centrar en las subcategorías emanadas del análisis de las respuestas aportadas a la segunda pregunta.

Y las mismas pueden resumirse en las siguientes tres cuestiones: ¿cómo son estos centros en

lo que a la formación permanente de sus docentes se refiere?, ¿cómo se organiza y lleva a cabo la misma?, ¿en qué campos o ámbitos formativos se centra?

Las buenas prácticas relativas a la formación permanente del profesorado han sido detectadas en, al menos las dos terceras partes de los centros de alta eficacia seleccionados, es decir, se dan habitualmente en, como mínimo, alrededor de 20 centros.

Y al respecto la primera nota distintiva de estos centros se plasma en la frecuente aparición de un concepto y de sus términos asociados: son centros muy *comprometidos* con la formación y con la innovación, el profesorado de los mismos está muy *implicado* en su formación y actualización.

“Es un claustro activo y en permanente formación” (asesora centro 37532).

“El profesorado se implica con compromiso en los proyectos, los procesos que se inician son finalizados” (asesora centro 25718).

Son centros con una actitud constante de mejora que le dan mucha importancia a la formación.

“Siempre están dispuestos a recibir formación” (asesora centro 30602).

“Están todo el tiempo detrás, empujando y demandando” (asesora centro 28798).

Pero no es únicamente una cuestión de compromiso o actitud. Con ser esto importante (Bolívar, 2001), es necesario que este compromiso se plasme en un modelo organizativo.

Se trata de centros educativos muy bien gestionados donde el calendario, los horarios y los recursos humanos se organizan para impulsar y facilitar la formación del profesorado. La misma es vista como una necesidad y una tarea

consustancial a la labor docente y esto es compartido y asumido por todo el claustro, por el equipo directivo y, en el caso de los centros concertados, por la propiedad. Utilizan bien los recursos que la Administración pone a su servicio en este campo y son ellos quienes proponen y toman la iniciativa.

Todos ellos coinciden en que la formación permanente de su profesorado no es una actividad incidental ni individual. Muy al contrario, se trata de una formación continua, muy sistemática que se lleva a cabo habitualmente en los propios centros.

Las actividades de formación surgen y se plantean por iniciativa del claustro, de un grupo de docentes o de la dirección, y no tanto por demandas particulares o individuales. Son impulsadas y facilitadas por el equipo directivo. En el caso de los centros concertados, este compromiso es asumido tanto por la dirección como por la propiedad del centro (órdenes religiosas, propietarios privados o cooperativas).

“La iniciativa de la Formación puede partir del claustro y del núcleo estable del profesorado pero cuenta con la aceptación del equipo directivo” (asesora centro 27082).

Se trata de planes sistemáticos de formación que tratan de responder a necesidades detectadas (Villar, 2000), habitualmente mediante un proceso previo de evaluación de las mismas.

“Dan mucha importancia a la formación... y esa formación influye significativamente en la escuela porque lo hacen orientados a las necesidades del centro. Si ven que tienen alguna carencia a nivel formativo enseguida ponen a un grupo de profesores a formarse en ello” (asesora centro 35662).

Estas actividades formativas están insertadas en el contexto más amplio de planes estratégicos lo que conlleva que las líneas de trabajo prioritarias y los objetivos formativos están bien

definidos y se desarrollan y planifican a medio y largo plazo. Los mismos se insertan en planes de mejora que a su vez surgen del análisis de los resultados de las ED.

El grado del cumplimiento de los objetivos y el impacto de los planes formativos se evalúa de forma frecuente y sistemática por el equipo directivo, el propio claustro y, en ocasiones, por el propio alumnado. Para ello, en muchos de estos centros todos estos procesos están sistemáticamente registrados y documentados y además han generado instrumentos propios de evaluación tales como rúbricas, listas de control o protocolos de observación.

“El proceso formativo que tenemos es intenso. Los planes y documentos están escritos y disponibles. Al profesorado se le informa por escrito y se le da la documentación correspondiente” (Dirección centro 32454).

“Hacen muchas evaluaciones, se evalúa mucho. Tienen su control evaluativo con criterios de calidad” (asesora centro 3596).

Con respecto a los aspectos temporales, además de lo ya apuntado relativo a la planificación a medio y largo plazo, no es extraño que haya centros que aprovechen los meses sin docencia (julio y septiembre) para organizar y programar actividades intensivas de formación. Luego, a lo largo del curso académico, cada centro desarrolla sus propias estrategias. Por ejemplo, en muchos centros, tanto públicos como concertados, los miércoles a la tarde se reservan para ello, siendo esta una práctica que se va extendiendo.

“La tarde del miércoles todo el claustro tiene formación obligatoria” (Dirección centro 23781).

“Es uno de los pocos centros que realmente tienen formación del profesorado los miércoles por la tarde” (asesor centro 31746).

“Hace seis años... organizaron un plan de trabajo de formación durante dos años, cada quince días, dos horas en el centro... Han puesto una tarde sin clase para dedicarla a formación, coordinaciones... y elaboran sus propios materiales” (asesora centro 37004).

La formación en la mayoría de las ocasiones se da en el propio centro. Pero es posible detectar formas y estrategias distintas. Es muy frecuente el caso de la “formación en cascada” de forma que uno o unos pocos docentes se desplazan a recibir la formación y luego en el centro la comparten con el resto del claustro. En otros, la persona responsable de la formación se desplaza al centro y la actividad se desarrolla en el mismo con todo el personal implicado.

“Otro ejemplo, otro miembro de dirección fue a un congreso de *marketing* educativo y explicó al resto ideas de cómo tenían que trabajar con las familias” (Dirección centro 30602).

Por último, una característica reseñable de estos planes de formación es que las temáticas y el enfoque tratados en las mismas han de ser “prácticos”, están vinculados a carencias y cuestiones concretas detectadas en la evaluación de necesidades, pero han de tener “utilidad práctica” de forma que repercute cuanto antes en el aula, en la práctica docente cotidiana (García, 2003).

“Plantean desde una perspectiva de mejora práctica la selección de los programas de formación. Se forman en aquello que va a ser útil para la escuela” (asesora centro 27082).

“La formación que reciben estos docentes repercute directamente en el aula, si no es bajo esta condición deja de interesarles. La formación que reciben se refleja dentro del aula de manera práctica” (asesora centro 28886).

Con respecto a los contenidos de estos planes de formación las temáticas más frecuentes (porcentajes aproximados) son:

- Multilingüismo, normalización lingüística, lenguas (100%).
- Tecnologías de la información y de la comunicación (90%).
- Convivencia, resolución de conflictos, mediación, interculturalidad (80%).
- Lectoescritura, lectura dialógica (50%).
- Matemáticas (50%).
- Aprendizaje cooperativo (40%).
- Enfoque basado en competencias (40%).
- Inteligencia emocional (40%).
- Ciencias, educación ambiental (20%).
- Liderazgo (20%).
- Psicomotricidad (20%).
- Salud, sexualidad, alimentación (20%).

En esta relación se han agrupado algunas temáticas o campos formativos para no hacer excesivamente prolija la misma. Hay que tener en cuenta además que lo habitual es que los centros desarrollen planes formativos en más de un campo. De hecho, lo normal es que por término medio, además de lo concerniente al multilingüismo y la enseñanza de lenguas y a las TICs todos desarrollen actividades en uno, dos o incluso más campos.

La lista anterior configura un nítido mapa de los ámbitos preferenciales de la formación permanente y actualización del profesorado en el que claramente destacan cuestiones relativas a los procesos instructivos, fundamentalmente en lo tocante a la enseñanza de lenguas, matemáticas y TICs. Es lógico que así sea, puesto que la ED se centra en cuestiones del ámbito instructivo relativas a las competencias instrumentales básicas y en estos centros los planes de formación están vinculados a los planes de mejora, que a su vez se diseñan en función de los resultados de la ED. Junto a ello, hay que tener en cuenta que en el periodo de tiempo objeto de estudio se había puesto en marcha un plan piloto de enseñanza trilingüe (vasco, castellano, inglés) y muchos de

los centros seleccionados estaban inmersos en dicho programa.

Pero junto a estas cuestiones del ámbito estrictamente instructivo, también destaca en lugar preferencial lo relativo a las cuestiones de convivencia y a las emocionales y afectivas.

“La formación para el profesorado no se dirige únicamente a aspectos, no sé, profesionales sino que también se trabajan aspectos más personales, emocionales, por ejemplo, la inteligencia emocional” (Dirección centro 30602).

Aquí se ha optado por unir dos ámbitos que también habrían podido considerarse por separado: de una parte, la formación en cuestiones orientadas a la mejora del clima y la convivencia escolar: resolución de conflictos, mediación, etc., y de otra, la interculturalidad. La razón estriba en que en todos los casos todos estos temas aparecen siempre vinculados a la finalidad de mejorar la convivencia en el centro y por eso se ha optado por agruparlos.

Para finalizar este apartado de resultados, solo quedan por considerar un par de cuestiones.

La primera es que lo relativo a la formación permanente del profesorado surgió muchas veces como respuesta a la primera pregunta de la entrevista, a la categoría *cero* en la que se solicitaba a los informantes que dijese cuáles eran a su juicio las razones o motivos por las que el centro en cuestión obtenía tan buenos resultados. De hecho, parte de las citas que se han incorporado en este apartado provienen de las secuencias discursivas correspondientes a las respuestas a esta primera cuestión. Ello es indicador de la importancia que los informantes asignan a la formación permanente y a la actualización del profesorado como uno, entre otros, de los factores explicativos de la alta eficacia.

La segunda cuestión hace referencia a la propia selección de centros que hasta ahora han sido

considerados. Como ha sido dicho, se trata de centros escolares de muy alta eficacia. Pero ya ha sido apuntado que los datos provenientes de estos han de ser contrastados con aquellos cuyos resultados se ubican en el otro extremo. Aunque con las precauciones derivadas del menor número de centros estudiados y de las dificultades encontradas, los resultados de esta segunda fase apuntan las siguientes cuestiones.

En primer lugar, una característica común a todos estos centros ineficaces es que la mayoría de sus equipos directivos atribuyen sus resultados a factores externos tales como las características del alumnado (inmigrante, repetidor, necesidades educativas especiales, itinerante etc.). Se percibe un bajo nivel de expectativas sobre el rendimiento académico de dicho alumnado así como dificultades o situaciones conflictivas en las familias que interfieren en su desarrollo académico y socio-personal.

“Muchos coordinadores de proyectos de estos centros se han quemado” (inspectora, centro 17974).

Los informantes externos opinan que, aunque en líneas generales “la relación con los Berritzgunes es buena” (inspector centro 21456), no hay actitud de cambio e innovación.

No es frecuente que estos centros se planteen objetivos de mejora derivados de los resultados de las ED, y, por tanto, no planifican acciones para aumentar el rendimiento de sus estudiantes. A ello hay que unir una actitud crítica hacia la misma ED cuestionando aspectos como la evaluación del ISEC de las familias y su influencia en los resultados, o la existencia de problemas y dificultades en las aplicaciones.

Resultan llamativas, no tanto las cuestiones que se citan, sino las ausencias que se detectan en el discurso. Por ejemplo, pocos de estos centros

relacionan la metodología didáctica que emplean en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los bajos resultados y, por lo tanto, no perciben la necesidad de cambiarla. En ningún caso se menciona nada relativo a posibles procesos de evaluación de los proyectos y programas o a la propia evaluación del profesorado.

Es cierto que algunos emplean metodologías innovadoras, pero se detectan dificultades en la aplicación de las mismas: el profesorado está desilusionado o desmotivado, aplica la metodología de forma no adecuada, con mal aprovechamiento del tiempo, se dan carencias en la formación o dificultades a la hora de contar con un claustro estable con garantías de continuidad.

“Son metodologías que en otros centros funcionan bien, pero requieren altos niveles de formación y de estabilidad del profesorado” (inspectora centro 17974).

En resumen, del análisis de las entrevistas relativas a los centros de baja eficacia, emergen algunas diferencias significativas. La primera y más importante es que en estos centros la formación que realiza el profesorado no parece responder a ningún plan organizado o sistemático y tampoco hay evidencia de ninguna evaluación previa de necesidades. Se trata habitualmente de acciones formativas emprendidas por el profesorado a nivel individual, normalmente fuera del centro, y las mismas no están orientadas o focalizadas hacia necesidades o propuestas de mejora previamente identificadas. No parecen responder a una detección de necesidades o a un plan concreto, y ello hace que las mismas no repercutan en los resultados.

Por las cuestiones ya apuntadas, se trata de evidencias menos robustas que las concernientes a los resultados de los centros de alta eficacia, pero que permiten realizar el necesario contraste de cara a la validez de las conclusiones.

Conclusiones y discusión

En primer lugar, las cuestiones expuestas conforman un conjunto de buenas prácticas que, si bien la gran mayoría han sido ya expuestas y apuntadas en la literatura, en este caso se aportan evidencias de cierta solidez y ligadas a un criterio de eficacia escolar contextualizado y, por tanto, más equitativo.

La robustez de estas evidencias se soporta en varios pilares. En primer lugar el carácter censal de los datos manejados y en el criterio estadístico de selección en el que ha primado la obtención regular y continua de buenos resultados en las tres competencias instrumentales evaluadas lo que ha permitido afrontar el problema que algunos autores señalan sobre la inestabilidad de este tipo de medidas (Newton, Darling-Hammond, Haertel y Thomas, 2010).

Las buenas prácticas detectadas han sido trianguladas empleando diferentes grupos de informantes internos y externos, y los resultados de los centros de alta eficacia han sido contrastados con los de muy baja eficacia.

El catálogo de buenas prácticas detectadas se centra en 14 ámbitos de actuación de los centros, pero la síntesis de las mismas puede expresarse con solo dos términos: compromiso y profesionalidad.

Y en el ámbito de la formación permanente esto es especialmente reseñable, pues la actualización de los saberes y competencias profesionales y la actitud de mejora e innovación continua son características específicas de las profesiones de alto nivel y este alto nivel de profesionalidad es requisito indispensable para actuar con éxito en una actividad de tanta dificultad y complejidad como la que caracteriza a nuestros sistemas de educación formal (López-Rupérez, 2000).

Es, por tanto, muy plausible pensar que la actividad formativa así desarrollada sea un factor que explique los excelentes resultados obtenidos

por estos centros. Aunque sin olvidar que la misma está siempre vinculada a buenas prácticas en otros ámbitos tales como el liderazgo (Intxausti, Joaristi y Lizasoain, 2015), la adecuada gestión de los recursos humanos, la organización y aprovechamiento de los tiempos, la coordinación interna y externa, el cuidado por generar y mantener un adecuado clima y convivencia, una relación fluida con las familias (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014); y en el ámbito más estrictamente instructivo, el uso de metodologías innovadoras basadas en el enfoque de competencias, la atención a la diversidad y las prácticas de refuerzo, el seguimiento atento del alumnado y la evaluación sistemática, frecuente y formativa (Lizasoain y Angulo, 2014).

Limitaciones y nueva investigación

Como una primera limitación, es preciso señalar que, con respecto al estudio de los centros de baja eficacia, hubiese sido deseable poder estudiar más centros y con mayor profundidad, pues estos centros plantean dificultades específicas que requieren un tratamiento de especial cuidado y delicadeza y además su estudio es muy importante, no solo a efectos del necesario contraste, sino también por el gran potencial de mejora que conlleva.

Este estudio en profundidad, más comprensivo, ha de llevarse a cabo con todos los centros, no solo con los de baja eficacia. La estrategia de las entrevistas a los informantes-clave se ha revelado válida, pero la información obtenida se refiere a lo que los informantes *dicen que se hace*. La realidad y la praxis cotidiana de una organización tan compleja como un centro educativo requiere una mirada más directa sobre la realidad de estos centros empleando además otras técnicas como la observación, los grupos de discusión, etc. Y la mejor manera de integrar esta diversidad de técnicas cualitativas es mediante el enfoque de estudio de casos múltiple (Stake, 2013; Yin, 2011, 2014).

Por último, el criterio empleado para definir y operativizar estadísticamente la —alta o baja— eficacia escolar ha resultado útil y ha permitido una selección equitativa con centros de muy diverso tipo, representativos de muy diversas realidades. Pero este criterio ni es el único posible ni debe ser el único a considerar. Hay otras perspectivas a la hora de considerar un centro como muy o muy poco eficaz, y una muy importante es la longitudinal. En este momento están disponibles los datos de cinco ED, y parece razonable pensar que un centro que desde 2009 a 2015 muestre una tendencia creciente

en sus puntuaciones medias, debería ser considerado como un CAEF, independientemente de la magnitud de los residuos de los modelos contextualizados. Y lo mismo, pero al revés, cabría decir de un centro de tendencia claramente descendente.

En el proyecto de investigación en curso, se están tomando en consideración estas cuestiones de forma que se emplean estos criterios adicionales de eficacia escolar y, en su momento, los centros seleccionados serán analizados desde la perspectiva de un estudio de casos múltiple.

Anexo

Anexo I. Resúmenes de los modelos HLM para las tres competencias, las dos etapas y los tres años

TABLA I. Competencia en lengua vasca, primaria

Lengua vasca	4º primaria 2009		4º primaria 2010		4º primaria 2011	
	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
Intersección	232,6045	6,9378	242,8562	5,6743	241,0626	6,3385
SexoN1	-7,3337	0,6627	-6,6870	0,5510	-5,6346	0,5458
InmiN1	-8,1486	1,6301	-3,8740	1,3407		
RdtoprevioN1	14,8546	0,3416	13,1193	0,2854	20,1284	0,2808
ModeloAN1	-59,1781	1,9018	-61,6330	1,7008	-45,4085	1,7653
ModeloBN1	-6,9357	1,2194	-8,9371	1,0245	-7,6762	1,0520
EuskcasaN1	3,9005	0,9526	2,0960	0,7665	6,6100	0,8259
RepiteN1	-18,3740	1,4671	-15,5611	1,1627	-3,5129	1,1207
ISECN1	6,6782	0,3824	6,4828	0,3389	5,6290	0,3420
InmiN2	-31,0892	6,3137	-18,6575	6,8297		
RdtoprevioN2	-7,6245	1,9697	-7,3185	1,6573	-13,9460	1,9180
EuskcasaN2	25,2740	3,2141	16,2420	2,7618	20,5893	2,8904
RepiteN2					-42,8631	9,6498
ISECN2			4,5397	1,3013	5,5944	1,5786
RedN2						
ModeloN2						
SexoN2						

TABLA 2. Competencia en lengua vasca, secundaria

Lengua vasca	2º ESO 2009		2º ESO 2010		2º ESO 2011	
	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
Intersección	269,8673	7,0459	283,8325	8,8475	241,5558	4,5037
SexoN1	-10,6897	0,5845	-3,8617	0,5766	-6,5284	0,5523
InmiN1	-19,2144	1,4366			-10,8285	1,2586
RdtoprevioN1	13,3074	0,2806	14,1564	0,2796	13,8674	0,2718
ModeloAN1	-72,9759	1,6817	-70,1897	1,6778	-64,0282	1,6896
ModeloBN1	-10,5269	1,2291	-12,0299	1,1962	-12,6268	1,1725
EuskcasaN1			2,4194	0,8780	3,8688	0,8563
RepiteN1	-15,3349	0,8584	-17,2863	0,8870	-12,1276	0,8269
ISECN1	4,0134	0,3469	4,6607	0,3453	5,0507	0,3504
InmiN2	-22,9942	6,7005			-24,7159	7,9726
RdtoprevioN2	-5,4422	1,8960	-7,8772	2,1992		
EuskcasaN2	17,4322	3,1219	15,3826	3,5463	26,0293	3,7802
RepiteN2			-19,8836	7,0527		
ISECN2	12,3172	1,5681	12,1160	1,8906	8,5921	1,6723
RedN2	-5,1672	1,4313				
ModeloN2	-9,2739	1,6442	-7,3962	1,5402	-7,5165	1,6851
SexoN2			-19,6420	5,9693		

TABLA 3. Competencia en lengua española, primaria

Lengua española	4º primaria 2009		4º primaria 2010		4º primaria 2011	
	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
Intersección	244,1486	7,8299	254,4790	8,2911	256,2169	7,0506
SexoN1	-2,4331	0,7595			3,9903	0,5803
InmiN1						
RdtoprevioN1	14,1195	0,4039	16,4439	0,4640	19,5615	0,2964
ModeloAN1			-7,8372	2,1669	-10,9149	1,7977
ModeloBN1						
EuskcasaN1			-7,2765	1,1834		
RepiteN1	-20,7075	1,6466	-27,6581	1,7682		
ISECN1	8,1407	0,4445	12,1388	0,5146	6,6515	0,3537

TABLA 3. Competencia en lengua española, primaria (cont.)

Lengua española	4º primaria 2009		4º primaria 2010		4º primaria 2011	
	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
Efectos fijos						
Intersección	244,1486	7,8299	254,4790	8,2911	256,2169	7,0506
InmiN2						
RdtoprevioN2	-9,6158	2,0121	-11,7701	2,1454	-14,1917	1,6681
EuskcasaN2	-26,8745	2,4824	-37,2534	3,1469	-20,3568	2,4598
RepiteN2					-34,2026	8,4846
ISECN2	12,4864	1,3924	10,5175	1,5121	6,8000	1,3760
RedN2						
ModeloN2					-4,7407	1,1922
SexoN2						

TABLA 4. Competencia en lengua española, secundaria

Lengua española	2º ESO 2009		2º ESO 2010		2º ESO 2011	
	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
Efectos fijos						
Intersección	266,6464	7,1719	272,0578	6,1708	278,0302	7,1785
SexoN1			2,7101	0,6201	2,7797	0,6440
InmiN1	-9,1113	1,8650	-21,8799	5,2624	-3,8495	1,3579
RdtoprevioN1	14,7199	0,4052	13,6700	0,3078	14,2094	0,3233
ModeloAN1	-9,2883	1,6829	-6,9767	1,3109	-4,9536	1,4487
ModeloBN1						
EuskcasaN1	-6,7164	1,2106	-5,2437	0,9414	-4,5781	1,0032
RepiteN1	-17,7762	1,2225	-11,7114	0,9413	-8,8002	0,9645
ISECN1	6,8953	0,4956	5,2570	0,3712	7,8817	0,4092
InmiN2	-19,9052	7,2451				
RdtoprevioN2	-12,9066	1,9558	-11,5655	1,6254	-13,8623	1,8353
EuskcasaN2			-9,2372	2,8217	-14,1146	3,2855
RepiteN2					-30,9469	6,2850
ISECN2	11,9249	1,7497	13,0931	1,2513	7,5695	1,7477
RedN2						
ModeloN2	-7,0967	1,3482	-4,4624	1,1669	-5,3434	1,2614
SexoN2			-19,4608	4,9949		

TABLA 5. Competencia en matemáticas, primaria

Matemáticas	4º primaria 2009		4º primaria 2010		4º primaria 2011	
	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
Intersección	260,8831	7,9795	236,2977	7,7324	227,6452	6,5198
SexoN1			4,3800	0,7030	2,9720	0,5696
InmiN1			-4,6195	1,6348	-3,9963	1,2920
RdtoprevioN1	16,6661	0,3471	17,4790	0,3374	21,1567	0,2752
ModeloAN1						
ModeloBN1			3,1427	1,1783	3,2574	0,9828
EuskcasaN1					4,5758	0,8593
RepiteN1	-21,0753	1,5730	-17,1498	1,4708	-5,7827	1,1608
ISECN1	7,1225	0,4294	9,3806	0,4260	5,3388	0,3622
InmiN2						
RdtoprevioN2	-16,2048	1,9961	-14,2661	1,8394	-15,2534	1,9014
EuskcasaN2	19,1287	3,0688	17,6075	3,0474	15,3301	2,6095
RepiteN2						
ISECN2	10,9526	1,4744	6,3092	1,4916	10,9325	1,3999
RedN2						
ModeloN2	-5,6172	1,3362	-3,7519	1,3594		
SexoN2						

TABLA 6. Competencia en matemáticas, secundaria

Matemáticas	2º ESO 2009		2º ESO 2010		2º ESO 2011	
	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
Intersección	260,6706	8,3851	267,0096	9,0803	261,2161	9,1644
SexoN1	4,0839	0,6596			6,8942	0,6445
InmiN1	-7,7066	1,4747			-7,4265	1,3862
RdtoprevioN1	16,9454	0,2892	18,1291	0,3009	17,6820	0,2952
ModeloAN1	-5,2156	1,3971	-7,3648	1,4746	-7,3515	1,5094
ModeloBN1						
EuskcasaN1						
RepiteN1	-17,5269	0,9707	-15,5797	1,0232	-12,8813	0,9682
ISECN1	5,1301	0,3940	5,5630	0,4038	6,0066	0,4093

TABLA 6. Competencia en matemáticas, secundaria (cont.)

Matemáticas	2º ESO 2009		2º ESO 2010		2º ESO 2011	
	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico	Estimación	Error típico
Efectos fijos						
Intersección	260,6706	8,3851	267,0096	9,0803	261,2161	9,1644
InmiN2						
RdtoprevioN2	-14,3047	2,2778	-16,0312	2,3329	-14,3443	2,4460
EuskcasaN2	20,6397	3,6580	17,2593	3,6996	24,8182	4,0815
RepiteN2	-21,8376	7,6755	-29,3227	7,8645	-25,9491	7,9552
ISECN2	13,9691	2,0471	14,2499	2,0864	13,1266	2,2127
RedN2						
ModeloN2	-6,8719	1,4444	-6,7042	1,5471	-7,9419	1,5912
SexoN2						

Nota

¹ Este trabajo se inserta en el contexto de dos proyectos de investigación: “Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido”, Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, referencia EDU2011-24366. Investigador principal: Luis Lizasoain Hernández. “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar”, Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento. Convocatoria 2014, referencia EDU2014-53511-P. Investigador principal: Luis Lizasoain Hernández.

El IP pertenece al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y a la Unidad de Formación e Investigación Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54) de la UPV/EHU.

Referencias bibliográficas

- Azpillaga, V., Intxausti, N., y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66 (3), 27-37.
- Bandeira, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 53 (2), 175-183.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. D. Segovia. *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la Institución* (pp. 51-68). Barcelona: Octaedro.
- Gairín Sallán, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 93-108.
- García, S. (2003). Hacia el desarrollo profesional mediante la formación permanente: el punto de vista de los docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55 (2), 205-215.

- Gisbert, M. (2004). La formación del profesor para la sociedad del conocimiento. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (3 y 4), 573-585.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE*, 12 (1), 103-118.
- Ingvarson, L., Meiers, M., y Beavis, A. (2005) Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teacher's Knowledge, Practice, Student Outcomes y Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (10).
- Intxausti, N., Joaristi, L., y Lizasoain, L. (2015): Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Educational Management Administration & Leadership*. 1741143214558570, first published on March 6, 2015 as doi:10.1177/1741143214558570
- Jarauta, B., Colén, M.T., Barredo, B., y Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña. Análisis de los referentes legales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66 (4), 87-101.
- Joaristi, L.; Lizasoain, L., y Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. doi: 10.15581/004.27
- Lizasoain, L., Intxausti, N., Azpillaga, V., Etxeberria, F., Del Frago, R., y Joaristi, L. (2012). Detección, caracterización y buenas prácticas de centros escolares de alto valor añadido de la comunidad autónoma vasca. XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía. Burgos.
- Lizasoain, L., y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*. Segunda época, 3 (4), 17-28. Disponible en: <http://ntic.educacion.es/cee/revista/>
- López-Rupérez, F. (2000). Gestión de calidad y mejora escolar. Contexto, fundamento y políticas. En R. Pérez Juste *et al.*, *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Moreno, M. V., Quesada, C., y Pineda, P. (2010). El “grupo de trabajo” como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 68: 246, 281-296.
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey y Company. Ver http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (9), 319-359.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Newton, X., Darling-Hammond, L., Haertel, E., y Thomas, E. (2010). Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An exploration of stability across models and contexts. *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (23).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Raudenbush, S. W., y Bryk, A. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Sage.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Villar, L.M. (2000). Evaluación de la formación permanente del profesorado en Andalucía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52 (4), 619-637.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Abstract

Inservice teacher education in highly effective schools

INTRODUCTION. The aim of this paper is to describe and provide evidence on strategies and best practices in regard to inservice teacher education in highly effective schools. **METHOD.** In order to identify and select these schools, hierarchical linear regression models have been used. In these models the outcome variables are the diagnostic evaluations scores and as covariates strictly contextual variables are entered. Thus, the effect of such variables is controlled and for each school its expected score is estimated. When the difference between the observed and the expected score is very high and positive it indicates high effectiveness. Once the schools have been selected, a qualitative analysis was performed using interviews with key informants in order to identify best practices. To ensure the internal validity by contrast, very ineffective schools were also studied. **RESULTS.** The training activity of the 32 very effective schools studied is characterized as an in-school activity, systematic and well organized; it is designed to medium and long term and it meets rigorous planning; it is inserted into improvement plans arising from a needs assessment and from an appropriate use of the external evaluations results. It is promoted and facilitated by the management teams and it has the active involvement and support of all the group of teachers. It usually takes place in the school and it is systematically and frequently evaluated. It has a practical approach and it is linked to the improvement needs. **DISCUSSION.** These results, once contrasted with the information from ineffective schools, suggest that these inservice teacher education practices are, together with other issues, an explanatory factor of the excellent results achieved by these schools.

Keywords: *Teacher education, School effectiveness, Effective schools research, Best practices, Hierarchical linear models.*

Résumé

La formation continue des enseignants au sein des écoles à haute rendement

INTRODUCTION. Le but de cet article est de décrire et fournir des évidences sur les stratégies et les pratiques plus efficaces relatives à la formation continue des enseignants qui ont lieu dans les écoles à haute rendement. **MÉTHODE.** Pour identifier et sélectionner ces écoles, on a utilisé des modèles hiérarchiques de régression linéaire; les variables de résultat ont été les scores des évaluations diagnostiques et on a incorporé comme covariables des variables strictement contextuelles. Ainsi on a contrôlé leur effets et on a estimé le score attendu pour chaque école. Lorsque la différence entre celui-ci et le score obtenu empiriquement est très élevé et positive, l'école est considérée comme très efficace. Une fois sélectionnées les écoles, on réalise une analyse qualitative au moyen d'entretiens aux informateurs considérés clés, ce qui permet d'identifier les meilleures pratiques. Pour assurer la validité interne on étudie également les écoles très inefficaces. **RÉSULTATS.** L'activité de formation des 32 écoles très efficaces étudiés

se caracteriza por una actividad sistemática y bien organizada; de concepción a ser utilizada a medio y largo plazo respondiendo a una planificación rigurosa; se inserta en planes de mejora derivados de la evaluación de necesidades y el uso adecuado de los resultados de las evaluaciones externas. Se ha fomentado y facilitado por equipos de gestión y con la participación activa y el apoyo de todos los docentes. Se desarrolla habitualmente en el centro escolar y es sistemática y frecuentemente evaluada. Su carácter es práctico y vinculado a las necesidades de mejora. **DISCUSIÓN.** Estos resultados, una vez que se han comparado con los datos de las escuelas menos eficaces, sugieren que las mejores prácticas de formación son, entre otras cuestiones, un factor que explica los excelentes resultados obtenidos en estas escuelas.

Mots clés: *Formación continua de los docentes, Eficacia de las escuelas, Investigación sobre las escuelas de alto rendimiento, Buenas prácticas, Modelos lineales jerárquicos.*

Perfil profesional de los autores

Luis Lizasoain Hernández (autor de contacto)

Profesor titular de Universidad, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de las evaluaciones a gran escala, con especial atención al tratamiento de las variables contextuales mediante modelos jerárquicos lineales y técnicas de minería de datos. Es miembro del Consejo Científico del Instituto Vasco de Investigación y Evaluación Educativa (ISEI-IVEI) y Consejero del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México. Es el investigador principal de los dos proyectos en los que se basa este trabajo.

Correo electrónico de contacto: luis.lizasoain@ehu.es

Dirección para la correspondencia: Luis Lizasoain Hernández, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Avda. de Tolosa, 70. 20018 Donostia-San Sebastián.

Justo Bereziartua Zendoia

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesor de didáctica general en el Grado de Educación Primaria. Colabora en el Máster del Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de orientación educativa. La labor investigadora actual se sitúa en el ámbito de la eficacia y de la mejora escolar y, también, en los aspectos didácticos de las aulas multigrado de las escuelas del medio rural.

Correo electrónico de contacto: justo.bereziartua@ehu.eus

Isabel Bartau Rojas

Profesora titular de Universidad, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del

País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Ha desarrollado su trabajo docente e investigador en el ámbito de la orientación educativa y familiar en áreas tales como el diseño y evaluación de programas de formación parental, *online* y presencial, las prácticas educativas parentales y el desarrollo de los hijos/as o las relaciones familia-escuela-comunidad. Uno de los trabajos más recientes ha sido el diseño de la web IKASBIZI-Aprendizaje en la Familia subvencionado por la Diputación Foral de Gipuzkoa. En los últimos años ha colaborado en la investigación “Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido” dirigida por Luis Lizasoain.

Correo electrónico de contacto: isabel.bartau@ehu.es