



## **FACTORES DE EFICACIA Y MEJORA ESCOLAR EN CENTROS DE BACHILLERATO DEL PAÍS VASCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA. ALGUNAS CLAVES PARA LA ORIENTACIÓN**

### ***SCHOOL EFFECTIVENESS AND IMPROVEMENT FACTORS IN THE BASQUE COUNTRY BACCALAUREATE SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVE OF THE EDUCATIONAL INSPECTION. SOME KEYS FOR GUIDANCE***

**Jon Mikel Luzarraga Martín<sup>1</sup>**

Universidad del País Vasco. Facultad de Educación Filosofía y Antropología. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. San Sebastián, España

**Andoni Arguiñano Madrazo**

Universidad del País Vasco. Facultad de Educación Filosofía y Antropología. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. San Sebastián, España

**Garazi Ormazabal-Arizkorreta**

Universidad del País Vasco. Facultad de Educación Filosofía y Antropología. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. San Sebastián, España

**Leire Murua-Arraiza**

Universidad del País Vasco. Facultad de Educación Filosofía y Antropología. Departamento de Didáctica Escolar. San Sebastián, España

---

<sup>1</sup> Correspondencia: Jon Mikel Luzarraga. Correo-e: [jonmikel.luzarraga@ehu.eus](mailto:jonmikel.luzarraga@ehu.eus) web: <https://www.ehu.eus/es/web/alhe-auzo-lana-hezkuntzan>

## RESUMEN

El presente trabajo estudia factores que posibilitan la eficacia y mejora en el Bachillerato del País Vasco, con el fin de identificar puntos de partida que puedan contribuir a una mejora de la labor de orientación en esta etapa. Partiendo de técnicas cuantitativas y de una selección de 16 centros de alta y 16 de baja eficacia escolar de Bachillerato, se realiza un estudio de corte cualitativo y se entrevista a personas expertas en el ámbito educativo de esta etapa y a personal de inspección de referencia de estos centros. Los resultados y la discusión se presentan en torno a siete categorías de análisis: perfil del profesorado, diversidad del alumnado, familia y comunidad, expectativas, metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación, liderazgo y gestión y clima. Una vez analizados los resultados en torno a las siete categorías se concluyen dos cuestiones. Por un lado, la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad muestra ser un factor fundamental en las políticas de orientación de esta etapa, ya que condiciona los contenidos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Y, por otro lado, la prueba desprestigia otras salidas formativas que no sean las universitarias, obstaculizando una orientación acorde a la realidad actual, en relación con el futuro académico y laboral del alumnado de Bachillerato.

**Palabras clave:** enseñanza secundaria; evaluación; eficacia del centro de enseñanza; orientación; toma de decisiones.

## ABSTRACT

This paper studies factors that facilitate effectiveness and improvement of the Basque Country's Baccalaureate system, with the aim of identifying initial key issues that can contribute to the improvement of guidance at this level. Based on quantitative techniques and a selection of 16 schools with high efficiency and 16 with low efficiency at Baccalaureate level, a qualitative study was carried out, interviewing experts in this educational level, as well as inspection staff from these schools. The results and discussion are presented in seven categories of analysis: teacher profile, student diversity, family and community, expectations, teaching-learning and assessment methodologies, leadership and management, and school climate. Once the results were analyzed in terms of the seven categories, two issues emerged. On the one hand, the Baccalaureate Assessment for University Entrance proves to be an essential factor for guidance policies at this level, since it determines the contents, teaching-learning methodologies, and assessment procedures. And, on the other hand, this entrance exam discredits other educational itineraries different from university studies, hindering guidance in accordance with the current reality, in relation to the academic and professional future of Baccalaureate students.

**Key Words:** Secondary education; educational assessment; guidance; school effectiveness; decision-making.

## Cómo citar este artículo:

Luzarraga, J.M, Arguiñano, A., Ormazabal-Arizkorreta, G. y Murua-Arraiza, L. (2024). Factores de eficacia y mejora escolar en centros de bachillerato del País Vasco desde la perspectiva de la inspección educativa. Algunas claves para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(2), 41-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.2.2024.41948>

## Introducción

A partir de la publicación del denominado Informe Coleman (Coleman et al, 1966) y sus posteriores análisis (Jencks et al.,1972), en los que se concluía que las escuelas son poco relevantes en relación al rendimiento académico que sus propios estudiantes obtienen “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), se inician los movimientos de la Eficacia Escolar (EE) y la Mejora Escolar (ME).

La Eficacia Escolar atiende concretamente a los factores concretos que posibilitan que las escuelas sean buenas de y calidad mientras que desde la Mejora Escolar se pone el foco en la importancia que tienen los procesos educativos de los centros escolares (Luzarraga, 2019).

Los resultados de estos dos movimientos han facilitado a las personas responsables de distintos sistemas educativos el tomar las decisiones correspondientes en relación a la planificación y puesta en marcha de sus correspondientes políticas, mejorando la calidad de los sistemas educativos actuales. Posiblemente, el foro internacional más reconocido en esta cuestión es el Congreso Internacional de Eficacia y Mejora Escolar que se celebra anualmente desde 1987.

Es común que los resultados obtenidos por estas dos líneas de investigación compilan factores asociados a la propia eficacia y mejora. Tres de las complicaciones más reseñables son las siguientes.

- Los cinco factores de eficacia identificados por Edmonds (1979), fundamentales para las siguientes revisiones: (1) liderazgo claro y fuerte, (2) orientación en relación a la adquisición de habilidades básicas, (3) evaluación de los avances de alumnado, (4) atmósfera ordenada y (5) altas expectativas.
- Murillo (2008), señala ocho factores que reflejan que la escuela es la suma de diversos elementos que propician una cultura escolar propia: (1) liderazgo pedagógico y participativo, (2) seguimiento y evaluación a tres niveles, alumnado a nivel del profesorado y del propio centro, (3) clima escolar y de aula, (4) implicación por parte de la comunidad escolar, (5) sentido de comunidad, (6) gestión del tiempo, (7) currículo adecuado y (8) desarrollo del profesorado.
- Por último, Sammons y Bakkum (2011), mediante una metarevisión, sintetizan los factores asociados a la eficacia y mejora escolar de las dos líneas en los siguientes nueve: (1) liderazgo eficaz, (2) enseñanza eficaz, (3) enseñanza centrada en el aprendizaje, (4), supervisión del progreso, (5) cultura escolar positiva, (6) altas expectativas, (7) implicación de las familias, (8) responsabilidades y derechos y (9) desarrollo profesional de todo el personal de la escuela.

Esta evidencia, por lo general, se ha obtenido de investigaciones centradas en la Educación Obligatoria (Luzarraga et al., 2018). Principalmente, porque esta educación responde al derecho que tienen las personas de poder recibir una formación integral que contribuya a su pleno desarrollo, formándolas para poder dar respuesta a las distintas obligaciones de la vida. En el caso de la etapa postobligatoria de Bachillerato, al no tener el carácter obligatorio, no es común que se realicen investigaciones que puedan contribuir a una mejora en la orientación de la misma.

Desde las dos líneas de investigación ha sido frecuente el uso de metodologías mixtas, siendo especialmente apropiada en la identificación de factores de eficacia y mejora en centros escolares de rendimiento extremo (Azkarate et al., 2019). Creswell y Plano-Clark (2011), definen cuatro tipos

de diseños mixtos: (1) triangulación, (2) imbricado, (3) explicativo, y (4) y exploratorio. Probablemente el diseño más utilizado sea el explicativo. En primer lugar, utilizando técnicas cuantitativas para realizar una selección de centros relacionados con su eficacia y, en segundo lugar, técnicas cualitativas, que contribuyan a características específicas de los centros seleccionados.

Algunos estudios de similar perfil son el estudio en torno a las aspiraciones educativas en el Bachillerato en México (Padilla et al., 2018); el análisis de la formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar, también en el País Vasco (Azpillaga et al., 2021), el análisis de la implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria (Aierbe et al., 2023) o el análisis de las expectativas de centros escolares de alta y baja eficacia (Luzarraga et al., 2018).

Las pruebas estandarizadas pueden ser un punto de partida para poder seleccionar centros escolares en función de su eficacia escolar (Azkarate et al., 2019). En el caso de las etapas de Primaria y Secundaria, las pruebas estandarizadas más comunes que se realizan, y que pueden servir como base de estudio, son las evaluaciones de PISA, TIMMs o la Evaluación Diagnóstica. En el caso de la educación postobligatoria de sistema educativo español, solamente se cuenta, como prueba estandarizada, con la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Una prueba objetiva, sistémica y externa, no exenta de polémica (Luzarraga et al., 2018).

En este contexto, son escasos los estudios que hayan investigado la eficacia y la mejora de los centros de Bachillerato; y menos aún, los que hayan puesto el foco en la relación que tiene estos factores con las políticas relacionadas con la orientación en esta etapa. Tanto las dirigidas a los propios Departamentos de Orientación, departamentos que, según el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero tienen como objetivo: “contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales” (p.18), como las dirigidas a las políticas educativas superiores, en las que se plantean mejoras en los sistemas educativos en su globalidad.

No obstante, sí que se recogen otros estudios que, sin estar relacionados con la mejora y la eficacia, se centran en la relevancia de la labor del departamento de orientación en esta etapa (Álvarez, 2019; Bernardo et al., 2021; Rodríguez-Muñiz et al., 2019; Tahull et al., 2021). O también, alguno concreto, dirigido a las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el Bachillerato (Oliva et al., 2018) estudiando la influencia de esta prueba que da acceso a la universidad, poniendo el foco en la metodología docente que el profesorado concreto de ciencias utiliza y concluyendo que las propias pruebas condicionan la forma en la que el profesorado enseña en esta etapa.

Derivado de lo anterior, el presente trabajo pretende identificar factores relacionados con la eficacia y la mejora en el Bachillerato, a través de las voces de diferentes expertos que trabajan en torno a la evaluación educativa, que contribuyan a una mejora en la labor de orientación en esta etapa. Una orientación en la que la vía de los ciclos formativos de grado superior pueda tener una presencia más acorde a la realidad social y laboral (Tahull et al., 2021).

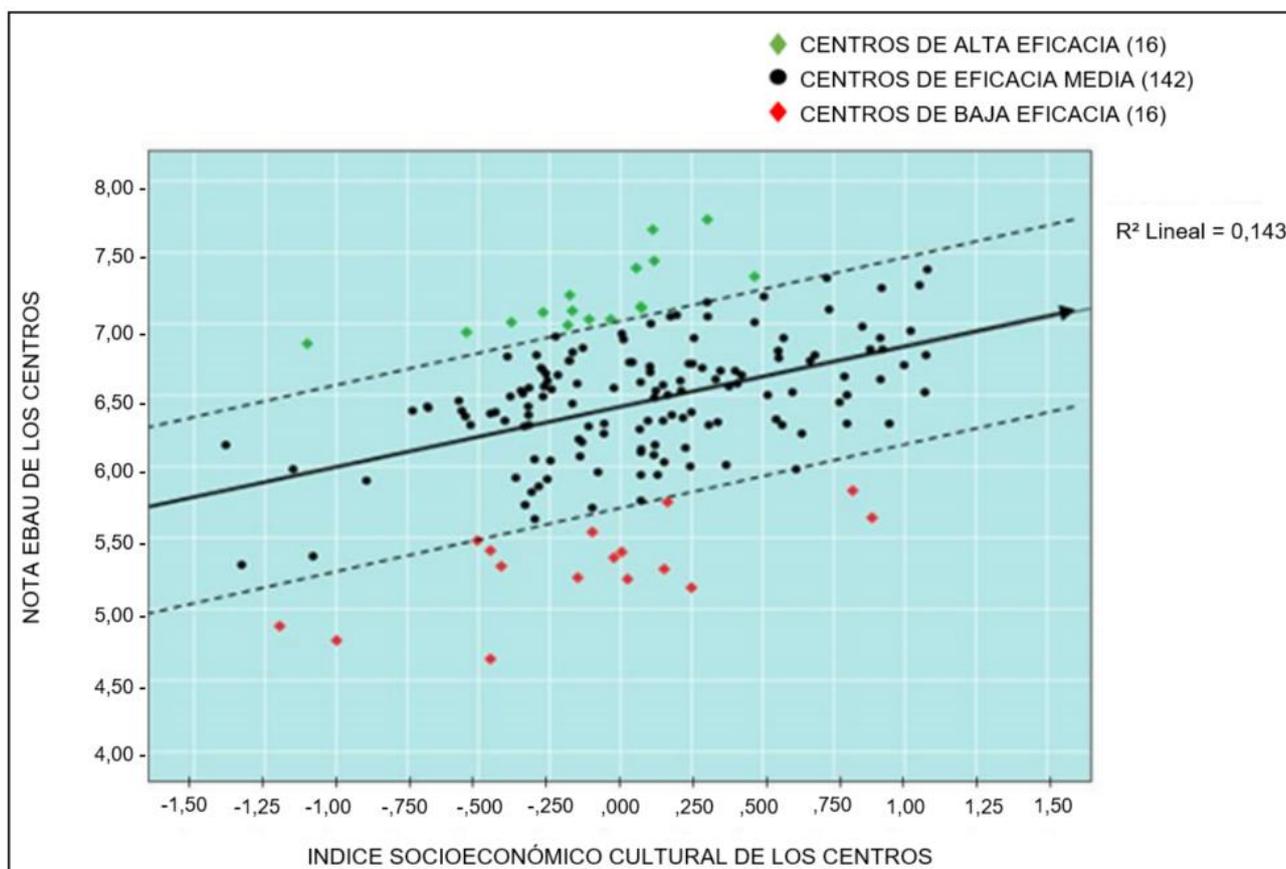
## Método

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia contextualizada en el ámbito de la eficacia y la mejora escolar (Luzarraga, 2019).

En él, se realizó un estudio longitudinal ex post-facto longitudinal en el que participaron todos los centros educativos de Bachillerato de la Comunidad Autónoma Vasca. El análisis de los residuos de la regresión múltiple obtenida por los centros escolares, a partir de la prueba de la EBAU y el Índice Socioeconómico Cultural de los mismos, permitió identificar 16 centros que están por encima y 16 por debajo de los resultados que se esperaba de ellos, es decir, centros de alta eficacia (CAE) y baja eficacia (CBE).

### Figura 1.

Selección de 16 centros AE y 16 centros BE. Análisis de regresión



Fuente. Elaboración propia

El presente trabajo da continuidad a esa selección y se realiza con el objetivo de ahondar en algunas cuestiones que pueden ser relevantes en relación a la eficacia de los centros educativos en esta etapa del Bachillerato, para obtener pautas que contribuyan a la labor de orientación que se puede realizar en esta etapa. Para ello, se realiza un estudio de corte cualitativo, en primer lugar, mediante entrevistas a 5 personas expertas en la temática en cuestión. Y, en segundo lugar, mediante el contraste de entrevistas realizadas a las personas responsables de la inspección educativa de los 16 CAE y 16 de CBE, ahondando en el análisis de contenido de la información recabada en dichas entrevistas.

### *Técnica de recogida de información*

Esta se ha realizado a través de la técnica cualitativa de la entrevista. Concretamente se han realizado:

- Cinco entrevistas semi-estructuradas realizadas a un panel de cinco personas expertas en aspectos relacionados con la temática en cuestión.
- 32 entrevistas semi-estructuradas realizadas a las personas responsables de la Inspección Educativa de los centros concretos, identificados CAE y CBE. 16 entrevistas correspondientes al personal de inspección de CAE y 16 a centros de CBE.

### *Participantes*

Las personas participantes en el panel de expertos han sido seleccionadas por conveniencia (Etxeberria y Tejedor, 2005), procurando contar con personas que tuvieran conocimientos reconocibles en la temática en cuestión, teniendo en cuenta la experiencia y la especialidad en la que han desarrollado su itinerario profesional.

**Tabla 1**

*Características del panel de expertos*

<b>Experto/a</b>	<b>Cargo actual</b>	<b>Experiencia en temática</b>	<b>Especialidad</b>
<b>Exp. 1</b>	Asesora educativa y expresidenta del Consejo Escolar de la CAPV	> 25 años	Evaluación de Programas Educativos
<b>Exp. 2</b>	Asesor educativo Federación Ikastolas	> 25 años	Formación de equipos directivos y asesoramiento en dirección
<b>Exp. 3</b>	Responsable de la Inspección Educativa de la CAPV	> 25 años	Inspección Educativa
<b>Exp. 4</b>	Responsable de la UPV-EHU de la EBAU de la CAPV	> 25 años	Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad
<b>Exp. 5</b>	Experto reconocido en investigación en Eficacia y Mejora Escolar	> 25 años	Eficacia y Mejora Escolar Justicia Social

*Fuente.* Elaboración propia

Las personas participantes del plantel de inspección con las que se realizan las 32 entrevistas semi-estructuradas también se han seleccionado por conveniencia, pero en este caso, esta selección se ha realizado en función de la eficacia escolar del centro que tienen a su cargo. Concretamente, 16 inspectores e inspectoras de centros de Bachillerato altamente eficaces (ICAE) y otros 16 de baja eficacia (ICBE).

**Tabla 2***Características del panel de expertos*

Participante	Experiencia en inspección	Tipología de Centro	Código
Inspección 1	Más de 7 años	Alta Eficacia	ICAE1
Inspección 2	Entre 1 y 3 años	Alta Eficacia	ICAE2
Inspección 3	Entre 4 y 6 años	Alta Eficacia	ICAE3
Inspección 4	Más de 7 años	Alta Eficacia	ICAE4
Inspección 5	Entre 4 y 6 años	Alta Eficacia	ICAE5
Inspección 6	Entre 4 y 6 años	Alta Eficacia	ICAE6
Inspección 7	Entre 1 y 3 años	Alta Eficacia	ICAE7
Inspección 8	Más de 7 años	Alta Eficacia	ICAE8
Inspección 9	Entre 1 y 3 años	Alta Eficacia	ICAE9
Inspección 10	Entre 4 y 6 años	Alta Eficacia	ICAE10
Inspección 11	Más de 7 años	Alta Eficacia	ICAE11
Inspección 12	Entre 4 y 6 años	Alta Eficacia	ICAE12
Inspección 13	Entre 4 y 6 años	Alta Eficacia	ICAE13
Inspección 14	Entre 1 y 3 años	Alta Eficacia	ICAE14
Inspección 15	Más de 7 años	Alta Eficacia	ICAE15
Inspección 16	Entre 4 y 6 años	Alta Eficacia	ICAE16
Inspección 17	Entre 1 y 3 años	Baja Eficacia	ICBE1
Inspección 18	Más de 7 años	Baja Eficacia	ICBE2
Inspección 19	Entre 4 y 6 años	Baja Eficacia	ICBE3
Inspección 20	Entre 4 y 6 años	Baja Eficacia	ICBE4
Inspección 21	Más de 7 años	Baja Eficacia	ICBE5
Inspección 22	Entre 1 y 3 años	Baja Eficacia	ICBE6
Inspección 23	Más de 7 años	Baja Eficacia	ICBE7
Inspección 24	Más de 7 años	Baja Eficacia	ICBE8
Inspección 25	Entre 4 y 6 años	Baja Eficacia	ICBE9
Inspección 26	Entre 1 y 3 años	Baja Eficacia	ICBE10
Inspección 27	Entre 4 y 6 años	Baja Eficacia	ICBE11
Inspección 28	Más de 7 años	Baja Eficacia	ICBE12
Inspección 29	Más de 7 años	Baja Eficacia	ICBE13
Inspección 30	Entre 4 y 6 años	Baja Eficacia	ICBE14
Inspección 31	Más de 7 años	Baja Eficacia	ICBE15
Inspección 32	Entre 1 y 3 años	Baja Eficacia	ICBE16

*Fuente.* Elaboración propia

### *Procedimiento y análisis de los datos*

El guion de las entrevistas que se realizó al panel de personas expertas, y que pretendía definir las categorías a emplear en las entrevistas con la inspección educativa, se confecciona siguiendo las categorías mostradas por investigaciones previas expuestas previamente (véase tabla 3) y por los resultados de las entrevistas realizadas al panel de expertos, guion que versa en torno a las siguientes 10 categorías.

**Tabla 3***Categorías utilizadas para las entrevistas con el panel de personas expertas*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción/indicadores</b>
1. Clima	Relación entre las distintas personas de la comunidad educativa, ambiente que fomente el esfuerzo y el trabajo del alumnado, medidas que favorecen un buen clima, valoración general del clima del centro.
2. Relaciones laborales	Relaciones entre el profesorado, relaciones entre el equipo directivo y los docentes el profesorado.
3. Organización y gestión del centro	Liderazgo, reparto de responsabilidades, gestión de recursos, gestión del tiempo, coordinación, participación de la comunidad educativa.
4. Satisfacción laboral del profesorado	Estabilidad y antigüedad de la plantilla, grado de satisfacción laboral del profesorado.
5. Motivación laboral	Grado de motivación del profesorado en los centros.
6. Migración	Cuestiones relacionadas con la atención del alumnado de origen migrante.
7. Idoneidad escolar	Relación entre el alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico adecuado para su edad y la población de dicha edad.
8. Metodologías de enseñanza	Enfoques metodológicos y recursos utilizados.
9. Implicación familiar	Sentimiento de pertenencia y participación de las familias en la dinámica de los centros escolares.
10. Evaluación del profesorado	Sistemas y procesos de evaluación hacia el profesorado.

*Fuente.* Elaboración propia

A partir de las 10 categorías que se plantearon inicialmente algunas de ellas se eliminaron por no ser adecuadas para la etapa de Bachillerato, otras se añadieron y otras se agruparon dando como resultado las siete categorías finales que a continuación se exponen en la tabla número 4.

**Tabla 4***Categorías finales utilizadas con el personal de inspección*

<b>Categ.</b>	<b>Reorganización de categorías a partir del panel de expertos</b>	<b>Descripción de la categoría</b>
1	Perfil del profesorado	Información concerniente a las características del profesorado de los centros educativos
2	Diversidad del alumnado	Información relacionada con la diversidad del alumnado del centro
3	Familia y comunidad	Importancia de la participación de las familias y la comunidad educativa
4	Expectativas	Expectativas de la comunidad educativa hacia los resultados del alumnado
5	Metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación	Enfoques y recursos utilizados para la enseñanza y la evaluación
6	Liderazgo y gestión	Aspectos relacionados con el liderazgo y la gestión del centro educativo
7	Clima	Relación entre las distintas personas de la comunidad educativa y valoración general del clima del centro

*Fuente.* Elaboración propia

Se realizó una entrevista piloto con el fin de mejorar el desarrollo de las mismas. Se pretendió que las preguntas fueran la base con la que las personas informantes pudieran desarrollar las categorías planificadas. Esta prueba permitió reorganizar las categorías de análisis y a visualizar la gestión del tiempo.

Tanto las entrevistas con el panel de expertos como las realizadas al personal de inspección tuvieron una duración aproximada de una hora y fueron grabadas. Para el análisis de la información, se realiza el análisis de la misma mediante el vaciado y la clasificación, utilizando el programa NVIVO11. Se utilizaron nodos emergentes organizados en las siete categorías señaladas en la tabla 4.

## Figura 2

*Ejemplo del proceso de clasificación de la información mediante NVIVO*

The screenshot displays the NVIVO11 interface. On the left, a sidebar shows a hierarchical tree of nodes, with 'Nodos' selected. The central area features a table with the following data:

Nombre	Recursos	Referencias
CAT1_Perfil del profesorado	32	61
CAT2_Diversidad del alumn.	32	46
CAT3_Familia y comunidad	32	58
CAT4_Expectativas	32	60
CAT5_Metodologías de ens.	32	73
CAT6_Liderazgo y gestión	32	71
CAT7_Clima	32	41

On the right, a text editor window shows a snippet of text under the node 'PROF':

"En la enseñanza tener experiencia es muy importante. Mucha experiencia, pero también mucho tiempo haciendo lo mismo, no sabes muy E...

"Formarnos en desarrollar competencias... Pues s... tiempo y el margen que tenemos con esto de la se...

"Lo más triste es que tengo que enseñar en un... cambiarlo. Los estudiantes tienen en la cabeza después de hacer el examen lo vomitan" (PROF...

Fuente: Elaboración propia

## Resultados

Realizando el análisis de contenido de cada una de las siete categorías, se ha obtenido información que se ha podido subcategorizar de la manera que se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Resumen de las referencias obtenidas por las personas informantes y el análisis documental*

	Categorías principales	Subcategorías
1	Perfil del profesorado	- Experiencia del profesorado - Estabilidad laboral del profesorado
2	Diversidad del alumnado	- Perfil del alumnado - Atención individualizada según el perfil del alumnado
3	Familia y comunidad	- Relación entre el centro y las familias - El AMPA
4	Expectativas	- Transmisión de expectativas en la comunidad educativa
5	Metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación	- La EBAU condicionante de las metodologías de enseñanza - La EBAU condicionante de la evaluación
6	Liderazgo y gestión	- Proyecto claro y definido - El equipo directivo como principal impulsor de la comunidad educativa - Horarios flexibles más allá del currículo escolar
7	Clima	- La formación como base de la mejora - Clima ordenado - Implicación del profesorado - Implicación del alumnado

Fuente: Elaboración propia

### 1. Perfil del profesorado

- Experiencia del profesorado

El profesorado de la gran mayoría de los centros educativos tuvo una edad situada en torno a los 50 y los 60 años, siendo un profesorado con una amplia experiencia laboral: *“En Bachillerato el profesorado no es joven, al contrario. En general, es un profesorado que se caracteriza por tener mucha experiencia”* (ICAE7). Parte del personal de inspección explicó que la experiencia de este profesorado aporta cuestiones importantes en esta etapa, como son, mejores explicaciones en las clases, más seriedad y disciplina en el aula y más respeto con el alumnado.

Por este motivo, consideraron que tener un profesorado experimentado en esta etapa puede ser muy positivo, especialmente en el Bachillerato donde la EBAU condiciona el objetivo de forma tan clara.

En ocasiones, y debido a la vinculación emocional, la implicación del profesorado fue muy alta: *“Hay veces que el profesorado no sabe bien cómo actuar. Sabe que es el profesor, pero también se siente como un padre o como una madre... No sé si es debido a la edad...”* (ICAE3).

- Estabilidad laboral del profesorado

Por su parte, los CBE señalaron contar con plantillas docentes inestables jóvenes, poco motivadas y poco implicadas. Es común que la localización del centro o las propias dificultades del mismo

pueda propiciar que el profesorado no permanezca de manera constante en algunos centros educativos: *“En nuestro centro, todos los años cambia considerablemente el profesorado, y sobre todo en la ESO Ya sabes, la ESO suele ser una etapa complicada y teniendo la oportunidad...”* (ICBE11).

## 2. Diversidad del alumnado

- Perfil del alumnado

Los CBE se caracterizaron por tener un alumnado más diverso que los de CAE, que muchas veces vino dado por el contexto geográfico o la localización donde se ubica el centro. Concretamente, seis de los catorce inspectores e inspectoras de los CBE describieron, explícitamente, que cuentan con un alumnado diverso y complicado. Ningún centro de CAE describió a su alumnado exactamente como heterogéneo y, además, no mencionó ningún problema relacionado con el perfil del alumnado. En el caso de estos centros, el contexto geográfico o la localización del centro también condicionó, en parte, a la tipología de alumnado que fue al centro. En general, se puede señalar que los buenos resultados se relacionaron con centros que presentaron un alumnado más homogéneo.

Según las personas informantes, en esta etapa del Bachillerato, cuando se habla de alumnado diverso, el perfil del alumnado cambia mucho respecto a la diversidad de alumnado existente en la educación obligatoria. Todas las personas informantes coincidieron en que existe una segregación académica muy grande en el paso de la ESO al Bachillerato. Y, aspectos relevantes en la ESO, tales como la tasa de inmigrantes, la idoneidad o el absentismo escolar, aspectos frecuentemente relacionados con el perfil del alumnado, en el Bachillerato, no se presentaron como un problema latente para los centros: *“Sin duda, hay una criba en Bachillerato. Una gran parte del alumnado no es el mismo y los que siguen en Bachillerato, académicamente tienen las ideas y los objetivos claros”* (ICBE2).

El personal de indicó que el alumnado que decidió no seguir en Bachillerato, tiende a escoger otras vías que están dirigidas directamente hacia el mundo profesional y laboral. Los motivos principales de no dar el paso al Bachillerato versan en torno a que este alumnado presenta mayores dificultades de aprendizaje y de comportamiento y menos motivación académica a corto plazo y distintas expectativas laborales de futuro: *“El cambio de Bachillerato es grande y es una oportunidad académica. Por fortuna, hay otras opciones para el alumnado que tiene más dificultades”* (ICBE15).

Esta falta de interés por lo académico del alumnado que tiene dificultades en la educación obligatoria, y a veces, tan presente en la ESO, apenas tuvo peso en el Bachillerato. Por ejemplo, el absentismo del alumnado y la tasa de repeticiones, cuestiones que suelen ser habitualmente problemáticas en la ESO, no fueron señaladas como problemas propios de esta etapa. En este sentido se comentó que el que el Bachillerato no sea obligatorio quita responsabilidades a los propios centros, cuestión que no ocurre en la ESO, delegando directamente estas posibles dificultades al propio alumnado y a sus familias.

“Los problemas son académicos. El absentismo... no creo que sea un problema. Los estudiantes ya saben para qué están... aún y todo, al no ser una etapa obligatoria, es mucho más cómodo para el centro” (ICAE1).

- Atención individualizada según el perfil del alumnado

Por último, algunos CAE mostraron realizar sistemáticamente horas de refuerzo con el alumnado con más dificultades académicas. En ocasiones el profesorado fue el encargado de dirigir estas horas fuera del horario escolar. En otras, por su parte, fue el propio alumnado el que guió estos refuerzos, por iniciativa de los propios centros escolares: *“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” (ICAE10).*

No obstante, también subrayaron que en esta etapa postobligatorio es poco frecuente que los centros educativos cuenten con recursos de personal concretos para poder atender las necesidades individuales que puede plantear el tener un alumnado diverso.

### 3. Familia y comunidad

- La relación entre el centro y las familias

En Bachillerato, dada la edad del propio alumnado, se caracteriza por ser más maduro, autónomo e independiente que en la ESO. En esta etapa el alumnado eligió seguir el camino académico a sabiendas de la presión que ejerce la EBAU a lo largo de sus dos años.

Una parte de las personas inspectoras de los CBE señaló que, dada la importancia de la EBAU y la etapa madurativa del alumnado de Bachillerato, a lo largo de estos dos años apenas la relación entre los centros educativos y las familias no es nada cercana. Las relaciones existentes entre familias y centros educativos se ciñeron, habitualmente, a situaciones de necesidades concretas, relacionadas principalmente con problemas o dificultades graves del alumnado.

“Que yo sepa, apenas existe relación entre el centro y las familias. En Bachillerato es distinto. El alumnado es más autónomo y parece que no hace falta. Bueno, en casos puntuales, debido a situaciones especiales y graves, sí que han reunido el tutor o el equipo directivo con alguna familia” (ICBE4).

Algunas personas informantes de CAE también señalaron esta falta de importancia en las relaciones con las familias, señalando que la relación es mucho menor que en la educación obligatoria: “Las relaciones con las familias en la ESO y en Bachillerato no son comparables” (ICAE13).

No obstante, otras personas informantes de CAE indicaron que sí que identifican un vínculo cercano con las familias en las prácticas diarias de los centros escolares, siendo los resultados académicos y la prueba de la EBAU el hilo conductor que impulsa esta relación. Así, varias personas informantes señalaron que algunos centros sí que lo hacen y remarcan que es positivo que, en esta etapa también, los centros escolares fomenten la relación familia y centros escolar.

Concretamente, un informante de un CAE hizo referencia a la importancia de la relación creada por el centro y las familias en base a las expectativas académicas que el centro pueda transmitir: “*Si la dirección consigue trasladar sus preocupaciones y sus expectativas a la comunidad educativa, está claro que esta va a estar más implicada e identificada con el centro, y, consecuentemente, los resultados escolares sean mejores*” (ICAE3).

- El AMPA

En cuanto a la AMPA, el órgano que representa a las madres y padres del alumnado en los centros educativos, apenas tuvo trascendencia a lo largo del Bachillerato. Por lo general, la participación de las familias es muy pequeña y queda en manos de la voluntad que pongan los propios centros educativos por acercar a las familias e impulsar la participación de este órgano en la vida escolar; en las entrevistas se pudo ver como esta cuestión no es una prioridad para los centros educativos: “*El objetivo es la selectividad. A principio de curso se realizan reuniones informativas de la selectividad con las familias, pero nada más...*” (ICAE9).

#### 4. Expectativas

- Transmisión de las expectativas en la comunidad educativa

Parte del personal de inspección de los CAE indicó que los buenos resultados que obtuvieron sus centros fueron una seña de identidad propia, ya que es la imagen que los propios centros quieren dar: “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” (ICAE7). También señalaron que el que el profesorado y el equipo directivo transmitiera estas altas expectativas puede ser un factor importante en términos de buenos resultados: “*El obtener buenos resultados año tras año, es una motivación para el profesorado*” (ICAE1).

El personal de inspección referente de los CAE señaló que desde estos centros es normal que el equipo directivo transmita estas altas expectativas al resto de la comunidad educativa, ya que forma parte de su propia identidad: “*El equipo directivo quiere transmitir las expectativas académicas a toda la comunidad educativa*” (ICAE). Este hecho, posibilita que la propia comunidad educativa se sienta parte de estas expectativas implicándose y creando una percepción y un sentimiento en el que todo el mundo asume la necesidad 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*” (ICAE15).

En los CBE, por su parte, no se identificó esta misma cultura de transmisión de altas expectativas hacia la comunidad educativa. Se señaló que en general, los resultados que estos centros obtienen no son muy buenos y las expectativas que estos centros tienen, no tienen nada que ver con la excelencia académica, centrandose su atención en fomentar otros aspectos: “*La prioridad del equipo directivo no está en las expectativas*” (ICBE5).

#### 5. Metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación

- La EBAU condicionante de las metodologías de enseñanza

La gran mayoría de inspectores e inspectoras coincidieron en señalar que la prueba de la EBAU ha condicionado y condiciona esta etapa, ya que, los centros educativos tienen mucha presión por preparar al alumnado para realizar dicha prueba, por lo que es complicado que los centros educativos piensen en utilizar metodologías que no sean de corte tradicional: “*Cuando se habla de innovación en Bachillerato, la percepción es que el profesorado se niega a cambiar lo que medianamente les funciona*” (ICBE7).

Así, el profesorado emplea metodologías memorísticas, donde explica y expone claramente y de manera progresiva los conocimientos, enfocándose de manera central al aprendizaje del alumnado y no en los procesos. Por lo que, el alumnado está bastante limitado a la hora de poder aplicar estos conocimientos de una manera distinta a la que se pide en la EBAU.

“El Bachillerato está totalmente condicionado. El profesorado no tiene margen y no se atreve a cambiar las metodologías. En nuestro centro se utiliza una metodología tradicional y el profesorado es consciente que no es la mejor manera de hacer las cosas. Aún y todo, los resultados están ahí” (ICBE1).

Mediante la enseñanza tradicional, las clases se desarrollan mediante secuencias magistrales, especialmente en segundo curso, centradas, principalmente, en libros de texto clásicos y contenidos concretos. También se señaló que los centros escolares tienen mucha presión por preparar un examen repleto de contenidos memorísticos como es el de la EBAU. Además, subrayaron que el margen de maniobra y de cambio que tiene el profesorado es muy pequeño: “*Es muy difícil actualizar las metodologías. En realidad, este centro utiliza metodologías muy tradicionales y los resultados son bastante buenos*” (ICAE6).

En este sentido, prácticamente todos los centros utilizaron metodologías tradicionales.

- La EBAU condicionante de la evaluación académica

Prácticamente todo el personal de inspección señaló que en el bachillerato se trabajan muy poco las competencias, ya que, apenas se evalúan en la EBAU, cuestión que cuatro de responsables de la inspección indican preocuparles, queriendo mejorar este aspecto en un futuro. En general, se realizan evaluaciones trimestrales, centradas en los propios contenidos que se van a evaluar en la EBAU.

“Se evalúan los contenidos y se enseña a memorizar. Mientras no cambie la EBAU, así seguirán todas las escuelas. Yo le llamo el sistema bulímico, Comer y luego vomitar. Memorizan para hacer el examen y después lo vomitan todo y se quedan vacíos” (ICBE4).

## 6. Liderazgo y gestión

- Proyecto claro y definido

El personal de inspección consideró importante en la buena marcha de los centros educativo que el equipo directivo conociera el propio centro y que tuviera un liderazgo fuerte, basado en un proyecto claro y definido. Este hecho, dota al equipo directivo de una visión del rumbo que el centro escolar tiene que tener, además de generar compromiso y motivación por el trabajo en equipo.

Por el contrario, no consideró importante la manera en la que el equipo directivo coge el liderazgo del centro, tanto si es el propio equipo quien presenta el proyecto de dirección o si el equipo es designado por la Inspección Educativa: “*El equipo directivo es elegido. Desde el primer momento realizan un esfuerzo especial en el proyecto escolar y eso se nota*” (ICAE8).

El tener un proyecto claro y definido no estuvo relacionado con la experiencia del equipo, ya que se muestra que equipos directivos con menos experiencia también pueden tener el proyecto educativo del centro bien claro. Por lo que, la experiencia previa en dirección y gestión no fue fundamental.

“Tuvimos problemas para elegir el nuevo equipo directivo ya que nadie quería, supone una carga distinta y el profesorado no quiere cambiar su trabajo. Después de analizar la situación, realicé mi propuesta de equipo. Ahora, estamos en el segundo año y las cosas van bien. El nuevo equipo está comprometido y motivado y aunque tenga poca experiencia, está realizando un muy buen trabajo” (ICAE6).

- El equipo directivo como principal impulsor de la comunidad educativa

El personal de inspección indicó la importancia que tiene que el equipo directivo se encargue de liderar un equipo que delegue responsabilidades y motive a los participantes. Para ello, es recomendable que el profesorado participe de manera voluntaria y activa en los procesos relacionados con la gestión y la organización de su propio centro.

Entre las características más positivas que el personal de inspección señaló que un equipo directivo exitoso debería de tener, se encuentran: el que el equipo directivo impulse la motivación en el personal del centro para (1) mejorar su formación, (2) fomentar proyectos innovadores, (3) impulsar nuevas formas organizativas, (4) mejorar el clima del centro, (5) fomentar planes de mejora e (6) impulsar distintas prácticas educativas: “*Las innovaciones, los cambios, las formaciones... las tienen que impulsar desde el equipo directivo. Y si el equipo directivo no tiene voluntad en cambiar el Bachillerato...*” (ICBE8).

- Horarios flexibles más allá del currículo escolar

Las entrevistas mostraron que existen centros que se ciñen estrictamente a su horario. Otros, en cambio, muestran ser más flexibles y procuran alargar todo lo posible la vida escolar mediante la organización de extraescolares, actividades participativas, actividades abiertas para la comunidad, etc. Los CAE que optaron por alargar el horario de su centro tuvieron una mayor implicación por parte del alumnado y del profesorado, un mejor clima, una mayor participación en la comunidad y un acercamiento más constante por parte de las familias: *“El centro se ubica en mitad del pueblo y todas las tardes tiene las puertas abiertas. El centro forma parte de la comunidad. Su infraestructura es un recurso más del pueblo. Distintas asociaciones del pueblo a las tardes utilizan las aulas y las pistas deportivas”* (ICAE11).

- La formación como base de la mejora

Las buenas prácticas se relacionaron con los equipos directivos que mostraron tener un especial interés por ir renovándose y formándose y no con los centros que continuaron con la misma forma de trabajo de hace años. Algunos de los inspectores e inspectoras de los CBE, afirmaron que sus centros tienen dificultades y carencias para renovarse: *“El centro es totalmente tradicional. Y no quieren cambiar. Es una escuela cristiana y este es su método y también el método que utilizarán. No sé. Los resultados no son malos, pero...”* (ICBE3).

## 7. Clima

- Clima ordenado

En general, los centros de Bachillerato se caracterizaron por tener un clima del centro bastante ordenado. Tres referentes de la inspección de CBE mostraron que sus institutos tienen dificultades en este aspecto; sin embargo, estos problemas no parecieron ser especialmente relevantes.

Los inspectores e inspectoras afirmaron que no se pueden comparar los problemas de clima de la ESO con los de Bachillerato. La razón principal que argumentaron fue que la tipología de alumnado cambia en el salto de una etapa a la otra y esto conlleva que los problemas también cambien. A veces, con que solamente cambien tres estudiantes en una clase, puede ser suficiente para que cambie el clima del aula: *“La realidad de la ESO y la del Bachillerato es completamente distinta. A veces, es suficiente con que cambien unos pocos estudiantes para que la realidad cambie”* (ICBE6).

- Implicación del profesorado

Dos de los referentes de inspección de CBE subrayaron que, aunque en sus centros la tipología del alumnado se caracterizara como difícil, el clima en estos dos centros fue muy bueno. El principal promotor de este buen clima fue la implicación del profesorado en la vida escolar y en la extraescolar, impulsada en cierta manera por la dirección del centro; la titularidad de estos dos centros era pública: *“Trabajar en esta escuela no es sencillo. El alumnado es de bajo nivel socioeconómico y la situación de las familias, en ocasiones, es delicada. Posiblemente los resultados no sean los mejores. Aún y todo, hay algo especial. Las relaciones y el clima escolar... son muy buenas. El equipo directivo hace un gran esfuerzo por motivar al profesorado”* (ICBE10).

- Implicación del alumnado

El personal de inspección valoró positivamente la implicación del alumnado en la vida escolar y en la colaboración en la resolución de distintos problemas. Se identificaron prácticas interesantes en CAE, tales como el alumnado mediador ante los conflictos, el alumnado tutor y la participación de este en actividades extraescolares: *“En el centro existe la figura del estudiante mediador y*

*funciona muy bien. Estoy seguro de que en la ESO si está esta figura, en Bachillerato... no estoy seguro, pero seguramente también la tengan” (ICAE5).*

## Conclusiones y Discusión

El presente estudio pretende identificar factores relacionados con la eficacia y la mejora en el Bachillerato, que contribuyan a una mejora en la labor de orientación en esta etapa.

En cuanto a los factores relacionados con la eficacia y la mejora, el alumnado de cada centro escolar es distinto y las necesidades, características y perspectivas de futuro que cada uno presenta también, es por ello por lo que, coincidiendo con otros trabajos (Padilla et al., 2018), se entiende necesario garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de todo el alumnado (Padilla et al, 2018). Y para ello, en línea con investigaciones de carácter internacional (Hattie, 2015), un Proyecto Educativo de Centro fuerte, claro, estable y compartido por toda la comunidad educativa que contribuye a la buena marcha del centro escolar (Hattie, 2015). Para conseguir tener un proyecto de esta índole es indispensable que los equipos directivos crean y se involucren desde el principio en los proyectos que van a liderar y que estos proyectos tengan una evaluación y un seguimiento, tanto interno como externo (Luzarraga et al., 2018). Este seguimiento y evaluación facilitará sistematizar prácticas que funcionan adecuadamente, así como eliminar aquellas que no lo hacen. También, se considera positivo que los centros realicen planificaciones estratégicas a largo plazo, con el fin de tener un rumbo claro. Para ello, distribuir el liderazgo entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, puede ser una práctica que contribuya a una mejor gestión del centro.

El profesorado es el principal responsable de la gestión del aula (Hattie, 2015; Azpillaga et al, 2021) y, como consecuencia tiene una influencia directa en los resultados que el alumnado obtiene. Para una correcta gestión del aula y mejora de los resultados es recomendable que el profesorado impulse el interés, la motivación, la convivencia y la cooperación entre el alumnado. Entendemos que la capacitación pedagógica de los profesionales de la educación es la principal herramienta para dar respuesta a la mayoría de las necesidades aquí expuestas ya que la creación de modelos educativos fuertes y estables, en los que la relación comunidad y escuela se afiance y donde la pedagogía se rige por los principios competenciales es labor de estos profesionales. Sin embargo, el modelo de asignación del profesorado dificulta la estabilización del profesorado y por ende la creación o mantenimiento de este o cualquier otro tipo de proyecto, sin estabilidad no existe la posibilidad de seguimiento.

La no obligatoriedad del Bachillerato conlleva a una segregación académica en el que existe un cambio de tipología del alumnado. En general los grupos son más homogéneos que en la educación obligatoria y, en consecuencia, tiende a haber menos dificultades relacionadas con la diversidad por parte de los centros. El alumnado muestra ser más maduro, responsable y autónomo que en la ESO. Además, muestra tener actitudes de respeto y una aceptación de normas y objetivos comunes.

Los centros escolares deben favorecer procesos de interacción que posibiliten interrelaciones adecuadas y la participación de todas las personas involucradas en ellos, ya que así se podrán impulsar mejoras desde los propios centros, siendo estas más efectivas. Se considera positivo que exista un buen clima (Edmonds, 1979; Murillo, 2008; Sammons y Bakkum, 2011), una relación entre estudiantes y docentes (Comellas, 2013) en la que el profesorado fomenta una relación

cercana y respetuosa y con buenos canales comunicativos que faciliten un seguimiento individualizado de todo el alumnado. Por otro lado, para impulsar un buen clima también se considera positivo generar modelos organizativos horizontales. Estos modelos contribuyen a generar espacios de convivencia formales e informales, impulsan la participación de la comunidad educativa y contribuyen a la utilización comunitaria de los recursos de los centros escolares.

Las relaciones entre familia y escuela son importantes en términos relacionados con la eficacia y mejora (Aierbe et al, 2023). En esta etapa, se muestra cómo estas relaciones son débiles. El alumnado se encuentra en una edad en la que el desarrollo de la madurez necesaria para emprender un aprendizaje autónomo es importante. No obstante, esta madurez no se presume conseguir hasta que acabe el Bachillerato. Para mejorar esta cuestión y así poder desarrollar un proceso educativo en el que ambas partes colaboren conjuntamente, se considera recomendable seguir las indicaciones del Decreto 127/2016, en el que se señala que es labor de los centros escolares involucrar a las familias, cuestión que en esta etapa es tan frecuentemente olvidada. Algunos CAE muestran como manteniendo una relación cercana con el alumnado, favorece una mejor convivencia y un mejor clima.

Otra cuestión de interés es la relevancia que tiene el impulsar altas expectativas en la comunidad educativa (Luzarraga et al., 2018), ya que, de manera indirecta esta práctica incide en los resultados que el alumnado del centro puede obtener. Es una práctica habitual por parte de los CAE asociar el futuro académico del alumnado con los resultados que obtengan en la EBAU. Por lo que sería interesante que los equipos directivos considerasen la transmisión de expectativas tanto al alumnado, al profesorado, como a las familias.

También es importante hacer una especial mención a la EBAU. Esta prueba que da acceso a la universidad es un factor fundamental en esta etapa, ya que condiciona prácticamente todas las categorías analizadas. La EBAU muestra tener como objetivo el organizar al alumnado de Bachillerato para el acceso a los estudios universitarios. Para ello condiciona el desarrollo de las prácticas docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos curriculares y la evaluación que el profesorado utiliza. Es por ello que, actualmente, las metodologías docentes utilizadas en esta etapa tienen un carácter tradicional (Azpillaga et al., 2021) ligadas al estilo evaluativo de la EBAU (Oliva et al., 2018), predominando el uso de materiales de corte memorístico y clases magistrales. Estas prácticas docentes resultan ser efectivas para entrenar y preparar la EBAU, pero no son efectivas para entender y aplicar contenidos de forma integrada (Sáenz de Castro, 2014).

Hay que señalar que esta prueba tiene dos consecuencias importantes en el Bachillerato. En primer lugar, presta una atención excesiva a preparar los contenidos de la prueba (Oliva et al., 2016), condicionando los contenidos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. En segundo lugar, este hecho conlleva a que desde la propia cultura del bachillerato y, en especial desde los Departamentos de Orientación, se desprestigian otras salidas formativas posibles en esta etapa tales como los ciclos formativos de grado superior (Tahull et al., 2021). Estas dos consecuencias se entienden como contrapuestas al sentido real de esta etapa del alumnado en la que se pretende garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de todo el alumnado (Murillo y Garrido, 2018) y orientar de una manera adecuada y acorde a la situación del mercado actual, con relación al futuro académico y laboral del alumnado (Álvarez, 2019; Bernardo et al., 2021).

Por todos estos motivos, se plantea fundamental el repensar en esta prueba y en las consecuencias que esta tiene en el Bachillerato si se quisieran implantar medidas y políticas que pudieran contribuir a la mejora de los centros de esta etapa. Ya que, a pesar de la importancia de una labor orientativa equitativa y personalizada hacia los distintos caminos formativos a los que da pie el Bachillerato, desde la publicación del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, en el que se señalan las funciones de los Departamentos de Orientación, en las distintas reformas educativas que se han llevado a cabo, no se han realizado cambios y mejoras que hagan frente a este problema estructural del Bachillerato.

En la actualidad, y por medio del modelo competencial de los nuevos currículos que plantea la LOMLOE, mediante la Ley Orgánica 3/2020 y el Real Decreto 243/2022 se esperan cambios relevantes en la prueba para gestionar el ingreso del alumnado en la universidad. De momento, mediante un proyecto de Real Decreto, se está planteando un periodo de transición de varios años para realizar las adecuaciones necesarias de la prueba, y consecuentemente del funcionamiento del Bachillerato, para garantizar la implantación con éxito de la nueva EBAU. Estos movimientos dejan entrever que el modelo de prueba actual, que lleva tantos años condicionando el funcionamiento de Bachillerato, está en cuestión.

En cuanto a las limitaciones principales del trabajo presentado, estas versan en torno a la falta de profundidad que puede llegar a ofrecer la información obtenida por parte de la inspección educativa. Como línea futura de trabajo, el presente trabajo abre la puerta a un análisis más detallado de la propia perspectiva que tienen estos 32 centros escolares, con el objetivo de seguir afrontando el reto de promover la investigación en Bachillerato, una etapa importante y decisiva para el futuro del alumnado, en la que el legado del acceso a la universidad tiene tantas consecuencias.

## Referencias bibliográficas

- Aierbe, A., Bartau, I. y Oregui., E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de psicología* 39(1), 51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Álvarez, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140-153.
- Azkarate, A., Bartau, I. y Lizasoain, L. (2019). Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar. *Estudios sobre Educación*, 37, 199-222. <https://doi.org/10.15581/004.37.199-222>
- Azpillaga, V., Bartau, I, Aierbe, A. y 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>
- Bernardo, A.B., Galve, C., Cervero, A., Tuero, E. y Ayala, I. (2021). En función de la orientación recibida, ¿qué eligen hacer nuestros estudiantes en su futuro próximo? *Revista d'innovació docent universitàri: RIDU*, 12, 32-41 <http://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.4>
- Coleman, J, Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Alexander M., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Arno Press. Washington: National Center for Educational Statistics. Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3). 289-300. <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.51>
- Creswell, J.W. y Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Decreto 127/2016, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, 23 de

septiembre de 2016, 182, 1-300.  
<http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/09/1604054a.pdf>

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

Etxeberria, J. y Tejedor, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. La Muralla.

Hattie, J. (2015). High-Impact Leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36-40.

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

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 30 de diciembre de 2020. D.O. No. 17264.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Luzarraga, J.M. (2019). *Factores que contribuyen a la eficacia y mejora en los centros de bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. ADDI. <https://addi.ehu.es/handle/10810/42595>

Luzarraga, J.M. Núñez-Lozano, J.M. y Etxeberria, 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*, 29(49), 1075-1090.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.54683>

Murillo, F.J. y Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.

Oliva J.M., Franco-Mariscal R. y Almoraima, M.L. (2018). Influencia de las pruebas de acceso a la universidad en la metodología docente del profesorado de ciencias. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(1), 1-17. <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.1.3197>

Padilla, L.E, Guzmán, C., Lizasoain, L. y García, A.M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 687-709.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Secundaria. BOE, de 21 de febrero de 1996.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3834-consolidado.pdf>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE, de 6 de abril de 2022. D.O. No. 5521.  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

Rodríguez-Muñiz, L.J., Areces, D., Suárez-Álvarez, J., Cueli, M. y Muñoz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación* 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>

Sáenz de Castro, C. (2014). Bachillerato: cultura y valores. *Tarbiya*, 43(2), 41-62.

Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 9-26.

Tahull, J., Montero, I. y Vernet, C. (2021). Limitaciones de la orientación educativa hacia el bachillerato y la universidad: ¿Y si la solución fuese la formación profesional? *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (35), 232-262. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.690>

**Fecha de entrada:** 19 de mayo de 2023

**Fecha de revisión:** 20 de octubre de 2023

**Fecha de aceptación:** 3 de noviembre de 2023