

Oregui-González, E., Rodríguez-Miguel, S., Aierbe-Barandiaran, A. & Bartau-Rojas, I. (2026). Percepción de las profesoras y de los profesores de escuelas de alta y baja eficacia de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 227-254.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.659271>

Percepción de las profesoras y de los profesores de escuelas de alta y baja eficacia de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), España

Eider Oregui-González, Sandra Rodríguez-Miguel, Ana Aierbe-Barandiaran, Isabel Bartau-Rojas

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU

Resumen

En la introducción se realiza una revisión teórica de estudios vinculados a la eficacia y mejora escolar. La literatura científica ha servido como base para diseñar un cuestionario que recoja las percepciones del profesorado en relación a proyectos y planes de formación e innovación educativa, metodología, atención a la diversidad y seguimiento al alumnado, evaluación, organización y gestión del centro, liderazgo, clima escolar, relaciones familia-escuela-comunidad, y socialización de género. En total, 372 docentes han valorado en una escala Likert de 0 a 10 los ítems del cuestionario y se destacan las diferencias halladas entre las percepciones de las profesoras y los profesores de escuelas de alta y baja eficacia de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Para concluir, se discuten las limitaciones, líneas futuras y contribuciones del estudio.

Palabras clave

Profesorado; percepción; mejora escolar; género.

Contacto:

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (HEFA) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Dirección: Tolosa Hiribidea 70, 20018 Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa, España). E-mail: eider.oregui@ehu.eus; sandra.rodriguezm@ehu.eus; ana.aierbe@ehu.eus; isabel.bartau@ehu.eus

Agradecimientos y Financiación:

Esta investigación se ha llevado en el marco del Proyecto I+D [PGC2018-094124-B-I00] "GESKOLA: Mejora escolar desde la perspectiva de género en centros de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)" financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU) del Gobierno de España y cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER); así como, en el marco del Grupo de Investigación GANDERE [GIU21/056] subvencionado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): <https://www.ehu.eus/gandere>

Perception of teachers working in schools with high and low levels of effectiveness in the Basque Autonomous Community (BAC), Spain

Abstract

In the introduction is carried out a theoretical review of studies related to school effectiveness and improvement. The scientific literature has been used as a basis for designing a questionnaire to collect teachers' perceptions in relation to training and educational innovation projects and plans, methodology, attention to diversity and student monitoring, evaluation, school organisation and management, leadership, school climate, family-school-community relations, and gender socialisation. In all, 372 teachers rated the items of the questionnaire on a Likert scale from 0 to 10 and the differences found between the perceptions of male and female teachers in high- and low- efficacy schools in the Basque Autonomous Community (BAC) are highlighted. To conclude, the limitations, future lines and contributions of the study are discussed.

Keywords

Teachers; perceptions; school improvement; gender.

Introducción

La corriente de investigación sobre escuelas eficaces constituye un referente imprescindible para el estudio de la calidad y la equidad en educación (Blanco, 2009). Desde la publicación del Informe Coleman, en 1967, numerosos estudios han tratado de identificar los factores asociados con el aprendizaje del alumnado mediante el empleo de estrategias metodológicas y diseños de investigación muy diversos (Murillo, 2005). La Eficacia Escolar (EE) tiene relación con el desarrollo personal y con las funciones sociales de la escuela, específicamente con las relativas al cambio social y a la promoción de la justicia y la equidad. Sin embargo, aunque en la concepción de EE está implícita la educación en sus vertientes personal, cognitiva y social, la mayoría de los trabajos se ocupan del aspecto cognitivo (Barba, 2007).

López-Cobo y González-López (2011) agruparon los elementos interviniéntes en la mejora de la eficacia escolar en factores tales como centro educativo, dirección del centro, profesorado, enseñanza-aprendizaje, opinión del alumnado y entorno familiar y escolar. Reynolds et al. (2016), en la revisión de estudios que realizaron sobre los procesos escolares eficaces, recogen diferentes propuestas aún vigentes, entre las que destaca la de Marzano (2007) que propuso los siguientes: 1) liderazgo y cooperación entre profesionales, 2) oferta curricular adecuada al tiempo disponible para el aprendizaje, 3) ambiente de clase seguro y ordenado, 4) fomento del éxito y seguimiento frecuente, 5) participación de las familias y la comunidad e 5) instrucción eficaz. En otro estudio previo, en el que se revisaron trabajos sobre eficacia educativa en diversos países desde la década de los 70, se identificaron futuras necesidades de investigación como centrarse prioritariamente en la enseñanza y el profesorado, realizar más estudios longitudinales y tener más en cuenta la especificidad del contexto (Reynolds et al., 2014).

La presente investigación analiza la percepción que tiene el profesorado sobre la eficacia escolar en centros educativos de la CAV, considerando diversos criterios (Lizasoain, 2020) y ámbitos vinculados a la misma que se revisan a continuación.

La Formación y el desarrollo profesional docente es crucial tanto para la mejora de la calidad de la enseñanza como para el aprendizaje y desarrollo del alumnado, situando el centro del cambio en la escuela para generar una cultura de aprendizaje en los centros (Murillo & Krichesky, 2015). Desde el informe McKinsey & Company (2007) existe un acuerdo común en que ningún sistema educativo tiene mayor calidad que la de sus docentes (Jarauta et al., 2014; Mourshed et al., 2010). Más allá de la diversidad de propuestas de formación docente (Escudero-Muñoz, 2017; Darling-Hammond et al., 2020), algunos autores dan énfasis a fomentar los procesos reflexivos en el profesorado dirigidos a la transformación y la mejora de la práctica docente (Escudero-Muñoz et al., 2018; Peña, 2012; Saiz-Linares et al., 2019).

Según TALIS, *Teaching and Learning International Survey 2018* (OCDE, 2020), en el que participan profesorado y equipos directivos de centros de secundaria de 48 países, la participación más notable en actividades de desarrollo profesional entre 2013 y 2018 está relacionada con las prácticas de evaluación de estudiantes, la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y la enseñanza de competencias transversales. Afirman que necesitan más formación en: enseñanza a alumnado con NEE (22% de docentes), competencia para las Tecnologías de la Información y la Comunicación o TIC (18%) y la enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe (15%).

También, se ha relacionado la metodología empleada con los logros alcanzados por el alumnado (Hattie, 2009; Kyriakides et al., 2010; Slavin, 2013). Para Bartau-Rojas et al., (2017), si bien la metodología de enseñanza se considera un factor clave de la eficacia escolar, no se ha encontrado que destaque una metodología en particular en función de las características de estos centros. Destacan innovaciones en diversas áreas (Lenguas, Matemáticas y Transversales) y metodologías propias que llevan tiempo perfeccionando y adecuando a las necesidades del alumnado y del centro (trabajo en grupos, el aprendizaje cooperativo, la metodología basada en competencias o por proyectos, entre otras) y la mitad de los centros utilizan las TIC como recurso didáctico. Según Santiago et al., (2014) la mitad del profesorado señala que las TIC están provocando innovaciones en su práctica docente. En el contexto de los países de la OCDE (2020), en general, el profesorado considera que tiene control sobre las metodologías de enseñanza que utilizan (96%), la evaluación del aprendizaje del alumnado (94%), las medidas disciplinarias al alumnado (92%), la cantidad de deberes que se asignan (91%) y el contenido de la asignatura (84%).

Por otra parte, el movimiento de la EE aporta conocimiento sobre la interacción entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los contextos institucionales, de escuela y de aula (Granvik et al., 2018; Reynolds et al., 2014; Scheerens, 2016). En esta línea, se han realizado diversos trabajos sobre escuelas eficaces con diferentes perfiles socioeconómicos y culturales (Bryk et al., 2010; Sampson, 2011). La desigualdad en los logros puede deberse no solo a la cualificación del profesorado, las facilidades y los recursos con los que cuentan, el tipo de escuela y la zona en la que se ubican (rural, urbano/este/oeste) (Clark, 2014) sino, también, a las grandes diferencias que existen entre las propias escuelas (Zirkel, 2008). Esto exige atender a las desigualdades y centrar la atención en la equidad de los sistemas educativos desde la perspectiva de los centros, sus características y sus contextos.

La OCDE (2020) pone de relieve que el alumnado de origen inmigrante obtenía resultados más bajos que el resto en la mayoría de los países participantes, ambos antes y después de controlar el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC). Granvik-Saminathen et al. (2018) encontraron que en las escuelas con mayor número de alumnado de origen inmigrante el

profesorado percibe menor nivel de eficacia (liderazgo, cooperación entre profesorado, entre otros), lo que revierte en peores resultados del alumnado, sobre todo, en los centros más segregados. Otras investigaciones cualitativas señalan que en los centros con alta proporción de estudiantes inmigrantes es importante abordar las culturas, la relación con las familias y el empoderar al alumnado (Hajisoteriou et al., 2018; Simon-Rueda & Barrios-Fernández, 2019; Zirkel, 2008).

Intxausti-Intxausti et al. (2017) estudian la atención a la diversidad en escuelas eficaces de la CAV, con énfasis en su organización. Las prácticas identificadas incluyeron, entre otras, acciones inclusivas como el apoyo a la docencia en las aulas, agrupaciones heterogéneas, coordinación interna entre diferentes profesionales, una concepción más colaborativa de la práctica docente y la visión del apoyo como una responsabilidad docente compartida. No obstante, también se identificaron obstáculos para la inclusión, tales como posibles irregularidades en los procedimientos de admisión de estudiantes, agrupaciones con desempeño homogéneo o programas especiales para alumnado con bajo rendimiento académico. En un trabajo posterior, Intxausti-Intxausti et al. (2022) destacan el alto grado de indefensión que sienten algunos centros y que un mayor apoyo, compromiso y un liderazgo colaborativo estable por parte de la dirección y los responsables de la administración contribuye a la mejora. El estudio refuerza la propuesta de Fullan (2019) sobre las intervenciones consensuadas, alineadas y colaborativas entre centros, municipios y la administración trabajando la coherencia dentro de cada nivel para facilitar y superar la indefensión que algunos centros manifiestan, así como mejorar y optimizar contextos, condiciones profesionales y escolares. Entre los retos que apunta el informe sobre la escolarización del alumnado inmigrante (Gobierno Vasco, 2018) están mejorar la eficacia de los instrumentos de planificación y control del acceso para atenuar la influencia de los factores externos como la distribución residencial, impulsar medidas de carácter intersectorial, articular proyectos innovadores y eficaces con recursos específicos y mayor formación adaptadas a las necesidades específicas de los centros. Aspecto este último que también subrayan otros autores (Gallego & Rodríguez, 2007; López-Cobo & González-López, 2011) como una de las variables determinantes en la calidad de la inclusión educativa. López-Cobo & González-López (2011) sostienen que es importante prestar atención a la formación permanente del profesorado para la mejora del centro o que es necesario identificar las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros factores estrechamente relacionados con la eficacia y mejora escolar son la evaluación, organización-gestión y liderazgo. Existe un creciente consenso en que el liderazgo distribuido produce un impacto positivo en los resultados escolares (Bolívar et al., 2013; Harris, 2008; Harris & Jones, 2017; Hernández-Castilla et al., 2017; López-Sáenz, 2021). Hallinger y Heck (2011) encontraron que las escuelas de éxito podían clasificarse de acuerdo con varios patrones predominantes de mejora escolar y que estos patrones de crecimiento en el aprendizaje podrían estar vinculados a características del contexto escolar, así como a cambios en el liderazgo colaborativo y dirigido al aprendizaje y la capacidad académica escolar. En otro estudio que se ha analizado la relación entre las percepciones del profesorado sobre el liderazgo distribuido y el cambio educativo se ha encontrado un efecto directo y positivo del liderazgo distribuido (Amels et al., 2020).

Hajisoteriou et al. (2018) examinaron las percepciones de diversos agentes de la comunidad educativa sobre la mejora y eficacia escolar en escuelas culturalmente diversas e identificaron algunos factores asociados al éxito (la escucha de la voz del alumnado, la enseñanza socioemocional y culturalmente receptiva, y mayor participación de las familias) que tenían implicaciones para el liderazgo escolar, la construcción de comunidades profesionales

exitosas y la mejora de la competencia intercultural en las escuelas. Bellei et al. (2020) profundizaron en los factores que explican el mantenimiento de la efectividad educativa a largo plazo en escuelas previamente identificadas como altamente efectivas y ubicadas en áreas de bajos ingresos y concluyen que la efectividad es un logro frágil que se ve afectado por una variedad de procesos, unos de carácter externo como las transformaciones en el contexto local (cambios demográficos y la dinámica del mercado escolar) y las políticas y programas educativos y otros de tipo interno tales como el papel de la administración escolar, la dirección, los equipos de liderazgo, la organización del trabajo pedagógico y la cultura escolar.

Por otra parte, investigaciones realizadas en los países desarrollados han puesto de manifiesto que el clima escolar tiene efectos significativos sobre los resultados de aprendizaje del alumnado (Etxeberria-Sagastume et al., 2017). Esto implica que el clima escolar es un factor potencial de diferenciación académica de las escuelas, independiente de su entorno sociocultural y, por lo tanto, un factor potencial de equidad de oportunidades de aprendizaje. El concepto de clima escolar engloba tanto aspectos de la organización (la estructura y los mecanismos formales) como el conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno (Peñalva-Vélez et al., 2015). Etxeberria-Sagastume et al. (2017) recaban buenas prácticas de los centros escolares de alta eficacia como el clima académico, relación social y estructura organizativa. Para las autoras, el desarrollo del clima del centro va unido a la implicación del profesorado en la labor educativa, el trabajo en equipo y la gestión participativa.

Tal como se indica en TALIS 2018, el 81% de docentes describe el ambiente en el centro como colaborativo y de apoyo mutuo, un 87% está de acuerdo en que en el centro existe compañerismo entre el profesorado (aunque este no es suficiente en sí mismo para promover la colaboración entre ellos) mientras uno de cada cinco señala ausencia absoluta de compañerismo. Por otra parte, el 90% de los docentes dice estar satisfecho con su trabajo y disfruta trabajando en su centro actual, el 83% indica que recomendarían su centro como un buen lugar para trabajar y solo el 20% de docentes expresan que les gustaría cambiar de centro si fuese posible (OCDE, 2020).

Respecto a las relaciones familia-escuela-comunidad, numerosos estudios han demostrado la correlación positiva entre la implicación de las madres y padres en la educación de sus hijos/as y los resultados escolares y académicos (Bolívar, 2006; Egido, 2015; Epstein, 2011; Reparaz & Naval, 2014). Por su parte, Álvarez-Blanco (2019) realiza una revisión de los principales modelos explicativos de la colaboración familia-escuela. Entre ellos cabe destacar el de Epstein (2011), que identifica y clasifica el tipo de oferta de participación que hacen los centros a las familias, agrupada en seis opciones: 1. Apoyo y formación parental; 2. Comunicación; 3. Voluntariado; 4. Aprendizaje en el hogar; 5. Toma de decisiones; y 6. Colaboración con la comunidad.

Uno de los aspectos ineludibles es la referencia a la importancia de los canales de comunicación, que se encuentren abiertos y que sean bidireccionales (Garreta & Llevot, 2015), adquiriendo cada vez más relevancia los relacionados con las TIC (Macía, 2019). Sin embargo, también se producen visiones contrapuestas acerca de hasta dónde se debe dar esa implicación de las familias, señalando el profesorado y equipos directivos que hay espacios (el aula) y ámbitos (educativo, gestión) exclusivos de ellos (Andrés & Giró, 2016). La concepción docente de la implicación de las familias y las experiencias pasadas en este sentido, marcan cómo se afronta en su conjunto el proceso en los centros. Para Egido (2015), hay aspectos comunicativos y colaborativos en la participación de las familias en la escuela, que conforman dos grandes líneas en las formas de implicación (Reparaz & Naval, 2014) en

función de dos variables como son el carácter de la misma (formal o informal) y si es colectiva o individual (Giró et al., 2014). Las últimas reformas educativas muestran una evolución de los mecanismos de participación de las familias hacia modelos individualizados y dinámicas de privatización que afectan directamente a la participación orientada a resultados (Egido, 2015). Se ha comprobado que la participación desciende a medida que van avanzando los niveles educativos, siendo mayor en la etapa de Infantil, reduciéndose a lo largo de Primaria y notablemente menor en Secundaria, especialmente la de carácter colectivo (Llevot & Bernard, 2015).

Finalmente, con respecto a la consideración de la perspectiva de género en los centros educativos, actualmente, estamos asistiendo al impulso que desde el nivel legislativo se está dando a los temas de igualdad de género, junto con las políticas educativas y los Planes de Igualdad que las administraciones educativas proponen con ese fin (Gobierno Vasco, 2019). Existe consenso en la idea de que la formación del profesorado, inicial o especializada, debe incorporar la perspectiva de género en todas las propuestas y ámbitos porque, a pesar de la alta implicación del profesorado en las actividades formativas, una de las áreas que debe impulsarse es la formación en la equidad y la diversidad (Gobierno de España, 2019). En general, los estudios constatan una buena predisposición por parte del colectivo docente en cuanto a la implementación de la coeducación en sus escuelas y aulas de referencia, aunque las profesoras presentan una mayor sensibilización respecto a la discriminación por género (Aierbe-Barandiaran et al., 2024; Azorín, 2014; Rebollo et al., 2011; Rodríguez-Miguel et al., 2023).

Aierbe-Barandiaran et al. (2024) hallaron que equipos directivos, inspección y docentes de escuelas de Primaria de la CAV refieren diversidad de actividades coeducativas en función de la eficacia de los centros, aunque no siempre están incluidas en planes o programas. Existen diferencias en la implicación de los centros y del profesorado, así como en la valoración que éstos realizan de la socialización de género, dependiendo de factores personales (edad, sexo, experiencia docente y antigüedad en el centro) y contextuales (tamaño del centro, ISEC, inmigración, alta o baja eficacia escolar). Se concluye con la necesidad de incidir en aspectos estructurales u organizativos, en propuestas formativas de carácter más vivencial y contextualizado, con la implicación de toda la comunidad educativa, en la línea de otros estudios (Aristizabal et al., 2018; Ceballos, 2014; Feu & Abril, 2020), con una coordinación efectiva de iniciativas o planes y la evaluación del impacto real de estos (Ugalde et al., 2019).

La finalidad general del estudio es conocer la opinión que tiene el profesorado de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) acerca de: los proyectos y planes de formación e innovación educativa; la metodología; la atención a la diversidad y el seguimiento al alumnado; la evaluación; la organización y gestión del centro; el liderazgo; el clima escolar; las relaciones familia-escuela-comunidad; y, la socialización de género. Los objetivos específicos son: 1) Conocer la percepción del profesorado en función de alta (CAEF) o baja (CBEF) eficacia del centro; 2) Comparar el punto de vista de las profesoras frente a la de los profesores en los centros de alta eficacia (CAEF); y, 3) Contrastar la percepción de las profesoras y de los profesores en los centros de baja eficacia (CBEF).

Metodología

El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI, 2025b) bianualmente realiza Evaluaciones de Diagnóstico (ED) a los centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) para analizar las competencias del alumnado e implementar mejoras en el sistema educativo. En colaboración con el ISEI-IVEI y partiendo de la muestra censal de las últimas ediciones de la ED, se han seleccionado mediante análisis de regresión multinivel

(ISEI-IVEI, 2025a; Lizasoain, 2020) 21 centros de alta eficacia (CAEF) y 19 centros de baja eficacia (CBEF). Estos centros participaron en un estudio más exhaustivo en el que se realizaron entrevistas a inspección educativa y equipos directivos. Para recabar la percepción del profesorado (ver Anexo), se creó un cuestionario online validado por un comité de expertos que consta de 70 ítems a valorar en una escala Likert de 0 a 10. En total (ver Tabla 1), se recabaron 372 respuestas con una fiabilidad de $\alpha = .97$.

Tabla 1.

Profesorado participante que ha respondido al cuestionario

Eficacia	Profesoras	Profesores	N
CAEF	92	32	124
	85	24	109
CBEF	34	8	42
	70	27	97
			372
			139

El análisis de los datos (regresión multinivel para identificar los centros en función de su nivel de eficacia, análisis de fiabilidad del cuestionario y prueba U de Mann-Whitney para comparar las percepciones del profesorado) se realizó con el software IBM SPSS Statistics.

Este estudio cumple con los aspectos éticos y de confidencialidad de acuerdo con la legislación vigente “Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales” (Gobierno de España, 2018); así como, con la normativa vigente del Comité de Ética para las Investigaciones con Seres Humanos (CEISH) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU, 2025).

Resultados

En relación al primer objetivo se constata que el profesorado de los centros de alta eficacia (CAEF) valora mejor la evaluación ($M(D.T.) = 7.25 (1.90)$ vs $6.67 (2.47)$; $Z = -2.203$; $p = .028$) que el profesorado de los centros de baja eficacia (CBEF), así como los ítems del cuestionario que aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2.

Percepción del profesorado de los centros de alta (CAEF) y baja (CBEF) eficacia

Ítems	Eficacia	M	D.T.	Z	p
El profesorado participa en el diseño de la formación	CAEF	6.05	2.24	-2.330	.020
	CBEF	5.35	2.68		
Se realiza una gestión adecuada de los recursos humanos para atender a la diversidad (Pedagogo/a Terapeuta, desdoblados heterogéneos, dos docentes en el aula, etc.)	CAEF	6.65	2.62	-3.062	.002
	CBEF	6.01	2.57		
La Evaluación Diagnóstica es un instrumento útil para la mejora	CAEF	6.22	2.62	-2.498	.012
	CBEF	5.47	2.95		
El profesorado participa en la gestión y organización del centro	CAEF	6.98	2.32	-4.796	.000
	CBEF	5.79	2.64		
El alumnado interviene en la resolución de cuestiones de convivencia	CAEF	6.80	2.43	-3.502	.000
	CBEF	5.92	2.67		
El centro solo contacta cuando hay dificultades	CAEF	5.06	3.15	-2.446	.014
	CBEF	4.24	3.24		
	CAEF	6.50	2.09	-2.694	.007

El centro facilita la participación de las familias en la toma de decisiones	CBEF	5.73	2.58		
El profesorado participa en la formación sobre igualdad de género	CAEF	6.05	2.24	-4.423	.000
	CBEF	5.35	2.67		
En el centro se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado	CAEF	6.03	3.04	-2.587	.010
	CBEF	5.18	3.19		

En concordancia con el objetivo dos, son las profesoras de los centros de alta eficacia (CAEF) las que valoran mejor la evaluación que los profesores ($M (D.T.) = 7.53 (1.50)$ vs $6.98 (1.91)$; $Z = -1.958$; $p = .047$). En la Tabla 3 se muestran las diferencias estadísticamente significativas encontradas en otros ítems del cuestionario.

Tabla 3.

Percepción del profesorado de los centros de alta eficacia (CAEF) en función del sexo

Ítems	Profesorado	M	D.T.	Z	p
El profesorado tiene una actitud positiva ante las acciones formativas	Profesora	7.33	1.67	-2.208	.027
	Profesor	6.73	1.89		
Como docente utilizas las TIC como fuente de información	Profesora	7.93	2.03	-2.489	.013
	Profesor	8.36	2.15		
El alumnado utiliza las TIC como instrumento de trabajo (aplicaciones informáticas, radio, televisión, etc.)	Profesora	6.14	2.80	-2.472	.013
	Profesor	7.09	2.55		
Se lleva a cabo la detección e intervención temprana de las necesidades del alumnado	Profesora	7.89	1.83	-2.726	.006
	Profesor	7.27	1.76		
Existe colaboración entre el profesorado y las familias para atender a la diversidad del alumnado	Profesora	7.60	1.90	-2.229	.026
	Profesor	7.18	1.49		
La diversidad entre el alumnado se utiliza como oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje	Profesora	7.11	2.00	-2.533	.011
	Profesor	6.45	1.90		
Los criterios de evaluación son acordados por el claustro o por equipos de docentes	Profesora	7.36	2.45	-2.033	.042
	Profesor	6.96	1.95		
En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo	Profesora	7.29	1.85	-2.705	.007
	Profesor	6.91	1.77		
En el centro se da un clima de confianza	Profesora	7.72	1.83	-2.019	.043
	Profesor	7.17	1.80		

En relación al tercer objetivo, en la Tabla 4 se muestran las diferencias estadísticamente significativas halladas en la percepción de profesoras y profesores de los centros de baja eficacia (CBEF).

Table 4.

Percepción del profesorado de los centros de baja eficacia (CBEF) en función del sexo

Ítems	Profesorado	M	D.T.	Z	p
Como docente expones un tema a tu alumnado	Profesora	7.92	2.33	-2.531	.011
	Profesor	7.40	1.50		
Se realiza una gestión adecuada de los recursos humanos para atender a la diversidad (Pedagogo/a Terapeuta, desdoblados heterogéneos, dos docentes en el aula, etc.)	Profesora	6.17	2.29	-2.454	.014
	Profesor	7.20	1.45		
En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo	Profesora	8.09	1.48	-3.766	.000

	Profesor	6.91	1.77		
Las relaciones entre el profesorado y el alumnado son positivas	Profesora	8.06	1.52	-2.065	.039
	Profesor	7.91	1.17		
En el último año se han abordado satisfactoriamente las dificultades surgidas en las relaciones con las familias	Profesora	7.61	1.66	-2.130	.033
	Profesor	7.18	1.51		
El profesorado favorece que las familias se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar	Profesora	7.45	1.80	-2.304	.021
	Profesor	7.13	1.23		

Discusión y Conclusiones

Estos resultados confirman, como se ha señalado en otros trabajos (Amels et al., 2020; Harris et al., 2021; López-Cobo & González-López, 2011; López-Sáenz, 2021), que el profesorado da valor a las áreas sobre las que se ha consultado en el estudio. No obstante, se han encontrado evidencias de que algunas de estas áreas se valoran más positivamente en los centros de alta eficacia (CAEF) frente a los centros de baja eficacia (CBEF) y, también, por parte de las profesoras.

Los CAEF perciben la evaluación como una oportunidad de mejora, con una valoración mayor por parte de las profesoras frente a los profesores. Rodríguez-Gallego et al. (2019) destacan la importancia de la evaluación para la mejora de la calidad educativa y mencionan que la evaluación cualitativa a través de rúbricas y de tipo continua puede facilitar el análisis del diario de aula y de casa, la actitud del alumnado, la consecución de competencias, tareas de clase y participación del alumnado (Rodríguez-Gallego et al., 2019); así como, los “rincones de trabajo” pueden favorecer el ejercicio de una práctica docente reflexiva (Colén-Riau et al., 2015). Escudero-Escorza (2019), por su parte, recalca la importancia de evaluar también al profesorado.

Campos-García (2022) señala que el profesorado reclama más herramientas para adaptar la metodología de enseñanza a un alumnado diverso, más formación en la enseñanza de destrezas transversales y competencias digitales, fomentar los programas de observación y retroalimentación entre pares y diseñar sistemas de promoción (tanto en términos de jerarquía como de diversificación de tareas) que reconozcan y recompensen la implicación y el compromiso con la mejora del desempeño docente. Tal vez, por este motivo en los CAEF se valora más positivamente que en los CBEF los siguientes aspectos: la gestión de los recursos humanos para atender la diversidad; la participación en la gestión y organización del centro; y, la participación en el diseño de la formación.

En este sentido, varios trabajos (Azpíllaga-Larrea et al., 2021; Lizasoain et al., 2016) concluyen que la formación debe responder a la necesidad colectiva más que a una motivación personal del profesorado y subrayan la necesidad de disponer de unas condiciones básicas (estabilidad del equipo, respaldo administrativo, planificación y gestión) para impulsar procesos que hagan que un centro se transforme en una organización que aprende y que contribuya al crecimiento profesional y a la optimización de los resultados del alumnado.

También se ha encontrado que en los CAEF el alumnado participa más en la resolución de cuestiones de convivencia (Etxeberria-Sagastume et al., 2017; González-Benito, 2018; UNICEF, 2018). Para Peñalva et al. (2012), la educación para la convivencia es una prioridad educativa, un factor de calidad que se basa en lograr un clima positivo de convivencia tanto a nivel de centro como de aula. El clima de convivencia se reconoce como uno de los factores que más afectan a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y al desarrollo socioemocional del alumnado y del profesorado, aunque la evaluación de la convivencia está más extendida

entre los centros de educación secundaria que entre los de primaria. Otros trabajos concluyen que fomentar aspectos tales como: el contacto, la cooperación y el multiculturalismo fomentan la sensibilización y el clima escolar (Lahoz i Ubach & Cordeu-Cuccia, 2020; Schwarzenthal et al., 2020).

Asimismo, trabajos que estudian la relación entre el clima escolar y el acoso escolar (Acosta et al., 2019; Van der Meulen et al., 2019) y de factores mediadores (conexión escolar, apego a los compañeros, asertividad, empatía, distorsiones cognitivas en beneficio propio...) han encontrado que los estudiantes que perciben climas escolares positivos informan que experimentan menos comportamientos de acoso físico, emocional y cibernético; así como mayores niveles de conexión escolar, apego entre iguales, asertividad y empatía. En esta línea se están diseñando y evaluando programas para fomentar la convivencia escolar en el centro y en el aula (Ortega-Ruiz & Córdoba-Alcaide, 2017; Peñalva-Vélez & Vega-Osés, 2019; Peñalva-Vélez et al., 2015). Desde esta perspectiva, se sugiere incorporar en la formación inicial docente y formación continua la gestión de la disciplina y el desarrollo de competencias socioemocionales en temas asociados, como el afrontamiento, manejo de grupo en aula, mediación, resolución de conflictos y medidas de disciplina positivas (Bravo-Sanzana et al., 2020).

En lo que respecta a las relaciones familia-escuela-comunidad, el profesorado de los CAEF destaca en mayor medida que el de los CBEF que el centro solo contacta con las familias cuando hay dificultades y que se facilita la participación de las familias en la toma de decisiones. Egido (2015) afirma que, aunque no existe una visión unívoca de la participación de las familias en la escuela, existe consenso entre la comunidad educativa en que la participación de madres y padres es necesaria e imprescindible para la consecución del éxito escolar. Azpíllaga-Larrea et al. (2014) señalan que los centros de alta eficacia, frente a los de baja, otorgan más valor a la colaboración familia-escuela-comunidad; concretamente, en las escuelas de alta eficacia de Primaria de la CAV, el profesorado percibe que el centro se adapta en mayor medida a las necesidades de las familias y propicia la implicación de los padres y las madres en la toma de decisiones (Aierbe-Barandiaran et al., 2023).

Parece ser que existe una mayor apuesta por la socialización de género en los CAEF que en los CBEF, ya que el profesorado remarca que participa en la formación sobre la igualdad de género y que se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado (Angulo et al., 2017; Aristizabal et al., 2018; Azpíllaga-Larrea et al., 2021; Ugalde et al., 2019). Feu y Abril (2020) concluyen que, a la hora de abordar cuestiones de igualdad de género en las escuelas, es importante trabajar de abajo a arriba para garantizar la introducción de la perspectiva de género tanto en las prácticas y políticas educativas como en la cultura del centro escolar.

No obstante, los resultados de este estudio hay que tomarlos con cautela ya que se ha contado con una muestra modesta de profesorado voluntario y, por tanto, no se ha pretendido generalizar los resultados. A este respecto hay que destacar como limitación la baja participación de docentes pertenecientes a centros CBEF frente a CAEF, o la mayor participación de las profesoras frente a los profesores. Aunque esto no es más que un reflejo e indicativo de la feminización del sistema educativo.

En conclusión, este estudio aporta una herramienta de autodiagnóstico útil para recabar la percepción del profesorado acerca del sistema educativo e identificar fortalezas, limitaciones, debilidades y aspectos a mejorar. En futuros estudios sería interesante recabar también, la percepción del alumnado y de las familias para disponer de un diagnóstico más global e integrado que contribuya a la calidad y mejora educativa.

Referencias

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I., & Oregui-González, E. (2023). Family involvement and school effectiveness in primary education. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 39(1), 51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Aierbe-Barandiaran, A., Intxausti-Intxausti, N., & Bartau-Rojas, I. (2024). Género y mejora escolar en centros de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 26(e13), 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e13.5291>
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J. M., & van Veen, K. (2020). The effects of distributed leadership and inquiry-based work on primary teachers' capacity to change: testing a mode. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 468-485. <http://doi.org/10.1080/09243453.2020.1746363>
- Andrés, S., & Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja (2016). *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47. <http://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Angulo, A., Caño, A., & Elorza, C. (2017). *La igualdad de género en la educación primaria y ESO en el País Vasco*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/d/guest/informe_igualdad_genero_ed15-1?download=true
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I., & Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/562/558>
- Azpíllaga-Larrea, V., Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Intxausti-Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 155-179. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Azpíllaga-Larrea, V., Intxausti-Intxausti, N., & Joaristi-Olariaga, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la comunidad autónoma vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66302>
- Barba, B. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar una revisión de la investigación educativa en México. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 32-36. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025005.pdf>
- Bartau-Rojas, I., Azpíllaga-Larrea, V., & Joaristi-Olariaga, L. M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93-112. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School*

- Effectiveness and School Improvement, 31(2), 266-288.
<http://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios sociológicos*, XXVII(80), 671-694.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820676011>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf>
- Bolívar, A., López-Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352/2171>
- Bravo-Sanzana, M., Salvo-Garrido, S., Miranda-Vargas, H., & Bangdiwala, S. I. (2020). What school social climate factors affect mathematics performance in secondary school students? A multilevel analysis. *Culture and Education*, 32(3), 506-528. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785138>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Campos-García, I. (2022). ¿Por qué somos diferentes?: Directores y profesores en el epicentro de la reforma educativa española. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 275-302. <https://doi.org/10.6018/rie.464421>
- Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>
- Clark, J. V. (2014). The road to excellence: Promoting access and equity to close achievement gap internationally. In Clark, J. V. (Ed.), *Closing the achievement gap from an international perspective* (pp. 307-316). Springer.
- Colén-Riau, M., Jarauta-Borrasca, B., & Castro-González, L. (2015). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 179-198. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45679
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <http://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 4(7), 11-17. http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/peno7art1_iegido.pdf
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge.
- Escudero-Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Escudero-Muñoz, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 1-20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59785>

- Escudero-Muñoz, J. M., González-González, M. T., & Rodríguez-Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180. <http://doi.org/10.5944/educXXI.20183>
- Etxeberria-Sagastume, F., Intxausti-Intxausti, N., & Azpillaga-Larrea, V. (2017). School climate in highly effective schools in the Autonomous region of the Basque Country (Spain). *REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>
- Feu, J., & Abril, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 1-21. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8237>
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar (Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65. <https://doi.org/10.14244/198271993074>
- Gallego, J. L., & Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 102-117. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130509.pdf>
- Garreta, J., & Llevot, N. L. (2011). Immigrant families and the school in Spain: dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), 47-67. <http://hdl.handle.net/10459.1/47004>
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., & Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Gobierno de España (2018). Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>
- Gobierno de España (2019). TALIS 2018. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- Gobierno Vasco (2018). *Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022*. Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf
- Gobierno Vasco (2019). *II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-202*. Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/coeducacion/92020191c_II_plan_coeducacion_igualdad_y_buen_trato_2019_2013.pdf
- González-Benito, A. (2018). *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos*. UNICEF-AECID. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educacion-derechos-guia-clima-escolar.pdf>
- Granvik-Saminathen, M., Brolin-Låftman, S., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 464-484. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1470988>

- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91-112. <http://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27. <http://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: developing tomorrow's leaders*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203607909>
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the centre. *School Leadership & Management*, 37(4), 331-333. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1343705>
- Harris, A., Jones, M., & Hashim, N. (2021). System leaders and system leadership: exploring the contemporary evidence base. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 387-408. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1889492>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Intxausti-Intxausti, N., Etxeberria-Sagastume, F., & Bartau-Rojas, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive education*, 21(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324>
- Intxausti-Intxausti, N., Oregui-González, E., & Azpillaga-Larrea, V. (2022). The perception of stakeholders regarding the outcomes achieved by schools with high or low levels of effectiveness and high numbers of immigrant students. *Improving Schools*, 25(3), 224-243. <https://doi.org/10.1177/13654802211056870>
- ISEI-IVEI (2025a). *Centros eficaces*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). <https://isei-ivei.euskadi.eus/es/publicaciones-e-investigaciones/centros-eficaces>
- ISEI-IVEI (2025b). *Evaluaciones diagnósticas*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). <https://isei-ivei.euskadi.eus/es/evaluaciones-diagnosticas>
- Jarauta, B., Colén, T., Barredo, B., & Bozu, Z. (2014). La formación permanente del profesorado en Cataluña. Análisis de los referentes legales. *Bordón*, 66(4), 87-101. <https://doi.org/10.13042/bordon.2014.6640>
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830. <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>
- Lahoz i Ubach, S., & Cordeu-Cuccia, C. (2021). Sensibilidad intercultural, clima escolar y contacto intergrupal en adolescentes de escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 131-147. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.415921>

- Lizasoain, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <https://doi.org/10.6018/rie.417881>
- Lizasoain, L., Bereziartua, J., & Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros educativos de alta eficacia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 2016, 199-218. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68213>
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4993812>
- López-Cobo, I., & González-López, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 345-361 <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL9.pdf>
- López-Sáenz, K. (2021). *Liderazgo y eficacia escolar en centros de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). <http://hdl.handle.net/10810/51837>
- Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <http://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Marzano, R. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKinsey & Company (2007). *Informe McKinsey. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey y Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results*. Organisation for EconomicCo-operation and Development (OECD). <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-internacionales.html>
- Ortega-Ruiz, R., & Córdoba-Alcaide, F. (2017). El modelo construir la convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Conflictos e convivencia na escola*, 27, 19-32. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>
- Peña, N. (2012). “Lesson studies” y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 75, 59-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4298730>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., & Satrústegui-Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de

- convivencia escolar. *Estudios sobre educación*, 28, 9-28. <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Peñalva-Vélez, A., & Vega-Osés, A. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 94(33.2), 63-80. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/72976/44625>
- Rebollo, M. A., Vega, L., & García, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio. *Revista de investigación educativa*, 29(2), 311-323. <https://revistas.um.es/rie/article/view/112641>
- Reparaz, C., & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Gobierno de España. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. <http://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Reynolds, D., Teddlie, C., Chapman, C., & Stringfield, S. (2016). Effective school processes. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, & C. Teddlie, C. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (77-99). Routledge.
- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordóñez-Sierra, R., & López-Martínez, A. (2019). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Rodríguez-Miguel, S., Bartau-Rojas, I., & Azpíllaga-Larrea, V. (2023). Proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género en educación secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N., & Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sampson, P. M. (2011). A longitudinal study of school districts' sustained improvement. *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table*, 3, 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969849.pdf>
- Santiago, K., Etxeberria, J., & Lukas, J. F. (2014). Aprendizaje de las matemáticas mediante el ordenador en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 32(1), 91-109. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.168831>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer Science and Business Media.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & Van de Vijver, F. J. R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50, 323-346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Slavin, R. E. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: lessons from the Best Evidence Encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 383-391. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.797913>

- Simón-Rueda, C., & Barrios-Fernández, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Ugalde, A. I., Aristizabal, P., Garai Ibañez, B., & Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- UNICEF (2018). *Participación infantil en los centros escolares*. UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/participacion-infantil-centros-escolares>
- UPV/EHU (2025). *Ética y tratamiento de datos personales del grupo de investigación GANDERE de la UPV/EHU*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). <https://www.ehu.eus/es/web/gandere/etica-tratamiento>
- Van der Meulen, K., Brugman, D., Hoyos, O., & del Barrio, C. (2019). Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(2), 337-373. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578923>
- Zirkel, S. (2008). Creating more effective multiethnic schools. *Social Issues and Policy Review*, 2(1), 187-241. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2008.00015.x>

Anexo

Escala de percepción del profesorado sobre el sistema educativo, la calidad y la mejora escolar

Valora de 0 a 10, en qué medida...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo			Negativo			Neutro		Positivo		Muy positivo

1. Las acciones formativas del centro responden a una evaluación previa de necesidades

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Se evalúan las acciones formativas

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. La formación recibida se lleva a la práctica

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. El profesorado tiene una actitud positiva ante las acciones formativas

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. El profesorado participa en el diseño de la formación

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. El profesorado tiene oportunidad de formarse en aquello que necesita

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. El profesorado participa en la formación sobre igualdad de género

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Valora de 0 a 10 la frecuencia con la que en tu práctica cotidiana en el aula...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nunca	—————>	Medio	—————>	Siempre						

8. Como docente expones un tema a tu alumnado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. El alumnado hace proyectos

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. El alumnado trabaja en grupo o por parejas

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. El alumnado trabaja de forma individual

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. El alumnado expone un tema

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Como docente utilizas las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como fuente de información

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Como docente utilizas las TIC como apoyo a tus clases (Power Point, pizarra digital, videojuegos, etc.)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15. El alumnado utiliza las TIC como instrumento de trabajo (aplicaciones informáticas, radio, televisión, etc.)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Valora de 0 a 10, en qué medida...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo			Negativo		Neutro		Positivo		Muy positivo	

16. El agrupamiento del alumnado busca la heterogeneidad

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Se lleva a cabo la detección e intervención temprana de las necesidades del alumnado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. Tenemos dificultades para atender correctamente la diversidad del alumnado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. La comunidad educativa comparte una filosofía de inclusión

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. Existe colaboración entre el profesorado y las familias para atender a la diversidad del alumnado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

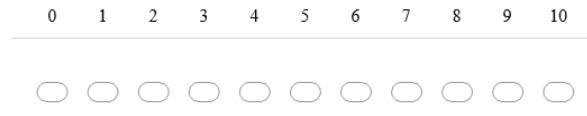
21. La diversidad entre el alumnado se utiliza como oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje



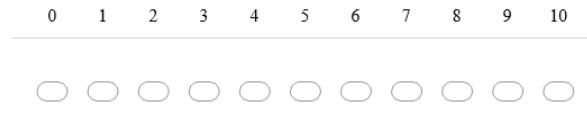
22. Hay dificultades para realizar el seguimiento individualizado de todo el alumnado



23. Se realiza una gestión adecuada de los recursos humanos para atender a la diversidad (Pedagogo/a Terapeuta, desdobles heterogéneos, dos docentes en el aula, etc.)



24. El centro tiene estrategias para actuar en favor de la igualdad de género



Valora de 0 a 10, en qué medida...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo			Negativo			Neutro		Positivo		Muy positivo

25. En el centro se evalúa al profesorado



26. La Evaluación Diagnóstica es un instrumento útil para la mejora



27. Los criterios de evaluación están definidos



28. Los criterios de evaluación son acordados por el claustro o por equipos de docentes

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29. Los criterios de evaluación se comunican al alumnado y a las familias

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

30. En el centro se evalúa el trato igualitario de género entre el alumnado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Valora de 0 a 10, en qué medida...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo						

31. En este centro se pierde mucho tiempo en tareas burocráticas y/o en reuniones no productivas

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32. En las aulas se aprovecha el tiempo al máximo

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

33. Al profesorado nuevo se le acoge y apoya en su labor docente

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

34. El profesorado participa en la gestión y organización del centro

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

35. Cuando he tenido dificultades he recibido apoyo

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

36. Existen dificultades importantes de coordinación en el centro

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

37. Los cargos de gestión se reparten proporcionalmente entre hombres y mujeres

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Valora de 0 a 10, en qué medida...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo	Negativo	Neutral	Positivo	Muy positivo						

38. El equipo directivo ejerce adecuadamente sus funciones

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

39. El equipo directivo delega tareas y responsabilidades

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

40. El equipo directivo apoya y promueve las iniciativas del profesorado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

41. Siento una gran implicación y sentimiento de pertenencia con este centro

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

42. El equipo directivo estimula la capacidad de liderazgo del profesorado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Valora de 0 a 10, en qué medida...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo	Negativo	Neutral	Positivo	Muy positivo						

43. La formación específica que he recibido es suficiente para atender los retos de convivencia del centro

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

44. Hay dificultades en las relaciones entre el profesorado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

45. Las relaciones entre el profesorado y el alumnado son positivas

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

46. Las relaciones entre el alumnado son satisfactorias

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

47. En el centro se da un clima de confianza

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

48. El alumnado interviene en la resolución de cuestiones de convivencia

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

49. En el centro he visto o sentido discriminación por género entre alumnado o profesorado

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

50. Ante un problema de convivencia la dirección se implica y apoya

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

51. La comunidad educativa conoce, comparte y practica los valores que quiere fomentar este centro

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Valora de 0 a 10, en qué medida...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo			Negativo			Neutro			Positivo	

52. En el último año se han abordado satisfactoriamente las dificultades surgidas en las relaciones con las familias

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

53. El centro se adapta a las necesidades de las familias (inmigración, diversidad de modelos familiares, uso de las TIC, exclusión social, etc.)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

54. Las familias están satisfechas con el centro

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

55. En general, el centro sólo contacta con las familias cuando hay dificultades



56. El profesorado favorece que las familias se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el hogar



57. Las familias se implican en actividades del centro (charlas, excursiones, deportes etc.)



58. Se favorece la participación de las familias en la toma de decisiones del centro



59. El centro lleva a cabo iniciativas concretas para implicar a los hombres-padres en la educación de sus hijos e hijas



60. El centro colabora con grupos y asociaciones del entorno



Ya casi has acabado. Gracias por tu colaboración. Antes de finalizar, por favor, valora globalmente tu centro en lo que se refiere a las 10 áreas o cuestiones generales que aparecen a continuación:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativo		Negativo		Neutro		Positivo		Muy positivo		

61. Proyectos y planes de formación e innovación



62. Metodología



63. Atención a la diversidad y seguimiento al alumnado



64. Evaluación



65. Organización y gestión del centro



66. Liderazgo



67. Clima escolar



68. Relaciones familia-escuela-comunidad



69. Socialización de género / Coeducación



Ya has llegado al final. De nuevo muchas gracias por tu tiempo y por tu colaboración.

70. Si antes de enviar tus respuestas, quieres realizar cualquier comentario o sugerencia puedes hacerlo a continuación:
