CC BY

ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSNe: 1988-2793

http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54683

EDICIONES COMPLUTENSE

Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa

Jon Mikel Luzarraga Martín[1], Juan Manuel Nuñez Lozano[2], Juan Etxeberria Murgiondo[3]

Recibido: Enero 2017 / Evaluado: Marzo 2017 / Aceptado: Marzo 2017

Resumen. La investigación educativa ha demostrado que las expectativas existentes en las comunidades educativas de los centros escolares están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes. Diversos estudios confirman la relación de las mismas con la mejora escolar en las primeras etapas educativas. Con este trabajo se amplía al Bachillerato y se analizan las relaciones existentes entre las expectativas y los resultados de los centros de la Comunidad Autónoma Vasca. Para ello, mediante los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad de cinco años consecutivos (2010-2014) y distintas variables contextuales, se seleccionan 16 centros de alta y 16 centros de baja eficacia. Se realizan 32 entrevistas semiestructuradas a los inspectores educativos de referencia de estos centros y se contrastan las expectativas de ambos grupos. Los resultados señalan que a lo largo del Bachillerato, al igual que ocurre en las anteriores etapas, las expectativas existentes en las comunidades educativas de los centros escolares son un factor que se relaciona con los resultados de los mismos. De ello se deduce que el tener altas expectativas y transmitirlas a su entorno, involucra a la comunidad educativa en una tarea importante que se traduce en buenos resultados.
Palabras clave: expectativa; eficacia del centro de enseñanza; enseñanza secundaria; Pruebas de Acceso a la Universidad.

[en] Analysis of expectations in high and low school effectiveness Baccalaureate schools. Perception of the Education Inspectors

Abstract. Education research has proved that expectations in schools are linked to student's performance. A set of studies corroborate their relationship with the children's improvement in the first stages of schooling. In this study we extend the issue to Higher Secondary Education and we analyze the connections between expectations and results in Basque Country schools. To this purpose, sixteen lower effectiveness schools and sixteen higher effectiveness schools were selected taking into account their results in the University Access Exams throughout five years (2010-2014). Semi-structured interviews with the Education Inspectors in charge of those schools were conducted in order to contrast the expectations about the two extreme groups. The outcomes show that expectations in schools are still a factor linked to student results in Higher Secondary School, as it occurs at the previous stages. As a result, it can be inferred that having high expectations and transmitting them in one's environment help immerse the education community in an important task which translates into good results.
Key words: expectation; school effectiveness; secondary education; access to the university.

[1] Universidad del País Vasco (España)
E-mail: jonmikel.luzarraga@ehu.eus
[2] Universidad de Cádiz (España)
E-mail: juantxo@irakasle.net
[3] Universidad del País Vasco (España)
E-mail: juan.etxeberria@ehu.eus

Sumario. 1. Introducción. 1.1. El estudio de centros escolares extremos en la EE y la ME. 1.2. 1.2. El bachillerato y la Prueba de Acceso a la Universidad. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Procedimiento. 2.3. Instrumentos. 2.4. Análisis. 3. Resultados. 3.1. Primera fase: Selección de centros de alta y baja eficacia. 3.2. Segunda fase: Análisis de las expectativas de los centros de alta y baja eficacia. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Luzarraga Martín, J.M., Nuñez Lozano, J.M., Etxeberria Murgiondo, J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa. *Revista Complutense de Educación,* 24 (1), 943-959

1. Introducción

En el año 1966 se publicó el ya famoso informe Coleman, (Coleman y Cols., 1966), que tuvo continuidad con posteriores análisis (Smith, 1972; Jecnks et al., 1972) concluyendo la poca relevancia que tienen las escuelas en el rendimiento académico de sus estudiantes *"Cuando se controlan los factores socioeconómicos estadísticamente, las diferencias entre escuelas explican solamente una pequeña parte de las diferencias en el rendimiento de los alumnos*" (Coleman et al., 1966, p.21).

Fruto del desacuerdo y de la resignación de la comunidad educativa ante estos resultados, se inician los movimientos de la Eficacia Escolar (EE) y de la Mejora Escolar (ME). La EE pretende identificar los aspectos que hacen que los estudiantes obtengan mejor rendimiento académico (Reynolds, Teddlie & Chapman, 2016). La ME, tiene como objetivo determinar qué deben hacer las escuelas para mejorar (Hopkins, 2016).

Actualmente, la evidencia empírica de la investigación sobre eficacia y mejora, ha demostrado que son varios los factores que se relacionan directamente con el desempeño de los estudiantes, por lo que las escuelas sí que son determinantes en los resultados que sus estudiantes obtienen (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014).

Como concluyen distintas revisiones realizadas en torno a las primeras etapas obligatorias educativas (primaria y secundaria), basadas tanto en la EE, como en la ME, entre los factores relacionados con el rendimiento de los estudiantes se encuentran las expectativas (Murillo, 2005; Scheerens, 2015; Teddlie & Reynolds, 2000).

Merhi (2011), entiende por expectativa la idea o la suposición más o menos realista y la percepción anticipada de lo que sucederá en el futuro. Bandura (2001), indica que la expectativa de un resultado es la estimación de que una conducta dada conlleva a obtener ciertos resultados. Si se traslada al campo educativo, entendemos las expectativas como las ideas presupuestas que tienen los miembros de la comunidad educativa[4] acerca del rendimiento académico que un centro escolar puede obtener y las actitudes, motivaciones y conductas que consecuentemente generan.

El análisis de este factor en el campo de la educación tiene un gran recorrido. Los resultados muestran que, en general, las expectativas que tienen las comunidades educativas se relacionan con los logros que los estudiantes consiguen. Las expectativas, per se, no deben ser consideradas como buenas o malas, ya que dependiendo de su naturaleza, pueden contribuir a obtener unos resultados u otros. Un profesor con altas expectativas en sus estudiantes contribuye a impulsar la implicación y la motivación de

---

[4] Se entiende por comunidad educativa a los directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes, familias y egresados.

estos, favoreciendo, consecuentemente, a que estos mejoren su rendimiento académico. Un profesor con bajas expectativas, en cambio, puede conseguir lo contrario. Los estudiantes pueden llegar a ser lo que el docente crea que pueden llegar a ser (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). La transmisión de las expectativas tiene un papel importante en los resultados de los centros educativos.

Así, el estudio de escuelas prototípicas de primaria realizado por Weber (1971), concluye que una de las propiedades organizativas que diferenciaban a los centros con buenos y malos resultados son las altas expectativas del profesorado sobre las posibilidades de los alumnos. Un segundo trabajo, clásico, realizado por Edmonds, (1979), propone un modelo de cinco factores de eficacia de escuelas de primaria. En este modelo se señala que las escuelas eficaces tienen un clima de altas expectativas en relación al rendimiento de sus alumnos. En el macro-estudio realizado en escuelas de primaria por Brookover et al. (1978), concluyen en la importancia de las expectativas de los docentes; y afirman que en las escuelas que obtienen resultados por encima de lo previsible, los profesores esperan que los estudiantes alcancen el grado más alto.

Investigaciones mucho más recientes obtienen conclusiones que también ponen de relieve la relación existente entre las expectativas y el rendimiento académico. En el trabajo denominado Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar, coordinado por Murillo (2007), se identifican factores educativos asociados al desempeño educativo. Entre las conclusiones, indica que las expectativas de la dirección hacia los docentes y hacia los estudiantes demuestran ser factores asociados al logro escolar.

Martín-Criado y Gómez-Bueno (2017), estudian las expectativas que tienen las familias respecto a sus hijos mediante la Encuesta Social-2010 "Educación y hogares en Andalucía", que aúna expedientes escolares y encuestas a familias e hijos/as. Concluyen que las expectativas no son suficientes para explicar el rendimiento escolar en las familias con menores niveles de estudio. Las expectativas que muestran tener estas familias son más altas que los resultados que sus hijos/as consiguen, y el apoyo escolar parental que ofrecen muestra ser muy bajo.

Intxausti, Etxeberria y Joaristi (2014), se centran en las expectativas que los centros y las propias familias tienen acerca de los estudiantes inmigrantes. Las autoras señalan que difieren considerablemente las expectativas que poseen las familias en sus hijos/as y las que muestran tener los centros escolares.

En el estudio sobre buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco realizado por Lizasoain y Angulo (2014), los resultados de las buenas prácticas señalan que los equipos directivos de las escuelas eficaces se caracterizan por tener altas expectativas respecto al alumnado y al profesorado.

Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014), en un meta-análisis sobre el impacto de las diferentes formas de participación de las familias en primaria y secundaria, concluyen que el sentimiento de pertenencia al centro educativo y las expectativas académicas familiares son factores que se relacionan positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes.

1.1. El estudio de centros escolares extremos en la EE y la ME

Para abordar el análisis de la eficacia y de la mejora, es frecuente el uso de diseños mixtos, pues integra las ventajas de los métodos cuantitativos y las de los métodos cualitativos (Teddlie & Sammons, 2010); además se considera un enfoque apropia-

do para la identificación de factores de eficacia en centros escolares de rendimiento extremo (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013; Intxausti, Joaristi & Lizasoain, 2016). Creswell & Plano-Clark (2011), definen cuatro tipos de diseños mixtos: el diseño de triangulación, el diseño imbricado, el diseño explicativo, y el diseño exploratorio. Dentro de estos, el caso más común en este ámbito de la eficacia de los centros extremos es el explicativo (Teddlie & Sammons, 2010); se utilizan técnicas cuantitativas para seleccionar centros eficaces y después, técnicas cualitativas, para poder explicar las características de los centros seleccionados.

Un caso singular a la vez que prototípico de los diseños mixtos en el análisis de la mejora, es el desarrollado por Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2014) en el que concluyen que las bajas expectativas que tienen los estudiantes hacia ellos mismos, también se relacionan con los resultados. En este sentido Bryck (2010), indica que las familias que presentan altas expectativas para el futuro de sus hijos contribuyen a reforzar un buen rendimiento, además de participar voluntariamente de una forma crítica en la dinámica de los centros.

Otros estudios actuales y de similar perfil son el estudio de buenas prácticas de escuelas de primaria y secundaria eficaces del País Vasco (Lizasoain y Angulo, 2014); el análisis de las escuelas del trabajo de los directores exitosos en escuelas públicas de secundaria (Walker, Lee & Bryant, 2014); o el análisis del liderazgo instructivo en escuelas de primaria altamente eficaces (Beauchamp & Parsons, 2014).

Como se puede apreciar, la gran mayoría de los estudios sobre eficacia y mejora están centrados en las etapas obligatorias de primaria y secundaria. En el caso de la etapa postobligatoria de Bachillerato, es difícil encontrar estudios que seleccionan y analizan centros de eficacia diferencial, a la vez que analizan las razones y los factores asociados al desempeño educativo.

1.2. El bachillerato y la Prueba de Acceso a la Universidad

El uso de pruebas estandarizadas como base para los estudios de mejora de la eficacia escolar es bastante común (Bryk, 2010; Intxausti et al., 2016; Hernández-Castilla et al., 2014). En las etapas de primaria y secundaria, las evaluaciones de PISA, TIMSS o la Evaluación Diagnóstica, sirven de referencia para el análisis y evaluación de los centros escolares. A lo largo de la etapa postobligatoria del Bachillerato del sistema educativo español, la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), es la única prueba estandarizada, objetiva, sistemática y externa que se realiza en esta etapa (Luzarraga y Etxeberria, 2015).

En relación al estudio comparado de las pruebas, Ruiz de Gauna et al. (2013) estudian los rasgos comunes y diferenciadores de los sistemas de acceso a la Universidad en Cataluña, Comunidad Valenciana y Comunidad Vasca. Granados (2015), por su parte, describe, analiza y compara la PAU con su equivalente en Finlandia denominada Vakava.

Moreno-Herrero, Sánchez-Campillo y Jiménez-Aguilera (2014), toman como variable principal de estudio la titularidad de los centros y analizan su influencia en las diferencias existentes entre la nota que otorgan los centros y la obtenida en la prueba.

En la línea del estudio de materias en particular, Ibarra et al. (2011) realizan un análisis crítico de la relación que tiene la materia de Geografía en Bachillerato con la PAU. Ruíz de Gauna et al. (2013) por su parte, estudian la relación existente entre la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Matemáticas de 2º de Bachillerato y sus posteriores resultados en la PAU.

En este contexto, no se han encontrado estudios que hayan investigado la eficacia y la mejora de los centros de Bachillerato; por lo que mediante este trabajo afrontamos el reto de estudiar esta eficacia y mejora en relación a las expectativas que tienen los centros en esta etapa postobligatoria.

Derivado de lo anterior y de la carencia de estudios, esta investigación tiene como objetivo principal analizar las prácticas relacionadas con las expectativas existentes en las comunidades educativas de los cetros de Bachillerato de la Comunidad Autónoma del Vasca (CAV), en base a criterios de eficacia.

2. Método

2.1. Participantes

Se trató de un estudio censal. Se analizaron los resultados de todos los centros de Bachillerato de las tres provincias que forman la CAV; y los análisis se realizaron en base a los resultados obtenidos en la PAU durante los años comprendidos entre 2010 y 2014. Con el fin de que el número de alumnos de cada grupo de los centros educativos fuera representativo, se estableció un límite en el tamaño de estos y se descartaron aquellos que tuvieron menos de 12 alumnos matriculados en la prueba.

Tabla 1. Distribución de grupos en función del año de matrícula y el idioma de la PAU.

	2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Euskera	95	111	112	112	114
Castellano	88	80	83	84	81
Total	183	181	195	196	195

Fuente: Elaboración propia

Además, se realizaron entrevistas a los Inspectores Educativos de referencia[5] de los centros escolares de alta eficacia (I.E.C.A.E) y los Inspectores Educativos de centros de baja eficacia (I.E.C.B.E.) seleccionados.

En total se seleccionaron 16 centros de alta eficacia y 16 de baja eficacia, por lo que se realizaron un total de 32 entrevistas a los inspectores.

2.2. Procedimiento

Se trató de un estudio descriptivo, comparativo y correlacional, con un diseño ex-postfacto. En él se analizaron los resultados de Bachillerato obtenidos en cada centro

[5] La Inspección Educativa del País Vasco, resumiendo al decreto 98/2016 de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco, tiene las siguientes tres funciones prioritarias:
- Impulsar la consecución de un sistema educativo de calidad y contribuir a garantizar los derechos de las personas que conforman la comunidad educativa;
- Controlar, evaluar y dar asesoramiento a los centros educativos y a los demás elementos del sistema con la finalidad de contribuir a su mejora, así como participar en las evaluaciones del sistema e informar a la administración educativa mediante valoraciones técnicas de carácter propositivo.
- Mejorar la organización interna de la inspección de educación y el desarrollo de su actividad para dar una mejor respuesta a las personas y a los centros.

y los resultados externos obtenidos en las PAU (2010-2014), así como ciertas características contextuales de estos que posibilitaron la consecución de la elección de centros de alta y baja eficacia escolar.

Se utilizó un diseño mixto explicativo efectuado en dos fases. En la primera, mediante el uso de técnicas cuantitativas y a partir de datos de la PAU, así como distintas variables contextuales, se identificaron los 32 centros escolares que conformaron la muestra de centros objeto de estudio.

En la segunda fase, se analizaron las prácticas de los centros escolares seleccionados, a la vez que los criterios establecidos en los mismos, sobre todo en lo que respectó a las expectativas. Se realizaron entrevistas a los 32 inspectores educativos de referencia de los 16 centros de alta eficacia y los 16 de baja. Las entrevistas se realizaron individualmente en las siete zonas territoriales en las que se organiza la Inspección de Educación de la CAV. Mediante el contraste de los resultados de las entrevistas de los inspectores referentes de alta y de baja eficacia, se subrayaron las prácticas diferenciadoras existentes entre los dos grupos.

2.3. Instrumentos

Se analizaron los resultados de la PAU como indicador del rendimiento académico, con la consistencia y validez que se les supone. También se han tenido en cuenta distintas variables contextuales, tales como la titularidad, centro y el Índice Socioeconómico Cultural (ISEC)[6].

Para el análisis de las expectativas de los centros de alta y baja eficacia, se realizaron entrevistas semiestructuradas, mediante preguntas abiertas que vertieron en los siguientes cuatro ejes:

— Eje número 1: La percepción escolar acerca de la importancia de la PAU.
— Eje número 2: La transmisión de las expectativas en los centros escolares.
— Eje número 3: La relación del centro con los estudiantes.
— Eje número 4: Las expectativas de las familias.

2.4. Análisis

Dado que se trata de un estudio censal, se han efectuado los análisis estadísticos que permiten estudiar la estabilidad de los resultados (correlaciones inter e intracentros y comparaciones de medias) a la vez que el análisis de la influencia de cada una de las variables intervinientes/independientes en los resultados obtenidos. A pesar de que, obviamente, los resultados de los análisis no tienen un contexto inferencial, y por tanto carece de sentido el término "significativo" aplicado a las relaciones y/o diferencias, dada la tradición existente, a la hora de presentar los resultados hemos mantenido los signos que indican el nivel de significatividad.

---

[6] El cuestionario utilizado está compuesto por las respuestas facilitadas por el alumnado de los centros educativos del País Vasco, en el que se recogen aspectos relacionados con el nivel profesional familiar, el nivel máximo de estudios de la familia y la posesión de una serie de bienes materiales y culturales previamente definidos como especialmente relevantes (número de libros en casa, lectura de prensa diaria, revistas especializadas, posesión de ordenador y acceso a internet).

3. Resultados

Habida cuenta de las dos fases diferenciadas complementarias de que consta el estudio, presentamos los resultados de forma diferenciada.

3.1. Primera fase: Selección de centros de alta y baja eficacia

Con el fin de determinar la estabilidad de los resultados de la PAU y el grado de relación de los distintos resultados año tras año, se han analizado los resultados de cinco años de todos los centros de la CAV.

Tal y como se aprecia en la figura 1, los resultados de la PAU presentaron coeficientes de correlación comprendidos entre (.567 < r < .746), mientras que la nota de Bachillerato fue más irregular estando los coeficientes comprendidos entre (.203 < r < .535).

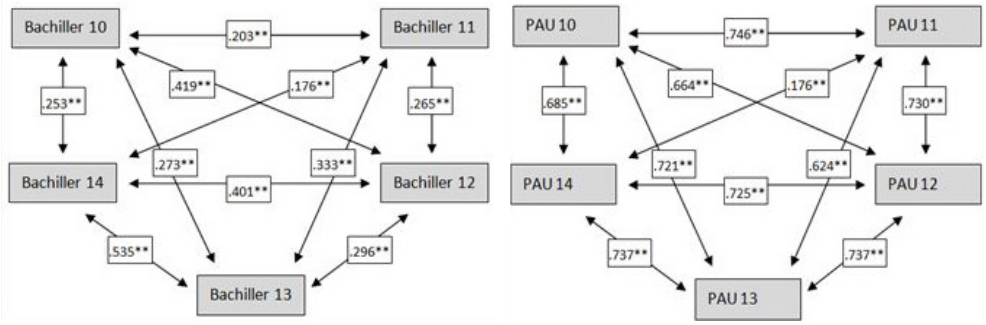

Figura 1. Correlaciones nota de Bachillerato y PAU. Años comprendidos entre 2010 y 2014.

Fuente: Elaboración propia

Se utilizaron modelos de regresión múltiple para seleccionar los 32 centros objeto de estudio. El uso de esta técnica permite ajustar las puntuaciones de los centros mediante las variables contextuales y así, poder controlar los posibles efectos de éstas sobre sus resultados, asegurando así, una caracterización más igualitaria (Luzarraga y Etxeberria, 2015).

Es conocida la relación significativa y positiva entre los resultados obtenidos por los grupos y el ISEC de los mismos, (Murillo, 2005). Se asume que existen otras variables contextuales que también tienen relación con la nota de la prueba, y que el ISEC por sí sólo no anula todas las diferencias existentes, pero sí que es un criterio que ayuda a realizar una clasificación más justa. De esta manera se consideró a la diferencia entre la puntuación obtenida en la PAU y la esperada de cada grupo como "la eficacia del grupo". Para esto, se calculó el efecto que tuvo el ISEC sobre la variable de resultado de la PAU. Se realizó un análisis de regresión entre las variables, y se consideraron los residuos obtenidos como indicadores de la eficacia escolar como criterio para la clasificación.

Mediante el ajuste de las puntuaciones obtenidas y el análisis de los residuos, se clasificaron los centros tal y como se muestra en la figura 2. Los 16 centros con mayores residuos positivos (resultados mejores de los esperados), se categorizaron como centros de alta eficacia; mientras que los 16 centros con mayores residuos ne-

gativos (resultados peores de los esperados), se categorizaron como centros de baja eficacia.

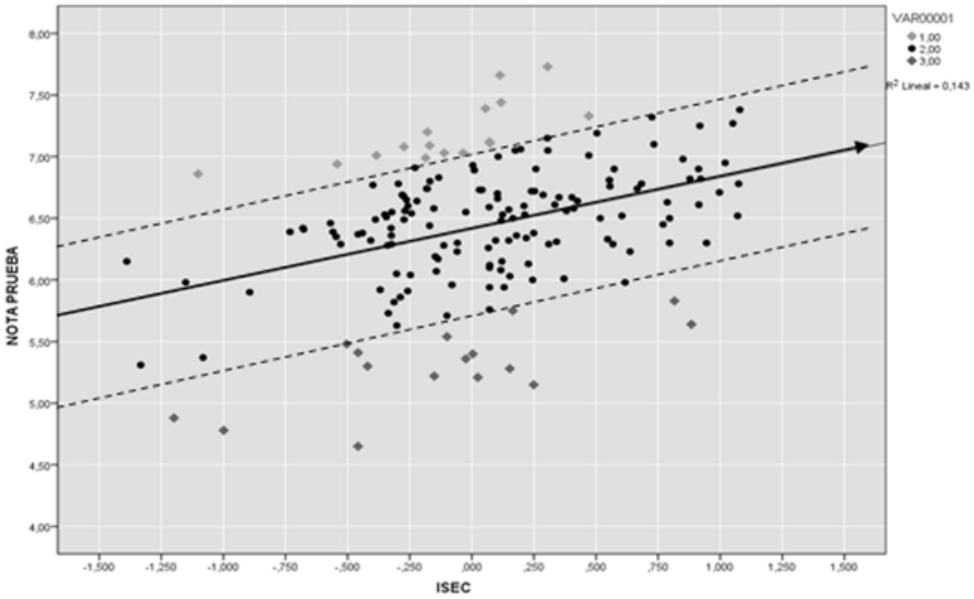

Figura 2. Análisis de regresión entre la media del ISEC y la PAU. Años comprendidos entre 2010 y 2014. Fuente: Elaboración propia

Como resultado de este procedimiento, se estableció la selección de los 32 centros escolares que sirvieron para recabar la información obtenida en torno a las expectativas de los centros, a partir de las entrevistas a los inspectores de referencia de estos.

3.2. Segunda fase: Análisis de las expectativas de los centros de alta y baja eficacia

El análisis de las expectativas se contextualizó en torno a cuatro ejes que contribuyen a clarificar y a estructurar los resultados de las entrevistas:

— Eje número 1: La percepción escolar acerca de la importancia de la PAU.
— Eje número 2: La transmisión de las expectativas en los centros escolares.
— Eje número 3: La relación del centro con los estudiantes.
— Eje número 4: Las expectativas de las familias.

Primer eje: La percepción escolar acerca de la importancia PAU.

Tanto los inspectores de centros de alta como los de baja eficacia, afirman que el objetivo principal de los centros educativos de alta eficacia en Bachillerato es obtener buenos resultados en la PAU; estos buenos resultados son entendidos en relación a la mejora o mantenimiento de las calificaciones obtenidas en cursos anteriores. Por

ello, para los inspectores de los centros de alta eficacia, la preparación de esta prueba selectiva marca el rumbo, el ritmo y la forma de trabajo, lo que les supone una dedicación casi exclusiva cada curso académico: "*No hay ninguna duda. El centro trabaja casi exclusivamente para realizar la PAU exitosamente"* (I.E.C.A.E.3).

Los centros educativos de alta eficacia muestran una alta preocupación por que sus estudiantes realicen la prueba de manera satisfactoria y en consecuencia, obtengan un resultado exitoso: "*De alguna manera, estos resultados son fruto de la importancia que le da el centro a esta prueba*" (I.E.C.A.E.12); esto es debido a la percepción de estos mismos centros de que el futuro académico de su alumnado está directamente ligado a los resultados que el mismo colectivo obtenga en esta prueba y, así mismo, a las calificaciones obtenidas en el propio centro. "*Para el centro los buenos resultados son muy importantes, y para eso, los estudiantes tienen que realizar la selectividad lo mejor posible*" (I.E.C.A.E.2). Como norma general, se percibe que estos centros ponen énfasis en conseguir altas calificaciones como garantía de resultados académicos exitosos a medio y largo plazo.

Casi todos los inspectores señalan que como norma general, los centros escolares están en parcial desacuerdo con la forma que tiene la PAU de evaluar, ya que es una prueba memorística que evalúa contenidos que probablemente en poco tiempo serán olvidados por los estudiantes: "*El centro es consciente de que las pruebas de selectividad evalúan más conocimientos que competencias. Alguna vez me han dicho que la prueba crea bulimia, ya que los estudiantes vomitan lo que aprenden*" (I.E.C.B.E.5).

Los informantes señalan que la PAU se caracteriza por ser una prueba enfocada a los contenidos, y consideran tan relevante esta prueba, que incluso los centros educativos que han destacado por utilizar metodologías más innovadoras durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), optan por renunciar a estas para utilizar metodologías tradicionales en la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria en Bachillerato: "*Aunque el centro quiera seguir la dinámica innovadora que defiende en la ESO, no puede*" (I.E.C.A.E.14).

Los inspectores indican que el uso de esta metodología tradicional proporciona la preparación más adecuada para realizar la PAU: "*La metodología de Bachillerato es totalmente tradicional*" (I.E.C.B.E.4). Además, también señalan que el profesorado se muestra contrario al uso de las metodologías innovadoras, puesto que la prueba está diseñada para prepararla de una manera más tradicional. "*Cuando se habla de innovación en Bachillerato, la percepción es que el profesorado se niega a cambiar lo que medianamente les funciona*" (I.E.C.B.E.8). Teniendo en cuenta los contenidos que hay que preparar en cada materia, existe la creencia de que de otro modo, mediante métodos más innovadores, no se obtendrían resultados exitosos.

> *"Aunque en la etapa de secundaria se utilicen metodologías más innovadoras, en el Bachillerato se opta por una enseñanza más tradicional. Los profesores llevan años preparando la PAU igual, y hasta que no cambie la PAU, el profesorado seguirá utilizando la misma metodología"* (I.E.C.A.E.11).

Los inspectores muestran que las familias de los centros de alta eficacia coinciden con los centros educativos en pensar que la obtención de buenos resultados en la PAU es primordial, por lo que no ponen en duda las metodologías que emplean

los centros educativos, delegando en los mismos la responsabilidad total de la preparación de la prueba. "*Las familias tienen plena confianza en el centro y coinciden en que lo más importante son los resultados*" (I.E.C.A.E.13). En los centros de baja eficacia por su parte, subrayan que no creen que las familias sean muy conscientes de las metodologías que emplean los centros, y lo que en general más les importa es el aprobado. *"¿A las familias? Pues llegados a este punto yo creo que les dan igual las metodologías. No son demasiado conscientes. Con tal de que sus hijos/as aprueben…"* (I.E.C.B.E.6).

Segundo eje: La transmisión de las expectativas en los centros escolares

El análisis de los resultados de los centros de alta eficacia realizado en la primera fase, muestra que estos han sido buenos y estables a lo largo del tiempo. Algunos inspectores indican que estos resultados exitosos son una seña de identidad de los propios centros educativos; y es por ello que trabajan por cuidar y mantener este hecho. "*Son inevitables las comparaciones de resultados que se realizan año tras año y para el centro escolar es fundamental no bajar el listón académico que tiene"* (I.E.C.A.E.3). También señalan, que dar continuidad a la obtención del éxito en los resultados es una de las razones que ayudan a trabajar con mayor motivación, tanto al equipo directivo como al profesorado: "*Obtener buenos resultados años tras año, es una clara motivación para el profesorado*" (I.E.C.A.E.12).

Los inspectores de los centros educativos de alta eficacia, señalaron que es normal que el equipo directivo transmita estas altas expectativas al resto de la comunidad educativa: "*El equipo directivo lo tiene claro. Quiere transmitir las expectativas académicas del centro escolar a toda la comunidad educativa"* (I.E.C.A.E.4). De esta manera profesores, familias y estudiantes interiorizan y creen que ellos forman parte del centro y también tienen que tener altas expectativas. Se crea una identidad y cultura educativa en la que nadie pone en duda la necesidad y apuesta por trabajar con el objetivo principal de obtener buenos resultados. "*Si la dirección consigue trasladar sus preocupaciones y sus expectativas a la comunidad educativa, esta va a estar más implicada e identificada con el centro"* (I.E.C.A.E.10).

En los centros de baja eficacia, por su parte, no se identifica la misma cultura de transmisión de altas expectativas académicas. Los inspectores señalan que en general, los resultados que se obtienen no son muy buenos y los equipos directivos se centran en otros aspectos que también son importantes para los centros. "*El equipo directivo no cree que la prioridad sean las expectativas centradas en los resultados. Tiene otro tipo de prioridades*" (I.E.C.A.E.11).

Los inspectores no ocultan la competitividad que fomenta el hecho de trabajar porque los estudiantes obtengan buenos resultados en la PAU, ya que la transmisión de las altas expectativas gira en torno a los resultados que se tienen que obtener en la prueba. Y no se muestran del todo convencidos por esto, pero entienden que con el sistema de acceso a la Universidad que tenemos en la actualidad, es muy difícil que los estudiantes no se sitúen en clave de competitividad. "*Es imposible no transmitir la competitividad del sistema a los estudiantes. Es parte de la vida del Bachillerato. Al fin y al cabo, nosotros somos los primeros que lo hacemos*" (I.E.C.A.E.16). Las notas de corte de las carreras universitarias en las diferentes Universidades dependen directamente de las notas con las que los alumnos acceden desde Bachillerato, vía

PAU. Y es por ello por lo que la competencia se vuelve determinante. "*El centro tiene que garantizar ser competitivo en las notas de corte de la PAU. Si un alumno quiere estudiar una carrera con una nota de corte, el centro tiene que intentar ayudar al estudiante a conseguir ese objetivo*" (I.E.C.A.E.9).

El discurso de transmisión de las expectativas que tiene el centro acerca de la PAU comienza en la ESO. Los informantes de los centros de alta eficacia indican que principalmente, tanto a los estudiantes como a las familias, se les explica la importancia que tiene el Bachillerato como punto de partida de un futuro académico exitoso y puerta de acceso a la Universidad. Estas explicaciones se llevan a cabo mediante charlas informativas, reuniones, tutorías, etc. "*Desde la ESO, se les empieza a inculcar la importancia de la selectividad. A los alumnos y a las familias. En reuniones, charlas…*" (I.E.C.A.E.7)

Tercer eje: La relación del centro con los estudiantes.

Los inspectores indican que la mayoría de los centros educativos de alta eficacia conocen bastante bien a sus estudiantes, ya que muchos provienen de la ESO del mismo centro. Subrayan que en estos centros es habitual que se preocupen por realizar una atención individualizada durante la etapa previa al Bachillerato. Este trato cercano y de confianza es muy positivo para el alumnado, ya que facilita la convivencia y mejora el clima escolar.

> *"La relación es muy cercana y eso es muy bueno. Se respira un buen clima y los estudiantes en este centro tienen nombre y apellidos. Casi todos entran en primero de secundaria, por lo que para cuando llegan a Bachillerato, tienen 4 años de experiencia en el centro"* (I.E.C.A.E.1).

Como se ha comentado anteriormente, las altas expectativas de los centros contribuyen a que una de las preocupaciones más importantes sea que todos los estudiantes o la gran mayoría realicen la PAU adecuadamente; y es por ello que la preparación de esta prueba se presenta como una tarea fundamental. Algunos inspectores de centros eficaces muestran que los centros son conscientes de que no todos el alumnado tiene el mismo nivel y reconocen la diversidad del mismo; pero creen que todos los alumnos están capacitados para llegar a tener el nivel exigido y para obtener el éxito marcado como objetivo para la prueba. "*Desde el centro se exige a prácticamente todos los estudiantes lo mismo. Saben que sus alumnos pueden tener distintas capacidades pero consideran que es bueno exigir a todos lo mismo*" (I.E.C.A.E.12).

En algunos centros eficaces se promueven horas de refuerzo impartidas por tutores o profesores, además de impulsar grupos de ayuda entre alumnos y aprendizaje colaborativo; así como actividades complementarias extraescolares y paralelas al currículum, con el objetivo de mejorar los conocimientos de los alumnos que necesitan otro tipo de atención y/o motivación: "*El centro cuenta con algunas actividades extraescolares de refuerzo. Algunas de estas las llevan los propios estudiantes… los que más saben ayudan a los estudiantes con dificultades*" (I.E.A.E.16). Mediante estas actividades, se pretende ofrecer una atención individualizada a las necesidades de los estudiantes, mejorando la preparación académica para realizar la PAU. Así mismo, se da continuidad a la atención a la diversidad en clave inclusiva que se lleva a cabo en las etapas que forman la Educación Básica.

> *"Al centro le preocupa que todos los estudiantes sigan el mismo rito. Incluso los que tienen más dificultades. Tiene las expectativas bastante altas. Para ello, tiene sistematizadas una especie de clases particulares para complementar algunas de las materias de ciencias. Además ofrece clases extra para preparar exámenes de inglés y de euskera"* (I.E.C.A.E.13).

Cuarto eje: Las expectativas de las familias.

Las entrevistas muestran que el papel de las familias en relación a la influencia que tienen en los resultados de la prueba de selectividad es determinante. Las expectativas familiares tienen una relación directa con el progreso académico de los estudiantes. En general, a mayores expectativas, mayor preocupación por la educación de sus hijos/as: "*Las familias de este centro no se caracterizan por su implicación ni por tener expectativas concretas… pero esto viene de la ESO…*" (I.E.C.B.E.2). Los inspectores de los centros eficaces subrayan que las familias tienen claro que el futuro académico de sus hijos/as debe de estar dirigido al mundo universitario. Muestran tener altas expectativas acerca de lo que el centro puede y tiene que hacer y es por ello que no dudan en estar pendientes del proceso y exigir al centro una preparación adecuada para la selectividad.

> *"…las expectativas de las familias claro que son importantes. Si las expectativas de una familia son altas, lo normal es que los resultadlos del alumno sean buenas, y viceversa. Normalmente forman parte de la escuela, o lo menos se interesan."* (I.E.C.A.E.5).

Además, los inspectores también indican que las familias de los centros de alta eficacia son conscientes de los buenos resultados que obtienen los centros y es común que estas exijan que esa tradición de buenos resultados se refleje en las calificaciones de las pruebas selectivas de sus hijos/as. Las altas expectativas que muestran tener las familias ejercen presión en los centros educativos. Este papel de control supervisa de manera indirecta la labor de los centros educativos de alta eficacia y ayuda a motivar a los mismos: "*... en nuestro centro, sé que hay algunas familias que están muy implicadas y que la relación es muy buena. La voz de estas familias tiene un peso importante."* (I.E.C.A.E.8).

Las entrevistas muestran algunos ejemplos en los que, fruto de demandas familiares, se han llevado a cabo clases de refuerzo o de tutorías para poder mejorar en materias concretas como el inglés o el euskera: *"…desde el año pasado se han empezado unas clases extraescolares dirigidas a sacarse el EGA*[7]*. La petición vino de unas familias que consideraban que era bueno para los estudiantes, y el centro vio con buenos ojos la propuesta"* (I.E.C.A.E.3).

Aunque a lo largo de la etapa de Bachillerato la participación de las familias en la dinámica de los centros escolares no sea tan intensa como en las etapas anteriores,

---

[7] El EGA (Euskararen Gaitasun Agiria) es el Certificado de Aptitud de Conocimiento de Euskera clasificado como título de nivel C1 en el marco común europeo de referencia para las lenguas.

las familias de los centros eficaces muestran colaboración activa en las reuniones informativas y evaluativas promovidas por los centros.

> *"A comienzo del curso, el centro presenta los resultados de la selectividad del curso pasado. En esta presentación, la comisión pedagógica comparte y los resultados con las familias y con las familias. Además comparten opiniones acerca de qué se puede mejorar… por lo que tengo entendido, estás reuniones son muy enriquecedoras…"* (I.E.C.A.E.9).

Los centros de baja eficacia, por lo general, tienen muchas dificultades para que las familias acudan a este tipo de reuniones: "*La participación de las familias en cualquier iniciativa del centro es muy baja… el equipo directivo tiene asumido que la situación es esta, y ve muy difícil darle la vuelta*". (I.E.C.B.E.10).

En algunos centros de alta eficacia se llevan a cabo estrategias por involucrar a las familias, fomentando el interés de éstas mediante el análisis conjunto de los resultados de la PAU de años anteriores, orientando los itinerarios futuros y debatiendo acerca de las posibles salidas universitarias de sus hijos/as. La invitación por participar en el proceso incide de manera indirecta en los resultados de los/as alumnos/as en la prueba. "*En nuestro centro, a comienzo de curso, se invita a las familias a unas reuniones informativas en las que se analizan conjuntamente los resultados de la selectividad de años anteriores. Se les muestra cuáles son las notas que suele obtener el centro por especialidad. Las familias en general, se muestran muy interesadas en estas reuniones…*" (I.E.C.A.E.15)

4. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos, los inspectores tienen la percepción de la existencia de una importante relación entre las expectativas de los centros educativos y los logros académicos alcanzados. Esta relación descrita para los estudiantes de Bachillerato es coherente con los resultados obtenidos por Bryck, (2010), Lizasoain y Angulo (2014) y, Hernández-Castilla y Cols. (2014), en los que se describe una relación similar en centros de primaria y secundaria.

Las entrevistas efectuadas confirman de la importancia que dan los centros a la PAU, que también se presenta como un indicador relacionado con el rendimiento académico. Es una práctica habitual por parte de los centros, asociar el futuro académico de los estudiantes con los resultados que obtengan en esta prueba. Por lo que los centros que se plantean como objetivo prioritario conseguir altas calificaciones, muestran tener mejores resultados.

Los resultados exitosos obtenidos en años anteriores son una seña de identidad de los centros educativos de alta eficacia y marcan las expectativas académicas de estos para los años posteriores. Es por ello, que estos centros trabajan por mantenerlos y/o mejorarlos, siendo motor de motivación para claustros, equipos directivos, alumnado y familias. De la misma manera, este histórico de altos resultados antecede a una tradición de altas expectativas que prevalece en los centros de alta eficacia, posibilitando un funcionamiento circular.

Los centros escolares que quieren obtener buenos resultados en la PAU, se ven casi obligados a seguir el modelo academicista y tradicional que conlleva la selectividad. El profesorado está limitado a enseñar contenidos que van a ser objeto de evaluación. El mantenimiento de metodologías de corte memorístico diseñadas para realizar la PAU, puede no encajar con la tendencia actual de utilizar metodologías innovadoras que den mayor protagonismo al estudiante como agente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el presente estudio induce a concluir que las metodologías diseñadas específicamente para realizar la PAU son herramientas imprescindibles para responder a las expectativas académicas de los centros. Expectativas enfocadas a la obtención de resultados satisfactorios en Bachillerato que se traduzcan en calificaciones altas en la PAU. Esta realidad es entendida y aceptada por la totalidad de la comunidad educativa y es por ello que los centros de alta eficacia deciden no modificar este formato.

Los centros que mantienen una relación cercana con los estudiantes muestran una mejor convivencia y un mejor clima escolar (Bryck, 2010). Esta relación cercana, que principalmente se consigue a través del buen trabajo que se realiza en la ESO, favorece la transmisión de las expectativas marcadas por los propios estudiantes.

Los inspectores perciben que el reconocimiento de la diversidad, los planes centrados en la identificación de necesidades singulares, la cercanía en la tutoría y trato con los estudiantes, junto a las actividades llevadas a cabo para dar respuesta a estas realidades, son variables esenciales que se dan en los centros educativos de alta eficacia y posibilitan, como norma general, las altas expectativas que se marcan en torno a los resultados de la PAU.

Es importante destacar también el rol que cumplen las familias en los procesos analizados. Las altas expectativas de las familias con respeto a las actuaciones del centro facilitan una perspectiva de control sobre los mismos y supervisa de manera indirecta la labor de los centros educativos de alta eficacia (Castro et al., 2014). Por lo que la transmisión de estas expectativas a las familias resulta una práctica recomendada. La participación de las familias en las actividades informativas y de análisis de la PAU, según indican los inspectores, contribuye a conocer el funcionamiento y contenido de las mismas y, como consecuencia, mejorar las expectativas de estas sobre los estudiantes.

El presente trabajo realizado a partir de datos censales y longitudinales de la PAU y entrevistas a los Inspectores Educativos de referencia de los centros, aporta evidencias empíricas acerca de la importancia de las expectativas en cuanto al aprendizaje de los estudiantes en Bachillerato.

Sin duda, el debate acerca de la preparación académica que exigen las pruebas estandarizadas, tales como PISA, la Evaluación Diagnóstica o la PAU, seguirá abierto. Teniendo en cuenta de que la investigación en la educación obligatoria es una línea de investigación consolidada, ahora el reto está en continuar con los siguientes pasos; es decir, continuar trabajando e investigando en bachillerato, esta etapa tan importante y decisiva para el futuro de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Beauchamp, L., & Parsons, J. (2014). Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces. *REICE — Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4).

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

Brookover, W., Schweitzer, J., schneider, J., Beady, C., Flood, P., & Wisenbaker, J. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.

Bryk, A.S. (2010). Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago. Chicago, London: University of Chicago Press.

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-101). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mcpartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. (1966). Equality of Educational Opportunity. New York: Arno Press.

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33(2), 114-132.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed). Los Angeles: SAGE Publications.

Decreto 98/2016, de 28 de junio, de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV núm. 126 de 4 de julio de 2016

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 591-609.

Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE — Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.

Hopkins, D. (2016). School improvement and system reform. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, y C. Teddlie (Eds.), *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement* (pp.124-148). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and System Improvement: A Narrative State-of-the-Art Review. School Effectiveness and School Improvement, 25(2), 257-281.

Ibarra, P., Barreiro, J., Calvo, L., Cancer, P., Lacosta, A. J., Lasaosa, M., … Ollero, A. (2011). La geografía en segundo de bachillerato y en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias. Situación actual y nuevos plantemientos en Aragón. Geographicalia, 59-60, 165-182.

Intxausti, N., Etxeberria, F., y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20(1).

Intxausti, N., Joaristi, L., & Lizasoain, L. (2016). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque County (Spain). *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 397-419.

Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., … Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the efefct of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Lizasoain, L., y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-28.

Luzarraga, J.M., y Etxeberria, J. (2015). Análisis diferencial de los centros de Bachillerato monolingües y bilingües en el País Vasco. *Revista Internacional de Alfabetización y Aprendizaje de Idiomas*, 2(2), 57-69.

Martín Criado, E., & Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *RES. Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52.

Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. Un proceso dinámico. *La Cuestión Universitaria*, 7, 23-31.

Moreno-Herrero, D., Sánchez-Campillo, J., Y Jiménez-Aguilera, J. (2014). ¿En los centros privados se inflan las calificaciones de los estudiantes? *Revista de Educación*, (366), 243-266.

Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F. J. (Ed.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C, y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.

Reynolds, D., Teddlie, C., Christofer Chapman, & Stringfield, S. (2016). Effective School Processes. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, & C. Teddlie (Eds.), *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement* (pp. 77-100). New York: Routledge.

Ruíz de Gauna, J., Dávila, P., Etxeberria, J., y Sarasúa, J. (2013). Pruebas de selectividad en Matemáticas en la UPV-EHU. Resultados y opiniones de los profesores. *Revista de educación*, (362), 217-246.

Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31.

Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality if educational opportunity*. New York: Vintage Books.

Teddlie, C., y Reynolds, D. (Eds.). (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London ; New York: Falmer Press.

Teddlie, C., & Sammons, P. (2010). Applications of mixed methods to the field of Educational Efectiveness Research. En B. Creemers, L. Kyriakides, & P. Sammons (Eds.), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. New York: Routledge.

Walker, A. D., Lee, M., & Bryant, D. A. (2014). How much of a difference do principals make? An analysis of between-schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 602-628.

Weber, G. (1971). Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools. (CBE Occasional Papers No. 18). Washington, DC.: Council for Basic Education.