



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de
Investigación Pedagógica
España

Bartau Rojas, Isabel; Azpillaga Larre, Verónica; Azpillaga Larre, Verónica
Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País
Vasco

Revista de Investigación Educativa, vol. 35, núm. 1, enero-, 2017, pp. 93-112

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283349061006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco

Teaching methods in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country

Isabel Bartau Rojas, Verónica Azpillaga Larrea y Luis María Joaristi Olariaga

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de F.I.C.E. Universidad del País Vasco.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la metodología de enseñanza en centros educativos de alto nivel de eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel, se seleccionaron 32 centros que cumplieran los criterios para considerarlos de “alto valor añadido”. En la segunda fase cualitativa se realizaron 90 entrevistas a profesorado de equipos directivos, de la Inspección y de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa y se procedió a la identificación de las buenas prácticas en éste área. Si bien la metodología de enseñanza se considera un factor clave de la eficacia escolar, no se ha encontrado que destaque una metodología en particular en función de las características de estos centros. Destacan innovaciones en diversas áreas (Lenguas, Matemáticas y Transversales) y metodologías propias que llevan tiempo perfeccionando y adecuando a las necesidades del alumnado y del centro (trabajo en grupos, el aprendizaje cooperativo, la metodología basada en competencias o por proyectos, entre otras) y la mitad de los centros utilizan las TICs como recurso didáctico.

Palabras clave: eficacia escolar; metodología de enseñanza; TICs; modelos multinivel.

Correspondencia: Isabel Bartau Rojas, isabel.bartau@ehu.eus, Dpto. MIDE, Facultad de F.I.C.E. Universidad del País Vasco. Avenida Tolosa, 70. 20018, Donostia-San Sebastián.

Abstract

The aim of this paper is to analyze teaching methodologies and teaching resources for schools of high level efficiency in the Basque Country. Following a quantitative methodology, 32 schools that met the criteria to be considered "high value" were selected. After 90 interviews with faculty management teams, educational inspectors and advisors from the Training and Innovation Support were made, the identification of good school practices proceeded. These centers use methodologies and resources of great diversity, though results are not attached to any particular methodology. Methodological innovations in different areas (languages, mathematics and transversal) and methodologies that take time perfecting and adjusting to the needs of the students and of the educational center (group work, cooperative learning, competency-based methodology or through projects among students) were highlighted; however, some centers still use traditional methods and half utilize ICT as a teaching resource.

Keywords: effective school improvement; teaching methods; teaching materials; ICT; multilevel models.

Introducción

La investigación sobre la eficacia en la educación trata de identificar evidencias de buenas prácticas en los centros escolares que mejoran el rendimiento y desarrollo sociopersonal del alumnado. El enfoque de la investigación sobre la mejora de la eficacia escolar (*Effective School Improvement*) aúna las aportaciones de otros dos marcos complementarios, el de la eficacia escolar y el de la mejora de la escuela y se basa en la idea de que para incrementar el rendimiento del alumnado (llamado "criterio de eficacia") es necesario alcanzar una serie de objetivos o productos intermedios ("criterios de mejora") (Murillo, 2001, 2004). Las investigaciones sobre la mejora de la eficacia escolar han aportado claras evidencias de estos "productos intermedios" a diferentes niveles de análisis, a nivel de la reforma del centro y el sistema educativo (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & McKay, 2014), a nivel de centro educativo (Reynolds, Sammons, De Fraine, Damme, Townsend, Teddlie & Stringfield, 2014) y a nivel de aula (Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley & Earl, 2014) que resultan esenciales para el logro de los resultados del alumnado.

Una de las principales conclusiones de décadas de investigación sobre la eficacia de la educación es la importancia del aula como predictor de los resultados del alumnado (Elmore, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014; Hattie, 2009; Muijs, & Reynolds, 2011; Muijs et. al, 2014; Murillo, 2004, 2005, 2007; Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

El objeto de este trabajo es analizar uno de los factores de éxito identificado en diversas investigaciones previas, las metodologías de enseñanza y los recursos que utiliza el profesorado para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros de alto nivel de eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

Se entiende por *centros de alto nivel de eficacia* "aquellos que consiguen un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de sus familias" (Murillo, 2005, p.30). Este estudio puede contribuir al diseño de

planes de formación y desarrollo profesional del profesorado y, en última instancia, al desarrollo de los programas de mejora de los centros escolares de la CAPV.

Una revisión de investigaciones recientes en esta área (Muijs et. al, 2014) concluye que los factores clave de la eficacia docente en el aula son los siguientes: 1) cantidad de tiempo de la actividad académica, de la oportunidad para aprender, organización y gestión del tiempo en el aula y ritmo ágil de la práctica docente; 2) calidad de la instrucción y la interacción destacando la estructuración de la información, el cuestionamiento, la retroalimentación efectiva y la combinación del trabajo individual y en grupos pequeños; y 3) otros factores que mantienen relaciones significativas pero pequeñas o moderadas con los resultados del alumnado, como el clima del aula y las expectativas del profesorado relacionadas con las características étnicas, de género y del origen sociocultural del alumnado. La modificación de las bajas expectativas es un reto, pero estrategias tales como centrarse en los éxitos del alumnado procedente de entornos desfavorecidos, la agrupación mixta por capacidad, confiar en medidas objetivas de logro en vez de suposiciones, flexibilidad en lugar de niveles fijos de capacidad y un énfasis en el papel del esfuerzo en lugar del logro parecen ser efectivas.

Scheerens y Bosker (1997) en su meta-análisis concluyeron que el mayor impacto, de moderado a fuerte, en los resultados del alumnado lo tenían las variables relacionadas con el refuerzo de los contenidos y la retroalimentación al alumnado, mientras que el aprendizaje cooperativo, la adaptación de la instrucción y el tiempo en la tarea tuvieron efectos moderados. La enseñanza estructurada, la oportunidad de aprender y el uso de los deberes escolares tuvieron efectos significativos pero débiles.

Kyriakides, Creemers, Antoniou y Demetriou (2010) encontraron que los factores relacionados con la enseñanza mostraron relaciones significativas aunque sólo moderadas con los resultados del alumnado. Estos factores son los siguientes: comprensión de los objetivos, estructuración, cuestionamiento, enseñanza y modelado, aplicaciones, gestión del tiempo y papel del profesado en el aula facilitando un ambiente de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo (Slavin, 2013) y la evaluación en el aula.

Hattie (2009) sintetizó 800 meta-análisis diferentes para llegar a su meta-análisis global de intervenciones educativas y confirmó la influencia de factores tales como la importancia de la retroalimentación, el comportamiento en clase, la claridad del profesorado, las relaciones profesorado-alumnado, el aprendizaje cooperativo, la instrucción directa, el dominio del aprendizaje, la gestión del aula, la tutoría entre iguales, los ejemplos prácticos y los mapas conceptuales así como los métodos de educación metacognitivos.

Según Murillo y otros (Murillo, 2004; Murillo et al. 2011) los factores de la enseñanza eficaz, en síntesis, son los siguientes:

- 1) Implicación y compromiso del docente: actitud positiva, entusiasmo y sentido de pertenencia.
- 2) Clima del aula: ambiente ordenado, orientado al trabajo y buenas relaciones entre el profesorado-alumnado y entre el alumnado.
- 3) Altas expectativas y autoestima: transmisión de una actitud de aprecio y confianza en sus capacidades, política de refuerzos, supervisión frecuente y alabanzas.

- 4) Lecciones estructuradas: La estructuración consiste en: 1) formular los objetivos basándose en conocimientos previos, 2) dar información estructurada de los contenidos, 3) explicar y aplicar con ejemplos claros, 4) formular cuestiones al alumnado y proponer actividades de discusión, 5) consolidar los conocimientos aprendidos, 6) revisar la enseñanza, verificar el aprendizaje del alumnado y sus dificultades y 7) repasar lo aprendido.
- 5) Actividades variadas, participativas y activas: Fomentar la enseñanza interactiva, el profesorado como facilitador del aprendizaje del alumnado. Importancia del cuestionamiento, el “aprender haciendo”, aprender a pensar y evaluar la acción.
- 6) Atención a la diversidad: Una enseñanza basada en los conocimientos previos del alumnado, que se adecua gradualmente a las diferencias individuales y propone progresivamente tareas estimulantes para el desarrollo de sus capacidades.
- 7) Optimizar el tiempo de aprendizaje: Estimular las oportunidades para aprender gestionando eficazmente el tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje, la puntualidad, la motivación y la adecuación a las características del alumnado.
- 8) Organización y gestión del aula: En síntesis: 1) las clases y los grupos heterogéneos son más eficaces para el aprendizaje del alumnado que los agrupamientos en función de su capacidad o habilidades; 2) la estrategia más eficaz es combinar actividades para todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y actividades individuales; 3) el establecimiento de reglas y rutinas, preferiblemente negociadas con el propio alumnado y 4) gestión eficaz del aula.
- 9) Utilización de los recursos didácticos: La integración de las TIC en la didáctica de las materias favorece el desarrollo de habilidades cognitivas del alumnado y la adaptación a la diversidad del aula.
- 10) Evaluación, seguimiento y retroalimentación continuas: Utilización de variadas técnicas de evaluación (observación, interrogatorio, tareas, pruebas) para identificar las necesidades del alumnado y evaluar la metodología de enseñanza utilizada.

Algunos trabajos sobre la percepción y el uso de las nuevas tecnologías por parte del profesorado concluyen (Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010; Trujillo, López y Pérez, 2011; Cortina-Pérez, Gallardo-Vigil, Jiménez-Jiménez, Trujillo-Torres, 2014) que a pesar de que tiene una visión positiva de su incorporación al aula, que reconoce sus efectos positivos (motivación del alumnado, recurso innovador, mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje) y que existe apoyo institucional para ello, aunque no el suficiente, su utilización ha supuesto pocos cambios metodológicos (Boza, Toscano y Méndez, 2009).

No obstante, las cosas parecen estar cambiando ya que, como se señala en otros trabajos (Santiago, Etxeberria, & Lukas, 2014), la mitad del profesorado señala que las TIC están provocando innovaciones en su práctica docente, como son el desarrollo de nuevos métodos y estrategias de enseñanza (metodología por proyectos, aprendizaje cooperativo, proyectos inter-centros, etc.), el cambio en las formas de organizar a su alumnado, así como los tiempos de la clase. Sin embargo, a pesar del uso abundante de tecnología digital en las aulas, los medios didácticos tradicionales, como son los libros de texto, siguen siendo los recursos más utilizados diariamente (Area, & Sanabria, 2014).

Las evidencias encontradas no aportan “recetas” sino factores interconectados especialmente significativos que explican su eficacia, destacando la importancia de la adaptación al contexto particular de cada centro (Caldwell, & Harris, 2008). Las escuelas que consiguen buenos resultados de aprendizaje adoptan una perspectiva centrada en aspectos pedagógicos y en la construcción de una organización cohesionada que comparta una cultura escolar, basada en la revisión continua de las metodologías y de los resultados obtenidos y que colabora en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Elmore, 2010; Hargreaves, & Fullan, 2014).

La mayoría de los factores clave de la mejora y eficacia escolar se han identificado en estudios realizados en el ámbito internacional por lo que resulta necesario comprobar su influencia en las aulas y centros escolares en nuestro contexto más cercano.

Método

Se presenta un estudio descriptivo que combina metodología cuantitativa y cualitativa.

Objetivos

La finalidad de este trabajo es conocer las buenas prácticas de centros de alto nivel de eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) con respecto a la metodología de enseñanza utilizada y que, según los informantes, constituye un factor relevante que explica los resultados obtenidos por el alumnado. Los objetivos son los siguientes:

- 1) Analizar qué tipo de metodología de enseñanza y recursos se consideran factores clave de la eficacia escolar en estos centros.
- 2) Comprobar si hay diferencias en la metodología de enseñanza y recursos empleados en función de las características de estos centros.

Participantes

En la fase cuantitativa se analizaron los datos de las Evaluaciones Diagnósticas (ED) realizadas por todo el alumnado de 4º de EP y 2º de ESO de 409 centros de EP y 324 de ESO realizadas en los años 2009 y 2010 en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV); el número total de estudiantes fue 33.422 en el año 2009 y 36.413 en 2010.

En la segunda fase se realizaron 90 entrevistas a 81 informantes (algunos/as informaron de más de un centro), profesorado de tres colectivos-clave, en concreto, 25 del Servicio de Inspección del Gobierno Vasco, 26 asesores/as de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa) y 30 equipos directivos de los centros de alto nivel de eficacia de la CAPV.

Instrumento

Se emplearon como variables criterio los resultados obtenidos por el alumnado en las Evaluaciones de Diagnóstico de los años 2009 y 2010. En concreto, las compe-

tencias evaluadas fueron las tres instrumentales básicas: Comunicación lingüística en Euskara, Comunicación lingüística en Castellano y Competencia Matemática. También se utilizó un cuestionario para recoger información contextual con respecto a las familias (lengua de uso cotidiano en el hogar, indicadores del Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) entre otros) y a los centros (a) red escolar a que pertenece el centro, b) tasa de alumnado vascoparlante del centro, c) tasa de inmigrantes del centro, d) índice socioeconómico y cultural (ISEC) medio del alumnado del centro, e) tasa de alumnado repetidor del centro, f) modelo lingüístico, g) tamaño del centro y h) etapa).

En la fase cualitativa, con el objeto de caracterizar las buenas prácticas de los centros en diversas áreas, se desarrollaron diversos guiones para las entrevistas con los tres tipos de informantes.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Fase cuantitativa

Con respecto al análisis de los datos para la selección de los centros de alto nivel de eficacia se utilizaron procedimientos estadísticos de regresión multinivel, en concreto, los modelos jerárquicos lineales (HLM) (Joaristi, Lizasoain, & Azpillaga, 2014; Murillo, 2005). En este caso fue necesario respetar la estructura de la variabilidad en cada uno de los niveles de agregación definidos: las puntuaciones en cada materia estaban anidadas en el alumnado (nivel 1: alumnado), que estaba agrupado en distintos centros educativos (nivel 2: centros educativos). No se realizó un análisis longitudinal porque no se disponía de un identificador del alumnado que se mantuviera a lo largo de las etapas y de sus ciclos.

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

En concreto, las covariables X_{ij} del nivel 1 se refieren al alumnado y son: a) modelo lingüístico en que estudia, b) sexo, c) idioma que más se utiliza en la familia del alumno o alumna, d) si es inmigrante o no, e) índice socioeconómico y cultural familiar (ISEC) e) si ha repetido curso o no, f) rendimiento en Euskara, Castellano, Matemáticas y Ciencias obtenidos en el curso anterior, g) expectativas respecto del nivel de estudios que espera alcanzar, h) si tiene o no deberes para realizar en casa, i) número de horas que dedica a realizar los deberes, j) ayuda que recibe para realizar los deberes, k) número de actividades extraescolares que realiza a lo largo de la semana y l) puntuaciones factoriales en cuatro factores relacionados con el clima escolar.

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

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

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

β_{0j} : es el rendimiento medio de cada centro,

β_{qj} : refleja la influencia lineal de la covariable X_q del alumnado,

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

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

Como covariables del nivel 2 (centros educativos) se obtuvieron las tasas y, en su caso, los promedios correspondientes al alumnado de cada centro, diferenciando por etapas y años. Se consideraron las siguientes covariables W_s : a) red escolar a que pertenece el centro, b) tasa de alumnado vascoparlante del centro, c) tasa de inmigrantes del centro, d) índice socioeconómico y cultural (ISEC) medio del alumnado del centro, d) tasa de alumnado repetidor del centro, e) promedio de los rendimientos obtenidos el curso anterior por el alumnado del centro, e) tasa de alumnado del centro con deberes para realizar en casa, f) promedio de horas que dedica el alumnado del centro a realizar los deberes, g) promedio de la ayuda para realizar los deberes que recibe el alumnado del centro, h) promedio del número de actividades extraescolares que realiza a lo largo de la semana el alumnado del centro.

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

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

β_{0j} : es el rendimiento medio de cada centro (j),

γ_{00} : representa el efecto común a todos los centros,

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

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

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

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

En resumen, se plantearon modelos lineales de dos niveles, obteniéndose tantas ecuaciones como competencias evaluadas y años. Una vez elaborados y validados los diferentes modelos, se calcularon las puntuaciones esperadas para cada estudiante y centro en función de los mismos. La diferencia entre la puntuación obtenida y la esperada en cada centro escolar proporciona el *residuo* que se puede considerar como un indicador de “valor añadido” del centro. Estas puntuaciones *ajustadas* –diferenciales

o residuales– permitieron reordenar para cada competencia y curso la relación de centros escolares, de forma que el primer lugar estuvo ocupado no por aquel centro que había obtenido la puntuación directa media más alta, sino por el que tenía un residuo mayor una vez extraído el efecto de las variables contextuales, es decir, mayor valor añadido. Finalmente el procedimiento de selección consistió en retener aquellos centros que en los dos años obtenían un alto residuo medio (superior al centil 80) en las tres competencias básicas o en dos de ellas y en la media de las cuatro.

Es conveniente reseñar que todo este proceso se llevó a cabo sin conocer la identidad de los centros, pues en los archivos de datos sólo constaba un número identificador específico asignado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) para este proyecto.

Fase cualitativa

En la segunda fase, con objeto de identificar las buenas prácticas de estos centros, se realizaron las entrevistas a los informantes internos y externos al centro. Se elaboró un protocolo común para la realización y grabación de las entrevistas que duraron aproximadamente una hora y media. Se realizó la transcripción selectiva de las secuencias significativas y se asignó la información a sus categorías y subcategorías correspondientes. Se procedió a la triangulación por contraste de los diferentes analistas y se obtuvieron un total de 11 categorías de análisis de buenas prácticas. En este trabajo se presentan los resultados de una de estas categorías de análisis, la de metodología de enseñanza en la que se recoge la información sobre la práctica docente en el aula, las estrategias y procedimientos utilizados en cada área curricular para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso de las TIC y de otros recursos, aspectos que los informantes destacaron como puntos fuertes o claves de su eficacia.

Debido a que la presencia de cada categoría o subcategoría en un centro no siempre tenía el mismo peso, se decidió darle un valor numérico: 0 si el centro no destacaba, 1 si destacaba algo y 2 si lo hacía excepcionalmente.

Resultados

Resultados del análisis estadístico: Centros seleccionados

En aplicación de este procedimiento, finalmente fueron 32 los centros seleccionados aunque en realidad se trataba de 30 ya que dos de ellos impartían tanto en EP como en ESO, pero desde el punto de vista del análisis estadístico fueron considerados como unidades distintas. Con respecto a la caracterización de los centros seleccionados, los resultados obtenidos apuntan a una conclusión clara: los 32 centros seleccionados son de muy diferentes características, reflejando la diversidad existente en el sistema educativo vasco. Se distribuyen por mitades entre la red pública (16) y la concertada (16), y también por etapas (Primaria (16) y Secundaria (16)). También hay centros de distintos niveles socioeconómicos y culturales medios, nivel alto o muy alto (8), medio (17) y bajo o muy bajo (7). También difieren en la proporción de estudiantes inmigrantes a la que atienden, desde aquellos que carecen de este tipo de alumnado a centros con

tasas superiores al 70%. Con respecto a su ubicación, la mayoría son centros de núcleos urbanos grandes o medianos aunque también los hay en zonas eminentemente rurales.

Resultados del análisis de las entrevistas

La mayoría de las personas informantes (81,11%) considera que las metodologías didácticas y los recursos utilizados en el aula constituyen una dimensión relevante que, junto con otras dimensiones, explicarían que el alumnado de estos centros educativos obtengan unos resultados mejores de los esperados estadísticamente. Del análisis de la información recogida sobre esta dimensión, se han obtenido tres categorías generales de análisis que se describen a continuación:

1. Innovaciones en áreas específicas: La mayoría de las personas informantes relacionan los resultados obtenidos por el alumnado con la incorporación en el aula de metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje en áreas concretas, en muchos casos de forma simultánea y cuya eficacia han ido comprobando desde hace años a través de rigurosos procesos de evaluación. En particular mencionan las innovaciones introducidas en las áreas en las que están consiguiendo mejoras en los resultados del alumnado.

1.1. Metodología innovadora en Lenguas: En 20 centros han realizado diversas innovaciones en las lenguas (Castellano, Inglés y Euskara) durante los últimos años. Los objetivos prioritarios en las áreas de las Lenguas son el desarrollo de la competencia lingüística, el plurilingüismo, los hábitos de lectura, la estimulación de la práctica del lenguaje oral, el refuerzo de la comprensión y expresión oral y escrita en euskara y castellano así como la velocidad lectora. Para conseguirlos destacan diversidad de métodos por proyectos y competencias, tales como nuevos sistemas de lectura en el aula y fuera de ella, planes y programación de tiempos de lectura, lectura dialógica, lectura por parejas, tertulias literarias con las familias (padres, madres, tíos, personal no docente), grupos interactivos, lectura en el hogar, grabaciones de textos orales, maratones de poesía, representaciones de teatro, bibliotecas de aula e intercambio de libros, cuentacuentos o visitas de autores al aula. Y también suelen utilizar variados medios como la radio, la revista, el teatro, el cine, los talleres o los blogs sin libro.

Los proyectos lingüísticos de algunos de estos centros se basan en el Tratamiento Integrado de Lenguas, centrado en desarrollar habilidades lingüísticas, no solo en la gramática y en el Marco Educativo Trilingüe (MET). Por ejemplo, en un centro el alumnado en todos los niveles tenía que hacer una exposición oral ante el grupo en las 3 lenguas usando las nuevas tecnologías y relacionando diversas asignaturas (29986 DIR).

En algunos centros están especialmente centrados en la sensibilización y el refuerzo del Inglés del Euskara, particularmente del alumnado del modelo lingüístico A (todas las asignaturas se imparten en castellano, excepto el euskara que es una asignatura más) y B (unas asignaturas o áreas se enseñan en euskara y otras en castellano). Para el aprendizaje de los idiomas utilizan la metodología basada en proyectos, no en el aprendizaje memorístico: *“En lenguas se trabaja sobre una idea común: el aprendizaje de las lenguas desarrolla competencias comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita). Se trabaja en equipo. El alumno debe tener aprendizajes activos y para ello la metodología se basa*

en el desarrollo de tareas y trabajos. No hay libro de texto y se utilizan continuamente las TIC (recursos de la web 2.0). Los alumnos escriben, leen hablan, exponen y escuchan” (35068_DIR).

Tabla 1

Características de los centros que destacan en metodología innovadora en Lenguas

| | tasainmi10 | tasausk10 | tasarepe10 | modelo10 | tamaño10 | ISEC10DEC | Red | Etapas | 3.1 |
|-------|------------|-----------|------------|----------|----------|-----------|-----|--------|-----|
| 35926 | 0 | 0,06 | 0,02 | 1,75 | 102 | 10 | 1 | 1 | 2 |
| 37532 | 0 | 0,30 | 0,05 | 3 | 56 | 9 | 1 | 2 | 2 |
| 27082 | 0,07 | 0,80 | 0,10 | 3 | 30 | 5 | 0 | 1 | 2 |
| 30976 | 0 | 0,10 | 0,10 | 2 | 20 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 35068 | 0 | 0,04 | 0,15 | 2 | 26 | 3 | 1 | 1 y 2 | 2 |
| 37950 | 0,10 | 0,03 | 0,20 | 3 | 60 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| 28886 | 0,16 | 0,68 | 0,21 | 3 | 19 | 3 | 0 | 1 | 2 |
| 32846 | 0,01 | 0,17 | 0,21 | 3 | 131 | 7 | 0 | 2 | 2 |
| 37202 | 0,28 | 0,05 | 0,24 | 1,66 | 74 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| 28798 | 0,65 | 0,06 | 0,29 | 1 | 17 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| 29986 | 0,08 | 0,07 | 0,33 | 2,5 | 88 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 32252 | 0 | 0,81 | 0,01 | 3 | 79 | 8 | 1 | 1 | 1 |
| 33924 | 0,02 | 0,68 | 0,02 | 3 | 59 | 5 | 0 | 1 | 1 |
| 37884 | 0,03 | 0,10 | 0,03 | 1 | 29 | 9 | 1 | 2 | 1 |
| 37004 | 0,13 | 0,04 | 0,04 | 2 | 24 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 26510 | 0 | 0,18 | 0,06 | 3 | 17 | 3 | 0 | 1 | 1 |
| 37092 | 0,03 | 0,13 | 0,09 | 3 | 68 | 7 | 0 | 1 | 1 |
| 35662 | 0 | 0 | 0,15 | 1,52 | 60 | 7 | 1 | 2 | 1 |
| 30602 | 0,03 | 0 | 0,19 | 1 | 31 | 2 | 1 | 1 y 2 | 1 |
| 39204 | 0,33 | 0,01 | 0,55 | 1,38 | 73 | 2 | 0 | 2 | 1 |

Mencionan, por ejemplo, un proyecto pionero de Artes Escénicas para fomentar que el alumnado utilice el euskara como lengua vehicular fuera del aula y parece que con el teatro lo consiguen.

Como se presenta en la tabla 1, en esta categoría hay más centros de Primaria y públicos que concertados, la mayoría son centros con una tasa alta de alumnado repetidor y, en general, poco alumnado inmigrante. Los niveles de ISEC están repartidos, aunque con ligera mayoría de centros de ISEC bajo o medio-bajo (13 de 20).

1.2. Metodología innovadora en Matemáticas: Los informantes de 12 centros relacionan las mejoras que perciben en esta área con la incorporación de métodos específicos tales como Pereda, Ostadar o Txanela (de la Federación de Ikastolas). También destacan la importancia de la formación, el asesoramiento, la reflexión, el intercambio y la coordi-

nación del profesorado de Matemáticas para acordar criterios comunes, actualizar las programaciones y después llevar a cabo las innovaciones y evaluarlas. Y consideran que hay que sentar las bases en el primer ciclo.

La nueva metodología en Matemáticas es activa, de carácter práctico, ligada a actividades lúdicas y manipulativas y centrada en los procesos. Como señala un Director: *“Hay un cambio en el planteamiento del rol de profesor: el niño o la niña son activos; nos interesa más el proceso que el resultado”* (35068_DIR).

Se caracteriza por estar contextualizada en el ámbito real, basada en el razonamiento y la resolución de problemas e incorporar métodos para realizar operaciones y facilitar el cálculo. En palabras de un Director: *“Los problemas intentamos que sean lo más contextualizados posibles. No se resuelve $X+2$, si no un problema con un planteamiento. Una serie de procesos para que vayan razonando y saquen del enunciado”* (35662_DIR).

Las experiencias son variadas. En un centro en el que el alumnado ya está obteniendo resultados excelentes, subrayan el trabajo en equipo realizado durante varios cursos, utilizan la metodología del aprendizaje cooperativo, las TIC, las competencias, la manipulación y un proyecto basado en el ajedrez. En otro mencionan que han incorporado las TIC y realizan pruebas de cuentas para alcanzar el “carnet de calculista” y participan en las Jornadas de Matemáticas que organiza todos los años el Berritzegune.

Como se recoge en la tabla 2, los centros que son innovadores en Matemáticas pueden ser de ISEC bajo o alto, aunque hay una ligera mayoría con ISEC bajo o medio-bajo (7 de 12). Hay más centros concertados que públicos y, en general, apenas tienen población inmigrante y un porcentaje bajo de alumnado vascohablante; la mayoría son de Primaria.

Tabla 2

Características de los centros que destacan en metodología innovadora en Matemáticas

| Centro | tasainmi10 | tasaeusk10 | tasarepe10 | modelo10 | tamaño10 | ISEC10DEC | Red | Etapas | 3.2 |
|--------|------------|------------|------------|----------|----------|-----------|-----|--------|-----|
| 35068 | 0 | 0,04 | 0,15 | 2 | 26 | 3 | 1 | 1 y 2 | 2 |
| 37004 | 0,13 | 0,04 | 0,04 | 2 | 24 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 35926 | 0 | 0,06 | 0,02 | 1,75 | 102 | 10 | 1 | 1 | 2 |
| 37092 | 0,03 | 0,13 | 0,09 | 3 | 68 | 7 | 0 | 1 | 2 |
| 27082 | 0,07 | 0,8 | 0,10 | 3 | 30 | 5 | 0 | 1 | 2 |
| 25718 | 0 | 0,69 | 0,14 | 3 | 42 | 9 | 1 | 2 | 2 |
| 37950 | 0,10 | 0,03 | 0,20 | 3 | 60 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| 28798 | 0,65 | 0,06 | 0,29 | 1 | 17 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 30976 | 0 | 0,1 | 0,10 | 2 | 20 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 26576 | 0 | 0,13 | 0,06 | 2,27 | 97 | 9 | 1 | 1 | 1 |
| 33462 | 0,10 | 0 | 0,38 | 1 | 48 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 35662 | 0 | 0 | 0,15 | 1,52 | 60 | 7 | 1 | 2 | 1 |

1.3. Metodologías en Transversales: En 6 centros están llevando a cabo proyectos para educar en valores al alumnado (esfuerzo, respeto, trabajo en equipo, solidaridad, autoexigencia y responsabilidad, etc.) y están comprobando su eficacia en diversas áreas (competencia social y ciudadana, disminución de conductas disruptivas en los centros, etc.).

No obstante, los objetivos y las metodologías varían de unos centros a otros. En un centro se utiliza el método *Pentacidad* para trabajar las competencias generales (aprender a ser persona, aprender a comunicarse, aprender a sentir y controlar las emociones, aprender a aprender y aprender a convivir). Otros se han centrado más en fomentar la inteligencia emocional del alumnado de Primaria (autoconocimiento, autocontrol etc.) o en desarrollar la competencia social y ciudadana utilizando metodologías participativas como el proyecto de aprendizaje-servicio (ej: campaña donaciones de sangre).

Otros centros planifican la educación en valores como una competencia transversal. Por ejemplo, para fomentar el valor de la autoexigencia y la responsabilidad del alumnado desarrollan el plan de convivencia en las tutorías. En otro centro al principio de curso se proponen valores para trabajar a lo largo de todo el año, teniendo en cuenta las encuestas realizadas a las familias y se coordinan para trabajarlos en el aula. Mediante las tutorías cada clase propone las actividades a realizar en el centro y en casa para practicar ese valor, se hace por etapas y se elige un valor por trimestre, cambiando todos los años. Realizan una evaluación semanal en la que colabora el alumnado y las familias.

Como se detalla en la tabla 3, cabe destacar que la mayoría de estos centros pertenecen a la red concertada y tienen una tasa muy baja de inmigrantes.

Tabla 3

Características de los centros que destacan en metodologías innovadoras en transversales

| Centro | tasainmi10 | tasaeusk10 | tasarepe10 | modelo10 | tamaño10 | ISEC10DEC | Red | Eta | 3.13 |
|--------|------------|------------|------------|----------|----------|-----------|-----|-----|------|
| 30602 | 0,03 | 0 | 0,19 | 1 | 31 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 33462 | 0,1 | 0 | 0,38 | 1 | 48 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 35068 | 0 | 0,04 | 0,15 | 2 | 26 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| 35926 | 0 | 0,06 | 0,02 | 1,75 | 102 | 10 | 1 | 1 | 2 |
| 36124 | 0 | 0,74 | 0,03 | 2,66 | 58 | 9 | 1 | 1 | 2 |
| 35662 | 0 | 0 | 0,15 | 1,52 | 60 | 7 | 1 | 2 | 1 |

2. Metodologías propias: La mayoría de los centros señalan que uno de los factores clave de los resultados obtenidos son las metodologías específicas que el profesorado ha ido perfeccionando y adecuando a las necesidades del alumnado y de su centro, y que va constatando “que les funciona”.

2.1. Metodología tradicional, libro de texto: Las personas informantes consideran que en 13 centros emplean métodos clásicos, que no son innovadores y que se basan

en el uso casi exclusivo del libro de texto. Suelen utilizar la práctica metodológica tradicional basada en la instrucción, refuerzo de contenidos memorísticos, elevada exigencia académica, organización clásica del aula y en algunos reconocen que tienen buenos recursos didácticos relacionados con las nuevas tecnologías pero no a nivel metodológico ya que principalmente se dedican a reforzar las instrumentales de modo tradicional.

No obstante, es importante destacar que la gran mayoría de estas referencias proceden de informantes de la Inspección y los Berritzegunes y sólo en cuatro de ellos son las propias Direcciones las que reconocen utilizar metodología tradicional porque en el resto de los centros mencionan también otras innovaciones, como el trabajo por competencias, el trabajo en grupos cooperativos y la metodología de la Federación de Ikastolas.

Como se recoge en la tabla 4 la metodología tradicional la utilizan más en centros concertados religiosos de ESO. Siete de los 13 centros son de 60 alumnos/as o más. No influye el modelo lingüístico pero sí parece que se trata de centros con más alumnado repetidor e inmigrante (5 de 13 centros tienen 10% o más de alumnado inmigrante) y pocos alumnado euskaldun.

Tabla 4

Características de los centros que destacan la metodología tradicional

| Centro | tasainmi10 | tasaeusk10 | tasarepe10 | modelo10 | tamaño10 | ISEC10DEC | Red | Etap | 3.3 |
|--------|------------|------------|------------|----------|----------|-----------|-----|------|-----|
| 33924 | 0,02 | 0,68 | 0,02 | 3 | 59 | 5 | 0 | 1 | 1 |
| 37884 | 0,03 | 0,10 | 0,03 | 1 | 29 | 9 | 1 | 2 | 1 |
| 37004 | 0,13 | 0,04 | 0,04 | 2 | 24 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 37532 | 0 | 0,30 | 0,05 | 3 | 56 | 9 | 1 | 2 | 1 |
| 26576 | 0 | 0,13 | 0,06 | 2,27 | 97 | 9 | 1 | 1 | 1 |
| 35662 | 0 | 0 | 0,15 | 1,52 | 60 | 7 | 1 | 2 | 1 |
| 26180 | 0 | 0 | 0,20 | 2 | 45 | 7 | 1 | 2 | 1 |
| 37950 | 0,10 | 0,03 | 0,20 | 3 | 60 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| 32846 | 0,01 | 0,17 | 0,21 | 3 | 131 | 7 | 0 | 2 | 1 |
| 37202 | 0,28 | 0,05 | 0,24 | 1,66 | 74 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| 29986 | 0,08 | 0,07 | 0,33 | 2,5 | 88 | 3 | 0 | 2 | 1 |
| 33462 | 0,10 | 0 | 0,38 | 1 | 48 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 28952 | 0,42 | 0 | 0,66 | 1,26 | 62 | 2 | 0 | 2 | 1 |

2.2. Trabajo en grupos: Los informantes de 12 centros relacionan los resultados obtenidos con buenas prácticas de trabajo en grupo, y lo hacen de forma explícita, tales como el trabajo por parejas, ayuda entre iguales, trabajo cooperativo, grupos interactivos, grupos heterogéneos, grupos flexibles o comunidades de aprendizaje. De estos doce,

en cuatro de ellos lo hacen de forma excepcional, dos de ellos son centros pioneros en el aprendizaje cooperativo y en la inclusividad. El alumnado se organiza en el aula en grupos de aprendizaje cooperativo en todos los niveles en Matemáticas, Lengua y Euskera. En un centro, por ejemplo, un día a la semana se trabaja el mismo tema en 3 niveles con 2 profesores en el aula (el titular y otro de apoyo). Así, se trabaja con cada alumno o alumna según sus capacidades. Realizan dos tipos de exámenes, uno para los mejores y otro para el resto. En otro centro destacan que trabajan por competencias, utilizan ejercicios prácticos conectados a la realidad y mezclan al alumnado para que se ayuden y aprendan mutuamente.

Un centro que aboga por la escuela inclusiva ha llevado a cabo experiencias con grupos cooperativos en toda la ikastola. Todo el profesorado está implicado en estructuras cooperativas y se intentan cosas nuevas, por ejemplo, trabajar por parejas. Su Directora afirma que *“una de las cosas en que nos ha ayudado el aprendizaje cooperativo es a manejar la diversidad”* (30602_DIR). Forman grupos interactivos en Lengua y Matemáticas con personal del centro, con participación de las familias y antiguo alumnado. Las profesoras de apoyo participan en el aula. Tienen grupos flexibles para lectura, con grupos homogéneos variando el nivel de autonomía de los grupos.

Como se presenta en la tabla 5, los cuatro centros pioneros en el aprendizaje cooperativo son concertados. En estos centros la presencia de inmigrantes es nula y la de alumnado de familias vascohablantes es más bien baja, más de modelo B que de D.

Tabla 5

Características de los centros que destacan en trabajo en grupos

| centro | tasainmi10 | tasausk10 | tasarepe10 | modelo10 | tamaño10 | ISEC10 | Red | Etap | 3.10 |
|--------|------------|-----------|------------|----------|----------|--------|-----|------|------|
| 30602 | ,03 | ,00 | ,19 | 1,00 | 31 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 35068 | ,00 | ,04 | ,15 | 2,00 | 26 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| 35926 | ,00 | ,06 | ,02 | 1,75 | 102 | 10 | 1 | 1 | 2 |
| 37532 | ,00 | ,30 | ,05 | 3,00 | 56 | 9 | 1 | 2 | 2 |
| 28798 | ,65 | ,06 | ,29 | 1,00 | 17 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 31746 | ,20 | ,55 | ,63 | 2,00 | 65 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| 32252 | ,00 | ,81 | ,01 | 3,00 | 79 | 8 | 1 | 1 | 1 |
| 33462 | ,10 | ,00 | ,38 | 1,00 | 48 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 36124 | ,00 | ,74 | ,03 | 2,66 | 58 | 9 | 1 | 1 | 1 |
| 37004 | ,13 | ,04 | ,04 | 2,00 | 24 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 37202 | ,28 | ,05 | ,24 | 1,66 | 74 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| 37950 | ,10 | ,03 | ,20 | 3,00 | 60 | 2 | 0 | 1 | 1 |

2.3. *Otras metodologías innovadoras:* En 8 centros destacan la *metodología basada en competencias* en alguna materia o en todas. Es una metodología dinámica, activa, conectada con la realidad, basada en la planificación y la evaluación de las competencias. Todos estos centros son de primaria y, menos 2, todos concertados.

En seis 6 centros menciona la *metodología y los materiales de la Federación de Ikastolas* (Txanela en primaria y Ostadar en secundaria), creen que están obteniendo buenos resultados y reciben formación de la red de ikastolas (competencias, trilingüismo, lectura dialógica, informática, etc.).

En 5 centros utilizan la *metodología basada en proyectos*, trabajan por txokos, una metodología global y cierta flexibilidad en la organización de las materias y la gestión del tiempo. Se mezcla el alumnado de diferentes cursos, no hay un tutor/a por aula sino que todo el profesorado es el responsable de todo el alumnado, lo que exige alto nivel de coordinación. Se trabaja por proyectos de interés y resulta muy motivador para el alumnado. Hacen evaluación de mínimos con exámenes y en alguno están tratando de aplicar la autoevaluación y co-evaluación. Estos 5 centros son de primaria con pocos inmigrantes, pocos repetidores y entorno sociolingüístico mayoritariamente vascohablante.

En 2 centros destacan el *sistema Amara Berri* que basa el aprendizaje en la simulación de la vida cotidiana y la utilización del juego. Las características metodológicas son las siguientes: 1) la programación se lleva a cabo por “grandes actividades vitales” (en lugar de materias) con un enfoque multidisciplinar, 2) la fuente esencial de la información es la mediateca, 2) programas de ciclos con mezcla de edades que favorece la interacción social, 3) la crítica constructiva como factor de avance, 4) actividades con un “para qué” explícito, 5) siempre está presente el método de trabajo, 6) la diferencia se considera una cualidad y 7) varios profesores/as para cada grupo de alumnado.

2.4. Profesorado clave: Cuando se les pregunta por los factores clave asociados al éxito en ésta área, en 10 centros destacan a determinado profesorado como responsable de los resultados obtenidos en el proceso en general o en una materia en particular. Lo atribuyen a características como la competencia, amplia experiencia y trayectoria en el centro, actitud abierta al cambio, alta competencia profesional del claustro, profesorado implicado en la formación, estabilidad laboral, buena actitud hacia la coordinación entre el profesorado, la formación, la dedicación y la experiencia en algún área.

3. TICs y materiales de enseñanza: La mayoría de los centros también destaca el uso de las TIC y la elaboración de materiales propios.

Tabla 6

Características de los centros que destacan en TICs

| centro | tasainmi10 | tasaesk10 | tasa-rep10 | modelo10 | tamaño10 | ISEC10 | Red | Etapas | 3.6 |
|--------|------------|-----------|------------|----------|----------|--------|-----|--------|-----|
| 27082 | ,07 | ,80 | ,10 | 3,00 | 30 | 5 | 0 | 1 | 2 |
| 29612 | ,17 | ,03 | ,34 | 2,45 | 29 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 29986 | ,08 | ,07 | ,33 | 2,50 | 88 | 3 | 0 | 2 | 2 |
| 35068 | ,00 | ,04 | ,15 | 2,00 | 26 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| 35926 | ,00 | ,06 | ,02 | 1,75 | 102 | 10 | 1 | 1 | 2 |
| 37950 | ,10 | ,03 | ,20 | 3,00 | 60 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| 26180 | ,00 | ,00 | ,20 | 2,00 | 45 | 7 | 1 | 2 | 1 |

| | | | | | | | | | |
|-------|-----|-----|-----|------|-----|---|---|---|---|
| 26510 | ,00 | ,18 | ,06 | 3,00 | 17 | 3 | 0 | 1 | 1 |
| 26576 | ,00 | ,13 | ,06 | 2,27 | 97 | 9 | 1 | 1 | 1 |
| 28798 | ,65 | ,06 | ,29 | 1,00 | 17 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 32846 | ,01 | ,17 | ,21 | 3,00 | 131 | 7 | 0 | 2 | 1 |
| 33462 | ,10 | ,00 | ,38 | 1,00 | 48 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 36124 | ,00 | ,74 | ,03 | 2,66 | 58 | 9 | 1 | 1 | 1 |
| 37202 | ,28 | ,05 | ,24 | 1,66 | 74 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| 37532 | ,00 | ,30 | ,05 | 3,00 | 56 | 9 | 1 | 2 | 1 |
| 37884 | ,03 | ,10 | ,03 | 1,00 | 29 | 9 | 1 | 2 | 1 |
| 39204 | ,33 | ,01 | ,55 | 1,38 | 73 | 2 | 0 | 2 | 1 |

3.1. *Uso de TICs*: En 17 centros reconocen explícitamente el uso destacado de las nuevas tecnologías en el centro (blogs, pizarras digitales, eskola2.0, páginas web, escuelas virtuales, ordenadores en las aulas, proyector y conexión a Internet). La mayoría reconocen que cuentan con buen equipamiento y que la formación del profesorado en TICs es buena. De ellos 6 destacan de forma sobresaliente, las TICs constituye una de las áreas estratégicas prioritarias de estos centros y la excelente formación del profesorado en éste área está permitiendo integrarlas como un recurso didáctico normalizado y como un instrumento de comunicación interno y externo.

En otros centros, sin embargo, a pesar de tener la infraestructura informática necesaria su utilización depende de la pericia del profesorado (*“el uso de las TICs va por quintas”*) y del tipo de asignatura; además perciben necesidad de formación en este área.

3.2. *Materiales propios*: En 14 centros destacan la elaboración de materiales educativos propios y, en particular, en tres centros de manera excepcional, dos de ellos materiales de Lengua y uno de Matemáticas.

Como se puede observar en la tabla 6 tampoco se han encontrado diferencias reseñables entre estos centros en función de las características consideradas en la investigación.

Conclusiones

La primera conclusión de este trabajo es que se confirma, como se ha encontrado en trabajos previos y realizados en otros contextos (Elmore, 2010; Hargreaves, & Fullan, 2014; Hattie, 2009; Muijs & Reynolds, 2011; Muijs et. al, 2014; Murillo, 2004, 2005, 2007; Murillo et al., 2011), que la metodología de enseñanza y recursos utilizados en el aula constituyen un factor clave de la eficacia de los centros escolares en la CAPV.

En segundo lugar, no se han encontrado diferencias en el tipo de metodología de enseñanza empleada en función de las características de estos centros (red escolar, tasa de alumnado vascoparlante del centro, tasa de inmigrantes, índice socioeconómico y cultural (ISEC) medio del alumnado, tasa de alumnado repetidor, modelo lingüístico, tamaño del centro y etapa).

Si bien la innovación metodológica en diversas áreas se considera un factor clave de la eficacia escolar, no se ha encontrado que destaque una metodología en particular. Los centros de alto nivel de eficacia en la CAPV utilizan metodologías y recursos de

una gran diversidad. Aproximadamente dos tercios de los centros analizados destacan por llevar a cabo alguna metodología específica innovadora y por elaborar materiales propios, frente al otro tercio restante en el que se percibe una metodología tradicional y el recurso más usado es el libro de texto. Y la mitad de ellos dan mucha importancia al uso de las nuevas tecnologías y reconocen utilizarlas muy frecuentemente como recurso didáctico y como instrumento de comunicación interna y externa.

En la mayoría de los centros destacan innovaciones metodológicas en diversas áreas, en primer lugar en las Lenguas, seguidas de las de Matemáticas y Transversales. Y estas innovaciones metodológicas se plantean como herramientas para la mejora. Comienzan identificando las dificultades encontradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y proponen mejoras muchas veces combinando la puesta en marcha de innovaciones en diversas áreas. Estos centros están inmersos en un proceso continuo de evaluación, interna y externa, de la cual se deriva la necesidad de introducir cambios o innovaciones en diversas áreas. Asimismo, no solo destacan el tipo de innovaciones metodológicas que incorporan sino la importancia del factor humano, del profesorado o personal del centro, destacando su implicación, trayectoria, dedicación, formación o experiencia. Como afirman Hargreaves y Shirley (2012) el éxito está en involucrar al profesorado en los cambios que se pretenden y fortalecer el aprendizaje permanente y la mejora profesional, basados en la experiencia y en la investigación.

En tercer lugar, en la mayoría de los centros de alto nivel de eficacia mencionan metodologías propias que llevan tiempo perfeccionando y adecuando a las necesidades del alumnado y del centro. Entre ellas destacan las basadas en el trabajo en grupos, el aprendizaje cooperativo, la metodología basada en competencias, por proyectos, la de la Federación de Ikastolas y la del sistema Amara-Berri. Como señala Elmore (2010) las escuelas que responden más eficazmente a las iniciativas de mejora escolar son aquellas que tienen un alto nivel de autonomía escolar, una cultura pedagógica compartida que ha superado el individualismo docente, que se concreta en un proyecto pedagógico propio, que desarrollan una “teoría de la acción” que es capaz de integrar lo pretendido y lo realizado, las visiones amplias, las estrategias más específicas y las actividades clave orientadas a mejorar el aprendizaje del alumnado y someten regularmente su teoría a la refutación empírica y al consecuente reajuste para la mejora de los aprendizajes escolares del alumnado.

Estos resultados confirman que si bien la metodología de enseñanza es un factor clave de la mejora y eficacia escolar está íntimamente relacionado con las buenas prácticas en otras áreas del funcionamiento de estos centros, como se ha apuntado en otros trabajos, tales como la formación del profesorado (Lizasoain, Bereziartua y Bartau, 2016), la atención a la diversidad (Intxausti, Etxeberria y Bartau, 2016), el liderazgo educativo (Intxausti, Joaristi y Lizasoain, 2016) o la implicación de las familias (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014). Como sintetizan Hargreaves y Shirley (2012) la mejora educativa se asienta en cuatro factores: 1) liderazgo sostenible y compartido, 2) redes que permiten al profesorado aprender unos de otros, 3) evaluación y responsabilidad de los resultados, 4) tratamiento de la diversidad y, además, la responsabilidad se comparte con las familias y otros agentes sociales y con el propio alumnado que son una parte activa del cambio.

Si bien los resultados de este trabajo apuntan buenas prácticas y tipos de metodología de enseñanza utilizadas en los centros eficaces de la CAPV, la investigación sobre la mejora y eficacia escolar debe atender al *cómo* de la mejora de la escuela, no sólo al *qué* (Spillane, 2014). Por ello, convendría continuar su análisis en profundidad a través de estudios de caso para llegar a comprender cómo los centros educativos, el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa en general responden más eficazmente a las iniciativas de mejora escolar.

NOTA: Este trabajo forma parte del proyecto “Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido” dirigido por Luis Lizasoain Hernández y financiado por la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental en el marco del VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, con referencia EDU2011-24366 y cuenta con el apoyo del ISEI-IVEI como Ente Promotor Observador (EPO).

Bibliografía

- Area, M., & Sanabria, A.L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante. *Educare*, 50 (1), 15-39.
- Azpillaga, V., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Bordón. Revista de Pedagogía* 66 (3), 27-37. doi: 10.13042/Bordon.2014.66302
- Boza A., Toscano, M.O. , & Méndez, J.M. (2009). El impacto de los proyectos TICS en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 263-289.
- Cortina-Pérez, B., Gallardo-Vigil, M.A., Jiménez-Jiménez, M.A., & Trujillo-Torres, J.M. (2014). El analfabetismo digital: un reto de los docentes del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 26 (2), 231-264.
- Caldwell, B., & Harris, J. (2008). *Why not the best schools?* Camberwell Victoria: Hacer Press.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 215-231.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routedge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Ed. Morata.
- Hargreaves, S. & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & McKay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state of de art-review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 275-281.

- Intxausti, N., Etxeberria, F. & Bartau, I. (2016). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive education*, (in press). doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36, 807–830.
- Intxausti, N, Juaristi, L, & Lizasoain, L. (2016). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque County (Spain). *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3) 397–419. doi: 10.1177/1741143214558570
- Joaristi, L., Lizasoain, L., & 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., Bereziartua, J., & Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2), 2016, 199-218. doi: 10.13042
- Murillo, F. J. (2001). Mejora de la eficacia escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 47-74.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 9 (21), 319-359.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75–92). Nueva York: Springer.
- Murillo, F.J., Martínez, C.A., & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9 (1), 1-22.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of de art-teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 231-256.
- Reynolds, D. Sammons, P., De Fraine, B. Damme, J.V., Townsend, T. Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 197-230.
- Santiago, K., Etxeberria, J., & Lukas, J.F. (2014). Aprendizaje de las matemáticas mediante el ordenador en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 32 (1), 91-109.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Slavin, R.E. (2013): Effective programmes in reading and mathematics: lessons from the Best Evidence Encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (4), 383–391.
- Spillane, J.P. (2014): *The Practice of School Improvement: Improvement, (Infra)-structure, & Instruction*. International Council for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Monograph Series: Issue 1.(www.icsei.net)

Trujillo, J. M., López, J. A., & Pérez, E. (2011). Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: La competencia docente digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (4), 1–16.

Fecha de recepción: 14 de Abril de 2015

Fecha de revisión: 14 de Abril de 2015

Fecha de aceptación: 25 de Julio de 2016