

ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA



HACIA LA EXCELENCIA EDUCATIVA

Elaboración del documento: **ISEI-IVEI**

Director: Xabier Aizpurua Telleria

Asesor técnico: Eduardo Ubieta Muñuzuri

Coordinadora: Araceli de Francisco Archilla

Equipo de trabajo: Amaia Arregi Martínez
M^a Dolores Damborenea Isusi
Yolanda Méndez Usillos

Han colaborado durante el proceso:

Gabinete de Prospección Sociológica de la Secretaría General de Presidencia del Gobierno

Vasco: Iñaki Martínez de Luna Pérez de Arribe

Kualitate Lantaldea: Gotzon Baraia Etxaburu Artetxe
Amaia Agirre Pinedo

BILBAO 2015

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 5 |
| I. ESTADO DE LA CUESTIÓN: CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS CON RESULTADOS EXCELENTES | 7 |
| Recopilación de información a nivel internacional sobre: | |
| A. El sistema educativo | |
| A.1 Organización y programas de estudio | |
| A.2 Autonomía del centro | |
| A.3 Financiación de la enseñanza. | |
| A.4 Remuneración al profesorado. | |
| A.5 Evaluación del sistema | |
| B. El centro educativo (organización, gestión y liderazgo) | |
| B.1 Gestión y liderazgo de las direcciones de centros | |
| B.2 Coordinación pedagógica y curricular | |
| B.3 Implicación familiar en los procesos educativos | |
| C. Profesorado | |
| C.1 Selección y formación inicial, requisitos para acceder a la profesión docente | |
| C.2 Formación y actualización continua | |
| C.3 Desarrollo profesional del profesorado y de la dirección escolar. | |
| C.4 Perfil y cualificaciones del profesorado | |
| D. Alumnado. Proceso de enseñanza-aprendizaje | |
| D.1 Tiempo dedicado a la enseñanza | |
| D.2 Altas expectativas de rendimiento | |
| D.3 Evaluación continua y control del progreso de cada estudiante | |
| D.4 Atención a la diversidad | |
| 2. SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO EN RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. MODELOS DE INTERVENCIÓN HACIA LA EXCELENCIA..... | 21 |
| 2.1. Evaluaciones externas | |
| 2.1.1. PISA | |
| 2.1.2. Evaluación Diagnóstica | |
| 2.2. Investigación sobre Escuelas Eficaces | |
| 2.3. Planes de intervención para la atención a la diversidad | |
| Estructura de apoyo a las NEE.. | |
| Plan Individual de Refuerzo Educativo (PIRE) | |
| Proyecto de Refuerzo Educativo Específico (PREE) | |
| Programa de Escolarización Complementaria | |
| Diversificación Curricular. | |
| Programa Hamaika esku | |
| Dinamización intercultural y Refuerzo lingüístico | |
| 2.4. Planes de formación del profesorado | |
| 2.4.1. Formación en centro | |
| 2.4.2. Prest-Gara | |

| | |
|--|-----------|
| 2.4.3. Evolución de los planes de formación e innovación | |
| 2.5. Evaluación de las direcciones de los centros | |
| 3. OBJETIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EUSKADI | 39 |
| 3.1 Relación entre equidad y excelencia en el sistema educativo vasco | |
| 3.2 Un modelo equilibrado entre equidad y excelencia | |
| 4. INFORME MCKINSEY. FASES EN LA MEJORA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS | 43 |
| 4.1 Situación del sistema educativo vasco tomando como referencia el informe Mckinsey | |
| 4.2 Fases del trayecto hacia la excelencia. Mckinsey | |
| Trayecto de un sistema aceptable a un sistema bueno | |
| Trayecto de un sistema bueno a un sistema muy bueno | |
| Trayecto de un sistema muy bueno a un sistema excelente | |
| 4.3. Descripción de aspectos de intervención. Propuestas a debate | |
| 5. DESARROLLO DEL DEBATE SOBRE LOS ASPECTOS DE MEJORA HACIA LA EXCELENCIA EDUCATIVA | 55 |
| 5.1. Descripción del proceso de debate. | |
| 5.2. Valoración global de los aspectos presentados a debate | |
| 5.3. Aportaciones y propuestas derivadas del debate. | |
| 6. UN MODELO DE IMPLEMENTACIÓN EN EL CENTRO | 72 |
| 7. DESARROLLO DE LA EXCELENCIA EN LAS LÍNEAS PRIORITARIAS DE FORMACIÓN DEL DEPARTAMENTO | 73 |
| ANEXO I | 77 |
| PISA: | |
| Evolución de la puntuación media PISA 2003 a 2012 | |
| Distribución de los centros según las puntuaciones PISA 2003 a 2012 | |
| Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento PISA 2012. | |
| Evolución en los niveles altos de rendimiento en PISA 2003-2012 | |
| ANEXO II | 83 |
| Evaluación diagnóstica: | |
| Evolución de la distribución del alumnado por niveles de rendimiento ED 2009 a ED 2013. | |
| Relación entre la calificación de aula y el grupo en que el alumnado está escolarizado | |
| BIBLIOGRAFÍA | 89 |

PRESENTACIÓN

La educación es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el gobierno de cualquier país, su mejora continua es una de las claves para el progreso social en todos los aspectos. Una vez logrado un buen nivel de equidad la búsqueda de la excelencia en educación es un objetivo prioritario actualmente en el sistema educativo vasco.

En este documento se ha tomado como punto de partida teórico, el estado de la cuestión en el ámbito internacional analizando las características de aquellos países que tienen un buen nivel de excelencia en su sistema educativo. Así mismo, se han recogido aspectos de nuestro sistema que se consideran paradigmas de intervención: uno de ellos es la inclusión del alumnado de necesidades educativas especiales que comenzó en el año 1989 (aunque ya en 1982 se había diseñado un Plan de Educación Especial) y otro el relacionado con la educación de la diversidad.

Es interesante el documento de Javier Touron¹ en el que realiza unos planteamientos similares respecto a la excelencia. En **“La excelencia como meta del sistema educativo”** plantea que **“la excelencia es una de las metas prioritarias de cualquier actividad educativa y un sistema orientado a garantizar mínimos, lo único que acaba asegurando es la mediocridad.”** Dice, así mismo, que **“la excelencia es una consecuencia inmediata del respeto a la diversidad y de la consideración de que cada persona tiene no sólo un ritmo distinto, sino unas competencias y capacidades diversas y en el horizonte de la educación está la persona y su pleno desarrollo. El alumno o alumna media no existe en la realidad aunque se haya llegado a aceptar que el alumnado de la misma edad tiene las mismas necesidades.”**

Dice este autor: **“el sistema educativo debe lograr, a través de una educación tan personalizada como sea posible (debería serlo en grado sumo), la promoción del óptimo resultado posible para cada persona. A mi juicio, esto garantiza una apuesta seria por la promoción de la excelencia, que será diversa para cada persona, ciertamente, pero que provocará una transformación tal en las escuelas que impedirá todo igualitarismo, que es a lo que conduce el “garantizar los mínimos.”**

(...)

Promover la excelencia equivale a facilitar los recursos educativos necesarios que permitan a cada alumno llegar tan lejos, tan rápido, con tanta amplitud y con tanta profundidad como su competencia le permita. Esto requiere un profesorado formado respecto a su intervención para poder respetar la individualidad de cada alumno y alumna y poder respetar el principio de igualdad de oportunidades en su correcta acepción.”

Para poder avanzar en esta línea es necesario conocer el punto de partida en el que se encuentra nuestro sistema educativo y desde esa línea base plantearse los objetivos de mejora a corto, medio y largo plazo, la toma de decisiones sobre los recursos y tareas necesarias para su consecución.

¹ <http://www.javiertouron.es/2012/03/la-excelencia-como-meta-del-sistema.html#sthash.nlgNBkn.dpuf>

I. ESTADO DE LA CUESTIÓN: CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS CON RESULTADOS EXCELENTES

Una vez realizada la revisión bibliográfica, en este primer apartado, se muestra la información recogida sobre las características de los sistemas educativos que obtienen resultados excelentes en las evaluaciones internacionales externas (los documentos analizados están referenciados en la bibliografía final). A partir de este análisis se pretende extraer prácticas relevantes que pudieran ser tenidas en cuenta para la toma de decisiones encaminadas hacia la excelencia educativa en Euskadi.

La información se ha ordenado agrupándola por categorías y subcategorías.

A. EL SISTEMA EDUCATIVO

A.1 Organización y programas de estudio

- **Agrupamiento de alumnado e itinerarios:**
 - En algunos países, por ejemplo en Finlandia, no existe el agrupamiento por niveles (capacidades), se han abolido los itinerarios y se ha creado una estructura escolar básica unificada. Las escuelas tienen libertad para realizar el agrupamiento de los alumnos y alumnas.
 - El plan de estudios finlandés pone énfasis en la necesidad de que el personal docente adapte el aprendizaje al contexto específico en que se encuentra y reconoce el hecho de que los niños y niñas aprenden a distintas velocidades. Al mismo tiempo fija altas expectativas con relación a los resultados esperados.
 - Sin embargo en otros países que también tienen un alto porcentaje de alumnado en los niveles avanzados como Canadá, los estudiantes sí están agrupados por capacidades, el alumnado de Primaria dentro de grupos heterogéneos y el de Secundaria en “itinerarios” según niveles de capacidad. Las escuelas superiores tienen “itinerarios”: general, avanzado, vocacional o entrada a la universidad.
- **Planes de estudios y currículo:**
 - En la educación básica de Finlandia el plan se compone de los estudios obligatorios y estudios opcionales. Los estudios obligatorios forman la base para desarrollar las capacidades para estudios posteriores. El propósito de los estudios opcionales en la educación básica es enriquecer los estudios del alumnado y fortalecer sus capacidades para posteriores estudios adicionales, de acuerdo con sus necesidades e intereses individuales. En Secundaria, cada estudiante construye su propio plan de estudio.
 - Además, el sistema educativo finlandés no tiene callejones sin salida. Los estudiantes siempre pueden continuar sus estudios en un nivel superior, cualesquiera sean las elecciones que haya realizado en su carrera.
 - Según el informe Mckinsey 2007², el desafío consiste en elegir a los mejores educadores para elaborar los planes de estudios.
 - En Canadá el currículo se desarrolla a través de un proceso de consulta al profesorado y a profesionales expertos.

² Mckinsey (2007): *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?*

- En Holanda hay un amplio acuerdo sobre el currículo porque se creó dentro del sistema en lugar de ser impuesto sobre el mismo.
- El currículo nacional finlandés se ha vuelto mucho menos detallado y prescriptivo. Al profesorado de Finlandia se le dio libertad para diseñar sus planes de estudio y elegir los libros de texto. La idea de que los niños y niñas tienen que ser educados juntos en un sistema escolar común ha permanecido intacta a través de numerosos cambios de gobierno.
- Todos los buenos sistemas ponen un fuerte foco en aritmética y lengua durante los primeros años de escolaridad.

A.2 Autonomía del centro educativo

- En Finlandia, el profesorado tienen autonomía pedagógica para decidir sobre la metodología y los materiales, tiene libertad para decidir qué enseñar y cómo (diseño de plan de estudios y elección de libros de texto) así como para decidir el agrupamiento de los alumnos y alumnas. El 99% de los centros que imparten la educación básica son de titularidad municipal; de los centros que imparte Educación Secundaria Superior de tipo académico, el 91% son de titularidad municipal, el 7% de titularidad privada y sólo el 2% de titularidad estatal. En cuanto a los centros de Educación Secundaria Superior que imparten enseñanzas profesionales, el 77% son de titularidad municipal o de mancomunidades de municipios, el 19% de titularidad privada y el 4% restante de titularidad estatal (en todos los casos, datos de 2005).
- En Canadá el sistema es descentralizado y la educación es responsabilidad de los territorios. Hay un foro de ministros de educación para coordinación y difusión de las buenas prácticas.
- Con respecto a la autonomía de los centros se recogen, de fuentes diversas, las siguientes recomendaciones:
 - Los sistemas menos avanzados ejercen más control que los más avanzados en los que se confía en el profesorado que está más capacitado. Por lo tanto se recomienda en términos generales mayor cesión de competencias a los centros de enseñanza y a la dirección de los mismos.
 - El aumento recomendado de autonomía de las escuelas y de los directores de las mismas deberá ir acompañado de una reducción de la reglamentación.
 - El grado de autonomía requiere un sólido liderazgo.
 - Los directores de centro, en colaboración con su Consejo Escolar, deberían tener la autonomía necesaria para seleccionar al profesorado de sus centros, para asignarles a clases específicas y encargarles tareas y responsabilidades, para solicitar el traslado del profesorado que no rinde bien y se niega a hacer cursos de actualización de sus conocimientos, y para seleccionar al profesorado que ha de ascender a puestos de gestión intermedia.
 - Autonomía para poder atender mejor a la diversidad del alumnado dentro del marco de la escuela inclusiva.

A.3 Financiación de la enseñanza

- Casi todos los países miembros de la OCDE elevaron sensiblemente su gasto en educación de 1980 a 2005. Pese a ello, muy pocos alcanzaron mejoras de desempeño significativas.

- Según los informes Mckinsey, se ha comprobado que sistemas con financiaciones similares tienen niveles de resultados diferentes, de lo que se deduce que la inversión por sí sola no conduce a mejores resultados. Los niveles de gasto son menos importantes que la forma en la que se gasta el dinero. Como demuestran las investigaciones y los resultados del estudio PISA³ no hay una relación importante entre los recursos educativos y el rendimiento del alumnado. Las diferencias de calidad entre centros y dentro de los mismos, por encima de todo, se explican por la calidad de los recursos humanos.
- Finlandia está entre las naciones de la OCDE que cuenta con mayor gasto por alumno. Dado su compromiso con la escuela inclusiva sus gastos en educación especial son más bajos que los de aquellos de países que tienen escuelas separadas para este alumnado. Aparte de los gastos derivados de la administración educativa, todo el dinero invertido en educación se destina a las escuelas y a conseguir una práctica pedagógica excelente.
- En Massachusetts se adecúa el presupuesto para apoyar a centros con más necesidades (programas de refuerzos y desarrollo profesional de directores).
- Nueva Zelanda, Alberta, Inglaterra y Chicago han introducido modelos de financiación que asignan recursos adicionales a las escuelas que necesitan mejoras.

A.4 Remuneración del profesorado

- Un ingrediente esencial para lograr que las personas adecuadas se interesen por la docencia es ofrecer buena paga inicial. (Finlandia, Holanda, Alberta).
- Se recomienda a las autoridades que examinen las condiciones de la estructura retributiva del profesorado y los pagos de complementos, considerando la posibilidad de condicionar algunos de ellos al rendimiento o al desarrollo profesional estableciendo más incentivos profesionales para el profesorado.

A.5 Evaluación del sistema educativo

- En Finlandia se abolió la inspección central. Se hace una evaluación muestral periódica en los cursos 6º y 9º. Los municipios evalúan a sus escuelas. Se presta mucha importancia a la autoevaluación de las escuelas y de los proveedores de educación, y a las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje.
- Al final de la escuela Secundaria Superior, todos los estudiantes finlandeses realizan el Examen Nacional de Matriculación para determinar si son candidatos a graduarse. Los resultados de esta prueba también afectan a su acceso a los institutos de educación superior. Los estudiantes que optan por la formación profesional en el lugar de la escuela secundaria superior no realizan este examen, pero pueden acceder a la universidad al final de la formación profesional inicial.
- Holanda: Al final de Primaria hay un examen no obligatorio, pero que determina en gran medida el acceso del alumno o alumna a uno u otro centro de Secundaria. El

³ OECD (2012): *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España*, p. 30





OECD (2013): *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, cap. 1.

estado ha adoptado un conjunto claro de objetivos nacionales para sus escuelas y ha elaborado un sistema de rendición de cuentas.

- La mayoría de los sistemas con alto rendimiento reconocen que ningún proceso de selección es perfecto, y por lo tanto implementan procedimientos tendentes a asegurar que los docentes que tengan mal rendimiento puedan, de ser necesario, ser removidos de las aulas con posterioridad a su designación, sobre la base de la evidencia de su práctica.
- El impacto negativo de los docentes con bajo desempeño es severo, particularmente en los primeros años de escolaridad. En el nivel primario, los alumnos y alumnas con docentes con bajo rendimiento durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible.
- Según el informe McKinsey 2007, los sistemas con mejor rendimiento utilizan dos mecanismos para monitorizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje: exámenes e inspecciones, que evalúan el desempeño con relación a indicadores de referencia. Miden resultados y procesos y facilitan la identificación de áreas de mejora. Además los mejores sistemas utilizan los resultados de la monitorización y la intervención para identificar mejores prácticas y difundirlas por todo el sistema.

B.- EL CENTRO EDUCATIVO (ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y LIDERAZGO)

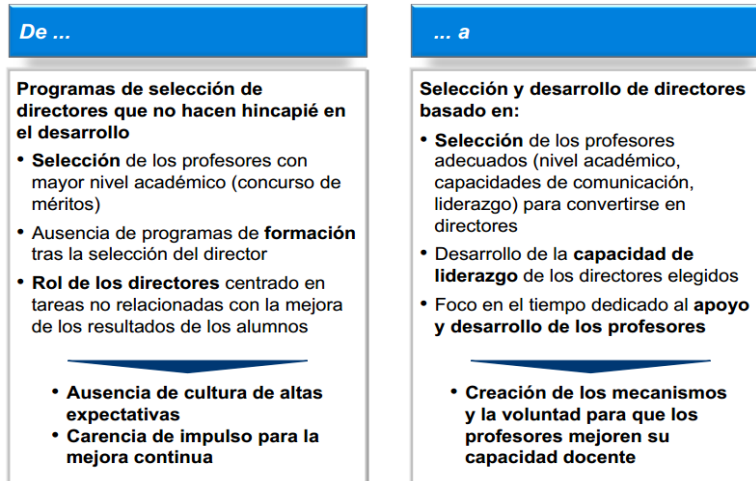
En resumen...

| Lecciones | | Posibles implicaciones para el sistema |
|---|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lección 1: La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes | Seleccionar a los profesores y dar prestigio a la profesión |
|  | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lección 2: La única manera de mejorar los resultados es mejorar el proceso de enseñanza | Introducir métodos de mejora continua en las practicas docentes |
|  | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lección 3: Un alto desempeño requiere el éxito de todos los niños | Personalizar los esfuerzos apoyando según las necesidades |
|  | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lección 4: Un colegio excelente requiere un director excelente | Invertir en la selección y desarrollo de directores de centros |

FUENTE: "Europa 2020. Sistema educativo inteligente"

B.1 Gestión y liderazgo de las direcciones escolares

4 Los modelos con mejor desempeño captan a los profesores con mayor talento y los transforman en líderes excelentes



FUENTE: NIE, McKinsey

8

- **Liderazgo:**
 - En Finlandia el objetivo es desarrollar una estrategia nacional clara para el desarrollo del liderazgo y la sucesión.
 - Un fuerte liderazgo es importante a la hora de lograr mejoras.
- **Selección y requisitos:**
 - Se debe seleccionar a los docentes que acceden a los puestos de dirección. Los deben ocupar las personas apropiadas y los mejores entre todos los postulantes.
 - Hay países que establecen requisitos a la hora de acceder a un puesto de dirección. Por ejemplo en Finlandia se exige título universitario superior, cualificaciones docentes, experiencia laboral adecuada, título en gestión educacional o equivalente...
 - Atraer, seleccionar y formar a las direcciones más cualificadas (probadas cualidades y motivación).
- **Incentivos:**
 - Los cargos directivos deben ser incentivados para que los mejores docentes se presenten a los puestos de liderazgo.
 - Creación de puestos que ayuden al director o directora en la gestión y el liderazgo del centro.
 - En Finlandia, el trabajo del director o directora es una profesión en sí misma, y requiere una formación específica.
- **Tareas:**
 - Las direcciones deben estar centradas en el liderazgo pedagógico, en organizar al profesorado y la enseñanza para cumplir los objetivos educativos. Se deben disminuir las tareas administrativas, simplificación del papeleo para que se centren en su tarea.

- Dar autonomía a las direcciones para realizar la selección del profesorado del centro y para la toma de decisiones sobre aspectos como: asignación de clases, tareas y responsabilidades, traslado del profesorado que no rinde o no se actualiza...

B.2 Coordinación pedagógica y curricular

- Partiendo de que la escuela es una comunidad escolar, es necesario que cada centro discuta y forme una visión compartida de los objetivos de aprendizaje y enseñanza y del desarrollo de éstos.
- Existe coordinación con agentes externos, organizaciones y empresas de la comunidad para ofrecer a los estudiantes más experiencias de aprendizaje. Coordinación con servicios de salud, etc.
- Se hace una previsión de tiempos para trabajo conjunto. Es necesario disponer de tiempos para desarrollar el plan de estudios y planificar de forma grupal (aprendizaje mutuo). Por ejemplo en Finlandia el profesorado tiene una tarde a la semana libre para ello.
- Se realiza una coordinación con profesorado de apoyo para la detección del alumnado que precisa ayuda y para la colaboración en la intervención.
- Se articula y comparte el conocimiento sobre experiencias educativas de éxito para hacerlas organizativamente transferibles y que otros puedan aprender de ellas (Finlandia).

B.3 Implicación familiar en los procesos educativos

- Las familias apoyan la educación de sus hijos e hijas.
- Las familias están muy pendientes de su progreso.
- Las familias están informadas. Conocen los recursos existentes en la comunidad, lo que sus hijos e hijas están haciendo en el colegio y cómo pueden contribuir en su aprendizaje.
- Se promueven oportunidades para que las familias se involucren en el aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Se promueve la comunicación con las familias sobre actividades de sus hijos e hijas en el centro escolar.

C.- PROFESORADO

C.1 Selección y formación inicial del profesorado y requisitos para acceder a la profesión docente.

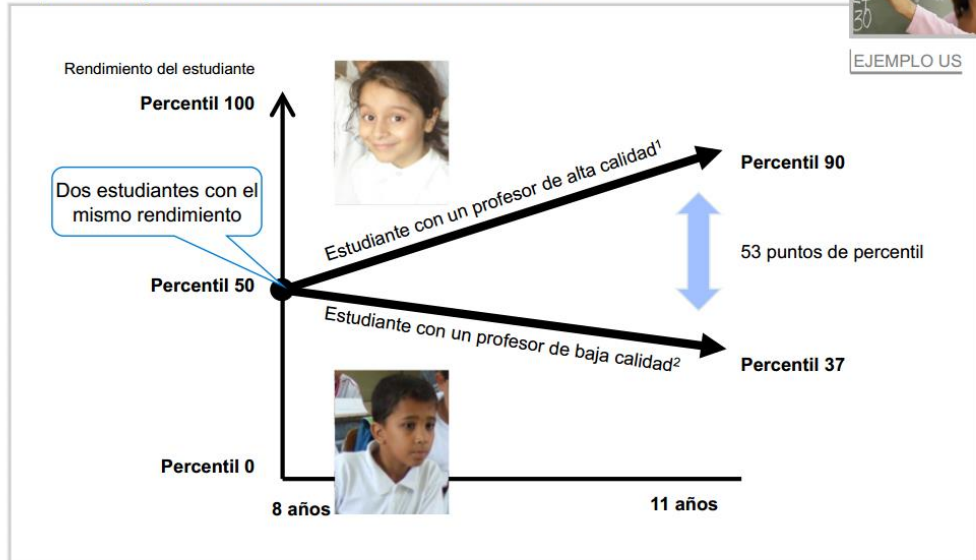
- **Selección:**
 - Se selecciona a los que obtienen mejores resultados para entrar en las carreras docentes. Hay dos opciones para seleccionar docentes: una, antes de que comience la capacitación docente y otra después de que se hayan graduado. Seleccionan a los mejores para ejercer la docencia.
 - En Finlandia los pasos son los siguientes:
 - Los candidatos son seleccionados según los resultados de su examen de matriculación, sus registros de secundaria, y los registros relevantes

- logrados fuera de la escuela. Los candidatos completan un examen escrito sobre los libros de pedagogía propuestos.
- Los candidatos participan en una actividad observada que reproduce situaciones escolares, donde entran en juego habilidades de interacción social y de comunicación.
 - Los principales candidatos son entrevistados y se les pide, entre otras cosas, que expliquen por qué han decidido convertirse en profesores o profesoras.
- Las cuatro cualidades que caracterizan la educación inicial del profesorado finlandés son las siguientes:
 - Está basada en la investigación.
 - Está fuertemente centrada en el desarrollo del conocimiento de contenido pedagógico.
 - Asegura un buen entrenamiento al profesorado en el diagnóstico de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y en la adaptación de su instrucción a las variadas necesidades y estilos de sus estudiantes.
 - Incluye un fuerte componente de práctica eficaz y objetiva.
 - Los dos grandes desafíos para la cualificación del profesorado finlandés son capacitar a los docentes para:
 - diagnosticar las dificultades de aprendizaje y diseñar las intervenciones oportunas.
 - llevar a cabo una instrucción suficientemente individualizada como para involucrar a todos los y las estudiantes agrupados en las aulas de forma heterogénea.
 - Para acceder a la profesión docente se exigen determinados requisitos académicos (licenciatura...). El personal está altamente cualificado.
 - Se requiere que los profesionales tengan unas características personales. Para acceder a la profesión docente hay que tener unas determinadas características (alto nivel de lengua y aritmética, fuertes habilidades interpersonales y de comunicación, deseo de aprender y motivación para enseñar...)
 - Los sistemas que tienen un mejor rendimiento consiguen atraer, seleccionar y formar profesionales altamente cualificados por medio de:
 - Un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo (selección de los aspirantes más apropiados).
 - Una adecuada formación de los futuros docentes, hasta convertirlos en instructores eficientes (la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción).
 - Una remuneración adecuada, con buenos salarios iniciales a sus docentes (aunque no extraordinarios).
 - En algunos informes McKinsey⁴ se recomienda reformar el sistema de contratación del profesorado para poder contratar a más estudiantes en prácticas de entre las personas licenciadas con mejores expedientes y aplicar una serie de filtros que tengan en cuenta las características personales.

⁴ OECD (2012): *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España*, p. 75.

- El principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. (“La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”) (McKinsey, 2007)

1 La calidad de los profesores es la palanca más importante para mejorar los resultados educativos



¹ Among the top 20% of teachers; ² Among the bottom 20% of teachers
 Analysis of test data from Tennessee showed that teacher quality effected student performance more than any other variable; on average, two students with average performance (50th percentile) would diverge by more than 50 percentile points over a three year period depending on the teacher they were assigned
 SOURCE: Sanders & Rivers Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey analysis

5

C.2 Formación y estabilidad del profesorado

- Capacitación inicial. Generar habilidades prácticas durante la capacitación inicial.
- Formación continua y actualización permanente.
- Dedicar un tiempo prefijado al desarrollo profesional (Finlandia, por ejemplo, siete días al año).
- Formar al profesorado en su tiempo libre.
- Diseño de la formación: la propia escuela puede diseñar la formación o es una entidad (municipio, administración) la que la organiza para todas las escuelas.
- Formación mediante la colaboración profesional (práctica colaborativa). El profesorado aprende colaborando con sus iguales, mediante el trabajo en común, clases abiertas, profesorado asesor y formador de los compañeros y compañeras. Colaboración profesional estudiando lo que funciona en clase con rigurosa atención al detalle y con compromiso no solo de mejorar la propia práctica sino también la de los demás. Incorporación de entrenadores a las escuelas para dar apoyo a los y las docentes (reducción de carga horaria a profesorado experto con excelentes antecedentes para que apoyen y entrenen a los demás docentes)⁵.

⁵ http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

2 Los profesores con mejor desempeño realizan su desarrollo profesional en las aulas

Caso de estudio: Shanghai y Japón



El modelo fomenta compartir las mejores prácticas entre profesores, aprender en base a las fortalezas y debilidades de los demás, y desarrollar y propagar prácticas excelentes

Observación de clases impartidas por otros profesores



Análisis de lecciones por equipos de profesores que desarrollan lecciones modelo



Demostraciones prácticas como ejemplos de excelencia en el proceso de enseñanza



FUENTE: Entrevistas, McKinsey

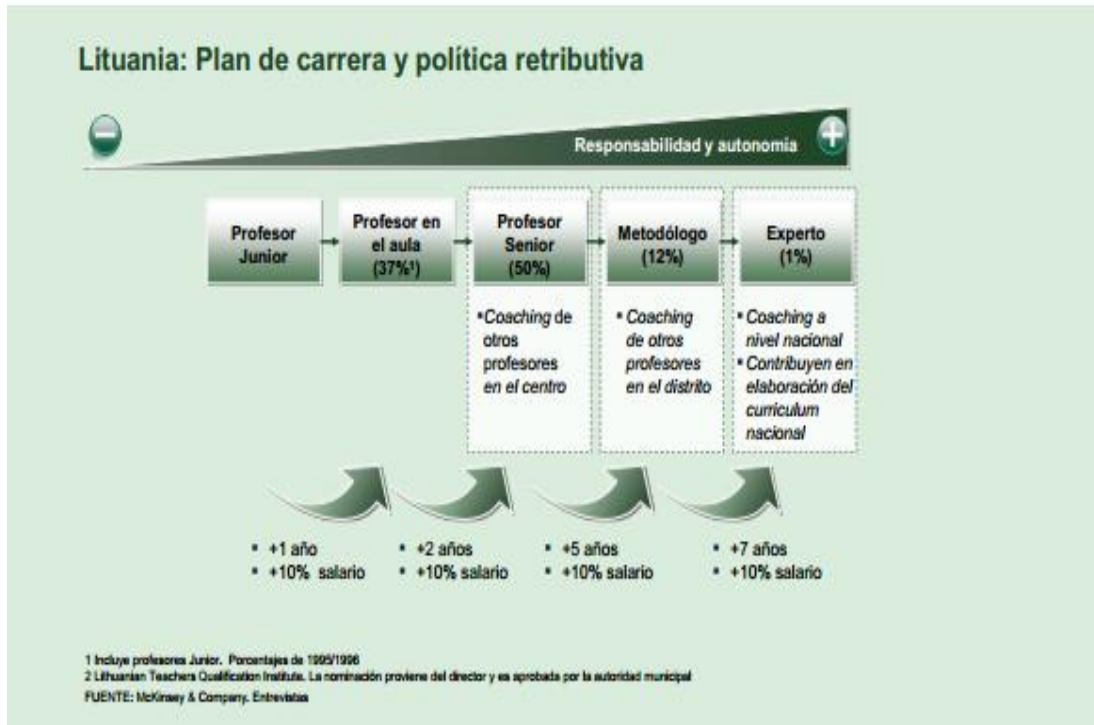
6

- Intercambio colaborativo entre escuelas: compartir aprendizaje, prácticas y apoyo de unos a otros.
- Experiencia en California generalizada al resto de EEUU, que aborda a todo el profesorado y la dirección de los centro:
 - Analiza el rendimiento de todo el alumnado para identificar las necesidades del centro y del profesorado.
 - Analiza cuáles son las direcciones y profesorado de éxito para convertirlos en formadores para el resto. Estos revisan los datos del centro con su dirección.
- Las personas formadoras de profesorado apoyan a sus colegas en tres etapas:
 - El profesor o profesora ve a los formadores dar una clase.
 - Imparten una los dos juntos.
 - La última sólo el profesor o profesora entrenada.
 - El profesorado tiene que aceptar la entrada del instructor o profesora experta. Se mantiene una confidencialidad total.
- La efectividad de la formación no está ligada al número de horas sino al contenido de la formación que debe tener repercusión real en las aulas.
- Es improbable lograr mejoras en la calidad de la educación si no se cuenta con programas de formación de alta calidad y con un entorno laboral que proporcione el apoyo, los desafíos y las recompensas adecuadas a los docentes.

C.3 Desarrollo profesional del profesorado y de la dirección escolar

- **Carrera profesional:**
 - Se debe definir un camino de perfeccionamiento y promoción en los centros, una carrera profesional.
 - Hay que ofrecer la posibilidad de poder promocionar a nuevos roles dentro del propio centro educativo.

- Instaurar la carrera profesional, hacer pública la práctica realizada en la clase, promover la figura del profesorado asesor de sus compañeros y compañeras, compartir las prácticas profesionales...
- Aumentar el prestigio social del profesorado. Desarrollo profesional, ligado a la carrera profesional
- Un ejemplo de carrera profesional: Lituania ⁶



• **Incentivos:**

En Finlandia y Países Bajos se premia el rendimiento docente excelente, realizar actividades de desarrollo profesional, impartir más clases o más horas lectivas de las requeridas por el contrato a tiempo completo, realizar tareas especiales como orientar a los alumnos en cuanto a la carrera profesional u otro tipo de asesoramiento, desarrollar actividades extra curriculares y enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales.

Las mejores prácticas internacionales comparten:

- Formación eminentemente práctica.
- Enfocada a las aulas.
- Basada en datos (medidas de rendimiento) para que se pueda evaluar su efectividad.

• **Innovación**

- Se utilizan los datos para promover la innovación y la mejora.
- Se apoya al profesorado para hacer innovaciones pedagógicas.
- Se crean redes de innovación

⁶ Mckinsey & Company (2012): *Educación en España: motivos para la esperanza.*

C.4 Perfil y cualificaciones del profesorado

- Todo lo relacionado con decisiones relativas al currículo lleva mucho tiempo al profesorado finlandés (dadas las características del currículo nacional, que es más bien un marco, el profesorado tiene que dedicar mucho tiempo a interpretarlo y a tomar decisiones sobre la selección de los libros de texto y otros materiales curriculares, el diseño de las lecciones, etc.).
- En algunas escuelas el proceso de desarrollo curricular se lleva a cabo de forma colaborativa en los equipos de profesorado, mientras que en las escuelas más pequeñas la responsabilidad puede recaer, en gran medida, en cada profesor o profesora.
- También se espera que el profesorado finlandés esté en estrecha comunicación con las familias, y muchas escuelas tienen una elaborada estructura de comités de personal para hacer frente a los diversos aspectos de la vida escolar. Aunque al profesorado finlandés en teoría se le permite salir de la escuela cuando no está en el aula, la enseñanza es claramente una profesión a tiempo completo.
- Se ha demostrado que hay una serie de características personales que posee el profesorado más eficaz: capacidad de compromiso, resistencia, perseverancia y motivación, un elevado nivel de dominio del aspecto alfanumérico, grandes dotes de comunicación y habilidades para las relaciones interpersonales, voluntad de aprender y motivación para enseñar.
- El profesorado debe ser capaz de promover en el alumno y alumna una imagen positiva de sí misma, un sentimiento de pertenencia y la capacidad para hacer elecciones positivas, es capaz de utilizar diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje (basado en proyectos, actividades multidisciplinares...). Además, se compromete con cada estudiante y pone el énfasis en el desarrollo de sus competencias, su forma de trabajo en el aula es participativa, con marcado enfoque experiencial que hace que el alumnado recuerde e integre lo que ha aprendido.

D.- ALUMNADO. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

D.1 Tiempo dedicado a la enseñanza

- **En el centro escolar:**
 - En Finlandia, los niños y niñas no ingresan a la escuela hasta los siete años, y asisten a clase sólo de cuatro a cinco horas diarias durante los dos primeros años de escolaridad. No obstante, a los 15 años de edad, son los mejores del mundo en pruebas de matemáticas, ciencias, lectura y resolución de problemas, 50 puntos por encima de sus vecinos noruegos.
 - Los y las estudiantes de Finlandia tienen menos horas de instrucción que los de otros países de la OCDE.
- **Tiempo extraescolar:**
 - Expandir las oportunidades de aprendizaje fuera del aula para que el alumno o alumna explore la relevancia de áreas como las ciencias, las matemáticas o la tecnología (actividades “extracurriculares” dentro o fuera del centro escolar, en horario extraescolar).

D.2 Altas expectativas de rendimiento

- El éxito escolar se espera para todos los niños y niñas.
- La idea subyacente a la escuela comprensiva es que se puede esperar que todos y todas alcancen niveles altos. El origen familiar o regional no debe limitar las oportunidades educativas ofrecidas al alumnado.
- Expectativas altas y claras en relación a lo que el alumnado debe lograr.
- Propuestas didácticas abiertas y contextualizadas, en función de las competencias y ritmos del alumnado, manteniendo altas y ajustadas las expectativas para todo el alumnado.
- En los Países Bajos, la inspección mencionó que a veces el profesorado tiene bajas expectativas en su alumnado y que los y las buenas estudiantes en esta situación tienden a rendir por debajo de su capacidad. Actualmente hay muchas iniciativas en curso para obtener lo mejor de todos los alumnos y alumnas.

D.3 Evaluación continua y control del progreso de los alumnos

- El progreso de cada estudiante se juzga en base a capacidades individuales. El currículo, la enseñanza y el aprendizaje son los que deben impulsar la práctica de los docentes, y no las pruebas estandarizadas. El profesorado es el mejor juez de cómo sus propios estudiantes están progresando en la escuela.
- Se potencia la auto-evaluación de los alumnos y alumnas, de manera que los y las estudiantes pueden entender su progreso y ayudar a diseñar sus propias actividades de aprendizaje.
- La evaluación debe apoyar el desarrollo de las habilidades de aprendizaje de los y las estudiantes en las diferentes áreas de competencia. Esto requiere el desarrollo tanto de los métodos como de los criterios para la evaluación del alumnado. Hacen una enorme evaluación diagnóstica y formativa a nivel del aula.
- En Singapur y EE.UU. se hacen evaluaciones de los rendimientos del alumnado para poder tomar medidas correctoras o acciones de mejora. Se involucra al profesorado en los procesos de mejora.
- Evaluar los resultados permite identificar y difundir mejores prácticas, indicar las áreas más débiles y hacer que las escuelas respondan por su rendimiento.
- Impulsar la evaluación formativa: situaciones de autorregulación, dar a conocer los criterios de evaluación, potenciar la autoevaluación...
- La evaluación inicial del alumnado a principio de curso permitirá conocer su nivel de competencia.
- El profesorado evalúa a los estudiantes de forma permanente.

D.4 Atención a la diversidad: Refuerzo positivo al aprendizaje y medidas de inclusión social y académica

- **Apoyo al alumnado:**
 - Finlandia se enorgullece de su compromiso con la inclusión. Tienen un profesor o profesora de apoyo (special teacher) asignado a cada escuela, dicho profesional está especialmente entrenado. Trabaja en estrecha relación con el profesorado para identificar alumnado que necesita ayuda extra y para

trabajar con el alumnado de forma individual o en pequeños grupos para poder seguir el ritmo de sus compañeros y compañeras. Cada escuela tiene además un “equipo multiprofesional” que se reúne, como mínimo, dos veces al mes durante dos horas. Está integrado por el director o directora, el profesorado de apoyo, la enfermera o enfermero del colegio, el o la psicóloga del colegio, el trabajador o trabajadora social y el profesorado del alumnado sobre el que se está hablando.

- La manifestación más potente de responsabilidad se puede ver en el grado en el que las escuelas de Finlandia están organizadas para responsabilizarse del alumnado con dificultades de forma colectiva.
- Todos los alumnos y alumnas tienen derecho a un apoyo en sus estudios. Éste puede consistir en una enseñanza personalizada u orientada según sus necesidades especiales.
- Docentes especiales no sólo apoyan al alumnado con bajo desempeño sino también dan instrucción adicional a los mejores alumnos y alumnas (Finlandia).
- En Canadá, país con un altísimo nivel de inmigrantes, a los tres años de su llegada no hay diferencia en PISA entre nativos e inmigrantes, no hay diferencia entre los que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen. Se debe a tres factores: muchos tienen padres y/o madres con estudios superiores, la cultura canadiense respeta mucho las diferencias culturales y la instrucción de la lengua nativa se realiza en organizaciones sin ánimo de lucro y, por último, existe financiación para apoyo lingüístico.

3 En Finlandia el programa de educación identifica a los alumnos con mayores necesidades y les proporciona apoyo intensivo



- **Diversidad de tiempos:**
 - Permitir diferentes tiempos de ejecución, de estudio y de entrega de trabajos. Permitir diversos grados de ejecución de las tareas y compaginar las actividades propuestas por el profesorado con otras de libre elección.

- **Metodologías activas y colaborativas:**
 - Fomentar el trabajo por proyectos e implementación de las TIC (uso integrado de las TIC). Uso de estrategias de aprendizaje individuales y grupales. Posibilitar aprendizajes interdisciplinares que permitan al alumnado con altas capacidades desarrollar la creatividad y aumentar su motivación, limitar el uso del libro de texto. Utilizar materiales y actividades intelectualmente estimulantes. Generar estrategias participativas. Favorecer la autonomía del aprendizaje limitando el papel de transmisor de conocimiento del profesorado.
 Por ejemplo, en Finlandia, se hace hincapié en la importancia de aprender haciendo, en el trabajo en grupo, la creatividad y las habilidades de resolución de problemas. Desde la escuela primaria en adelante, se espera que los y las estudiantes trabajen en colaboración en proyectos interdisciplinarios. En la escuela secundaria superior, los estudiantes deben contribuir al diseño de sus estudios.
 En Shanghai, hacen tareas en las que necesitan extrapolar lo que saben y aplicar sus conocimientos de manera creativa en situaciones nuevas. Shanghai ha entendido que “la economía mundial va a recompensar cada vez más la excelencia, y la economía de hoy ya no remunera a las personas simplemente por lo que saben -Google sabe todo- sino por lo que pueden hacer con lo que saben”.
 - Organizaciones diferentes del espacio y del tiempo que permitan la movilidad del alumnado en función de la tarea a realizar. Reservar tiempos para el diálogo y la ayuda entre iguales.
 - Favorecer la comunicación oral o escrita de lo aprendido.
 - Enriquecimiento a través de talleres de ampliación (txokos o rincones en el aula). Preparación de materiales de ampliación para el alumnado que termine pronto las tareas.
 - Agrupamientos diversos: los niños y niñas con altas capacidades pueden ayudar a sus iguales de forma eficaz pero también necesitan a veces estar con quienes comparten sus intereses y forma de trabajar.
 - La experiencia de Comunidades de aprendizaje puede aportar prácticas exitosas como modelo.

- El alumnado necesita retos suficientes para permanecer motivado. En los Países Bajos: actualmente hay muchas iniciativas en curso para obtener lo mejor de los mejores alumnos y alumnas. La inspección también ve que el profesorado tiene buenas iniciativas para motivar al alumnado, particularmente en el campo de la aplicación de las TIC y la activación de los métodos de trabajo.

- Los sistemas de excelencia desarrollan dentro de las escuelas procesos y estructuras capaces de identificar cuándo un estudiante está comenzando a retrasarse, interviniendo para mejorar su rendimiento.

2. SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO EN RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. MODELOS DE INTERVENCIÓN HACIA LA EXCELENCIA.

Como se ha recogido en el punto anterior hay una serie de medidas relacionadas con aspectos como: transparencia de datos y devolución a los centros educativos, detección de necesidades individuales desde el momento en que se producen, intervención temprana una vez conocidas, etc. en los cuales Euskadi tiene ya iniciado un recorrido. Sin embargo, es necesario seguir construyendo el camino hacia la mejora y la excelencia a través de las evaluaciones que dan a conocer a los centros su estado en cuanto a rendimiento y de proyectos y estructuras de tratamiento de la diversidad. La diversidad está formada por las distintas capacidades del alumnado, los distintos ritmos de aprendizaje, la variedad de intereses y motivaciones para aprender, etc.

Se presentan una serie de proyectos y actividades que se realizan en nuestro sistema y muchos de ellos relacionados con la atención a la diversidad del alumnado, punto de partida para lograr que unos buenos resultados se conviertan en excelentes y que aquel alumnado que se considera que “aprende solo” pueda mejorar si recibe las ayudas pertinentes de un profesorado que sabe cómo hacerlo.

2.1 Evaluaciones externas

Una de las bases para la mejora de la educación y el rendimiento es *la transparencia en la métrica del rendimiento es decir*, recoger datos en sucesivas evaluaciones y compartir con transparencia con los centros el rendimiento de sus estudiantes. Contar con esta información externa permite a los centros conocer si los resultados mejoran y evaluar el éxito de sus acciones o introducir en su caso medidas de corrección. Estas acciones hacen que el profesorado se involucre en el proceso de mejora de su alumnado.

En Euskadi se han realizado, en la última década, evaluaciones externas al sistema educativo (PISA, TIMSS, Evaluaciones Diagnósticas) y, a partir de ellas y del análisis de los niveles de rendimiento que el alumnado ha alcanzado en las competencias que se han evaluado desde el año 2003, se deduce que una de *las características del sistema educativo en Euskadi es la equidad y otra, la falta de excelencia*. Esto ocurre en todos los niveles educativos hasta ahora evaluados (4º de Educación Primaria, 2º de la ESO y alumnado de 15 años, al finalizar la escolarización obligatoria).

En todas las evaluaciones se repite como característica de nuestro sistema *la equidad*, con altos porcentajes de alumnado en los niveles medios de rendimiento, además de un porcentaje inferior a la media de la OCDE, en el caso de la evaluación PISA, en los niveles inferiores de rendimiento en todas las competencias evaluadas. Este es el aspecto o característica positiva del sistema educativo de Euskadi, es una de sus fortalezas: ofrece una educación que abarca y completa en cierta medida las desigualdades de origen del alumnado.

El otro aspecto que caracteriza al sistema es *la falta de excelencia*, se trata de una debilidad del sistema: el alumnado de Euskadi que alcanza los niveles más altos de rendimiento en las competencias evaluadas es, en general, inferior a la media de la OCDE en el caso de PISA.

A partir de este análisis se plantea como objetivo del sistema la necesidad de tomar medidas para que, manteniendo la equidad, se consiga elevar el nivel de rendimiento del alumnado y lograr que, con la implantación de las ayudas necesarias, los chicos y las chicas desarrollen todo el potencial que poseen.

Con este fin, se realiza también una revisión de las medidas tomadas en nuestro propio sistema que se han mostrado eficaces para el tratamiento de la diversidad cuando el alumnado tiene dificultades para acceder a los niveles medios de rendimiento. Estas medidas abarcan a toda la comunidad educativa y exigen un compromiso por parte tanto del Departamento de Educación como de todos y todas las profesionales de la docencia.

Conviene tener en cuenta para el análisis otros aspectos que son característicos de nuestro sistema y que se podrían denominar como fortalezas y debilidades del mismo:

SISTEMA EDUCATIVO VASCO

| FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|---|---|
| <p>Equidad: En PISA 2012, el 74% del alumnado en <i>Competencia matemática</i> se sitúa en los niveles medios (2, 3 y 4) de rendimiento; el 81% en <i>Competencia lectora</i> y el 83% en <i>Competencia científica</i>.</p> <p>Porcentaje de repeticiones: En PISA 2012, el 77,9% del alumnado de Euskadi de 15 años se sitúa en el nivel educativo que le corresponde por la edad. El porcentaje medio en los países que forman parte de la OCDE se sitúa en el 85,6%. El del estado español, en un 66%. Comparativamente, el porcentaje de Euskadi de alumnado que no ha repetido curso es superior a muchos países y comunidades aunque indudablemente se debe seguir mejorando.</p> <p>Porcentaje de abandono educativo temprano: El porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria 2º ciclo y no sigue ningún tipo de educación-formación en el año 2013 en Euskadi es del 9,9%. La media de los 28 países de la Unión Europea se sitúa en el 12% y la de España en un 23,6%.⁷</p> | <p>Escasez de alumnado en los niveles altos de rendimiento en las evaluaciones internacionales (por debajo de la media de la OCDE). Tal vez denote un insuficiente desarrollo de las estructuras de apoyo en el centro encaminadas a que el alumnado sin problemas de aprendizaje desarrolle al máximo sus capacidades y una insuficiente puesta en práctica en el aula de metodologías que ayuden al trabajo en común, aprendizaje entre iguales, etc.</p> <p>Aspectos de colaboración familia-centro. Compromiso educativo. El compromiso común y la ayuda conjunta de los centros y las familias a las personas en proceso educativo es un aspecto poco recogido en los planes a pesar de la importancia relevante que tiene en otros sistemas tomados como referencia por su calidad educativa.</p> <p>Evaluación del profesorado. La evaluación supone siempre un punto base desde el cual tomar medidas encaminadas a la mejora en la actividad profesional, a una mayor satisfacción y motivación en el quehacer.</p> |

⁷ Fuente: Encuesta Europea de Población Activa. Eurostat.

Atención a las necesidades educativas especiales:

Recursos en centro y comunitarios. Esta intervención educativa ya consolidada en el tiempo se inicia en el año 1982 con el Plan de Educación Especial y en 1988 se publica el informe de la Comisión de Educación Especial “Una escuela Comprensiva e Integradora”.

Sistema de evaluación externa:

A partir de la implantación de las evaluaciones diagnósticas en el año 2009 y con una periodicidad casi anual, se analizan los resultados y se devuelve la información a los centros para que conozcan su situación y puedan tomar medidas para mejorarla.

Planes de mejora realizados por los centros a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas con la asesoría de Inspección Educativa y del Berritzegune zonal. El objetivo último es mejorar el nivel de rendimiento del alumnado en todas las competencias.

Falta de carrera profesional del profesorado.

La posibilidad de avanzar en la trayectoria profesional es siempre una oferta de mejora que ayuda a mantener expectativas altas en la vida laboral.

Estatus social del profesorado.

No está ligado a la remuneración del profesional sino a la valoración social que tiene la profesión.

Autonomía de los centros y del personal docente.

La mayoría de los centros tienen autonomía financiera pero en nuestro sistema educativo hay que seguir avanzando en la autonomía pedagógica tanto a nivel de los equipos directivos como del profesorado.

El rendimiento en Competencia Científica

Sólo en esta competencia se sitúa Euskadi en dos de las cuatro evaluaciones PISA (2003 y 2009) significativamente por debajo de la media de la OCDE.

2.1.1. EVALUACION PISA

En el Anexo I se presentan algunos datos que evidencian con objetividad y a lo largo del tiempo la situación del sistema educativo vasco. Están recogidos de la evaluación internacional PISA en la que Euskadi participa con muestra ampliada desde el año 2003.

COMPETENCIA MATEMÁTICA

Euskadi se sitúa en las dos primeras evaluaciones realizadas con muestra ampliada (2003 y 2006) en la media de los países de la OCDE y en las dos últimas (PISA 2009 y 2012) sus resultados son significativamente más altos que la media de los países de la OCDE.

COMPETENCIA LECTORA

Euskadi se sitúa en las cuatro evaluaciones (PISA 2003 a PISA 2012) en la media de los países de la OCDE.

COMPETENCIA CIENTÍFICA

En esta materia, los resultados del alumnado de Euskadi que corresponden a PISA 2003 y PISA 2009 son significativamente inferiores a la media de los países de la OCDE. En PISA 2006 y PISA 2012 las diferencias en las puntuaciones no son significativas, por lo que se sitúa en la media de los países de la OCDE.

En el Anexo I se presentan, a modo de ejemplo, los gráficos con la distribución del alumnado en los niveles de rendimiento en la *Competencia matemática* en PISA 2012. En todas las ediciones anteriores de la evaluación se repite la misma situación, es por lo tanto, una característica del sistema educativo vasco.

Características del sistema educativo vasco según los resultados PISA

Después de 10 años de experiencia, desde 2003 con muestra ampliada en las evaluaciones PISA, se mantiene, tal como se presentó en el primer informe, que el sistema educativo vasco es:

- **Equitativo**, con altos porcentajes de alumnado en los niveles intermedios de rendimiento. Este aspecto es positivo puesto que un buen sistema, además de obtener buenos resultados, debe ofrecer una educación que abarque y complete las desigualdades de origen del alumnado (gráfico 1).
- **Adolece de excelencia**, ya que en todas las competencias el porcentaje de alumnado en estos niveles de rendimiento es bajo y se sitúa en general por debajo de la media de los países de la OCDE (gráfico 2).

Como se muestra en el gráfico 1 del Anexo I, Euskadi tiene unos porcentajes muy altos de alumnado en los niveles intermedios de rendimiento, en este caso en *Competencia matemática*. Casi el 75% del alumnado de PISA 2012 se sitúa en ellos. Comparte esta situación con países como Estonia, Dinamarca, Finlandia e Irlanda.

El aspecto negativo del sistema educativo (gráfico 2 del Anexo I), es que en el nivel alto y de excelencia en el rendimiento, el porcentaje de alumnado de Euskadi sólo alcanza el 10,4%, mientras Finlandia tiene un 15,3%. En el caso de Irlanda, Portugal y Dinamarca los porcentajes son muy similares a los de Euskadi.

En el Anexo I se representa, en tablas, la evolución de los niveles altos de rendimiento en las tres competencias en comparación con los de las OCDE y con tres países que obtienen una media superior a la de Euskadi.

Las diferencias en los porcentajes en los niveles altos de rendimiento entre Euskadi y la OCDE se mantienen relativamente estables en todas las evaluaciones y en las tres competencias.

Las diferencias en los porcentajes de alumnado que se sitúa en los niveles altos de rendimiento en *Competencia matemática* en los tres países seleccionados por sus buenos resultados refleja:

- La diferencia en los porcentajes de Euskadi con respecto a todos ellos ha descendido muy notablemente entre PISA 2003 y 2009.
- En PISA 2012 y respecto a la edición anterior (2009) sigue bajando respecto a Finlandia. Se mantiene respecto a Canadá y sube casi 2 puntos porcentuales respecto a los Países Bajos.

Euskadi se sitúa en *Competencia matemática* a:

- 14 puntos de la media de Finlandia (519)
- 18 puntos de los Países Bajos (523)
- 13 puntos de Canadá (518)

Estas puntuaciones son en todos los casos significativamente más altas que la puntuación de Euskadi (505 puntos).

En el gráfico 3 del Anexo I se muestra la distribución del alumnado en *Competencia matemática* en PISA 2012⁸ en todos los niveles de rendimiento.

En los niveles más bajos de rendimiento el porcentaje de alumnado de Euskadi (15,5%) es muy inferior al de la media de la OCDE (23% del alumnado).

PISA 2012⁹. Puntuaciones medias en *Competencia matemática* con y sin detracción del ISEC

El índice social económico y cultura (ISEC) es una de las variables que suele tener una relación significativa con los resultados obtenidos en todas las competencias por el alumnado. Sin embargo la incidencia en el sistema educativo vasco es más limitada que en muchos de los países.

El ISEC medio de Euskadi en PISA 2012 equivale a 0,03, más elevado que el promedio de la OCDE (0,00) e inferior al de Finlandia 0,36; Canadá 0,41; y Países Bajos (0,23). El de España tiene un valor inferior a la OCDE (-0,19).

La puntuación directa de Euskadi en *Competencia matemática* se sitúa ligeramente por debajo de la esperada según su nivel de ISEC, es decir, si su ISEC fuese como el de la OCDE -0,00- no se produciría apenas incremento en la puntuación (Gráfico 4).

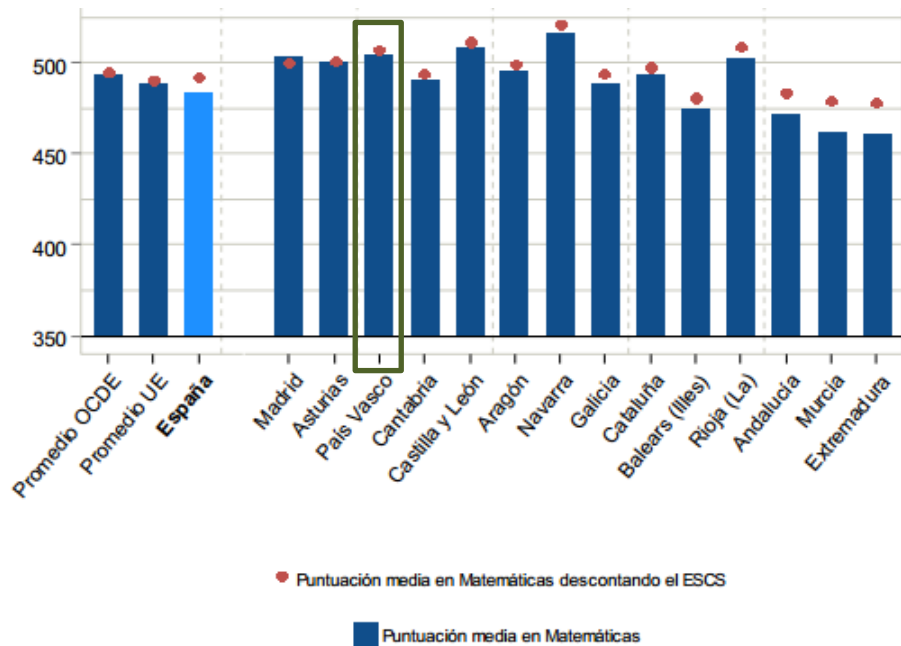
Un sistema es más equitativo en la medida en que el incremento del ISEC causa menos variación en los resultados porque garantizaría un mayor grado de igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

⁸ ARREGI MARTÍNEZ, A. (2014): *PISA 2012 EUSKADI. Informe de resultados y análisis de variables*. Bilbao. ISEI-IVEI.

http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012_cast.pdf

⁹ Opus cit.

Gráfico 4. PISA 2012. Puntuación en Competencia matemática, directa y detrayendo el ISEC



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de alumnos. Informe español.

2.1.2. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación diagnóstica¹⁰ se ha aplicado en todos los centros educativos de Euskadi en los niveles de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO en los años 2009, 2010, 2011 y 2013. Tiene un carácter formativo y orientador para los centros y proporciona a cada uno de ellos sus resultados para que puedan desarrollar planes de mejora.

Los planes de mejora se realizan con la colaboración de la Inspección¹¹ y de las asesorías del Berritzegune¹². La eficacia que estos planes de mejora han tenido en el incremento del rendimiento del alumnado está actualmente en proceso de evaluación por parte del ISEI-IVEI.

En los gráficos del Anexo II se muestra la evolución de la distribución del alumnado en los niveles de rendimiento en cuatro de las competencias evaluadas y en los dos niveles educativos que han realizado la evaluación. Como puede comprobarse por los datos, los niveles medios de rendimiento son los que mayor porcentaje de estudiantes acumulan.

Además de otras conclusiones coherentes con la evaluación PISA, en lo que a la equidad del sistema y falta de excelencia se refiere, el análisis de los datos ha permitido constatar que

¹⁰ <http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/indexcas.htm>

¹¹ <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-inspec/es>

¹² <http://www.berritzeguneak.net/berritzeguneak.php>

el nivel académico del grupo en el que está escolarizado un alumno o alumna condiciona las calificaciones que esta persona obtiene en el aula, ya que el profesorado tiende a ajustar la dispersión que se da entre el alumnado dentro del aula y adapta sus criterios de evaluación a un nivel medio que atribuye al grupo. (ver Anexo II)

La individualización o personalización de la enseñanza, la implementación de medidas que permitan hacerlo sigue siendo uno de los aspectos de mejora en los que incidir para una mejor atención a la diversidad del alumnado.

2.2 Investigación sobre Escuelas Eficaces¹³

El objetivo de esta investigación, aún en curso, es conocer la aportación de los centros educativos al conjunto de aprendizajes y el logro de competencias que se miden en la Evaluación Diagnóstica (ED). Se trata de contribuir a la mejora del sistema educativo a partir de los datos analizados, y elaborar un catálogo de buenas prácticas que puedan transferirse a otros centros. Se analizan los datos de 32 centros públicos y concertados que reflejan la diversidad existente en nuestro sistema.

La recogida de las buenas prácticas se clasifica según los siguientes ámbitos:

- Proyectos, planes y formación
- Metodologías y materiales de enseñanza
- Atención a la diversidad
- Seguimiento del alumnado, atención individualizada, orientación y tutoría
- Evaluación del alumnado
- Gestión del tiempo
- Liderazgo y equipo directivo
- Modelos de gestión y organización
- Coordinación interna y externa
- Implicación y sentimiento de pertenencia al centro
- Evaluación de los docentes, del centro, de programas y actividades y uso de los datos de la Evaluación Diagnóstica
- Clima y convivencia
- Imagen, instalaciones y recursos
- Familia, comunidad y capital social

Las conclusiones de esta primera fase de la investigación dejan la siguiente relación de buenas prácticas detectadas respecto al alumnado, al profesorado y a la gestión, organización y liderazgo del centro escolar. Éstas pueden también ayudar a la mejora hacia la excelencia del sistema.

¹³ http://www.isei-ivei.net/cast/pub/altovalor/informe_resumido.pdf

Alumnado (proceso de enseñanza-aprendizaje)

- Seguimiento muy cercano del trabajo del alumnado, con un elevado control del mismo y con las tareas a realizar claramente fijadas y planificadas.
- Este seguimiento es realizado a través de la tutoría, en contacto estrecho con las familias y mediante el plan de acción tutorial, solicitando su participación en la toma de decisiones y compartiendo información con respecto a los estudiantes.
- Mucha y bien organizada atención a la diversidad (alumnado con NEE, inmigrante, de bajo rendimiento...) en función de las características propias de cada centro y con una eficiente gestión de los recursos internos: programas de refuerzo y atención específica a estudiantes de bajo rendimiento (programa PROA, por ejemplo), duplicación de docentes en determinadas aulas, etc.
- Detección precoz de las dificultades del alumnado e intervención temprana sobre las mismas.
- Atención especial a la evaluación de los estudiantes, mediante frecuentes evaluaciones de carácter formativo y con una definición clara, pública y colegiada de los contenidos mínimos y criterios de evaluación.
- Los buenos resultados no están unidos a metodologías específicas. Se han detectado centros que utilizan metodologías tradicionales (libro de texto, por ejemplo), frente a otros con diversidad de métodos, recursos y formas de organización de las aulas con un enfoque más innovador.

Profesorado

- Un alto nivel de dedicación del profesorado, que nace de una elevada implicación con el centro y con la tarea educativa (no sólo instructiva) que el mismo desarrolla.
- Compromiso y participación elevada en las actividades de formación y de mejora continua, actividades que son facilitadas e impulsadas por las direcciones de los centros (escuelas que aprenden).
- En algunos casos esta elevada implicación se ve reforzada por la participación en programas o proyectos de calidad.
- Buena atención y cuidado al profesorado del centro tanto en la acogida como en el desarrollo cotidiano de sus tareas.
- Alta implicación, e incluso en algunos casos, liderazgo del profesorado consultor y orientador tanto en el seguimiento del alumnado como en el plan tutorial.

El centro escolar (organización, gestión y liderazgo)

- Un clima escolar sin problemas serios que favorece (o que no impide) el normal desenvolvimiento de la tarea docente. En unos casos se califica de meramente normal y en otros de bueno o muy bueno. En algunos de estos últimos casos se trata de centros con experiencia y formación en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos.
- Los centros tienen una visión y filosofía propia, claramente definida y compartida. La dirección comparte esta visión con el claustro y ello se plasma en que establecen las metas y los medios para alcanzarlas.
- Independientemente de que la dirección haya sido elegida o designada, un factor común es el ejercicio de un liderazgo claro que, eso sí, puede ser de diferentes tipos y estilos observándose una clara dinámica de trabajo en equipo.
- Alto nivel de sistematización y planificación de la gestión del centro y de coordinación tanto interna como externa.
- Adecuada gestión del tiempo, tanto del dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, como en lo relativo a cuestiones de organización de los recursos humanos del centro.
- Evaluación de los proyectos, programas y actividades emprendidos por el centro, detectándose además una valoración positiva de la ED y un uso formativo de la misma.
- Altas expectativas del equipo directivo con respecto al alumnado y al profesorado.

2.3 Planes de intervención para la atención a la diversidad

La escuela inclusiva tiene como objetivo último que todo el alumnado desarrolle al máximo todas sus capacidades y potencialidades. El sistema educativo vasco tiene una amplia experiencia en el tratamiento de la diversidad en el contexto escolar sobre todo en lo que se refiere a alumnado de escaso rendimiento, que puede servir de base para la reflexión sobre el alumnado que podría rendir más si se le ofreciese un mayor apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación al alumnado, la diversidad se manifiesta, entre otros, en aspectos como:

- El estilo de aprendizaje
- Capacidades para aprender
- Niveles de desarrollo y aprendizajes previos
- Ritmos de aprendizaje
- Intereses, motivación y expectativas
- Grupo social de pertenencia

Tal y como se recoge en el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016, para que un centro funcione como un entorno inclusivo para todo el alumnado se necesita:

- a) Tomar conciencia de la diversidad del alumnado existente en el centro.
- b) Revisar el contenido del currículum y los diseños de las actividades del aula.
- c) Replantearse la utilización de los espacios y de los tiempos según sus objetivos.
- d) Motivar al alumnado y reflexionar sobre sus necesidades.
- e) Partir de los conocimientos previos para dar sentido a la práctica y al trabajo del aula.
- f) Trabajar con proyectos amplios, flexibles, que impliquen la colaboración del equipo docente.

- g) Organizar el aula de manera que se favorezca la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado.

El concepto de apoyo debe ser amplio, debe incidir en la coordinación del profesorado, en la colaboración entre profesionales, en el método de enseñanza adecuado para responder a las necesidades de todo el alumnado y en la formación del profesorado, que es de vital importancia para que las prácticas educativas sean cada vez más inclusivas.

El desarrollo de estas prácticas se centra en dos aspectos: orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar los recursos. Las prácticas inclusivas en los centros se producirán como consecuencia de la reflexión conjunta de todos los y las profesionales que inciden en el aula en relación a tres aspectos básicos: averiguar qué es lo que funciona en un entorno inclusivo, conocer cómo funciona y saber por qué funciona, es decir, identificar las condiciones necesarias para que se produzca.

Hay necesidades educativas y de aprendizaje, derivadas generalmente de algún tipo de minusvalía en el alumnado, que tienen en nuestro sistema una estructura de apoyo importante y que, a continuación, se deja ver a grandes rasgos. Parte de esta estructura podría servir también para mejorar el rendimiento del alumnado hasta donde sus capacidades alcancen.

Estructura de apoyo a las necesidades educativas especiales

Recursos humanos en centro:

Profesorado consultor en Primaria, cuyas funciones están ligadas a actividades para: ayudar al tutor o tutora para identificar dificultades y estrategias de éxito; colaborar en la adaptación curricular; intervenir en aula con profesorado tutor para individualizar la respuesta; promover la innovación para la atención a la diversidad.

Profesorado orientador en ESO, cuyas funciones son: coordinar actividades para la atención a la diversidad; asesorar para la detección de problemas de aprendizaje, actividades de refuerzo educativo y cuestiones de tipo organizativo y metodológico; asesorar para la evaluación psicopedagógica encaminada a la diversificación curricular; asesorar al profesorado para la función docente; coordinar las acciones entre el centro y los servicios zonales.

Profesorado de Pedagogía Terapéutica, sus funciones están ligadas prioritariamente a la intervención con alumnado de necesidades educativas especiales y su profesorado.

Profesorado de Audición y Lenguaje, sus funciones están ligadas al alumnado con dificultades en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Aulas estables, cuentan con un Proyecto Curricular de Aula además del Plan de Trabajo Individual. Están pensadas para alumnado que necesita “*apoyo generalizado*” y recursos intensivos continuados y cuyo currículum se aparta significativamente del que cursa el alumnado ordinario.

Recursos humanos externos:

A los recursos de centro se suman los zonales y territoriales: **Berritzegune, Equipo Multiprofesional (EMP), Logopeda, Fisioterapeuta, Terapeuta ocupacional, Especialista**

de apoyo educativo (EAE), Centro de Recursos Invidentes (CRI), Coordinación territorial de alumnado con sordera.

Plan Individual de Refuerzo Educativo (PIRE)¹⁴

Es una *medida ligada al alumnado con dificultades de aprendizaje* que persigue un doble objetivo:

1. Asegurar que todo el alumnado alcance los objetivos de la educación básica, proporcionando los apoyos necesarios para un adecuado grado de adquisición de competencias básicas. Estos apoyos se dirigirán a:
 - Elaboración el plan individual de refuerzo educativo en la educación básica.
 - Preparar al alumnado con dificultades de aprendizaje en las técnicas instrumentales básicas para cursar con garantías de éxito la educación primaria y secundaria obligatoria.
 - Contribuir al desarrollo integral del alumnado en sus distintos ámbitos: personal, social y académico.
 - Propiciar en los alumnos y alumnas una actitud positiva y activa hacia el aprendizaje potenciando experiencias de éxito académico.
 - Fomentar hábitos de organización y constancia en el trabajo.
 - Reforzar la autoestima personal, escolar y social de los alumnos y alumnas.
 - Implicar a las familias en la mejora académica de sus hijos e hijas.
2. Planificar la intervención coordinada del profesorado y asegurar la colaboración de las familias, para dar respuesta a las necesidades de apoyo de cada alumno o alumna.

Proyecto de Refuerzo Educativo Específico (PREE)¹⁵

Los pueden realizar y presentar al Departamento de Educación para su aprobación los centros públicos de Educación Secundaria. En ellos los centros definen la acción educativa con el *alumnado de primero y/o segundo curso de la ESO que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y con el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar*, en entornos ordinarios y en clave de inclusividad.

¹⁴ Gobierno Vasco (2012): *Orientaciones para la elaboración del plan individual de refuerzo educativo (PIRE) en la educación básica.*

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120011c_Pub_EJ_plan_refuerzo_basica_c.pdf

¹⁵ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/refuerzo_educativo_especifico.html

Programas de Escolarización Complementaria ¹⁶

El DECRETO 118/1998 de 23 de junio, de Ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora señala en sus artículos 23 y 24 que la Administración Educativa podrá establecer Programas Complementarios de Escolarización como respuesta a situaciones excepcionales.

Estos programas podrán acoger de manera temporal a alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de acuerdo con las propuestas de los servicios de apoyo a la educación, si no hubieran sido suficientes las medidas adoptadas en el marco general de la Educación Secundaria Obligatoria. Están concebidos para *ayudar al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones de grave inadaptación escolar*, a desarrollar actitudes positivas hacia su proceso educativo, sus compañeros y compañeras, el profesorado, y su entorno social, de manera que avance en la consecución del ajuste personal y social y pueda alcanzar, en la medida de lo posible, los objetivos previstos en la ESO.

Es una medida extrema de carácter educativo, que pretende ofrecer la oportunidad de un ajuste personal y social al alumnado que, por circunstancias personales y/o sociales, requiere medidas educativas de este tipo. Es de carácter temporal ya que es deseable una reinserción en el sistema ordinario en cuanto sea posible. Es una medida excepcional que se toma una vez comprobado que no se han obtenido los resultados esperados, después de haber aplicado un conjunto de intervenciones educativas de carácter preventivo, y otras de carácter curricular, ordinarias y extraordinarias, debidamente diseñadas y planificadas.

Diversificación Curricular ¹⁷

Los programas de Diversificación Curricular están *orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*. Se trata de programas para el alumnado que, tras la oportuna evaluación, precisa de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa. Los centros deben contar con la autorización del Departamento de Educación.

El alumnado de estos programas dedicará, al menos, 18 horas al conjunto de los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico, en los que se incluirán las áreas que el centro determine. El resto de las áreas las cursará bien en grupos ordinarios (en cualquier caso un mínimo de tres áreas) o en grupos específicos. Cuando se trate de grupos específicos, un profesor o profesora o varios del ámbito asumirán la tutoría individualizada de este alumnado, a la que dedicará un mínimo de dos horas semanales.

¹⁶ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/adjuntos/escolarizacion_complementaria/2014_2015/escolarizacion_complementaria_instrucciones_2014_2015_c.pdf

¹⁷ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/programas_diversificacion_curricular.html

Previa presentación y aprobación de una propuesta inclusiva, el centro podrá organizar el programa de forma integrada, es decir, el alumnado de Diversificación Curricular puede cursar todas las áreas en grupos ordinarios.

En esa modalidad, la organización del currículo puede ser por ámbitos, por proyectos interdisciplinarios o bien por áreas de conocimiento; en todo caso, el centro decidirá en qué materias y momentos se hacen los refuerzos en el aula para que el alumnado de Diversificación curricular tenga garantizada la ayuda necesaria para la adquisición de las competencias básicas. Así mismo, entre el equipo docente se decidirá quiénes y cuándo se responsabilizarán de las tutorías individualizadas.

Programa HAMAICA ESKU¹⁸

Es un programa institucional orientado a *reducir el porcentaje de alumnas y alumnos que se encuentran ubicados en el nivel inicial* en los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones externas (PISA, Evaluación Diagnóstica) realizadas a los centros escolares. Este programa pretende la mejora del nivel de desarrollo de las competencias de su alumnado y para ello, tiene como objetivo, en una primera fase, la modificación de la tendencia negativa en los resultados y, posteriormente, la consecuente evolución de los mismos desde un nivel inicial a un nivel medio.

Para el desarrollo de este Programa es necesaria la implicación de diferentes agentes que intervienen de manera significativa con este alumnado, como son:

- el centro escolar como contexto normalizado de intervención educativa;
- las familias, vínculo imprescindible para la actuación desde un ámbito no formal;
- las distintas unidades y servicios de la Administración educativa vasca, como son los Servicios de Apoyo, Inspección, el ISEI-IVEI; y
- los diferentes departamentos del Gobierno Vasco (Salud, Políticas Sociales,...)

Impulsa procedimientos y estrategias destinadas al logro de los siguientes objetivos:

- Mejorar los resultados educativos de los alumnos y alumnas para modificar la tendencia negativa de los mismos en un plazo de tres cursos escolares.
- Disminuir de forma significativa el porcentaje de alumnado situado en los niveles iniciales de las diferentes competencias.

Un factor determinante en el desarrollo del programa Hamaika Esku es el compromiso de todo el centro educativo, liderado por el Equipo Directivo.

¹⁸ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120015c_Pub_EJ_hamaika_esku_laburpen_c.pdf

Dinamización intercultural y el refuerzo lingüístico ¹⁹

La diversidad cultural presente en nuestras escuelas obliga a todos los centros a plantearse una serie de mejoras en su actuación educativa. Una respuesta educativa en clave inclusiva e intercultural supone por un lado, potenciar el intercambio existente de manera que se dé un enriquecimiento cultural a través del diálogo entre las distintas culturas, y por otro, *promover la igualdad de oportunidades* dotando a los alumnos y alumnas de los diferentes grupos culturales (mayoritarios y minoritarios) de los recursos necesarios para ser competentes e insertarse en una sociedad compleja y diversa.

Los centros podrán contar con dos recursos específicos, el profesorado dinamizador del proyecto intercultural y el profesorado de refuerzo lingüístico.

Dinamización Intercultural

Los centros públicos con porcentaje de alumnado inmigrante superior al 20 % en Educación Primaria y al 12% Educación Secundaria Obligatoria, durante el curso escolar 2013-2014, y que no hayan dispuesto durante tres o más años de este recurso contarán con el incremento de plantilla del centro de medio profesor o profesora dinamizadora, para coordinar la incorporación y el desarrollo de la perspectiva intercultural.

El objetivo es iniciar en los centros un proceso de reflexión y mejora de su actuación respecto a la diversidad cultural o, en el caso de aquellos centros que ya estén en procesos de transformación del contexto, integrar y optimizar operativamente los diferentes recursos.

Refuerzo Lingüístico

Para atender *al alumnado de reciente incorporación* (a partir del 01/01/2012) de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria que requiera un plan de refuerzo lingüístico o al alumnado que por motivos de traslado se incorpora a modelos B o D, los centros públicos dispondrán del recurso extraordinario del profesorado de refuerzo lingüístico (PRL).

Los objetivos que se proponen con el refuerzo lingüístico son los siguientes:

- Facilitar la incorporación del alumnado recién llegado al sistema educativo vasco logrando que se integre en el entorno escolar en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.
- Posibilitar atención específica a este alumnado apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas en las lenguas en que se desarrolle su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante los oportunos ajustes curriculares.

¹⁹ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/contenidos/informacion/dig2/es_5614/adjuntos/atencion_diversidad_2013_2014/interculturalidad/prl_pub_1314_cast.pdf


2.4 Planes de formación del profesorado


Cualquier transformación en el sistema educativo pasa por la competencia de su profesorado para su desarrollo. Esta capacitación comienza con la formación inicial y el sistema de selección pero también por la formación continua durante la acción educativa. Parece ser que es una garantía de éxito de la misma el que esta formación sea eminentemente práctica, enfocada al quehacer del aula y basada en datos.

A continuación se recopila, de forma no exhaustiva, la evolución de los planes de formación organizados en nuestro sistema y las convocatorias actuales, algunas ligadas a la búsqueda de la excelencia.

2.4.1 Formación en centro

En el presente curso 2014-2015 se convocan dos actividades de formación relacionadas con la *excelencia educativa* (centros públicos; concertados y privados)²⁰.

>>  Resolución de 2 de julio de 2014, de la Viceconsejera de Educación, por la que se convoca a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, que imparten enseñanza no universitaria, excepto ciclos formativos, para la realización de diferentes Proyectos de Formación hacia la Excelencia educativa durante el curso 2014-2015. (10,534 kb.)

>>  ORDEN de 21 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se convoca a los centros privados concertados y centros de titularidad pública no dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura de enseñanza no universitaria excepto ciclos formativos, para la realización de diferentes Proyectos de Formación hacia la Excelencia educativa en el curso 2014-2015. (291 kb.)

2.4.2 Prest Gara^{21,22}

ORDEN de 12 de mayo de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se establecen las condiciones para la participación, perfeccionamiento del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma del País Vasco en las actividades de formación y, dentro del Plan Prest Gara 2014-2015.

Prest Gara se pone en marcha como propuesta de formación abierta a toda la comunidad educativa, no solo al profesorado. Supone un salto desde una formación del profesorado centrada en lo individual, a una formación que pone el foco en el conjunto del centro escolar. Pretende dar respuesta a las necesidades de innovación del centro que se convierte en prioridad a la hora de diseñar la oferta formativa, y el objetivo final de todo proceso de formación son el alumnado y sus competencias. El Plan Prest Gara se pone en marcha en el curso 2014-2015.

El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura ha elaborado, dentro del Plan Prest Gara, el plan anual de formación del profesorado de la enseñanza no universitaria.

²⁰ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dib6/es_2037/b6_formac_innova_plantilla_c.html

²¹ http://www.habe.euskadi.net/s23-4728/es/contenidos/informacion/diel1/es_2070/ofertacursos_garatu_actual.html

²² <http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.net/r48-bopv2/es/bopv2/datos/2014/05/1402253a.pdf>

El objetivo de dicho plan de formación es ofrecer propuestas de formación al profesorado, destinadas a mejorar su competencia profesional, pero haciendo especial hincapié en la repercusión que esta formación debe tener en la mejora del trabajo que se desarrolla en el centro educativo y en el sistema educativo en su conjunto, sin olvidar las demandas sentidas y formuladas por el propio profesorado en activo. En este sentido, el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura apela al compromiso y a la responsabilidad del profesorado que decide realizar la formación, para que esos conocimientos adquiridos tengan reflejo en la actividad que se desarrolla en el aula y generen un impacto en el centro educativo que redunde en una mayor calidad del sistema.

La formación tiene sentido en la medida en que revierte en el camino hacia la **equidad y la excelencia** del sistema educativo, en el que la referencia es el alumno o alumna, que es quien da sentido a la formación y a la innovación en el ámbito educativo.

2.4.3 Evolución de los planes de formación e innovación

Los cursos se realizan en unos casos en el propio centro o a través de los que oferta el Departamento en el Plan Prest Gara o por convocatorias que subvencionan la participación en actividades organizadas por otras instituciones. En las zonas cada Berritzegune organiza también cursos y seminarios de formación.

EVOLUCIÓN DE LOS PLANES DE FORMACIÓN²³

| | 2007-08 | 2008-09 | 2009-10 | 2010-11 | 2011-12 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|
| Proyectos globales de innovación | 51 | 42 | 30 | 18 | - |
| Acciones o proyectos de innovación | 1320 | 1041 | 1050 | 1215 | 487 |
| Proyectos de formación | 645 | 795 | 782 | 709 | |
| Intercambios | 78 | - | - | 95 | - |
| Plurilingüismo. Proyectos lingüísticos* | - | 31 | - | 94 | 157 |
| Proyectos piloto de calidad | 55 | 61 | - | - | - |

*En 2011 se incluyen los proyectos *MET*(39), *Comenius*(40) y *plurilingüismo*(15). Formación en centro para el *aprendizaje de una lengua extranjera* (40).

EVOLUCIÓN DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN ORGANIZADOS POR BERRITZEGUNES

| | 2008-09 | 2009-10 | 2010-11 | 2011-12 |
|--|---------|---------|---------|---------|
| TIC. Eskola 2.0 ⁽¹⁾ | 24 | 128 | 92 | 96 |
| NEE | 66 | 51 | 50 | 48 |
| Procesos de liderazgo y dirección escolar | 4 | 28 | 17 | 18 |
| Convivencia y Comunidad Educativa ⁽²⁾ Convivencia. | 29 | 32 | 15 | 16 |
| Educación para la convivencia, la paz y los derechos humanos | 20 | 22 | - | - |
| Nuevo currículo y competencias clave | 54 | 76 | - | - |
| Lenguas | 14 | 40 | - | - |

²³ Consejo Escolar de Euskadi. INFORMES SOBRE LA EDUCACIÓN EN EUSKADI, 2008-2010 y 2010-2012. FORMACION DEL PROFESORADO E INNOVACION EN LOS CENTROS

| | 2008-09 | 2009-10 | 2010-11 | 2011-12 |
|---|---------|---------|---------|---------|
| Normalización lingüística | - | - | 7 | 19 |
| Interculturalidad e inclusión del alumnado recién llegado | 12 | 12 | | |
| Diversidad social y cultural | - | - | 22 | 21 |
| Educación científica | 13 | 15 | - | - |
| Educación infantil | 11 | 11 | - | - |

1. A partir de 2011-12 se añade este programa.
2. Años 2008 a 2010

EVOLUCIÓN DE LOS SEMINARIOS DE FORMACIÓN ORGANIZADOS POR BERRITZEGUNES

| | 2008-09 | 2009-10 | 2010-11 | 2011-12 |
|--|---------|---------|---------|---------|
| TIC. Eskola 2.0 | 37 | 33 | 40 | 76 |
| NEE | 35 | 34 | 29 | 29 |
| Formación de equipos directivos | 19 | 18 | - | - |
| Procesos de liderazgo y dirección escolar | 7 | 16 | 37 | 35 |
| Convivencia | - | - | 8 | 12 |
| Educación para la convivencia, la paz y los derechos humanos | 11 | 16 | - | - |
| Nuevo currículo y competencias clave | 17 | 25 | - | - |
| Lenguas | 4 | 14 | - | - |
| Normalización lingüística | - | - | 24 | 26 |
| Lenguas extranjeras | 12 | 14 | - | - |
| Interculturalidad e inclusión del alumnado recién llegado | 16 | 18 | - | - |
| Diversidad social y cultural | - | - | 20 | 38 |
| Orientación | 8 | 13 | - | -- |

2.5 Evaluación de las direcciones de los centros.²⁴

La Inspección educativa, a partir del curso 2011-12, realiza una evaluación de conjunto, en la que se recogen aspectos ligados a la organización, la participación, el clima escolar, la colaboración con otros centros y la planificación y gestión. Destaca sobre todos ellos el LIDERAZGO PEDAGÓGICO.

Por otra parte, ha llevado a cabo la evaluación de los directores y directoras nombrados en el período 2009-2013. En el curso 2012-13 se ha realizado una evaluación de los que fueron nombrados en 2009 para un período de 4 años (174). De ellos sólo permanecían en el cargo al final del período 139 (20,1% de abandono). La evaluación se realizó en base a las siguientes cinco dimensiones:

- Dimensión 1: Definición de metas e intervenciones estratégicas.
- Dimensión 2: Dirección, organización y funcionamiento del centro.
- Dimensión 3: Liderazgo pedagógico.
- Dimensión 4: Participación y colaboración de agentes internos y externos.
- Dimensión 5: Impulso de la evaluación y gestión del cambio.

²⁴ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_liderazg/adjuntos/200010c_Pub_BOPV_Orden_eval_direccion_c.pdf

Para cada una de ellas se establecieron 4 niveles de desarrollo, desde no suficiente (1) hasta excelente (4).

De las direcciones evaluadas el 99,3% obtuvo una evaluación positiva, es decir, alcanzaron al menos un nivel 2 (adecuado) en todas las dimensiones. Además las valoraciones positivas se concentran en el nivel 3 (desarrollo notable) de manera significativa y se observan valores en el nivel 4 superiores a lo estadísticamente esperado.

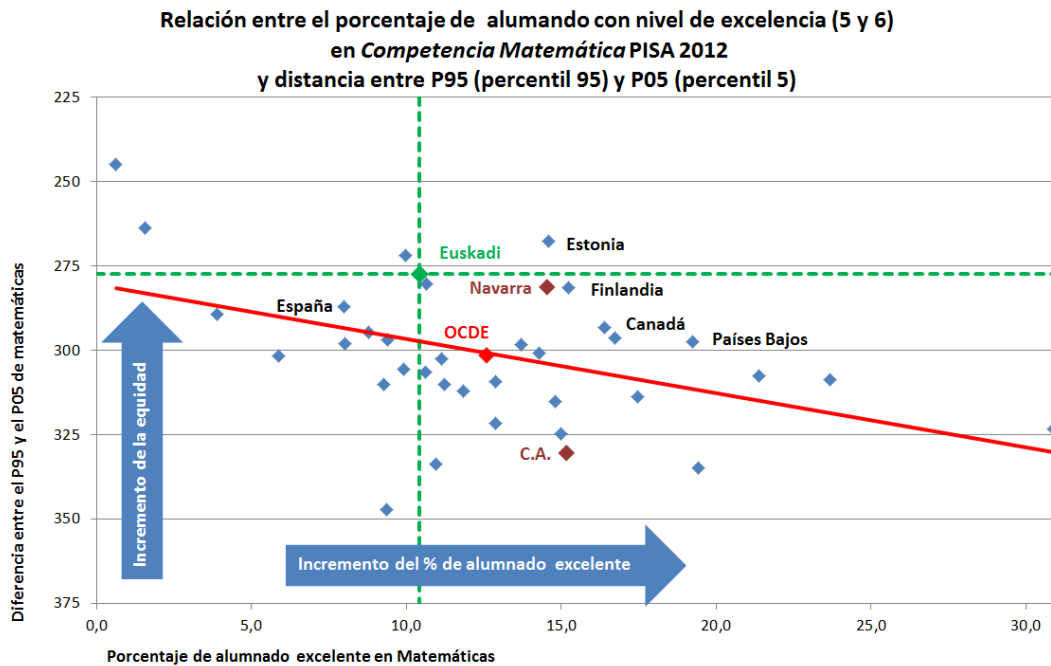
La dimensión mejor valorada fue la 2, *Dirección, organización y funcionamiento del centro* y la peor la 5, *Impulso de la evaluación y gestión del cambio*, por lo que se sugiere trabajarla con mayor profundidad en las futuras formaciones de equipos directivos.

3. OBJETIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EUSKADI

3.1 Relación entre equidad y excelencia en el sistema educativo vasco

Como se ha mencionado anteriormente una de las fortalezas del sistema educativo vasco es la equidad y una de sus debilidades la falta de excelencia de su alumnado. En el siguiente gráfico se muestra la relación entre equidad y excelencia en los países de la OCDE participantes en PISA 2012.

Euskadi es el quinto país en cuanto a la equidad de su sistema educativo, con un 74% del alumnado en los niveles medios de rendimiento es más equitativo que la media de los países de la OCDE con un 64,4%. Sin embargo, en excelencia se sitúa por debajo de la media de la OCDE. En los niveles 5 y 6 en *Competencia matemática* Euskadi tiene un 10,4% de alumnado y la media de los países de la OCDE es de un 12,6%. La cuestión que se plantea como objetivo en Euskadi es incrementar el nivel de excelencia sin correr el riesgo de perder en equidad ya que en los países de la OCDE se observa la tendencia de que a mayor excelencia se corresponde menor equidad.



En el gráfico el eje horizontal muestra el porcentaje de alumnado de los países que se sitúan en el nivel de excelencia (el máximo lo alcanza Corea con un 30,9 %). Euskadi tiene un 10,4% del alumnado en este nivel.

El eje vertical muestra la diferencia entre el percentil 05 (el 5% del alumnado que se sitúa con la puntuación más baja) y percentil 95 (el 5% del alumnado con la puntuación más alta). La diferencia de puntos entre un percentil y el otro en Euskadi es de 277 puntos. Esta es una de las diferentes medidas de equidad de un sistema educativo.

La comparación se sitúa tomando como referencia a Euskadi, con mayor nivel de equidad que Canadá pero con necesidad de incrementar la excelencia. Sólo Estonia tiene de forma conjunta un mayor nivel de equidad y excelencia que Euskadi (cuadrante superior derecho).

Finlandia tiene un porcentaje más alto de alumnado excelente que Euskadi pero su nivel de equidad es más bajo.

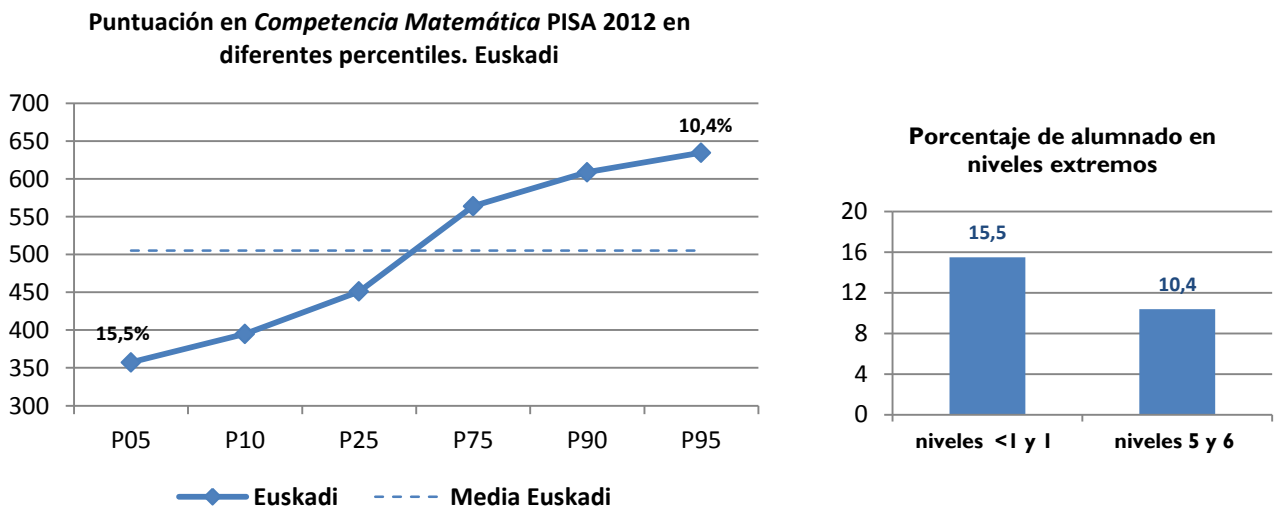
La recta de regresión (línea roja) muestra la tendencia general de que una mayor excelencia se corresponde con una merma de la equidad de los sistemas. Sin embargo es posible conseguir un mayor nivel de excelencia sin que el sistema pierda equidad y así se muestra en el modelo de Navarra. Es preciso asumir un compromiso en el que el aumento de alumnado en los niveles de excelencia no suponga la pérdida de la equidad del sistema. Se debe generar en el alumnado el aprendizaje que le permita pasar de un nivel de rendimiento al siguiente. Así se ha logrado en Navarra.

3.2. Un modelo equilibrado entre equidad y excelencia

En los siguientes gráficos se presentan dos modelos de incremento de la excelencia. En el primero se produce una pérdida de equidad, sin embargo en el segundo se moviliza a todo el alumnado hacia niveles superiores a los de partida.

La media de Euskadi en Competencia matemática en PISA 2012 es de 505. El porcentaje de alumnado en el nivel más bajo (percentil 5) es de un 15,5% y el del nivel más alto (percentil 95) es de un 10,4%.

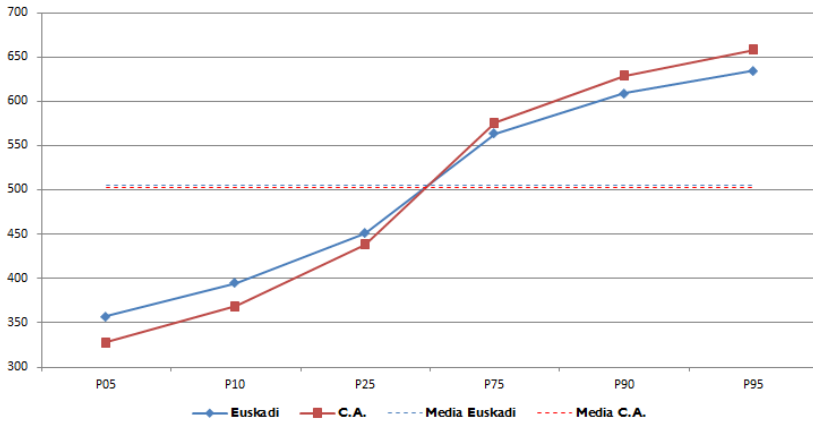
Porcentaje de alumnado en el percentil 5 y el 95 y resultados en *Competencia matemática*



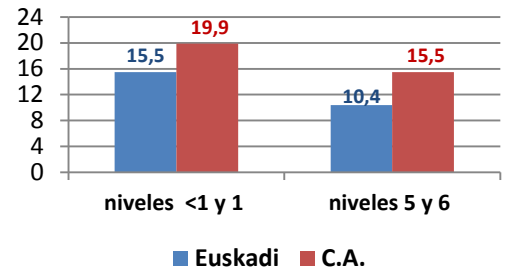
A continuación se muestran dos ejemplos reales tomados de comunidades autónomas. En el primero el porcentaje de alumnado en el nivel de excelencia es más alto que en Euskadi pero también lo es el porcentaje del nivel bajo es decir, hay más alumnado en los niveles de menor rendimiento. La media es la misma que la de Euskadi pero el incremento del alumnado en el nivel de excelencia conlleva, como aspecto negativo, el incremento de los niveles bajos.

En este modelo se hace realidad el riesgo de ganar en excelencia pero con pérdida de equidad.

Puntuación en Competencia Matemática PISA 2012 en diferentes percentiles. Euskadi y otra C.A.

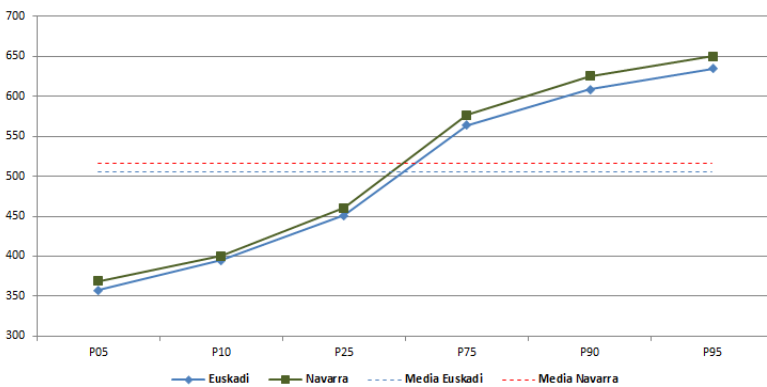


Porcentaje de alumnado en niveles extremos

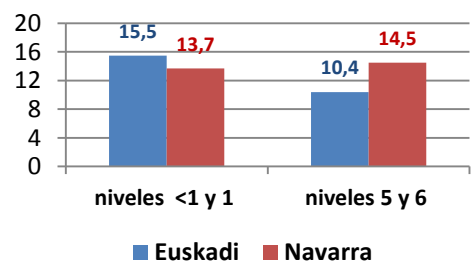


Lo que se plantea a lo largo de las medidas de mejora propuestas se asemeja al modelo de Navarra (gráfico siguiente) ya que la subida se produce en todos los percentiles, sin perder equidad se mejora el nivel de excelencia, es decir, sube el porcentaje de alumnado con rendimiento excelente pero disminuye a la vez el de menor rendimiento y por supuesto la competencia global, la media también se incrementa.

Puntuación en Competencia Matemática PISA 2012 en diferentes percentiles. Euskadi y Navarra



Porcentaje de alumnado en niveles extremos



Una mejora en este sentido requiere recursos adicionales ya que si se produce un trasvase de los mismos del alumnado con más dificultades al alumnado con más capacidades, el riesgo de mejorar la excelencia en detrimento de la equidad es muy elevado.

4. INFORME MCKINSEY. FASES EN LA MEJORA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El informe McKinsey (2010)²⁵ revela que todos los sistemas que mejoran, implantan conjuntos similares de intervenciones para ir de un nivel de rendimiento específico al siguiente, independientemente de la cultura, la geografía, la política o la historia.

Así, existe un conjunto de intervenciones consistente que hace que los sistemas vayan de “pobres” a “aceptables”, un segundo conjunto de intervenciones que les lleva a “buenos”, un tercer conjunto para llegar a “muy bueno” y uno más para llegar a “excelente”.

El principal desafío que enfrentan los sistemas que atraviesan las etapas “pobre-aceptable” y “aceptable-bueno” radica en minimizar la dispersión del rendimiento entre cursos y entre centros educativos. Para eso, es necesario garantizar que los y las docentes menos capacitados cuenten con el respaldo de materiales de enseñanza de calidad y planes de estudio que les puedan orientar de forma detallada en lo que hacen día a día. Sin embargo, cuando alcanzan una mayor capacidad, como ocurre en las etapas “bueno-muy bueno” y “muy bueno-excelente” del trayecto de mejora, el excesivo intervencionismo resulta contraproducente para la mejora del sistema. En este caso, la flexibilidad a nivel escolar y la colaboración entre docentes pasan a ser los motores de la mejora, ya que generan innovaciones de enseñanza y aprendizaje. El centro aprende de esas innovaciones y luego promueve que se utilicen en otras escuelas del sistema. Los docentes mejor capacitados necesitan flexibilidad y libertad para enseñar a fin de poder dedicarse a innovar y para sentirse motivados y realizados como profesionales.

A continuación, partiendo de este esquema²⁶, se analiza dónde se encuentra Euskadi teniendo en cuenta el desarrollo de las intervenciones que se menciona en cada nivel.



Aunque cada nivel de rendimiento se asocia con un conjunto común de intervenciones, existen variaciones sustanciales en la manera que tiene cada sistema específico de implantar estas intervenciones, en lo que se refiere a la secuencia, el tiempo, etc.

²⁵ McKinsey (2010): <http://www.ceibal.org.uy/docs/PREALDOC61V.pdf>

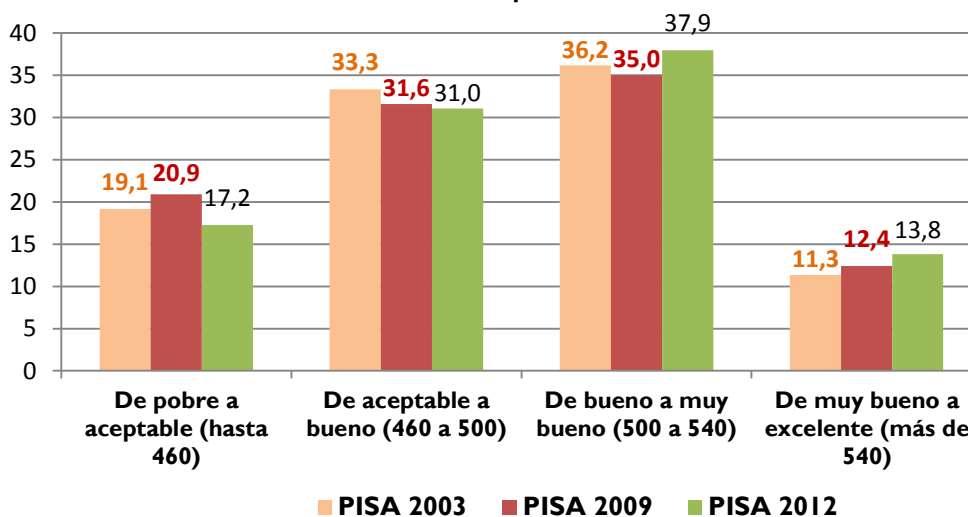
²⁶ Mckinsey (2012): *Educación en España: motivos para la esperanza*.

4.1 Situación del sistema educativo vasco tomando como referencia el informe Mskinsey

De acuerdo con los resultados en *Competencia lectora* en el País Vasco en PISA 2009 (494 puntos) y la observación de las características del sistema educativo, **a Euskadi le correspondería tomar medidas hacia el trayecto “bueno a muy bueno”**, aunque teniendo en cuenta que el sistema no es monolítico sino que está formado por centros cada uno de ellos con unas características determinadas, la toma de decisiones sobre las medidas a adoptar tendrá que estar ligada a una situación de partida concreta.

De hecho, el siguiente gráfico muestra que la evolución de la distribución de centros en función de sus resultados, clasificados según las puntuaciones que propone Mckinsey resulta positiva entre 2003 y 2012.

**Evolución de la distribución de centros, según la clasificación Mckinsey, en función de los resultados de PISA (2003-2009-2012).
Competencia lectora**



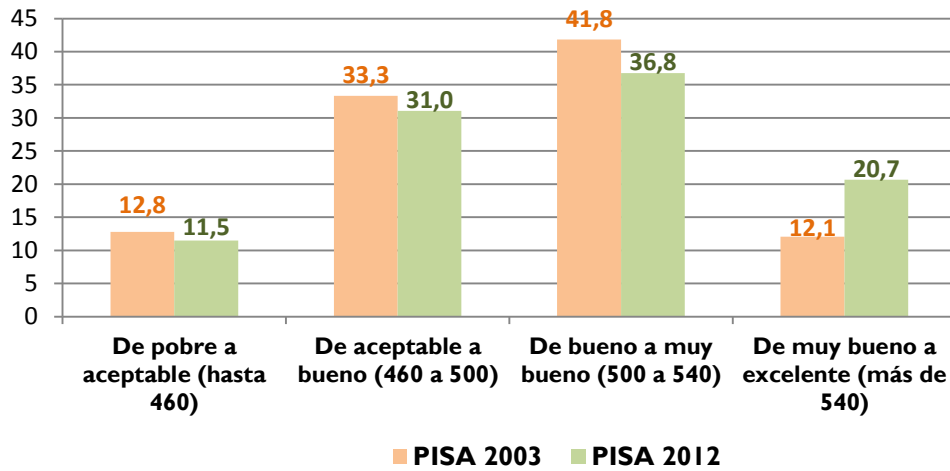
Se observa del análisis de los resultados que:

- El porcentaje de centros que estarían en el grupo de Pobre a Aceptable disminuye. Sin embargo aún hay un 17,2% de centros en los cuales las medidas a adoptar estarían encaminadas al paso a un sistema de aceptable a bueno.
- Disminuye el porcentaje de centros en el tramo de Aceptable a Bueno. Un 31% de los centros estarían en este estadio.
- El porcentaje de centros en el tramo de Bueno a Muy bueno aumenta, alcanzando un 37,9% según los resultados en PISA 2012.
- El porcentaje de centros de Muy bueno a Excelente se incrementa alcanzando casi el 14%.

Esta información sitúa prácticamente al 70% de los centros entre un nivel de aceptable a bueno y de bueno a muy bueno.

La evolución de la distribución de los centros respecto a la competencia científica se muestra en el anexo I. En la competencia matemática, tema central de la última evaluación PISA 2012, la distribución de centros en función de los resultados PISA muestra la siguiente evolución:

Evolución de la distribución de centros, según la clasificación Mckinsey, en función de los resultados de PISA (2003-2012).
Competencia matemática



En *competencia matemática* el porcentaje de centros en todos los grupos ha descendido y el porcentaje de los que están en Muy bueno a Excelente ha aumentado un 8,6%.

Es preciso tener en cuenta que la realidad es diversa y no se corresponde exactamente con lo recogido en cada uno de los estadios. En algunos aspectos puede resultar necesario hacer hincapié en algunas de las medidas del trayecto “aceptable a bueno” y en otros, sin embargo, llevar a cabo algunas de las medidas de “muy bueno a excelente”.

A la hora de desarrollar cualquier plan hay que considerar además las realidades diversas de los centros que conforman el sistema educativo vasco, como son: estratos educativos (titularidad y modelo lingüístico), nivel socioeconómico y cultural de los centros, etc.

4.2. Fases del trayecto hacia la excelencia. McKinsey

El trayecto “de aceptable a bueno”: consolidar las bases del sistema

Una vez que han logrado los niveles básicos de alfabetización (lenguas) y aritmética, materias en las que ponen el foco en los primeros años de escolaridad todos los sistemas de buen rendimiento, los sistemas que pasan de aceptable a bueno buscan mejorar la calidad de las habilidades de su alumnado. El problema fundamental que enfrentan es cómo configurar las bases de su sistema, que incluyen la creación de sistemas para el seguimiento de datos, rendición de cuentas de los y las docentes, finanzas, organización y pedagogía. Estas bases son esenciales para suministrar a los sistemas la información, los recursos y las estructuras que se necesitan para realizar el seguimiento y mejorar el rendimiento.

En el trayecto de aceptable a bueno se hace hincapié en la introducción de **sistemas de evaluación del alumnado** a nivel de todo el sistema: en esta etapa los datos juegan un papel muy importante de dos maneras:

- Permiten a los líderes del sistema identificar si los resultados del alumnado están mejorando o no y, sobre esa base, asignar atención y recursos a las áreas más necesitadas.
- Hacen que el personal docente de todo el sistema asuma la responsabilidad de mejorar los resultados del alumnado, lo cual ayuda a cambiar la cultura del sistema “de enseñar a aprender”.

| DE ACEPTABLE A BUENO | | |
|--------------------------------------|--|--|
| Tema | Descripción | Intervenciones de ejemplo |
| Base de rendición de cuentas y datos | <p>Transparencia y rendición de cuentas: el sistema establece evaluaciones de estudiantes e inspecciones de escuelas a fin de crear datos confiables sobre el rendimiento y responsabilizar a las escuelas por la mejora</p> <p>Áreas de mejora: el sistema utiliza estos datos para identificar y abordar estas áreas específicas (por ejemplo, asignaturas, grados, género) con desempeño rezagado</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones de estudiantes • Transparencia ante las escuelas y el público sobre el desempeño escolar • Inspecciones escolares e instituciones de inspección |
| Base financiera y organizacional | <p>Estructura organizativa: el sistema toma medidas para que la red de escuelas y la gestión sean manejables, y para delinear los derechos de decisión adecuadamente</p> <p>Estructura financiera: el sistema establece un mecanismo de asignación de fondos eficiente y equitativo para las escuelas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Optimización del número de escuelas o docentes • Descentralización administrativa y financiera • Aumento del financiamiento y cambio del modelo de asignación • Reestructuración organizacional |
| Base pedagógica | <p>Modelo de aprendizaje: el sistema selecciona un modelo de aprendizaje que se ajuste para aumentar las capacidades de los estudiantes y diseña los materiales de apoyo necesarios para este nuevo modelo (por ejemplo, estándares, plan de estudios, textos escolares)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo escolar (número de años que los estudiantes están en cada nivel de educación) • Niveles/ramas de acuerdo con los resultados de los estudiantes y el enfoque académico • Lenguaje de instrucción |

Informe McKinsey, 2010. Versión en español, PREAL, 2012

El trayecto “de bueno a muy bueno”: reformar la profesión docente

Una vez que se han establecido las bases fundamentales en la etapa siguiente de su trayecto, el sistema pone la atención en la **profesionalización de los docentes**. El camino hacia la mejora del sistema educativo en esta etapa se basa en la fidelidad con que el profesorado sigue las rutinas establecidas de enseñanza y aprendizaje. Mientras que el éxito de las etapas anteriores del trayecto de mejora se apoyaba, en gran medida, en el control central sobre el sistema y sus docentes, el trayecto de bueno a muy bueno marca el punto en el cual el sistema educativo empieza a basarse en los valores y en el comportamiento de sus educadores y educadoras para impulsar la mejora continua. Con ese fin, en sistemas que están en el trayecto de bueno a muy bueno, el centro utiliza un grupo de intervenciones cuyo objetivo es lograr que el aprendizaje profesional de los y las educadoras tenga la distinción que tienen otras profesiones, como la medicina o el derecho.

DE BUENO A MUY BUENO

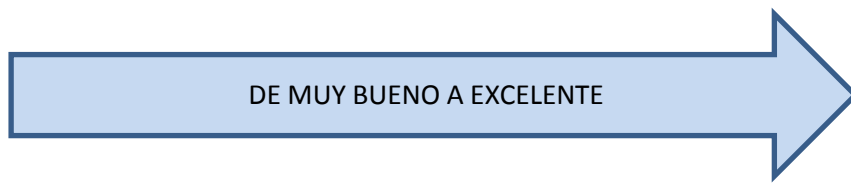
| Tema | Descripción | Intervenciones de ejemplo |
|---|--|---|
| Aumentar el calibre de los docentes y directores que ingresan a la profesión | <p>Reclutamiento: el sistema aumenta los requisitos para los nuevos candidatos a la docencia</p> <p>Preparación e inducción: el sistema mejora la calidad de la capacitación previa a la enseñanza y los requisitos de certificación</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Programas de reclutamiento • Capacitación previa a la enseñanza • Requisitos de certificación |
| Aumentar el calibre de los docentes y directores existentes | <p>Desarrollo profesional: el sistema aumenta los requisitos de desarrollo profesional y da más oportunidades al aprendizaje y desarrollo propio, impulsado por pares y por el centro.</p> <p>Capacitación en servicio: “entrenadores” de docentes (<i>coaches</i>) fortalecen sus capacidades en áreas como planificación de lecciones, análisis de datos de los estudiantes y pedagogía en la clase.</p> <p>Orientaciones profesionales: el sistema crea especializaciones de docentes y líderes a través de las trayectorias profesionales, que aumentan las expectativas con cada trayectoria sucesiva y aumenta el pago adecuadamente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Programas de capacitación de docentes en servicio • <i>Coaching</i> basado en la escuela • Diferentes opciones de carrera • Foros de docentes comunitarios |
| Toma de decisiones basada en la escuela | <p>Autoevaluación: los sistemas fomentan la pertenencia en las escuelas para la mejora introduciendo la autoevaluación y haciendo que los datos sobre el desempeño estén más disponibles</p> <p>Flexibilidad: el sistema le da a las escuelas flexibilidad para llevar a cabo programas especializados adecuados a sus estudiantes, con derecho a una descentralización pedagógica cada vez mayor.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Sistemas de datos • Escuelas independientes y especializadas |

Informe McKinsey, 2010. Versión en español, PREAL, 2012

El trayecto “de muy bueno a excelente”: mejorar a través del respaldo impulsado por pares y la innovación en la enseñanza

En el trayecto de muy bueno a excelente, los sistemas tienden a crear un entorno que libere la **creatividad** y la **innovación de sus docentes** y de otras partes interesadas. En este punto del trayecto de mejora, los educadores del sistema están altamente capacitados y cuentan con un conjunto de rutinas y prácticas acordadas que se han vuelto naturales en su forma de trabajar. El grupo de intervenciones para el trayecto de muy bueno a excelente sirve para aumentar aún más la responsabilidad que tiene el educador de ocuparse del desarrollo del otro; los sistemas les dan a los docentes el tiempo, los recursos y la flexibilidad que necesitan para pensar nuevas ideas sobre cómo mejorar el apoyo al aprendizaje del alumnado y para ponerlas en práctica.

A medida que mejora el rendimiento del sistema, el desarrollo profesional se aleja de la capacitación técnica impartida por capacitadores centrales para acercarse a una mayor **colaboración y desarrollo entre pares**. Los sistemas que tienen un rendimiento superior al del promedio mundial, no utilizan métodos pedagógicos prescriptivos. A medida que mejora el rendimiento del sistema, también se amplía la rendición de cuentas que pasa de utilizar evaluaciones estandarizadas de estudiantes dirigidas centralmente, a incluir también la autoevaluación de escuelas y docentes. Para lograr mejoras en los resultados estudiantiles, los sistemas con peor desempeño se concentran en “elevar el suelo”, mientras que los de mejor desempeño se concentran en “elevar el techo”.



| Tema | Descripción | Intervenciones de ejemplo |
|--|---|--|
| Aumentar el calibre de los docentes y directores que ingresan a la profesión. | <p>Comunidades de aprendizaje: el sistema facilita la creación de comunidades de aprendizaje basadas en la escuela para crear apoyo impulsado por pares y rendición de cuentas entre sí.</p> <p>Flexibilidad: el sistema ofrece una mayor autonomía pedagógica a los educadores efectivos.</p> <p>Rotaciones: el sistema rota a los educadores en todo el sistema a fin de difundir el aprendizaje y los estilos variados de las distintas tutorías.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas colaborativas entre los educadores • Descentralización de los derechos pedagógicos a las escuelas y a los docentes • Crear programas de rotación y adscripción entre las escuelas y entre el centro y las escuelas |
| Crear más mecanismos de respaldo para profesionales. | <p>Apalancamiento: el sistema incrementa el personal administrativo en escuelas para que los docentes y directores puedan enfocarse en las tareas pedagógicas y de liderazgo en vez de las tareas administrativas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Agregar personal administrativo |
| Innovación entre las escuelas con el apoyo del sistema | <p>Innovación de las partes interesadas: el sistema apoya e identifica ejemplos de prácticas innovadoras en las escuelas (prácticas de enseñanza y aprendizaje, prácticas para involucrar a los padres/a la comunidad, etc.) y luego desarrolla mecanismos para compartir estas innovaciones con todas las escuelas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compartir la innovación que sucede en las escuelas • Financiamiento para la innovación |

Informe McKinsey, 2010. Versión en español, PREAL, 2012

4.3. Descripción de aspectos de intervención. Propuestas a debate

Partiendo de la realidad del sistema educativo vasco, descrita en el capítulo 2, y tomando como referencia el análisis documental realizado sobre los países con resultados excelentes en la evaluaciones internacionales y la organización según trayectos de mejora hacia la excelencia de los sistemas educativos de los informes Mckinsey, se formulan una serie de medidas de mejora, agrupadas en nueve apartados que se consideran importantes para posibilitar un contraste y una reflexión con diversos agentes de nuestro sistema educativo.

Los nueve apartados de medidas de mejora que a continuación se describen, son lo que se han presentado a las direcciones y profesorado de los centros educativos seleccionados junto con otros profesionales (personal de Inspección y de Berritzegune así como a decanos, directores y directoras de la universidad) del sistema educativo vasco que han participado en los grupos de debate.

I. EVALUACIÓN EXTERNA Y PLANES DE MEJORA DE LOS CENTROS. TRANSPARENCIA EN LA INFORMACIÓN

Una de las bases para la mejora de la educación es la *transparencia en la métrica del rendimiento*, es decir, recoger datos en sucesivas evaluaciones y compartir con los centros el rendimiento de sus estudiantes. Esta información externa permite a los centros conocer si los resultados mejoran así como evaluar el impacto de sus acciones para introducir, en su caso, medidas de corrección. Estas acciones permiten al profesorado involucrarse en el proceso de mejora de su alumnado.

Las evaluaciones externas juegan un papel muy importante en la mejora de los sistemas educativos ya que:

- Permiten a quienes ejercen el liderazgo del sistema identificar si los resultados del alumnado están mejorando o no y, sobre esa base, asignar atención y recursos a las áreas más necesitadas.
- Promueven que el personal docente de todo el sistema asuma la responsabilidad de mejorar los resultados del alumnado, lo cual ayuda a cambiar la cultura del sistema: “de enseñar a aprender”.

Según el informe Mckinsey 2007, que analiza los mejores sistemas educativos del mundo y los que están progresando, los sistemas con mejor rendimiento utilizan dos mecanismos para monitorizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje: exámenes e inspecciones, que evalúan el desempeño con relación a indicadores de referencia. Miden resultados y procesos y facilitan la identificación de áreas de mejora. Además, los mejores sistemas utilizan los resultados de la monitorización y la intervención para identificar mejores prácticas y difundirlas por todo el sistema.

2. ESTRUCTURA FINANCIERA

Casi todos los países miembros de la OCDE elevaron sensiblemente su gasto en educación de 1980 a 2005. Como demuestran las investigaciones y los resultados del estudio PISA, no hay una relación importante entre los recursos educativos y el rendimiento del alumnado.

Según los informes Mckinsey, se ha comprobado que sistemas con financiaciones similares tienen niveles de resultados diferentes, de lo que se deduce que la inversión por sí sola no conduce a mejores resultados. Los niveles de gasto son menos importantes que la forma en la que se gasta el dinero. Las diferencias de calidad entre centros y dentro de los mismos, por encima de todo, se explican por la calidad de los recursos humanos. En estos informes se aboga por una descentralización administrativa y financiera y un

cambio de modelo en la asignación.

Finlandia está entre las naciones de la OCDE que cuenta con mayor gasto por alumno/a. Al mismo tiempo, sin embargo, sus gastos en educación especial son más bajos, debido a su compromiso con la escuela inclusiva por lo que el gasto asignado en este ámbito es menor que los de aquellos países que tienen escuelas separadas para este alumnado.

Nueva Zelanda, Alberta, Inglaterra, Chicago y Massachusetts han introducido modelos de financiación que asignan recursos adicionales a las escuelas con más necesidades (programas de refuerzos y desarrollo profesional de directores/as).

El Departamento de educación de Euskadi asigna unos recursos económicos a cada centro, a partir de ellos el centro elabora un presupuesto que se integra en un programa anual de gestión. La gestión económica se somete posteriormente a un control interventor de carácter económico-financiero.

En cuanto al aumento de financiación y el cambio de modelo de asignación, el proyecto Hamaika esku supone un cambio de funcionamiento en la línea de asignación de recursos. Esta asignación se realiza de una manera selectiva, a un número de centros cuya población ha manifestado dificultades para alcanzar un nivel de rendimiento que se eleve del inicial.

3. BASE PEDAGÓGICA. MODELOS DE APRENDIZAJE

Los sistemas educativos excelentes proponen modelos de enseñanza-aprendizaje que permiten aumentar las capacidades de los y las estudiantes y diseñan los materiales de apoyo necesarios para estos modelos. La individualización o personalización de la enseñanza, y la implementación de medidas que permitan hacerlo, siguen siendo aspectos de mejora en los que incidir para atender a la diversidad del alumnado.

Promover la excelencia equivale a facilitar los recursos educativos necesarios que permitan a cada alumno y alumna llegar tan lejos, tan rápido, con tanta amplitud y profundidad como sus capacidades le permitan. Esto requiere un profesorado formado para poder respetar la individualidad de cada alumno y alumna y el principio de igualdad de oportunidades.

En Finlandia las escuelas tienen libertad para realizar el agrupamiento del alumnado, cuentan con un profesor o profesora de apoyo asignado a cada escuela, y todos los alumnos y alumnas reciben apoyo en sus estudios. Además, se hace hincapié en la importancia de aprender haciendo, en el trabajo en grupo, la creatividad y las habilidades de resolución de problemas.

En los países con mayor rendimiento se espera el éxito escolar para todo el alumnado, con expectativas altas y claras, propuestas didácticas abiertas y contextualizadas en función de los ritmos del alumnado. Se fomenta el trabajo por proyectos y la implementación de las TIC que favorecen la autonomía del aprendizaje.

En Heziberri 2020, el enfoque por competencias llevado al aula supone cambios metodológicos, ya que exige trabajar por tareas y movilizar los conocimientos que se entienden como recursos para resolver problemas y desarrollar proyectos. Esto supone que hay que implementar cambios en los roles y en las tareas docentes. El alumnado tiene un papel activo y el rol del profesorado es mediar en el aprendizaje, pasando de un modelo de transmisión y memorización del conocimiento a otro en el que el profesorado se convierte en guía que ayuda a desarrollar competencias a través de las situaciones de aprendizaje.

4. EL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

Los sistemas avanzados ponen la atención en la profesionalización de las personas educadoras y, por tanto, aumentan los requisitos para el acceso a la docencia y mejoran la capacitación previa a la enseñanza.

La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. En algunos informes McKinsey se recomienda reformar el sistema de ingreso del profesorado para poder contratar aquellas personas licenciadas con los mejores expedientes y aplicar una serie de filtros que tengan en cuenta las características personales.

Los sistemas que tienen un mejor rendimiento consiguen atraer, seleccionar y formar profesionales altamente cualificados por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, y una posterior adecuada formación con el fin de convertirlos en instructores eficientes y una remuneración adecuada con buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios).

En Finlandia para ejercer la docencia son seleccionadas las personas según los resultados de su examen de matriculación, sus registros de secundaria y los registros relevantes logrados fuera de la escuela. Completan un examen escrito sobre los libros de pedagogía propuestos, y participan en una actividad observada que reproduce situaciones escolares, donde entran en juego habilidades de interacción social y de comunicación. Finalmente, los principales candidatos o candidatas son entrevistadas y se les pide, entre otras cosas, que expliquen las razones por las que han decidido convertirse en profesores y profesoras.

5. LA CAPACITACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

Los países con alto desempeño en educación disponen de programas de formación y capacitación del profesorado que ofrecen oportunidades de aprendizaje y desarrollo propio impulsados por iguales y por el centro. Asimismo, ofrecen la oportunidad de promocionar dentro del propio centro y de desarrollar su carrera profesional.

Debido a la alta capacitación y protocolos exigentes en estos sistemas para el acceso a la profesión, el profesorado goza de un elevado prestigio profesional.

Con respecto a la formación, cabe destacar el modelo denominado “práctica colaborativa o colaboración profesional”. En este modelo, el profesorado aprende colaborando con sus iguales realizando trabajos en común, clases abiertas, profesorado asesor y formador de los compañeros y compañeras. Existe una colaboración profesional estudiando al detalle lo que funciona en las aulas y con compromiso de mejorar la propia práctica y la de los demás.

Se libera de carga horaria al profesorado experto con excelentes antecedentes para que apoye y entrene a los demás docentes, mostrándoles cómo intervienen en el aula (dan clase), impartiendo en colaboración y, por último, observando (previa autorización) cómo lo hace el o la profesora sola en la clase. Para ello se contempla una previsión de tiempos para realizar este trabajo conjunto.

En Finlandia, por ejemplo, el profesorado dispone de una tarde libre a la semana para desarrollar el plan de estudios y planificar de forma grupal (aprendizaje mutuo). Así mismo, se articula y comparte el conocimiento sobre experiencias educativas de éxito para hacerlas organizativamente transferibles y que otras personas puedan aprender de ellas.

En este sentido, en California existe una experiencia, generalizada al resto de Estados Unidos mediante la cual se analiza cuáles son las direcciones y profesorado de éxito para convertirlos en personal formador para el resto.

6. LA EVALUACIÓN, HERRAMIENTA PARA LA TOMA DE DECISIONES

Partiendo de que la escuela es una comunidad, se observa que en los sistemas avanzados, el centro es quien en base a datos, discute para formarse una visión compartida sobre sus propios objetivos de aprendizaje y enseñanza, así como sobre los métodos y recursos disponibles.

Por lo tanto la toma de decisiones en los propios centros requiere que se fomente en las escuelas la autoevaluación y que los datos sobre el desempeño estén disponibles para todos los y las profesionales. La evaluación de los resultados permite identificar las prácticas didácticas, indicar las áreas más débiles y promover la innovación y la mejora.

A su vez, se constata que los sistemas educativos ofrecen a las escuelas flexibilidad para llevar a cabo programas adecuados a sus estudiantes. Favorecen, asimismo, una descentralización pedagógica cada vez mayor respecto del plan de estudios, de los estándares y/o de la definición de nuevos programas de instrucción.

El plan de estudios finlandés pone énfasis en la necesidad de que el personal docente adapte el aprendizaje al contexto específico en que se encuentra y reconoce el hecho de que los niños y niñas aprenden a distintas velocidades. Los maestros y maestras gozan de autonomía pedagógica para tomar decisiones basándose en la realidad del centro.

En Finlandia se presta mucha importancia a la autoevaluación de las escuelas y a las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje. Así, tienen datos sobre su rendimiento y pueden adaptarse a su contexto y realidad.

La toma de decisiones se basa en los aspectos relacionados con la educación del alumnado. Se promueve la coordinación y la colaboración tanto dentro del centro como fuera. Así, existen medidas de coordinación entre el profesorado para la detección temprana de las capacidades del alumnado y adaptar la intervención para que la persona alcance su máximo potencial; coordinación con agentes externos (organizaciones, empresas, servicios de salud y otros) para ofrecer a los y las estudiantes más experiencias de aprendizaje; coordinación con las familias, informándoles y colaborando con ellas para el logro de los objetivos marcados.

7. LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS

Los sistemas educativos excelentes facilitan la creación en la escuela de comunidades de estudio y aprendizaje entre docentes que favorecen una mayor autonomía pedagógica liderada por los educadores y educadoras más “expertas” del propio centro o de otros, que rotan por todo el sistema a fin de difundir sus buenas prácticas.

Diversos análisis internacionales indican que, a medida que mejora el rendimiento del sistema, el desarrollo profesional se aleja de la capacitación técnica impartida por expertos externos para acercarse a una mayor colaboración y desarrollo entre pares. Por ello, se hace hincapié en la importancia del intercambio colaborativo entre escuelas: compartir aprendizaje, prácticas y apoyo entre profesionales docentes.

Los sistemas que tienen un rendimiento superior al del promedio, no utilizan métodos pedagógicos prescriptivos. Son más flexibles y confían en el profesorado más capacitado, dotándole de una mayor autonomía para realizar su labor docente. Los sistemas le dan al profesorado el tiempo, los recursos y la flexibilidad que necesita para pensar nuevas ideas sobre cómo mejorar el apoyo al aprendizaje del alumnado y para ponerlas en práctica.

El avance en el grado de autonomía se basa en un liderazgo sólido. Las direcciones de centro, en colaboración con su Consejo Escolar, disponen de la autonomía necesaria para seleccionar al profesorado de sus centros o para asignarles a clases específicas y encargarles tareas y responsabilidades en función de sus conocimientos y habilidades, y

para valorar con criterios homologados al profesorado que ha de ascender en su carrera profesional.

En Finlandia, por ejemplo, el profesorado tiene autonomía pedagógica para decidir sobre la metodología y los materiales, y dispone de libertad para decidir qué enseñar y cómo (diseño de plan de estudios y elección de libros de texto) así como para decidir el agrupamiento de los alumnos y alumnas.

8. LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LAS DIRECCIONES

Los análisis de los sistemas educativos a nivel internacional destacan que un fuerte liderazgo es esencial para garantizar la calidad de la educación. Según la OCDE, el liderazgo no se basa ni en una sola persona ni depende de posiciones formales. Por el contrario, se encuentra distribuido en diferentes niveles y es ejercido por un amplio espectro de agentes.

El liderazgo de las direcciones de los centros debe estar centrado en los aspectos pedagógicos, de relaciones de grupo, de organización del profesorado y de los planes diseñados para cumplir los objetivos propuestos. El liderazgo pedagógico se centra en potenciar el aprendizaje y el conocimiento de toda la organización: crea participación y corresponsabilidad, convirtiendo la organización en una comunidad que aprende y, a través de esta colaboración, permite aprovechar al máximo todo el potencial del centro.

La descentralización y la autonomía escolar, la introducción de rendición de cuentas y los nuevos retos a los que se enfrenta el sistema educativo incrementan la responsabilidad y la carga de trabajo que debe asumir la dirección de los centros. Por ello, los sistemas avanzados tienden a incrementar el personal administrativo para que tanto el profesorado como las direcciones puedan focalizar sus esfuerzos en las tareas pedagógicas, en vez de en las tareas administrativas.

Según la OCDE, estos son los principales retos a los que se enfrenta la dirección educativa: insuficiente preparación y entrenamiento, inadecuado apoyo, perspectiva de una carrera profesional limitada, y escasos incentivos que dificultan la captación de candidatos y candidatas idóneas.

Se evidencia la necesidad de profesionalizar las direcciones de los centros. En Finlandia, por ejemplo, el trabajo del director o directora es una profesión en sí misma, y requiere una formación específica.

En Euskadi, la dirección del centro la ocupan personas con una experiencia en el cargo menor a cinco años (51,9%) y con una dilatada antigüedad en la docencia de más de 20 años (74,6%).

9. INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS CON EL APOYO DEL SISTEMA

La innovación se presenta como un paso importante de un sistema educativo en evolución continua que se encamina hacia una mayor profesionalización de sus docentes (formación inicial y en ejercicio), que se provee de planes de mejora basados en la autoevaluación de los centros y en la evaluación externa del alumnado. En los sistemas avanzados, la estructura financiera posibilita la toma de decisiones en el propio centro. Cuenta así mismo con unos modelos de aprendizaje y una línea pedagógica fruto de la reflexión en el centro y liderada por personas expertas-compañeras y por una dirección liberada de la gestión administrativa y formada específicamente a tal fin.

Los sistemas educativos con resultados excelentes crean un entorno que libera la creatividad y la innovación del profesorado. Por ello, se dota a los docentes del tiempo, de los recursos y de la flexibilidad que necesitan para pensar nuevas ideas sobre cómo

mejorar el aprendizaje del alumnado y cómo ponerlas en práctica. El centro aprende de esas innovaciones y las comparte con los demás centros del sistema, implicando a toda la comunidad educativa, familias y alumnado.

Algunas líneas de trabajo para promover la innovación en los sistemas educativos de referencia:

La promoción de una innovación con base pedagógica y centrada en el alumnado a partir de los datos obtenidos tanto de las evaluaciones externas, como de las internas del alumnado y de las autoevaluaciones del profesorado, etc.

El fomento de la innovación en el trabajo por proyectos y la implementación de las TIC para posibilitar aprendizajes interdisciplinares que permitan al alumnado alcanzar su máximo potencial. En los Países Bajos, por ejemplo, hay diversas iniciativas en curso para obtener lo mejor de los alumnos y alumnas con altas capacidades, permitiéndoles desarrollar la creatividad y aumentar su motivación, limitando el uso del libro de texto.

El reconocimiento y un sistema de incentivos a las personas docentes y de equipos directivos innovadoras.

La innovación se convierte en los sistemas excelentes en una forma de trabajar con un conjunto de rutinas y prácticas que se incorporan en el día a día. La colaboración entre docentes pasa a ser el motor de la mejora, ya que genera innovaciones de enseñanza y aprendizaje.

En Euskadi existen redes de intercambio de buenas prácticas y experiencias innovadoras, como por ejemplo, los centros educativos que habiendo conseguido los reconocimientos Q Plata y Q Oro -Premio vasco a la Excelencia- que, concede el Gobierno Vasco, se concentran en torno a Euskalit, la Agencia Vasca en Gestión Avanzada, con el fin de facilitar la búsqueda, intercambio y adquisición de información y conocimiento que les permita seguir avanzando.

5. DESARROLLO DEL DEBATE SOBRE LOS ASPECTOS DE MEJORA HACIA LA EXCELENCIA EDUCATIVA

2.6. Descripción del proceso de debate

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco una vez logrado y mantenido a lo largo de los últimos diez años, tal como muestra el análisis de las evaluaciones realizadas, un buen nivel de equidad se propone como objetivo prioritario la búsqueda de la excelencia en educación. Para ello se establece que la hoja de ruta del sistema educativo debe guiarse hacia el incremento del nivel de rendimiento del alumnado y la apuesta por la excelencia manteniendo el nivel de equidad actual.

Así mismo, el Pleno del Parlamento Vasco, en la sesión celebrada el día 29 de mayo de 2014, aprobó la Proposición no de Ley 101/2014, sobre la presentación del plan de mejora de los resultados escolares mediante la cual insta al Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura a *“continuar con el proceso de mejora de la calidad del sistema educativo vasco prestando atención a los resultados de las evaluaciones internas y externas”, a “elaborar y presentar un plan de mejora de los resultados escolares a fin de poder llegar a debatir e integrar todas las propuestas necesarias que permitan al sistema en su conjunto avanzar en excelencia sin perder equidad y mejorar la calidad de nuestra educación”* y a que dicho plan incluya *“especialmente la formación continua y permanente del profesorado, ya que sobre el mismo recae la labor fundamental de conseguir una educación de calidad y excelente”*.

Desde este punto de partida, con una visión global de modelos de referencia excelentes y la realidad del sistema educativo vasco, el ISEI-IVEI realizó un documento base en el que se planteaban una serie de propuestas de mejora, estructuradas en nueve ámbitos de actuación, para encaminar al sistema hacia la excelencia educativa.

Contrastadas con las personas implicadas, día a día, en la enseñanza, y que mantienen una relación estrecha con el alumnado y con los centros educativos. Para ello, se ha invitado a algunas a participar en un debate para valorar las líneas de trabajo planteadas, recoger nuevas propuestas que permitan obtener mejores resultados y priorizar las actuaciones propuestas según su eficacia y viabilidad.

El **objetivo principal** del proceso de debate es por tanto enriquecer el documento inicial con **propuestas de mejora del sistema educativo vasco que faciliten el impulso a la excelencia en la educación** con vistas a trabajar un consenso con los diferentes agentes educativos.

Para ello, se plantean los siguientes **objetivos operativos**:

- Analizar las **propuestas y factores comunes de los sistemas con resultados excelentes** en las pruebas de la OCDE.
- **Identificar nuevas propuestas** de trabajo encauzadas a mejorar la excelencia educativa, no contempladas en la propuesta inicial.
- **Determinar la viabilidad y la eficacia** de las propuestas recogidas en el documento a debate del ISEI-IVEI.

- Analizar junto a la comunidad educativa **los aspectos del sistema educativo vasco que pueden servir de modelo** y las posibilidades de aplicación de los mismos para mejorar en los niveles la excelencia.
- **Ajustar las propuestas** y dotarlas de la visión pragmática de la comunidad educativa.
- Dotarlas de **mayor legitimidad** cuando sean implementadas.

Sobre la **metodología de trabajo** desarrollada es preciso distinguir dos bloques principales:

- Diseño de una **metodología colaborativa** para impulsar la participación y las dinámicas de consenso y contraste en este proceso.
- **Análisis de los Resultados de participación y de proceso**, que recoge los principales datos de asistencia y de implicación de la comunidad educativa en el proceso, así como información sobre las gestiones de coordinación y comunicación realizadas desde la secretaría técnica.

5.1.1. Diseño metodológico

Con el fin de conseguir los objetivos previstos se diseña una metodología colaborativa centrada en los siguientes procesos:

- Como primer paso destacar que el ISEI-IVEI junto con el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura ha realizado una selección de personas participantes en función de una serie de criterios que se exponen en la tabla siguiente, con el fin de garantizar una representación equitativa de la comunidad educativa, priorizando los centros comprometidos con la mejora continua que han demostrado una evolución positiva en los últimos años.

Criterios para la selección de profesionales a participar en el debate

| | |
|-------------|--|
| Roles | • Directores/as y profesorado, personal de Berritzegune e Inspección Educativa y personas expertas |
| Etapas | • Educación Primaria y Secundaria Obligatoria |
| Titularidad | • Pública y concertada |
| Modelo | • A/B/D |
| ISEC | • Índice Socioeconómico y Cultural: bajo, medio-bajo, medio-alto y alto |
| Tamaño | • En tres tramos según el número de alumnos y alumnas |
| Territorio | • Araba, Gipuzkoa y Bizkaia |
| Género | • Mujer y hombre |
| Resultados | • Los centros que tienen los mayores porcentajes de alumnado en el nivel avanzado y los que más han incrementado este porcentaje entre ED09 y ED13 |
| Materia | • En ESO: Letras y Ciencias |

- Posteriormente se ha desarrollado un proceso de toma de contacto con las personas seleccionadas. Para ello, siguiendo los procedimientos de protección de datos, se han elaborado diferentes modelos de cartas y argumentarios para informar e implicar a la comunidad educativa.

Argumentario para estimular la participación:

- Evolución positiva del sistema educativo vasco en los últimos años.
- Retos pendientes en materia de excelencia educativa que deben ser afrontados entre todos y todas.
- Necesidad de la implicación de todos los y las agentes de la comunidad educativa para continuar avanzando.
- Proceso participativo que actúa también como espacio de escucha de la administración a las necesidades de los agentes de la comunidad educativa.
- Agradecimiento a la labor desempeñada por la comunidad educativa.

Además de las cartas de contacto se han realizado más de 600 llamadas telefónicas para implicar a las personas participantes.

- Diseño y elaboración de un Pack informativo para facilitar el conocimiento del proceso y desarrollar un primer análisis y valoración individual del documento con las propuestas presentadas por el ISEI-IVEI.

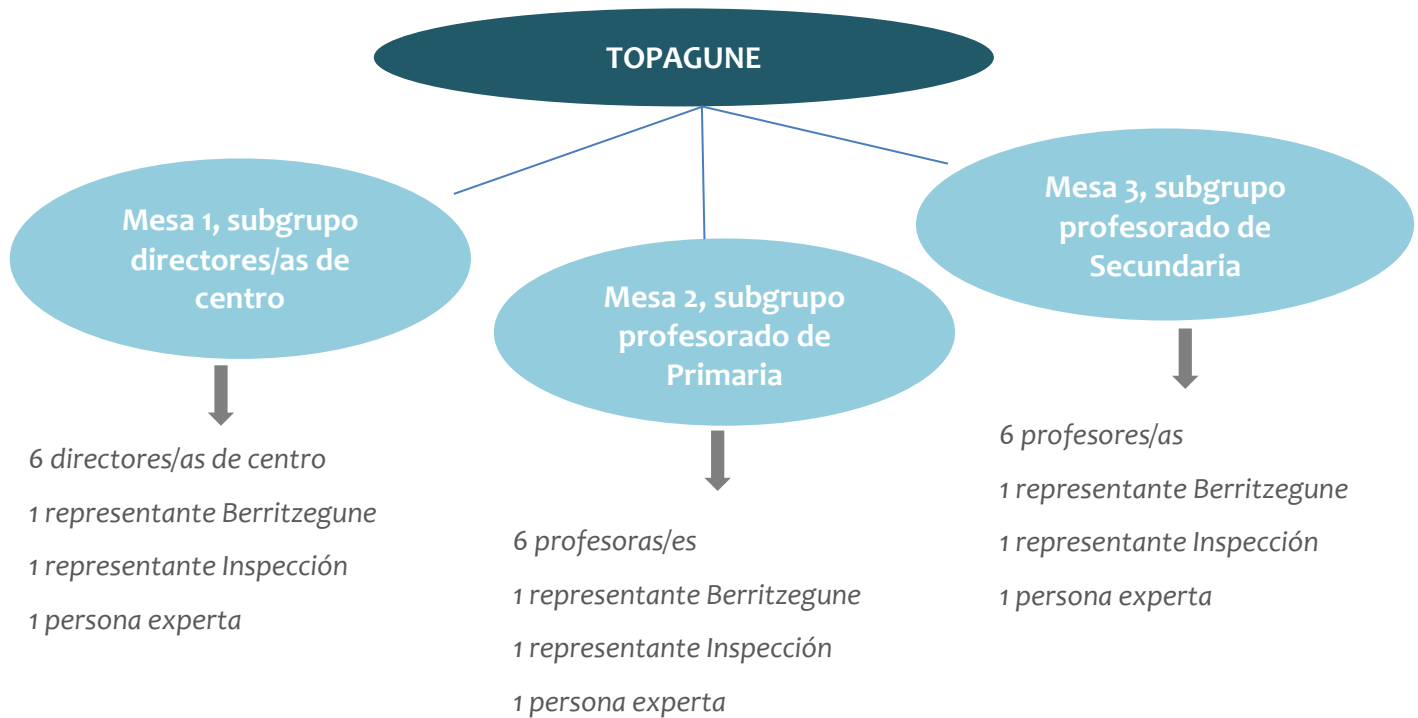
Para ello, se han desarrollado las siguientes fases:

- Redacción y envío a las personas participantes de una PRESENTACIÓN SINTETIZADA de los contenidos más importantes del informe “Hacia la Excelencia Educativa” con los que realizar el primer trabajo de reflexión.
- Envío y cumplimentación de la encuesta on-line para valorar las propuestas de trabajo en función de la viabilidad y eficacia, y proponer nuevas líneas de trabajo y valorar cualitativamente las existentes.
- Organización y celebración de dos encuentros presenciales celebrados en la sede central de Gobierno Vasco en Vitoria-Gasteiz el día 9 y 10 de marzo de 2015.

La arquitectura de los dos encuentros se basó en el siguiente orden del día:

1. Presentación.
2. Bienvenida y agradecimiento.
3. Presentación del objetivo del proceso.
4. Avance del resultado de la encuesta.
5. Debate en grupos de trabajo.
6. Puesta en común.
7. Despedida y agradecimiento.

La dinamización grupal se estructuró en **3 mesas de trabajo** (topagune) cada día



Cada mesa de trabajo fue dinamizada por una persona moderadora con amplia experiencia en el desarrollo de grupos de discusión, con conocimientos suficientes como para expresarse en las dos lenguas oficiales y traducir aquellos contenidos que fuesen necesarios en el momento.

- Por último, se ha habilitado un espacio virtual para participar con nuevas ideas, sugerencias e intercambios de opiniones entre las personas participantes.

La apertura de un espacio participativo online permite profundizar en el debate y las reflexiones en torno a las propuestas sobre la excelencia educativa, y posibilitar una mayor interacción entre los distintos agentes de la comunidad educativa. Todo ello, trascendiendo las limitaciones (de tiempo, de turnos, de inmediatez en las reflexiones...) que pueden darse en un espacio de debate físico como los encuentros presenciales.

Además, este espacio participativo online podrá servir también como plataforma de devolución de resultados del proceso.

El debate online permanece abierto durante todo el proceso: desde el primer contacto con los agentes participantes en el proceso hasta la presentación en el Parlamento del proceso participativo así como del resultado del mismo.

Además durante todo el proceso se ha desarrollado un continuo servicio de asistencia para aclarar dudas o realizar cualquier sugerencia.

5.1.2 Análisis de resultados de participación y de proceso

Los datos se presentan segmentados por cada una de las tres herramientas de participación empleadas:

- Encuesta,
- Espacio Open Ideiak
- Topagune (encuentro presencial).

ENCUESTA a través de un formulario online.

Tras la realización de una lectura analítica del documento “**Hacia la Excelencia Educativa**” del ISEI-IVEI y de la bibliografía relacionada, se elaboró una encuesta con las principales propuestas planteadas en el mismo, de cara a contrastar de forma cuantitativa su pertinencia con el grueso de los y las profesionales de la comunidad educativa. La realización de la encuesta también permitió seleccionar con criterios fiables los principales temas a ser debatidos en el Topagune o encuentro presencial (apartado 4.3 de este documento).

Con el objetivo de lograr el mayor número de respuestas posible, desde la secretaría técnica y el ISEI-IVEI se desarrolló una batería de acciones de impulso con el envío de 284 emails, más de 100 llamadas de teléfono a responsables de centros, y la recepción y gestión de más de 50 consultas telefónicas en relación a:

- El nombramiento de profesorado para el proceso participativo.
- El envío del Pack Informativo.
- El envío de recordatorios de los plazos de cumplimentación de la encuesta y de nombramiento de responsables de centros.
- La resolución de dudas y problemas técnicos con el formulario online.

La encuesta fue remitida a un total de 138 profesionales del sistema educativo vasco, de los cuales un 65% (90 personas) la cumplimentó.

| Rol | Número cumplimentado |
|-------------------------------|----------------------|
| Dirección de centros | 27 (66%) |
| Profesorado | 49 (64%) |
| Inspección | 6 (100%) |
| Expertos/as | 2 (33%) |
| Representante de Berritzegune | 6 (100%) |
| TOTALES | 90 (65%) |

Entre paréntesis se indica el porcentaje total de representantes de cada tipología de agente que cumplimentaron la encuesta sobre el total de representantes de dicha tipología invitados a hacerlo.

OPEN IDEIAK, el espacio virtual de información.

Desde el primer momento, la secretaría técnica consideró oportuno mantener un espacio permanente de información y participación que superase las limitaciones de tiempo y espacio de los agentes de la comunidad educativa. Para ello, se articuló un espacio en Open Ideiak

(Innobasque) donde se han situado 4 documentos, 2 videos referentes a buenas prácticas educativas, y toda la información referente a Topagune y Encuesta Online.

Para dar a conocer dicho espacio a los distintos agentes, se remitieron un total de 115 correos electrónicos. También se gestionaron 15 llamadas para la resolución de dudas sobre la herramienta Open Ideiak.

Como resultado, la secretaría técnica ha dado respuesta a las 9 peticiones de ingreso a la plataforma recibidas.

TOPAGUNE, el espacio presencial de participación.

Desde el primer momento, el espacio Topagune se concibe como el centro para la reflexión y valoración de las propuestas prioritarias del informe “Hacia la Excelencia Educativa”, y, por otro lado, como espacio de oportunidad para los agentes de cara a la formulación de propuestas propias que complementen el trabajo del ISEI-IVEI.

Con el objetivo de maximizar la asistencia de la comunidad educativa a estos grupos, desde la secretaría técnica se desarrolló una labor de contacto que ha comprendido:

- Convocatorias del personal directivo y profesorado.
- Convocatoria de resto de personal de la comunidad educativa.
- Solicitudes de información (documentación, DNI...).

Todo ello, impulsado a través de 268 correos electrónicos, más de 100 llamadas de teléfono realizadas y la puesta en marcha de una oficina de resolución de consultas que dio respuesta a 53 dudas de distintos agentes.

En lo que respecta a los resultados de la asistencia a los Topagune, de un total de 61 personas convocadas finalmente acudió el 79% (48 personas). Las asistencias se distribuyen de la siguiente forma:

| | HOBEKUNTZA | BIKAINASUNA | TOTALES |
|-------------------------------|-------------------|--------------------|----------------|
| Dirección de centros | 6/8 | 5/7 | 11/15 (73%) |
| Profesorado | 10/14 | 10/14 | 20/28 (71%) |
| Inspección | 3/3 | 3/3 | 6/6 (100%) |
| Expertos/as | 3/3 | 2/3 | 5/6 (83%) |
| Representante de Berritzegune | 3/3 | 3/3 | 6/6 (100%) |
| TOTALES | 25/31 | 23/30 | 48/61 |

5.2. Valoración global de los aspectos presentados a debate

En la siguiente tabla se muestran los datos recogidos a través de los cuestionarios que se realizaron como parte del proceso participativo llevado a cabo respecto a la eficacia y viabilidad de las propuestas planteadas (apartado 4.3).

| ASPECTOS DE INTERVENCIÓN | EFICACIA | VIABILIDAD |
|---|----------|------------|
| 1. EVALUACIÓN EXTERNA Y PLANES DE MEJORA DE LOS CENTROS. TRANSPARENCIA EN LA INFORMACIÓN. | 7,3 | 7,2 |
| 2. ESTRUCTURA FINANCIERA | 7,6 | 6,5 |
| 3. BASE DE PEDAGÓGICA. MODELOS DE APRENDIZAJE | 8,2 | 6,6 |
| 4. EL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE | 7,6 | 7,0 |
| 5. LA CAPACITACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE | 8,1 | 6,6 |
| 6. LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE LA TOMA DE DECISIONES | 8,3 | 7,0 |
| 7. LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS | 8,1 | 6,9 |
| 8. LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LAS DECISIONES | 8,2 | 6,5 |
| 9. INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS CON EL APOYO DEL SISTEMA | 8,4 | 7,5 |

Los datos recogidos permiten realizar la siguiente valoración global:

1. Todos los aspectos propuestos para el debate obtienen una puntuación alta. Se puede inferir que también para los y las profesionales estas áreas son importantes a la hora de mejorar el sistema.
2. Todos los aspectos tienen mayor puntuación en cuanto a su eficacia para la mejora que en cuanto a su viabilidad, las posibilidades de poder desarrollarlos.

Los nueve aspectos presentados a debate obtienen en cuanto a **eficacia** (entre 7,3 y 8,4 sobre un máximo de 10), y en cuanto a su viabilidad algo más baja (entre 6,5 y 7,5).

Seis de los aspectos debatidos se valoran como altamente eficaces (por encima de 8):

- Base pedagógica. Modelos de aprendizaje.
- La capacitación del personal docente.
- La evaluación como herramienta para la toma de decisiones.
- La autonomía pedagógica de los centros.
- El liderazgo pedagógico en las decisiones.
- La innovación en las escuelas con el apoyo del sistema.

Las otras tres obtienen una valoración superior a 7.

Analizadas las propuestas desde el punto de vista de su **viabilidad** cuatro de ellas se valoran con una puntuación igual o superior 7:

- Evaluación externa y planes de mejora. Transparencia de la información.
- El acceso a la profesión docente.
- La evaluación como herramienta de la toma de decisiones.
- Innovación en las escuelas con el apoyo del sistema.

Los 5 aspectos restantes consideran que tienen una viabilidad igual o superior a 6,6 puntos.

En el siguiente gráfico se puede ver en una escala de 0 a 10 en cuanto a eficacia y viabilidad de las propuestas realizadas para el debate, que todas se sitúan en el cuadrante superior derecho es decir, todas se consideran eficaces y viables para avanzar hacia la mejora del rendimiento y la búsqueda de la excelencia educativa.

Valoración de las propuestas según su grado de eficacia y viabilidad



Detalle de las puntuaciones dentro del cuadrante alta eficacia y viabilidad



3. *En el debate no surge ningún aspecto complementario a los inicialmente propuestos. Por lo tanto, los aspectos propuestos parecen ser adecuados para una intervención educativa que promueva el camino hacia la excelencia educativa, siendo la Innovación el aspecto valorado como más eficaz y más viable de entre todos los propuestos.*
4. *Apenas existe discrepancia en la valoración de los aspectos propuestos entre las direcciones de los centros y el profesorado. Las puntuaciones más altas son las de las personas que denominamos expertas (Escuelas de Magisterio, EHU-UPV)*

| | EFICACIA | | | VIABILIDAD | | |
|--|----------|--------|---------|------------|--------|---------|
| | Prof. | Direc. | Expert. | Prof. | Direc. | Expert. |
| EVALUACIÓN EXTERNA Y PLANES DE MEJORA DE LOS CENTROS. | 7,4 | 7,4 | 8,5 | 7,0 | 7,4 | 8,3 |
| ESTRUCTURA FINANCIERA | 7,4 | 7,8 | 9,0 | 6,3 | 7,0 | 9,0 |
| BASE DE PEDAGÓGICA. MODELOS DE APRENDIZAJE | 8,3 | 8,0 | 9,4 | 6,9 | 6,3 | 7,1 |
| EL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE | 7,6 | 7,6 | 8,7 | 6,9 | 7,1 | 8,5 |
| LA CAPACITACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE | 8,0 | 8,2 | 9,9 | 6,5 | 6,8 | 8,6 |
| LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE LA TOMA DE DECISIONES | 8,1 | 8,5 | 9,0 | 6,8 | 7,3 | 8,5 |
| LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS | 8,1 | 8,2 | 9,6 | 6,8 | 7,0 | 8,1 |
| LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LAS DIRECCIONES | 8,2 | 8,2 | 9,8 | 6,4 | 6,5 | 8,6 |
| INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS CON EL APOYO DEL SISTEMA | 8,4 | 8,7 | 10,0 | 7,4 | 7,8 | 8,8 |

5. *En los grupos de trabajo surgen aportaciones diversas de las personas participantes dentro de cada uno de los aspectos que se reflejan en el siguiente apartado.*

5.3. Aportaciones y propuestas derivadas del debate

Se desarrolla en este apartado un listado de propuestas derivadas tanto del análisis documental realizado sobre las prácticas de los países con buenos resultados en las evaluaciones externas a nivel internacional, como de las aportaciones de los profesionales participantes en el proceso de debate en Euskadi.

Se recogen agrupadas en las áreas de trabajo, aspectos del punto 4.3 de este documento, que se propusieron para el proceso de debate con los profesionales de la comunidad educativa vasca.

A pesar de la presentación en forma de listado se considera que la forma de desarrollarlas en la práctica debe hacerse recogidas en proyectos globales de innovación en centro que movilizan necesariamente muchas de las propuestas por ejemplo en un plan de mejora, un proyecto educativo, etc. o incluso dentro de lo que podría considerarse un micro-proyecto que compromete a una parte del profesorado de centro, por ejemplo, el ordenador o la tablet como herramienta didáctica sustitutoria en la competencia científica y que luego puede ser extendido a todo el centro.

I. EVALUACIÓN EXTERNA Y PLANES DE MEJORA DE LOS CENTROS. TRANSPARENCIA EN LA INFORMACIÓN

Propuestas:

- Mantener la realización de evaluaciones externas para conocer el rendimiento del alumnado.
- Realizar una evaluación de los planes de mejora realizados hasta el momento y su incidencia en el progreso del alumnado.
- Elaboración de indicadores homologados²⁷ que ayuden a los centros a conocer y definir los aspectos en los que es necesaria la mejora y que favorezcan tanto la reflexión inicial para elaborar los planes de mejora como la medición posterior a la implementación de los mismos.
- Asesorar en la realización de nuevos planes de mejora, incluyendo las modificaciones derivadas del análisis de la evaluación de los actuales, para que sean un instrumento útil para la reflexión conjunta entre los profesionales de los centros:
 - Reflexión tomando como base organizativa los indicadores.
 - Evaluación y seguimiento interno y externo de los planes de mejora para la remodelación y ajuste de los mismos.
 - Valoración de los recursos de centro para su optimización.
 - Recoger otros aspectos encaminados hacia una educación de calidad, no sólo de mejora del rendimiento.
 - Difusión de modelos como ayuda a la reflexión: definición de metas, estrategias, organización, liderazgo, colaboración entre profesionales, tiempos, ...
 - Prever medidas para evitar que el plan se convierta en un trámite burocrático.
 - Contemplar tiempos de no docencia para realizar el proceso: reflexión inicial, seguimiento durante el desarrollo y evaluación del proceso y final.
- Asesorar en la realización de planes parciales, concretos, de desarrollo más sencillo, planteados y liderados por un grupo del profesorado.

1. Área de trabajo: Planes de mejora

| | |
|----------------------------|--|
| <u>Claves:</u> | Medir para avanzar. Analizar los resultados para conocer en qué se debe mejorar. Una oportunidad para la reflexión. |
| <u>Dificultades:</u> | El funcionamiento actual supone una carga burocrática más. |
| <u>Vías de desarrollo:</u> | Es preciso un mayor nivel de concreción de los planes de mejora. Integrarlos en los planes anuales, que no sean un plan aparte. Desarrollar herramientas para dar a conocer las buenas prácticas a la comunidad educativa. |

²⁷ A modo de ejemplo:

http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57761/Sistema_indic_sgto_planes_mejora.pdf/353bab4b-6f4d-435f-acca-cb1a19903f87

2. ESTRUCTURA FINANCIERA

Propuestas:

- Mejorar la utilización correcta de los recursos existentes en los centros, teniendo como referente la mejora del alumnado.
- Supervisión y seguimiento de la utilización de los recursos asignados.
- Definir el esfuerzo económico en función de la respuesta a las necesidades del alumnado, sujeto de la educación. Los resultados deben ser exhaustivamente evaluados, no sólo los académicos.
- Financiar la actualización de los recursos digitales en los centros.
- Introducir modelos de financiación que asignan recursos adicionales a los centros que necesitan mejorar (no sólo ligados a centros con alumnado socialmente desfavorecido).
- Las asignaciones deben priorizar por una parte, los proyectos de centro con el compromiso del claustro y en función de planteamientos explícitos de mejora para el alumnado y por otra, aquellos de profesionales que promuevan la innovación en los modelos de enseñanza-aprendizaje.
- Contemplar la posibilidad de generalizar las ayudas que se han reconocido como eficaces a los centros concertados.
- Mantenimiento del aporte económico a proyectos sometidos a seguimiento y evaluación de la eficacia para la mejora del alumnado. Contemplar la financiación de Proyectos presentados como plurianuales según los resultados de la evaluación externa pertinente sobre su eficacia docente.

2. Área de trabajo: Financiación

Claves: Financiación es importante pero lo es más la optimización de los recursos.

Dificultades: Entender la financiación como instrumento dentro de una estrategia.

Vías de desarrollo: Pedir cuentas cuando se financia un proyecto.
Mejora para todos, estén en el nivel que estén.
Buscar proyectos que tengan una influencia clara.

3. BASE PEDAGÓGICA. MODELOS DE APRENDIZAJE

Propuestas:**Metodología:**

- Impulsar una enseñanza personalizada para estudiantes a través de propuestas didácticas abiertas y contextualizadas en función de las diferentes competencias y ritmos, lo que supone apoyo al alumnado con bajo desempeño así como refuerzo adicional al alumnado con mejor rendimiento.
- Incentivar proyectos que presenten una organización diferente del espacio y del tiempo en los centros para permitir la movilidad del alumnado en función de la tarea a realizar.
- Incentivar proyectos que fomenten la “ayuda entre iguales” con agrupamientos diversos dentro del aula y/o entre aulas.

- Fomentar proyectos que desarrollen modelos de evaluaciones en aula que recojan los diversos ritmos de evolución en el aprendizaje.
- Presentar en los centros modelos de organización que permitan la formación y el trabajo colaborativo de los equipos profesionales de centro.

Recursos:

- Actualizar la dotación de recursos relacionados con las TIC en los centros para su generalización como recurso didáctico habitual, ya que es probablemente una condición indispensable para ayudar a transformar la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Este recurso favorece, así mismo, la personalización de la enseñanza-aprendizaje, ya que no somete al alumnado al ritmo medio del aula.
- Analizar y presentar en los centros listado de recursos didácticos en distintas lenguas (euskara, castellano, ...) por materias o competencias educativas. Formación interna.
- Realizar un análisis de recursos metodológicos, personales, materiales, etc. necesarios en los centros para lograr una intervención de los profesionales que impulse al alumnado hacia la excelencia en el rendimiento.

Profesorado:

- Formación en nuevas metodologías.
- Formación práctica en centro sobre recursos didácticos que existen en formato digital. El ordenador, la Tablet, la pizarra digital, como herramientas-eje del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Formación en centro para fomentar experiencias de tutorización entre profesionales (dos profesionales en aula: observador y enseñante).
- Formación sobre cómo desarrollar competencias en el alumnado a través de los contenidos de las áreas.
- Favorecer el liderazgo del orientador u orientadora para promover una reflexión interdisciplinar en el centro sobre cambios pedagógicos.
- Reforzar el profesorado de "apoyo" que colabora con el tutor o tutora en la identificación del alumnado con buen rendimiento para ayudarle a profundizar en los conocimientos y caminar hacia la excelencia.
- Formación para desarrollar una cultura cuyo epicentro es el acompañamiento del alumno y alumna desde el inicio de su escolarización hasta la salida del centro. Responsabilidad de la figura del tutor como garante del análisis de las ayudas que vaya precisando en su proceso educativo.

3. Área de trabajo: Base pedagógica

| | |
|----------------------------|---|
| <u>Claves:</u> | El objetivo de la educación es adaptarse a: la diversidad, personalizar la atención, respetar el ritmo del alumno o alumna,... |
| <u>Dificultades :</u> | Existen experiencias adecuadas pero es difícil sistematizarlas y generalizarlas. Sería preciso otro tipo de centros. |
| <u>Vías de desarrollo:</u> | Cambio de mentalidad. Trabajo en equipo. Imprescindible formación. Ofrecer recursos. Implicación de la comunidad educativa. Revisión de currículo (en la medida que la ley lo permita). Atención también al alumnado de alto rendimiento. |

4. EL ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

Propuestas:

- En la formación inicial del profesorado (Escuelas de Magisterio, Máster Universitario en Formación del profesorado de Secundaria Obligatoria y Postobligatoria), impulsar un sistema de prácticas en el aula bien estructurado, que integre un seguimiento de profesorado competente propuesto por la dirección del centro teniendo en cuenta su buen quehacer profesional. Incentivar al profesorado que acoge en estas condiciones.
- En la fase de concurso de méritos tener en cuenta las calificaciones en la titulación requerida para el ingreso en el sistema y, en la fase de oposición, basar la prueba en el desarrollo y defensa de unidades didácticas para una edad determinada y en relación al área de referencia en cada caso. Valorar el conocimiento de la tecnología aplicada a la práctica docente.
- Relativizar en la valoración de méritos el peso de los años en el sistema (experiencia).
- Estudiar la posibilidad de que los y las opositoras tengan que cumplimentar un test de personalidad.
- Evaluar y actualizar la formación de tipo pedagógico que se imparte en los cursos para acceder al mundo educativo del personal con otra formación (matemáticos, informáticos, etc.).
- Fase de prácticas posterior al concurso-oposición, con seguimiento de la dirección del centro, tutorización por un profesor o profesora competente nombrado por la dirección y supervisión por la Inspección de Educación (observación en el aula y evaluación según protocolo establecido). Esta situación podría extenderse a las primeras experiencias como sustitutos o sustitutas.
- Facilitar planes de acogida en centro para los profesionales que llegan para su adaptación al mismo. Es preciso un “profesor o profesora experta” que se muestre dispuesta a recibirles y supervisarles. Reconocer el tiempo y la valoración del titular competente.

4. Área de trabajo: El acceso

Claves: El mejor profesorado para el mejor sistema.

Dificultades : El sistema de acceso actual no es adecuado.

Vías de desarrollo: Valorar otros aspectos en el acceso.
Tutorización del profesorado que accede: por parte de las personas adecuadas. Los y las tutoras precisan de tiempo y formación. La tutorización debe ser algo que hay que sistematizar, no debe ser producto del voluntarismo.
Formación: incentivar la vocación, formar en competencias nuevas..

5. LA CAPACITACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

Propuestas:

- Impulsar proyectos de formación que tomen como base la colaboración entre profesionales: prácticas colaborativas que contemplen trabajo en común, clases abiertas, y profesorado asesor-formador (profesorado experto) de sus compañeros y compañeras.
- Elaborar una propuesta de reducción de carga horaria al profesorado competente y experto para que apoye y entrene a las demás personas docentes en el aula.

- Potenciar culturas de centro que favorezcan el reconocimiento de “profesor experto” entre los profesionales del mismo.
- Garantizar con carácter periódico el reciclaje en la práctica del profesorado con otro “profesor o profesora-experta” interviniendo en la misma aula.
- Diseñar algún tipo de certificación externa al profesorado-experto que tenga repercusión en su currículum. Estudiar algún tipo de incentivación.
- Fomentar el intercambio colaborativo entre centros educativos: promover la existencia de foros para la coordinación y difusión de buenas prácticas.
- Incentivar el rendimiento docente excelente. Avanzar en la definición de una carrera profesional para el personal docente, que posibilite la promoción a nuevos roles en los centros educativos.
- Formar a profesorado, libre adscripción, para desarrollar en los centros una cultura de enseñanza colaborativa entre profesionales.
- Fomentar el intercambio de profesionales expertos ligado a prácticas concretas entre centros educativos.

5. Área de trabajo: Formación

| | |
|----------------------------|---|
| <u>Claves:</u> | La formación es un componente imprescindible para la mejora. Necesidad de práctica para la evaluación. |
| <u>Dificultades :</u> | Dificultad para adecuar la formación a las competencias que son necesarias para el profesorado. Necesidad de un cambio de cultura. |
| <u>Vías de desarrollo:</u> | Se necesita un plan de acogida. Necesidad de implantar una carrera profesional (tiene su riesgo y puede generar posturas contrarias). Identificar diferentes roles. Se precisa profesorado experto y tiempo. Formación entre profesorado dentro del aula. |

6. LA EVALUACIÓN, HERRAMIENTA PARA LA TOMA DE DECISIONES

Propuestas:

- Identificar tipos de autoevaluación en centro que favorezca la toma de decisiones ligada a todos los aspectos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollar instrumentos de medición adecuados para:
 - Autoevaluación del centro sobre el progreso de sus estudiantes para identificar las áreas fuertes y débiles y a partir de ellas favorecer la toma de decisiones sobre: métodos de enseñanza, textos, recursos utilizados, exámenes, favorecer el aprendizaje entre iguales, etc.
 - Autoevaluación de la práctica docente del profesorado utilizando indicadores para su medición (protocolizar la reflexión: aspectos que deben recogerse e indicadores para medir el logro).
 - Elaborar indicadores homologados para favorecer la autoevaluación del profesorado.
 - Analizar las consecuencias de los resultados de la auto-evaluación del profesorado: formación en aspectos concretos por parte de “profesorado-experto” u otros profesionales externos.

- Potenciación de la autoevaluación de los alumnos y alumnas para que sean conscientes de su progreso y ayuden a diseñar actividades de aprendizaje acordes a sus necesidades e intereses.
- Utilización de las autoevaluaciones del centro y de las externas del alumnado para diseñar acciones conjuntas de mejora sobre la práctica docente en el centro, lideradas por el profesorado-experto y la dirección.
- Recogida sistemática de la información para integrarla en un catálogo de buenas prácticas para generalizarlas en otros centros previa adaptación a su contexto.
- Potenciar la cultura de la evaluación de los profesionales de centro desde unas direcciones formadas para ejercer un liderazgo pedagógico.
- Dar a conocer experiencias de centros en los que el alumnado evalúa la práctica docente del profesorado siguiendo unos indicadores determinados y guardando la confidencialidad.

6. Área de trabajo: Evaluación

| | |
|----------------------------|---|
| <u>Claves:</u> | Evaluar para identificar necesidades y mejoras precisas: del profesorado, del alumnado, del centro educativo, del sistema,... |
| <u>Dificultades :</u> | No existe una cultura de evaluación, se utiliza como instrumento fiscalizador . |
| <u>Vías de desarrollo:</u> | Establecer criterios de evaluación (qué y para qué). Necesidad de un cambio de cultura. Necesidad de un liderazgo fuerte. Sistematización y no voluntarismo. |

7. LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS

Propuestas:

- Impulsar proyectos educativos de centro que promuevan una mayor autonomía y responsabilidad pedagógica para el profesorado a la hora de tomar decisiones sobre aspectos curriculares, metodológicos y materiales, diseño del plan de estudios, agrupamientos del alumnado, etc. Evaluación del grado de cumplimiento.
- Impulsar proyectos que fomenten una mayor autonomía y responsabilidad para las direcciones de los centros y sus Consejos Escolares en la asignación del profesorado a determinadas clases, tareas y responsabilidades de acuerdo con sus conocimientos específicos.
- Reforzar temporalmente las plantillas, en función de los proyectos presentados, con los profesionales más capacitados para desarrollar las líneas de actuación convenidas, para identificar las necesidades y planificar una mayor profundización o diversificación de conocimientos en las competencias a desarrollar. Evaluación final de todos los proyectos.
- Facilitar el intercambio de profesionales para la formación entre iguales dentro de los centros educativos y entre centros (aprendizaje entre pares). Contemplar los tiempos pertinentes.
- Estudiar la posibilidad de que los servicios zonales tengan potestad para asignar a un “profesor o profesora experta” a un centro según experiencias en desarrollo en el mismo.

7. Área de trabajo: Autonomía

| | |
|----------------------------|---|
| <u>Claves:</u> | Lograr los objetivos de centro aumentando su funcionamiento propio. Acrecentar la identidad de centro. Autonomía no sólo en el modelo pedagógico sino también de gestión, administración, financiación,... |
| <u>Dificultades :</u> | Concepto amplio y difícil de plasmar. Dificultades internas: esfuerzo que supone la autonomía, necesidad de un proyecto bien definido, creencia de que el aula es espacio propio del profesor o profesora, motivación, implicación. Dificultades externas: leyes, política educativa, contratación, ayudas económicas, sindicatos,... |
| <u>Vías de desarrollo:</u> | Capacidad de los centros para adaptarse a su realidad. Se necesita ayuda de la administración: recursos, metodologías, evaluaciones complementarias. Desregularización. |

8. LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LAS DIRECCIONES

Propuestas:

- Crear instrumentos que permitan la evaluación de diferentes tipos de liderazgo en centros y la identificación del perfil adecuado para ocupar puestos de responsabilidad en los mismos (conocimientos, actitudes, potencial innovador y de liderazgo, experiencia,...).
- En la selección de Equipos directivos: atraer y seleccionar a las personas adecuadas para la dirección priorizando la cualificación, motivación e incentivo. Lograr que se presenten las mejores candidaturas que, a su vez, contarán con ayuda para la gestión y el liderazgo, al tiempo que se les reduce la carga administrativa.
- Priorizar elección de las direcciones que presente proyectos con metas compartidas y objetivos bien definidos.
- Formación específica inicial y continua sobre las principales funciones a desempeñar por el equipo directivo de los centros: liderazgo pedagógico, organización del profesorado, cumplimiento de objetivos, evaluación y seguimiento de la calidad y resultados de la enseñanza. Mediante esta formación se desarrollarán las habilidades sociales, el espíritu crítico, de observación, creativo, innovador, autonomía, polivalencia y espíritu emprendedor. Esta formación será evaluada periódicamente para comprobar la eficacia de los planes de capacitación puestos en marcha.
- Mantener la estabilidad de las direcciones que presentan proyecto mientras la evaluación de la gestión sea positiva.
- Garantizar la transición entre equipos directivos.
- Coordinación con las escuelas universitarias para que en la formación inicial se contemplen aspectos relativos a cómo liderar un equipo en un centro educativo.
- Asesorar a los equipos directivos desde los servicios de apoyo.

8. Área de trabajo: Liderazgo en las direcciones

Claves: La dirección como eje central de la enseñanza del centro.
Liderazgo no sólo pedagógico sino también de gestión, administración, financiación,...

Dificultades : Aceptar cargos directivos no tiene ningún atractivo.

Vías de desarrollo: La estabilidad es imprescindible.
Formación especializada al comienzo y durante el proceso.
Mantener los proyectos de centro buenos.
Incentivos eficaces.
Rebajar la carga administrativa de las direcciones.

9. INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS CON EL APOYO DEL SISTEMA

Propuestas:

- Impulsar con asesoramiento y dotación de recursos los proyectos de centros o de profesionales del mismo que se definen desde una perspectiva educativa innovadora.
- Facilitar, a demanda del centro, el asesoramiento externo (servicios de apoyo, inspección, universidad, etc.) para realizar proyectos de innovación.
- Crear una batería de indicadores o criterios de evaluación homologados para la valoración de los proyectos de innovación desarrollados.
- Potenciar e incentivar (crédito horario) que los centros redacten proyectos que respondan a prácticas consideradas innovadoras.
- Evaluar los resultados de los proyectos de innovación implementados. Según la valoración dotarlos de algún tipo de certificación externa (a centros y profesionales implicados).
- Difundir esas prácticas innovadoras de éxito en las redes para generar conocimiento en los centros e informar a la comunidad educativa de otros modelos de intervención docente.
- Favorecer la sinergia entre diversos agentes educativos: Berritzegune, Inspección, expertos universitarios, etc. Seguimiento de proyectos
- Motivar la realización en los centros de proyectos de innovación ligados a la utilización didáctica de TIC (ordenador y Tablet) como medio facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, instrumento motivador para el alumnado y favorecedor de ritmos de aprendizaje diversos.
- Revisar de forma sistemática por parte del Departamento la oferta de ayuda económica para subvencionar proyectos y actualizarla según la demanda de los centros.

9. Área de trabajo: Innovación

| | |
|----------------------------|--|
| <u>Claves:</u> | Directrices que ayuden a arreglar los problemas que tienen los centros y respondan a sus nuevas necesidades. |
| <u>Dificultades :</u> | Mejorar las convocatorias actuales: más eficaces, ayuda dentro del propio centro, mayor implantación de nuevas tecnologías. |
| <u>Vías de desarrollo:</u> | Necesaria financiación. Formación. Sistematización. Liderazgo. Cultura colaborativa: necesidad de hacer un mapa de innovación. |

6. UN MODELO DE IMPLEMENTACIÓN EN EL CENTRO

Algunas de estas propuestas son recogidas en más de uno de los nueve aspectos en que se han clasificado para su análisis. Para la comprensión de algunas es conveniente contextualizarlas revisando el marco teórico en que encajan y que está desarrollado en el apartado I de este documento.

El desarrollo de muchas de ellas puede considerarse dentro de proyectos más globales. Por ejemplo, en este momento en que ya se han realizado numerosas Evaluaciones Diagnósticas y el centro tiene información suficiente para conocer en qué debe incidir para mejorar, la potenciación de nuevos Planes de Mejora como eje vertebrador de cambios sustanciales en los centros podría ser una prioridad. En estos planes se plasmarían muchas de las acciones recogidas hasta ahora como propuestas.

De hecho habría que considerar estos planes de mejora en el marco de la actualización de los proyectos institucionales de los centros (Proyecto Educativo de Centro; Proyecto Curricular de Centro; Proyecto Lingüístico de Centro; Proyecto de Autonomía de Centros Públicos; Reglamento de Organización y Funcionamiento/Reglamento de Régimen Interno) así como de las guías e instrumentos de aplicación en el aula (programación docente; modelos de unidades didácticas; guía para la elaboración y evaluación de materiales curriculares; archivo de procedimientos y actitudes y el archivo de situaciones).

En concreto, el proyecto de centro debería abordar la realización del plan de mejora basado en los datos recogidos de las evaluaciones diagnósticas:

- Análisis del plan anterior y valoración del mismo en el centro.
- Modificación del plan utilizando indicadores homologados previamente elaborados que permitan la reflexión de los y las profesionales del centro.
- Asesoramiento durante el proceso que implicaría aspectos como:
 - Definición de metas educativas a lograr.
 - Organización de personas, tiempos, recursos materiales.
 - Aspectos metodológicos y didácticos: cómo organizar el aula para respetar las formas diversas de aprendizaje; modelos de enseñanza personalizada; actualización de recursos informáticos; prácticas

colaborativas entre profesorado en el aula; aprendizaje entre iguales (alumnado).

- Identificar tipos de autoevaluación en el centro.
- Información sobre recursos didácticos en soporte digital. Responsable de informática del centro lidera su utilización.
- Identificar las mayores necesidades del centro.

Se podrían contemplar medidas de apoyo al plan de mejora por parte del Departamento de Educación:

- Asesoramiento externo a equipos directivos, grupos de profesorado, personas que vayan a liderar el desarrollo del Plan por parte de Berritzegune, personas expertas de la EHU-UPV, otros profesionales de centro. Favorecer la sinergia entre agentes.
- Reducción de carga horaria a las personas que lideran el plan.
- Favorecer el liderazgo de los equipos de orientación en centros.
- Recursos: optimización de los existentes y actualización de los digitales.
- Disposición horaria para la reflexión-formación en centro sobre modelos innovadores que promuevan mayor autonomía y responsabilidad pedagógica.
- Refuerzos puntuales de “apoyo” para identificación e intervención de alumnado con buen rendimiento.
- Provisión de recursos (indicadores de proceso) para la recogida de datos durante el proceso de desarrollo del plan.
- Realizar una evaluación final del plan en el que se recojan el grado de cumplimiento de los indicadores utilizados para la reflexión inicial.
- Evaluación externa del Plan y mantener la financiación de aquellos que se valoren como eficaces de acuerdo con los objetivos marcados inicialmente.

Puede crearse una “red de expertos” salidos de las aulas para desarrollar funciones de tutorización en algunos de los aspectos presentados. Su selección estaría ligada al desarrollo de proyectos innovadores.

Estos profesionales, además de otros, pueden ver incentivado su rendimiento excelente con un reconocimiento de méritos que les posibiliten la promoción a nuevos roles dentro de los propios centros educativos, avanzando así en la definición de una carrera profesional.

Dar a conocer las experiencias innovadoras mejor valoradas y favorecer la reflexión entre los profesionales de la educación.

7. DESARROLLO DE LA EXCELENCIA EN LAS LÍNEAS PRIORITARIAS DE FORMACIÓN DEL DEPARTAMENTO

El desarrollo de la excelencia se enmarca entre las seis líneas estratégicas del desarrollo del Plan Heziberri 2020, a saber:

- Formación inicial y continua del profesorado y formación de las familias.
- Bilingüismo en el marco de una educación plurilingüe.
- Educación inclusiva y atención a la diversidad.
- Elaboración y uso de los materiales didácticos.
- Integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Investigación y evaluación del alumnado y del sistema educativo.

Muchas de las propuestas ya se recogen en prest-gara. Plan de Formación de la Viceconsejería de Educación²⁸, aprobado en junio de 2014, que parte de las siguientes premisas:

- *El objetivo final de la formación continua no es el profesorado o personal educativo sino el alumnado y debe encauzarse hacia el compromiso y la responsabilidad del profesorado en la puesta en práctica de dicha formación y en el seguimiento de los cursos hasta la consecución de los objetivos previstos.*
- *La formación debe apoyar la puesta en marcha de los proyectos de innovación para conseguir la excelencia en los centros. La formación debe ir acompañada de procesos de innovación, de cambio en diferentes ámbitos de la vida de un centro: aspectos curriculares, metodológicos, organizativos, de colaboración con las familias y diferentes entidades e instituciones comunitarias, de cambios de prácticas de aula.*
- *Se debe pasar de una formación centrada exclusivamente en lo individual, a una formación anclada en el centro a través de proyectos que deben estar ajustados a las necesidades de los centros (derivadas de sus planes y proyectos: plan de mejora, proyecto de intervención global, proyecto de coeducación, de convivencia,...) y a las realidades de la comunidad educativa (proyectos de formación de la comunidad educativa del centro). Por eso, a nivel internacional, se propone como principal innovación constituir el centro escolar en una “Comunidad Profesional de Aprendizaje”, donde los profesionales intercambian conocimientos y experiencias para mejorar los aprendizajes del alumnado.*
- *La formación individual sigue siendo necesaria, especialmente para responder al planteamiento del Marco del modelo educativo pedagógico, porque sin ella no se produce un cambio de mentalidad ni de creencias. No obstante es imprescindible la contextualización de esa formación en el centro escolar.*
- *Finalmente, el proceso de formación debe contemplar una valoración de su incidencia a través del impacto que dicha formación tiene, bien sea en el aula o en distintos ámbitos de la vida ordinaria del centro (ámbito curricular, organizativo, metodológico, evaluación, colaboración con familias y entidades sociales y comunitarias). Todos los proyectos de formación deberán contener la repercusión del impacto a través de diferentes indicadores que sistematicen y objetiven dicha repercusión.*

En el apartado 3 del Plan se recogen las estrategias para su implementación que tiene como finalidad la capacitación profesional de todos los agentes que intervienen en la comunidad escolar para que el alumnado consiga las competencias básicas previstas al finalizar la etapa de educación obligatoria y para fomentar el prestigio de la actividad docente:

- **ESTRATEGIA 1:** *implementar las líneas prioritarias del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura en los procesos de formación e innovación de los centros educativos.*
 - *Línea 1: hacia el plurilingüismo*
 - *Línea 2: sare-hezkuntza*
 - *Línea 3: aprendiendo a vivir juntos en la diversidad*
 - *Línea 4: desarrollo de las competencias de aprender a aprender y de ser uno mismo.*
 - *Línea 5: Hacia la excelencia partiendo de las buenas prácticas y del emprendizaje.*

²⁸ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_000/000010c_Pub_EJ_Prest_Gara_c.pdf

- *ESTRATEGIA 2: Conseguir que los centros educativos sean el eje para construir comunidades educativas que aprenden.*
- *ESTRATEGIA 3. Potenciar la búsqueda de sinergias, de cooperación y coordinación entre los agentes que componen la comunidad escolar y entre los servicios de apoyo (Berritzegune, Ingurugela, IRALE, ...)*

La línea 5 de la estrategia primera del Plan “Hacia la excelencia partiendo de las buenas prácticas y del emprendizaje” formula como Misión lo siguiente:

“Formar a la comunidad educativa para que el alumnado adquiera un sentimiento de competencia personal, de confianza en su capacidad y de motivación al logro, de responsabilidad y autonomía”.

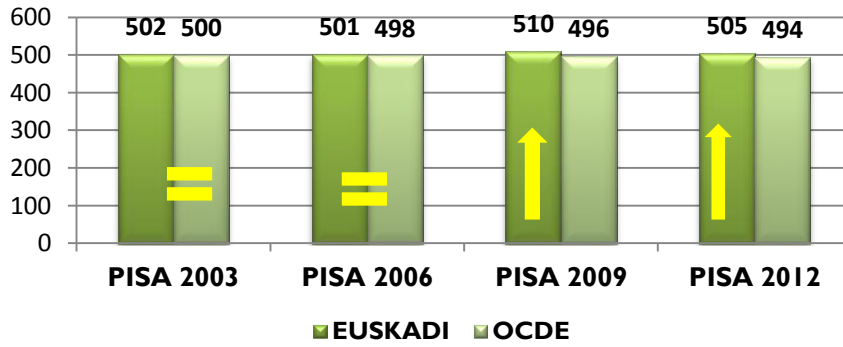
Y plantea estos objetivos:

- Ofrecer herramientas para trabajar la competencia personal del alumnado, la motivación al logro y la valoración del esfuerzo.
- Apoyar al profesorado en los proyectos de innovación que abordan la excelencia.
- Formar en nuevas metodologías o herramientas didácticas innovadoras en el camino hacia la excelencia.
- Dar herramientas al profesorado en general, y en particular al profesorado tutor y orientador, para la ayuda tanto al alumnado con mayores dificultades y como al alumnado con mayor nivel competencial y/o altas capacidades intelectuales.
- Apoyar en las prácticas didácticas para lograr la excelencia del alumnado de medio social desfavorecido.
- Facilitar un espacio para el intercambio de experiencias de buenas prácticas.
- Facilitar un espacio para el intercambio de experiencias de sostenibilidad.

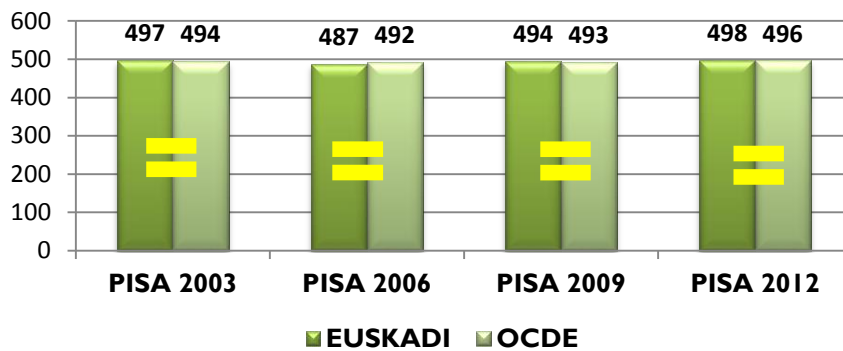
ANEXO I

Evolución de la puntuación media en PISA 2003 - 2012

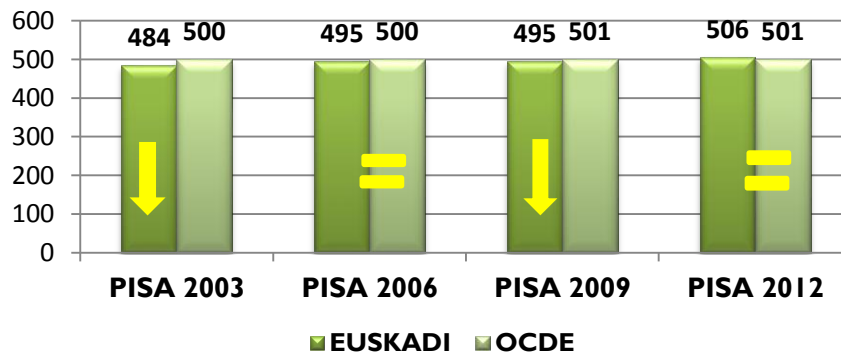
Competencia matemática.



Competencia lectora.



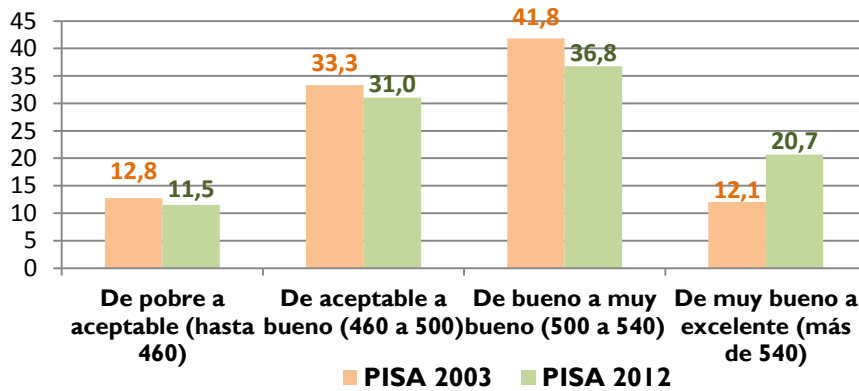
Competencia científica .



**Distribución de los centros según las puntuaciones en PISA 2003 y 2012
Competencias matemática y científica.**

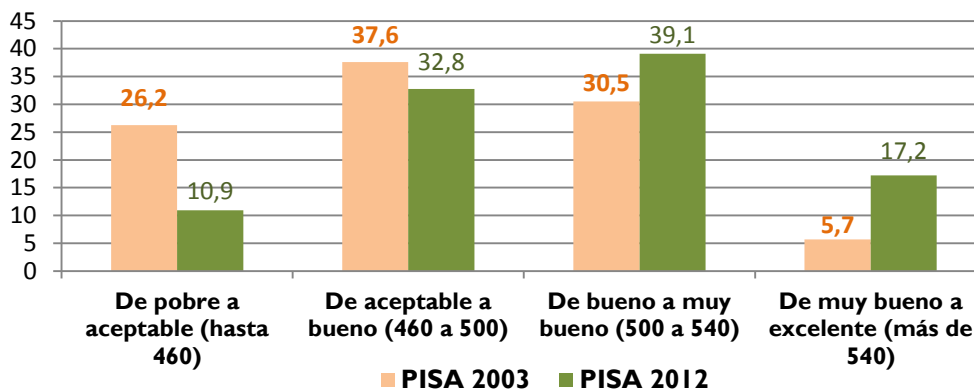
Organizados según la clasificación del informe Mckinsey

**Evolución de la distribución de centros, según la clasificación Mckinsey, en función de los resultados de PISA (2003-2012).
Competencia matemática**



El porcentaje de centros que se sitúan en el tramo de “Muy bueno a excelente” en el más elevado en esta competencia (20,7%) y el de “Pobre a aceptable” el más bajo (11,5%). En torno al 70% se sitúan de Aceptables a Muy buenos”. El mismo porcentaje que en *Competencia científica*.

**Evolución de la distribución de centros, según la clasificación Mckinsey, en función de los resultados de PISA (2003-2012).
Competencia científica**



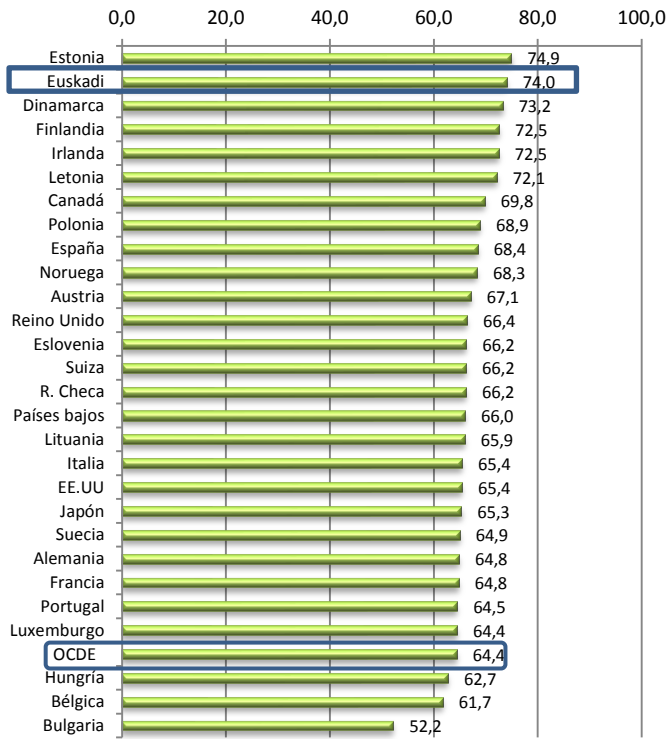
El porcentaje de centros que se sitúa en el tramo de “Pobre a aceptable” es muy elevado (26,2%), en PISA 2009 es de un 11%.

El porcentaje de centros en el tramo de “Muy bueno a excelente” se ha incrementado en 11,5 puntos, alcanzando el 17%.

El 72% se sitúan de Aceptables a Muy buenos”. El mismo porcentaje que en *Competencia matemática*.

**Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento.
Competencia matemática. PISA 2012**

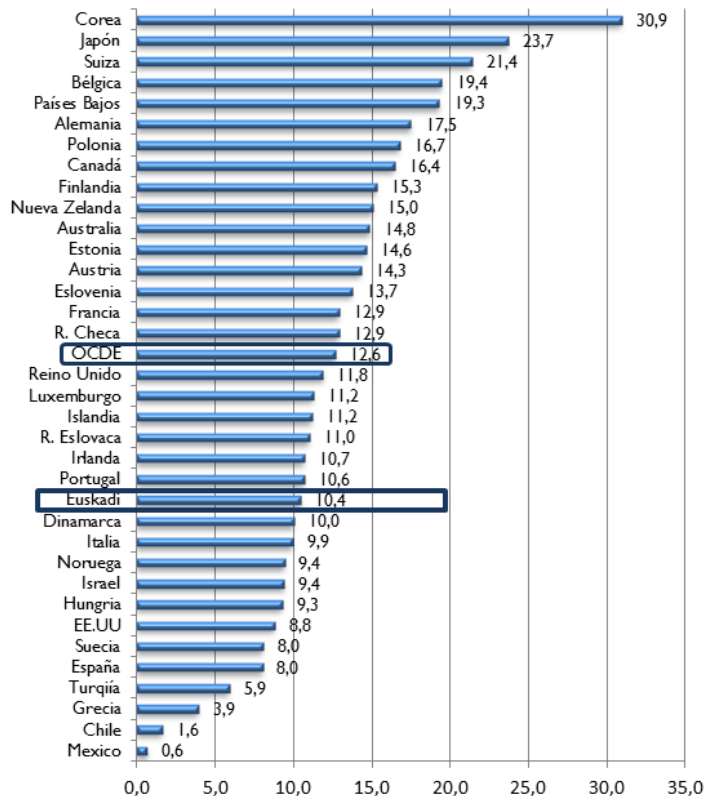
Gráfico 1. PISA 2012. Porcentaje de alumnado en los niveles de rendimiento medios (2, 3 y 4) en Competencia matemática por países



La equidad en los resultados es una fortaleza del sistema educativo vasco. El 74% del alumnado de 15 años se sitúa en los niveles medios de rendimiento.

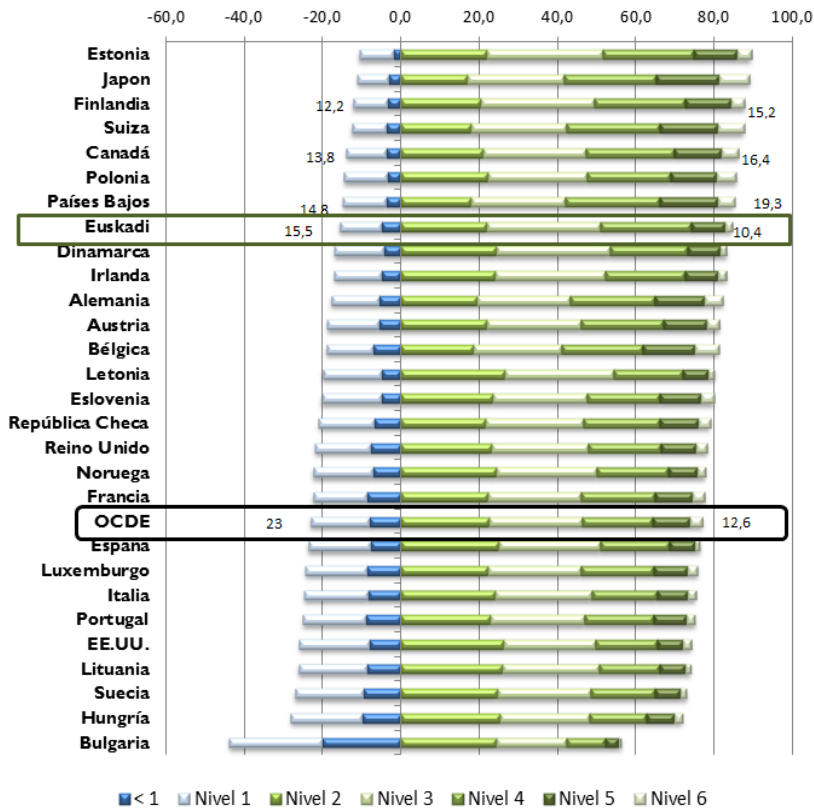
El aspecto negativo del sistema educativo, es que en el nivel alto y de excelencia en el rendimiento el porcentaje de alumnado de Euskadi sólo alcanza el 10,4%. Mientras Finlandia tiene un 15,3%. En el caso de Irlanda, Portugal y Dinamarca los porcentajes son muy similares a los de Euskadi.

Gráfico 2. PISA 2012. Porcentaje de alumnado en los niveles de rendimiento más alto (5 y 6) en Competencia matemática por países



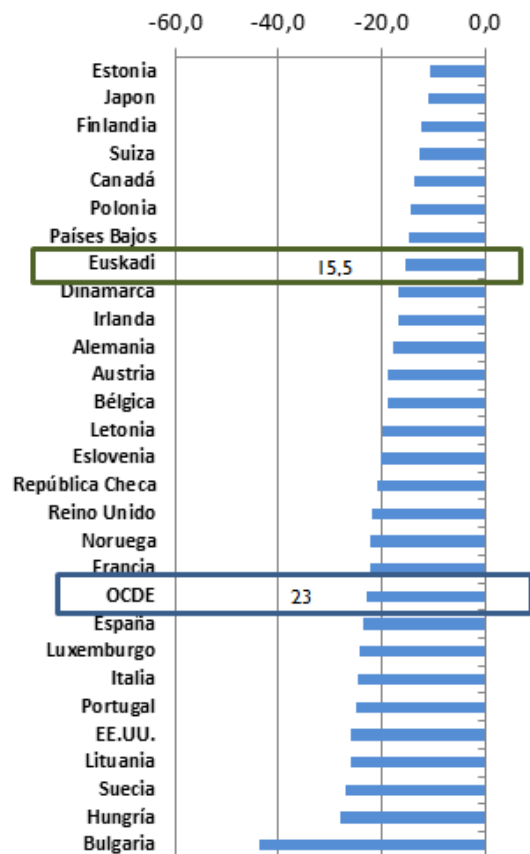
EXCELENCIA EDUCATIVA

Gráfico 3. PISA 2012. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento en Competencia matemática.



En los niveles más bajos de rendimiento el porcentaje de alumnado de Euskadi (15,5%) es muy inferior al de la media de la OCDE (23% del alumnado).

Gráfico 4. PISA 2012. Porcentaje de alumnado en los niveles de rendimiento más bajos (1 e inferiores a 1) en Competencia matemática por países.



Evolución en los niveles altos de rendimiento PISA 2003-2012

COMPARATIVA EUSKADI-OCDE.

Competencia Matemática

| | OCDE | EUSKADI | DIFERENCIA con OCDE |
|-----------|------|---------|---------------------|
| PISA 2003 | 14,7 | 9,7 | 5% |
| PISA 2006 | 13,4 | 10,1 | 3,3% |
| PISA 2009 | 12,7 | 12,7 | 0 |
| PISA 2012 | 12,6 | 10,4 | 2,2% |

Competencia Lectora

| | OCDE | EUSKADI | DIFERENCIA con OCDE |
|-----------|------|---------|---------------------|
| PISA 2003 | 8,3 | 6,6 | 1,7% |
| PISA 2006 | 8,6 | 4,2 | 4,4% |
| PISA 2009 | 7,6 | 4,5 | 3,1% |
| PISA 2012 | 8,4 | 5 | 3,4% |

Competencia científica

| | OCDE | EUSKADI | DIFERENCIA con OCDE |
|-----------|------|---------|---------------------|
| PISA 2003 | - | - | - |
| PISA 2006 | 9 | 4,3 | 4,7% |
| PISA 2009 | 8,5 | 3,2 | 5,3% |
| PISA 2012 | 8,4 | 4,7 | 3,7% |

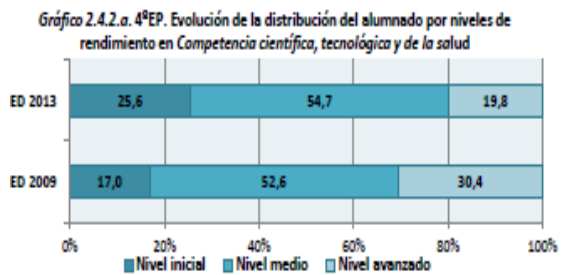
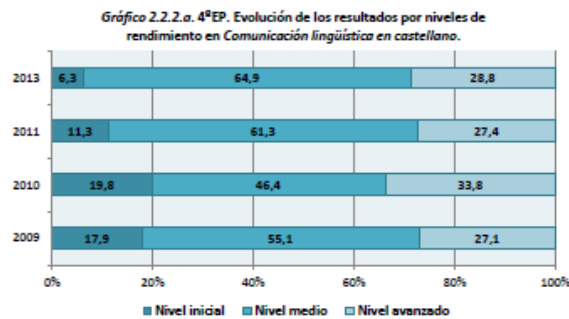
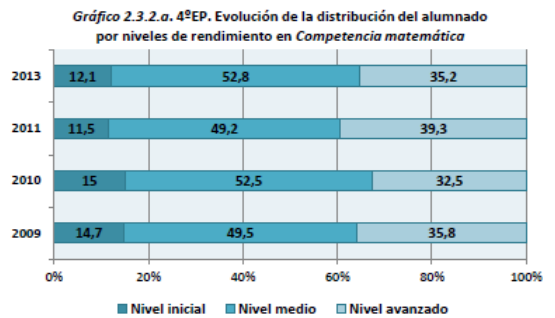
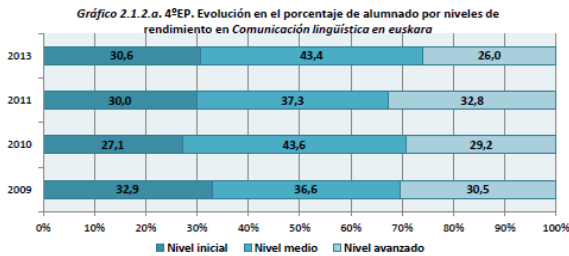
Competencia Matemática. Comparativa con Finlandia, Países Bajos y Canadá.

| | Porcentajes EUSKADI | Porcentajes FINLANDIA | Diferencia con Finlandia | Porcentajes PAISES BAJOS | Diferencia con Países Bajos | Porcentajes CANADA | Diferencia con Canadá |
|-----------|---------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------|-----------------------|
| PISA 2003 | 9,7 | 23,4 | 13,7% | 25,5 | 15,8% | 20,3 | 10,6% |
| PISA 2006 | 10,1 | 24 | 13,9% | 28 | 17,9% | 26,6 | 16,5% |
| PISA 2009 | 12,7 | 21,6 | 8,9% | 19,8 | 7,1% | 18,3 | 5,6% |
| PISA 2012 | 10,4 | 15,2 | 4,8% | 19,3 | 9,2% | 16,4 | 6% |

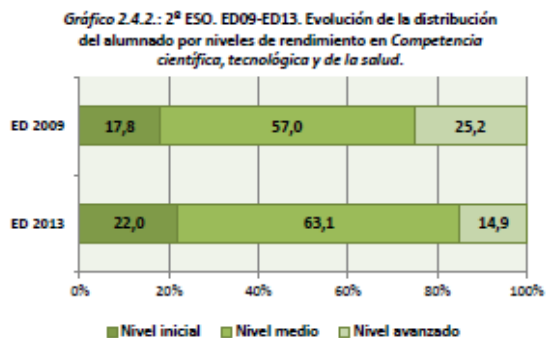
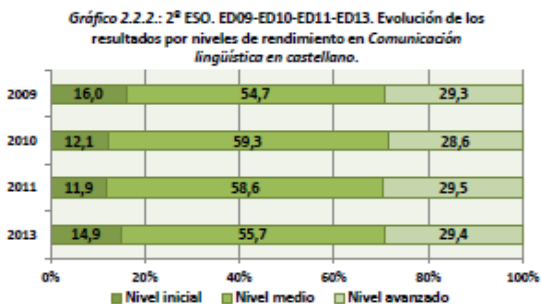
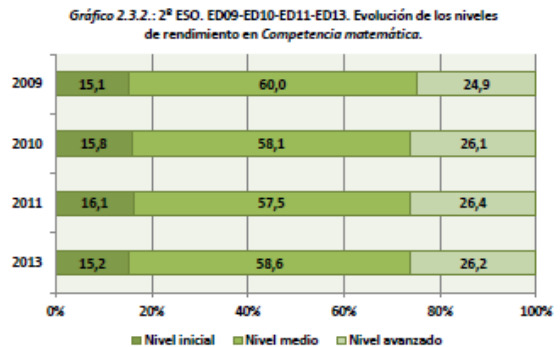
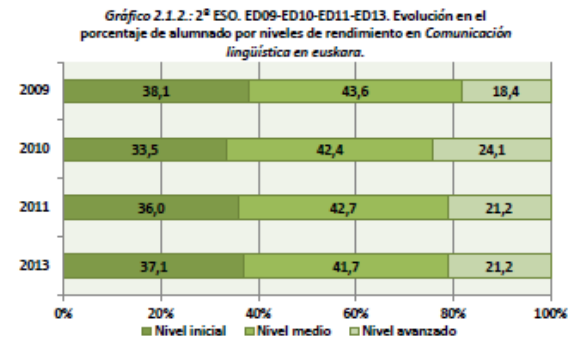
ANEXO II

Evolución de la distribución del alumnado por niveles de rendimiento en las Evaluaciones Diagnósticas

Distribución del alumnado de 4º de Ed. Primaria en los niveles de rendimiento en la ED



Distribución del alumnado de 2º de ESO en los niveles de rendimiento en la ED



RELACIÓN ENTRE LA CALIFICACIÓN DE AULA Y EL GRUPO EN EL QUE EL ALUMNADO ESTÁ ESCOLARIZADO.

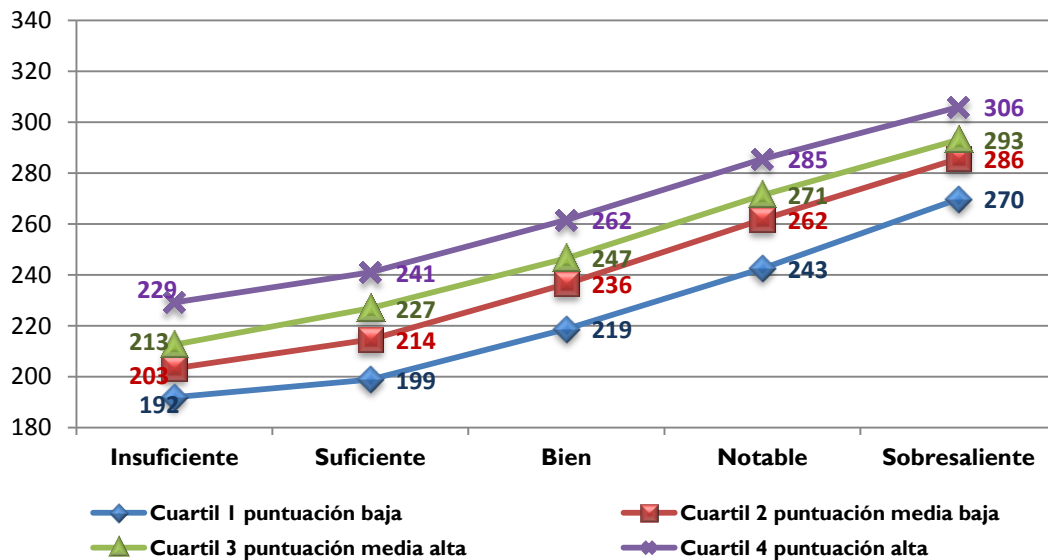
EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS

El nivel académico del grupo en que está escolarizado el alumnado condiciona las calificaciones que obtiene en el aula. A un mismo resultado en la evaluación pueden corresponderse notas de aula diferentes, según que el grupo en que esté escolarizado el alumno o alumna sea considerado de “nivel alto” o de “nivel bajo”.

Para profundizar en el análisis y conocer si el grupo en que está escolarizado el alumno o alumna condiciona las calificaciones de aula que obtiene, se han dividido todos los grupos que han participado en cuatro cuartiles, según las puntuaciones obtenidas en la Evaluación diagnóstica. En el cuartil 1 se sitúa el 25% de los grupos cuyo alumnado obtiene los resultados más bajos, y en el cuartil 4 están los grupos cuyo alumnado ha obtenido los mejores resultados en la evaluación. Estas puntuaciones recogidas por cuartiles se comparan con las calificaciones en Matemáticas que el alumnado dice que obtuvo en el aula el curso anterior. Este estudio se realizó de forma consecutiva en las evaluaciones diagnósticas de 2009, 2010 y 2011 para las competencias matemática y científica.

ED 2011. 4º ED. PRIMARIA

Gráfico 140. ED11-4ºEP. Puntuaciones en la Competencia matemática en ED11 según las calificaciones de aula de los grupos



El eje vertical comienza en 180 para que puedan apreciarse las diferencias en las puntuaciones

A modo de ejemplo, se puede observar que un alumno o alumna escolarizada en un grupo del cuartil 1 (25% de los que obtienen peor rendimiento en la Evaluación 2011), que en el aula obtiene una calificación de notable, en la evaluación tiene 243 puntos, por debajo de la

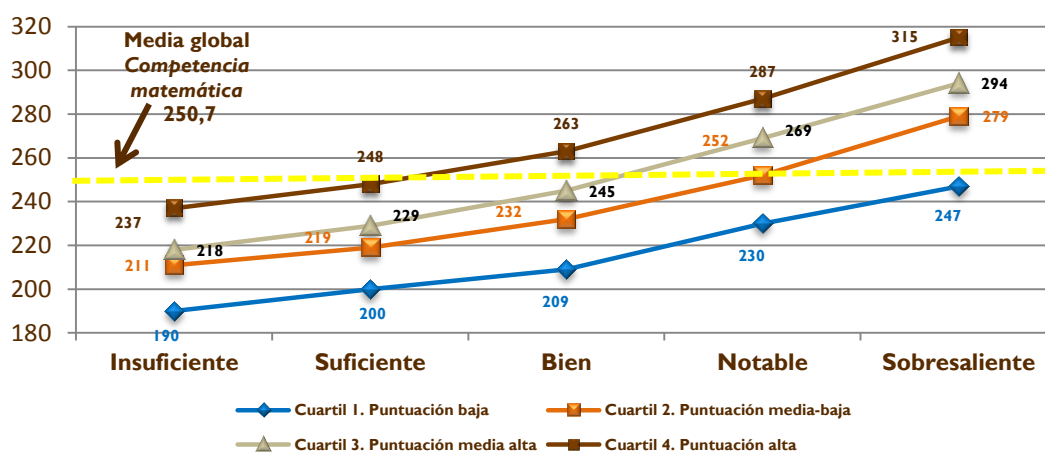
media en la *Competencia matemática* de esta evaluación (255 puntos). Si ese alumno estuviese en un grupo de los que conforman el cuartil 3 (puntuación media-alta) obtendría un *bien* en el aula y si formase parte de un grupo de los que conforman el cuartil 4 (el de los que obtienen más alto rendimiento en la evaluación), tendría una calificación de *suficiente* en el aula.

En todas las evaluaciones analizadas (2009, 2010 y 2011) parece confirmarse lo apuntado en el citado estudio del ISEI-IVEI²⁹ (áreas de Ciencias y Matemáticas) y que hacía referencia a lo recogido por Grisay³⁰, respecto a que el nivel del grupo en que está escolarizado el alumnado condiciona las calificaciones que obtiene en el aula, porque el profesorado tiende a ajustar la dispersión que se da entre el alumnado dentro del aula y adapta sus criterios de evaluación a un nivel medio que atribuye a la clase o al grupo. A un mismo resultado en la Evaluación de diagnóstico pueden corresponderse notas de aula diferentes, según que el grupo en que esté el alumno o la alumna sea considerado de “nivel alto” o de “nivel bajo”.

Esta misma situación se produce cuando el análisis se realiza con el alumnado de 2º de ESO, tal y como se muestra a continuación.

ED 2011. 2º ESO

Gráfico 138: EDI 1-2º ESO. Resultados en *Competencia matemática* según las calificaciones de aula.



El eje vertical comienza en 180 para que puedan apreciarse las diferencias en las puntuaciones

Si se observa detenidamente la línea azul (línea inferior) correspondiente al alumnado perteneciente al cuartil 1 (el 25% que obtiene rendimiento más bajo en la evaluación), se constata que ni quienes obtienen una calificación de *sobresaliente* logran alcanzar la puntuación media de 250,7 puntos. El alumnado situado en todos los cuartiles y que ha obtenido calificación de *insuficiente* o *suficiente* no llega a alcanzar en ningún caso la puntuación media global. Los únicos alumnos y alumnas que con una media de *bien* superan la media global son los de los grupos pertenecientes al cuartil 4. Los grupos del cuartil 2, 3 y 4 que han obtenido medias de *notable* o *sobresaliente* superan, en algunos casos ampliamente, la media global de la *Competencia matemática*.

²⁹ http://www.isei-ivei.net/cast/pub/EDI1/informe%20variables/EDI1_LH4_Informe_variables.pdf
http://www.isei-ivei.net/cast/pub/EDI1/informe%20variables/EDI1_2ESO_%20Informe_variables.pdf

³⁰ GRISAY ALETTA. “Les mirages de l'évaluation scolaire. Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire”. Revue de la Direction de l'Organisation des Études, XIX, 8, 3-20. . 1984.

BIBLIOGRAFÍA

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2015): *Convocatoria para participar en el proyecto de innovación de la organización interna de los centros públicos (HAUSPOA)*.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig2/es_otras_ex/adjuntos/hauspoa/Hauspoa_2015_2016_BEHIN_BETIKO_deialdia_c.pdf

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2015): *Proyectos de Formación e Innovación Educativa*

<http://www.proiektuak.net/>

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2015): *Resolución de 16 de abril de 2015, de la Viceconsejera de Educación, por la que se convoca a los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y de Secundaria Obligatoria a participar en el proyecto de innovación para la enseñanza-aprendizaje con recursos digitales, SARE_HEZKUNTZA GELAN*.

<http://www.proiektuak.net/pdf/SARE2015.pdf>

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2015): *Bikaintasuneratz. Convocatoria para la realización de Proyectos de Formación hacia la excelencia educativa durante el curso 2015-2016..*

<http://www.proiektuak.net/pdf/BIKAINASUNERANTZ2015.pdf>

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2014): *Bikaintasuneratz. Convocatoria para la realización de Proyectos de Formación hacia la excelencia educativa durante el curso 2014-2015*

Centros públicos:

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/contenidos/informacion/dib6/es_2037/adjuntos/proyectos_formacion_e_innovacion_educativa/BIKAINASUNERANTZ_c.pdf

Centros privados:

https://www.euskadi.net/ayuda_subvencion/2014/bikaintasunerantz/y22-izapide/es/

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2014): *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*.

https://www.irekia.euskadi.net/assets/attachments/4204/heziberri_20140226_c.pdf?1393495479

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2014): *Programa Hamaika esku*.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120015c_Pub_EJ_hamaika_esku_laburpen_c.pdf

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2014): *Prest_Gara: una comunidad educativa que aprende. Plan de formación de la Viceconsejería de Educación*.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_000/000010c_Pub_EJ_Prest_Gara_c.pdf

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2014): Convocatoria para la realización del Programa de Formación Inicial de Directores y Directoras.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/diel1/es_2070/adjuntos/nuevos_directores/resolucion_formacion_inicial_directores_as_2014_2018_c.pdf

ISEI-IVEI (2014): *Evaluación de Diagnóstico 2013. Informe ejecutivo. 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED13/ED13_2ESOCas.pdf

ISEI-IVEI (2014): *Evaluación de Diagnóstico 2013. Informe ejecutivo. 4º curso de Educación Primaria*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED13/ED13_4EPcas.pdf

ISEI-IVEI (2014): *PISA 2012 EUSKADI. Informe de resultados y análisis de variables*. Bilbao. ISEI-IVEI.

http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012_cast.pdf

MINISTRY OF EDUCATION. ONTARIO (2014): *Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education for Education in Ontario*.

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/renewedvision.pdf>

LIZASOAIN HERNÁNDEZ, L. Y OTROS (2013): *Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido*. Bilbao. ISEI-IVEI

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2013): *Mejora de la práctica docente. Una experiencia de autoevaluación*.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_liderazg/adjuntos/200012c_Pub_Ej_mejora_practica_docente_c.pdf

CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2013): *La educación en Euskadi, 2010-2012*.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_000/000007c_educacion_euskadi_2010-2012_c.pdf

GOBIERNO VASCO. INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN (2013): *Resultados de los informes finales de evaluación a las direcciones 2009-2013*.

OECD (2013): *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices Volume IV*.

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-iv.htm>

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2012): *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva 2012-2016*.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitate_100/100011c_Pub_Ej_Plan_diversidad_c.pdf

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2012): *Orientaciones para la elaboración del plan individual de refuerzo educativo (PIRE) en la educación básica.*

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120011c_Pub_Ej_plan_refuerzo_basica_c.pdf

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2012): *Orden sobre el proceso de evaluación de los directores y directoras.*

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_liderazg/adjuntos/200010c_Pub_BOPV_Orden_eval_direccion_c.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. PISA 2012. *Programa para la evaluación internacional de alumnos. Informe español.*

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documntId=0901e72b81786310>

CALLEJA, T.; COLLADO, S.; MACÍAS, G.; SAN JOSÉ, C. (2012): *Educación en España: motivos para la esperanza.* McKinsey&Company.

http://www.mckinsey.com/~media/McKinsey%20Offices/Spain/PDFs/Educacion_en_Espana_Motivos_para_la_esperanza.ashx

OCDE (2012): *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España.*

http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA_Canary_Islands_SPANISH_ebook_FINAL.pdf

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2012): *Plan de actuación educativa. Alumnado con altas capacidades intelectuales.*

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitate_100/100013c_Pub_Ej_altas_capacidades_plan_c.pdf

GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA (2012): *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales.*

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitate_100/100012c_Pub_Ej_altas_capacidades_c.pdf

MARTÍNEZ PISÓN, M. (2012): *El informe McKinsey: una guía para mejorar nuestro sistema educativo.*

<http://escuelainclusiva.wordpress.com/2012/05/31/el-informe-mckinsey-una-guia-para-mejorar-nuestro-sistema-educativo/>

GOBIERNO DE NAVARRA. SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA (2012): *Sistema de indicadores para valorar los planes de mejora, su implantación y seguimiento.*

http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57761/Sistema_indic_sgto_planes_mejora.pdf/353bab4b-6f4d-435f-acca-cb1a19903f87

GOBIERNO VASCO. INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN (2011): *Evaluación de la función directiva. Valoración de las dimensiones y criterios.*

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_liderazg/adjuntos/200009c_Doc ITE eval funcion directiva dimensiones_c.pdf

OECD (2011): *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States.*

<http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2011): *The school of opportunities. Towards every learner's full potential.*

http://www.oph.fi/download/134584_the_school_of_opportunities.pdf

SAHLBERG, P. (2011): "The Professional educator. Lessons from Finland". *American Educator*, Summer 2011.

<http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Sahlberg.pdf>

MOURSHED, M.; CHIJIJOKE, C.; BARBER, M. (2010): *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo.* McKinsey&Company.

<http://www.ceibal.org.uy/docs/PREALDOC61V.pdf>

CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2009): *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi.*

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_liderazg/adjuntos/200005c_Doc_CEE_informe_direccion_2009_c.pdf

BOPV (2009): *Decreto sobre el procedimiento de selección del Director o Directora.*

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_liderazg/adjuntos/200006_Pub_BOPV_Decreto_Direccion_2009.pdf

MCKINSEY&COMPANY (2007): *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.*

http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

HARGREAVES, A.; HALÁSZ, G.; PONT, B. (2007): *School leadership for systemic improvement in Finland.* OECD.

<http://www.oecd.org/education/school/39928629.pdf>

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION: *La educación finlandesa en síntesis.*

http://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf

OECD. Strong performers and successful reformers:

Finland: <http://www.pearsonfoundation.org/oecd/finland.html>

Canada: <http://www.pearsonfoundation.org/oecd/canada.html>

Netherlands: <http://www.pearsonfoundation.org/oecd/netherlands.html>

TIANA; A.: “¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?”
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=136730>

PONTES, A.: Conclusiones del informe McKinsey: El éxito educativo depende de la formación del profesorado.
http://www.uco.es/hbarra/Master/Conclusiones_del_informe_MCKINSEY.pdf