

Mejora educativa en entornos vulnerables

Cómo los centros de gran complejidad afrontan el reto de los resultados, la evaluación y la equidad

RESUMEN EJECUTIVO

Gerard Ferrer-Esteban,
Mauro C. Moschetti, Marcel Pagès,
Edgar Quilabert y Antoni Verger



Hablan los centros de gran complejidad: sin el compromiso de más recursos y políticas estables, no mejorarán los resultados

Una encuesta a 852 docentes y 68 entrevistas en profundidad recogen, por primera vez, la voz del profesorado sobre las políticas educativas. El estudio pone de manifiesto la falta de tiempo, estabilidad y herramientas útiles de evaluación que experimentan los centros de mayor complejidad; unos recursos que el profesorado considera imprescindibles para mejorar los resultados y el bienestar de su alumnado.¹

- **Quieren seguir innovando y personalizando la enseñanza, pero reclaman poder hacerlo en condiciones:** el 85% del profesorado de los centros de gran complejidad desea plena autonomía para decidir los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación.
- **La elevada inestabilidad de los claustros de profesorado penaliza de manera especial a estos centros:** en los últimos cinco años (2018-2023), se ha renovado el 53% del claustro en los centros de máxima complejidad. Esta elevada movilidad afecta especialmente al alumnado de los entornos más vulnerables, que necesita vínculos estables, referentes profesionales y apoyos continuos.
- **Hay interés en aprovechar los datos, pero también menos posibilidades de hacerlo:** aunque el profesorado de estos centros intenta utilizar las pruebas de competencias para mejorar los resultados de aprendizaje en mayor medida que el resto, dispone de menos tiempo y menos herramientas para lograrlo. En los centros de gran complejidad, el 60% del profesorado considera difícil hacerlo, frente al 37,5% en el resto de los centros.
- **O resultados o bienestar u oportunidades:** la falta de tiempo, de estabilidad, de instrumentos adecuados de evaluación y de apoyo por parte de la Administración educativa son escollos para poder mejorar simultáneamente los resultados, garantizar el bienestar personal y ofrecer oportunidades de enriquecimiento educativo. Ante ello, el profesorado se ve obligado a priorizar una de estas preocupaciones.

1. En Cataluña los centros educativos se clasifican en distintas categorías según su complejidad socioeconómica, que incluye el origen del alumnado, el nivel de instrucción y de ocupación laboral de sus progenitores y sus necesidades educativas específicas. Esta clasificación es relevante para el diseño de políticas compensatorias que pretenden mejorar la equidad y eficiencia del sistema educativo.

- La realidad de los centros de alta y muy alta complejidad exige **favorecer la consolidación de equipos y proyectos, fortalecer la colaboración docente y el intercambio pedagógico**, y proporcionar más apoyo y recursos que permitan **personalizar la enseñanza en igualdad de condiciones** con los demás centros. Asimismo, se requiere una **evaluación de competencias útil y sostenible**, que reduzca la presión sobre los centros y refuerce su valor formativo.

Propuestas para consolidar los centros en el plano profesional y educativo

- 1 **Formación y reconocimiento:** establecer incentivos para la formación, el reconocimiento, el acompañamiento y el desarrollo profesional, reduciendo la carga lectiva del profesorado. Priorizar la capacitación en ámbitos como la concreción curricular, la convivencia, la atención al alumnado con necesidades específicas, los entornos multiculturales o la práctica de la personalización, entre otros.
- 2 **Menos horas de docencia:** reducir en una hora la carga lectiva del profesorado en los centros públicos de máxima complejidad, para destinarla a la preparación de actividades de aula e individualizadas, así como a la coordinación con otros profesionales docentes y no docentes.
- 3 **Facilitar el intercambio de experiencias y el enfoque territorial:** promover la participación activa de los centros más vulnerables en redes de intercambio de experiencias y mejorar la coordinación con otros centros y con los agentes educativos del entorno, a fin de ofrecer una respuesta comunitaria a los retos educativos.
- 4 **Mayor apoyo y acompañamiento pedagógico por parte de la inspección educativa:** garantizar que cada centro de alta y máxima complejidad cuente con el doble de atención que el resto al establecer las ratios de inspección. Desarrollar un programa de formación específico para la inspección educativa centrado en el apoyo a estos centros.
- 5 **Financiación mediante fórmula:** incrementar los recursos y las plantillas de profesionales docentes y no docentes (sociosanitarios, técnicos de integración social, psicólogos, educadores sociales, psicopedagogos, logopedas, personal de enfermería, orientadores, especialistas en atención a la diversidad y lengua, entre otros). Disponer de mecanismos de diagnóstico más precisos que permitan asignar los recursos en función de las necesidades de cada centro.
- 6 **Refuerzo del apoyo administrativo:** dotar a los centros de alta y máxima complejidad de media jornada adicional de personal administrativo, con el fin de liberar a los equipos directivos y docentes de tareas de gestión.
- 7 **Diseñar un marco de evaluación útil y sostenible para los centros y para el conjunto del sistema:** implantar pruebas diagnósticas anuales para todo el alumnado de 4.º de Primaria y 2.º de ESO, adaptadas a las necesidades de los centros; realizar pruebas de competencias básicas cada dos años, al final de cada etapa y sobre una muestra representativa; y garantizar que las evaluaciones internacionales puedan detectar las necesidades de los centros de elevada complejidad, duplicando la muestra actual de centros participantes (de 51 a 100) en las pruebas PISA.

Barcelona, 27 de mayo de 2025

En Cataluña hay **240 centros de muy alta complejidad y 490 de alta complejidad, lo que supone un 24% del total**. Estos centros concentran una elevada proporción de alumnado con necesidades sociales y dificultades de aprendizaje, circunstancias que, en la mayoría de los casos, se traducen en bajos resultados académicos y altas tasas de abandono escolar. Esta concentración y las problemáticas asociadas se ven agravadas por el **creciente número de alumnos que se incorporan al sistema educativo una vez iniciado el curso**.

(**matrícula viva**), que en el presente curso 2024-2025 asciende a 74 328 alumnos y alumnas. Una parte significativa de este alumnado procede de la inmigración o de contextos socioeconómicos desfavorecidos, y la mayoría se incorpora a centros que ya escolarizan altos porcentajes de alumnado vulnerable.

El hecho de que haya estudiantes en centros de gran complejidad que **no logran ver satisfechas sus aspiraciones educativas** ni sus oportunidades de desarrollo personal no puede atribuirse ni a ellos ni a su profesorado. **La responsabilidad recae en la insuficiencia de recursos y de un acompañamiento eficaz** en los centros que asumen una mayor concentración de alumnado vulnerable. Sin una política pública sostenida y comprometida, y sin un apoyo institucional real y continuado, será difícil que estos centros logren superar la situación de aislamiento que con frecuencia experimentan.

En un contexto de descenso de los resultados y persistencia de las desigualdades, es fundamental que estos centros dispongan de recursos estables y sean capaces de adaptarlos a su propia realidad, no solo para mejorar las oportunidades de su alumnado, sino también para contribuir a la calidad del conjunto del sistema educativo. En otras palabras, **no mejorarán los indicadores del sistema educativo catalán si no se incrementan de forma significativa los resultados de sus centros más vulnerables**.

Tres años de trabajo de campo y análisis —con una encuesta a **852 docentes y 155 miembros de equipos directivos**, pertenecientes a una muestra representativa de 78 centros de Educación Primaria y Secundaria (públicos y concertados), además de 68 entrevistas en profundidad)— han dado lugar a dos investigaciones y un informe sobre la relación de los centros con la autonomía escolar y sobre la mejora educativa en entornos vulnerables. Estos trabajos **ponen de manifiesto la determinación de los equipos docentes de los centros de elevada complejidad por revertir las dificultades de su alumnado, así como las desigualdades estructurales que limitan sus esfuerzos**.

Por un lado, los informes concluyen que **los centros de elevada complejidad superan la media en el uso de métodos como los enfoques colaborativos**, los grupos heterogéneos o el aprendizaje basado en la indagación y la resolución de problemas. También señalan que el profesorado de estos centros percibe un **apoyo tres veces mayor de sus compañeros y de los equipos directivos** que el existente en el resto de centros a la hora de afrontar las necesidades educativas, sociales y de bienestar del alumnado.

La apuesta del profesorado y de los equipos directivos de los centros de mayor complejidad por la mejora de los aprendizajes es incuestionable. Sin embargo, esta misma implicación les genera **mayor presión** que a otros centros: casi la mitad de ellos (46,4%) manifiestan una presión elevada por obtener buenos resultados en las pruebas de competencias, frente al 35,5% en los centros de baja complejidad.

Asimismo, adaptan los contenidos curriculares con más frecuencia que el resto a partir de los resultados de dichas pruebas. Pese a ello, **el 85% del profesorado considera injusto valorar un centro únicamente en función de los resultados de las pruebas**, y el 70% opina que estas no reflejan fielmente el trabajo docente.

Por otro lado, esta determinación contrasta con la gran cantidad de necesidades que deben atender, **lo que les resta tiempo para colaborar y compartir prácticas y materiales**. El profesorado de estos centros tiene la mitad de las probabilidades de satisfacer esta necesidad que el de los centros de baja complejidad. Así, por ejemplo, aunque utilizan más los datos de las pruebas de competencias básicas, el 60% del profesorado considera difícil aprovecharlos para mejorar la enseñanza, frente al 37,5% en los centros de baja complejidad.

Además, entre 2018 y 2023 se ha renovado el 53% del claustro de los centros socioeconómicamente más desfavorecidos. **La inestabilidad de las plantillas constituye una de las principales dificultades para consolidar los proyectos** educativos, fomentar la cohesión docente y garantizar la mejora de los aprendizajes y el vínculo del alumnado con la escuela y con los estudios.

Con estos condicionantes, los centros de alta complejidad **acaban priorizando alguna de sus preocupaciones**, y el informe identifica cuatro estrategias: escuelas «**orientadas a la eficacia**», es decir, centradas en obtener buenos resultados y con más horas destinadas al entrenamiento para las pruebas; «**hiperactivas**», que anteponen el bienestar emocional y tienden a sumarse a numerosas iniciativas y programas educativos; «**idealistas**», preocupadas principalmente por la inclusión, con experiencias no necesariamente académicas; y «**resignadas**», que perciben muchas limitaciones para la mejora y centran su atención en las competencias instrumentales más básicas.

Las conclusiones de la investigación permiten fundamentar **siete medidas para consolidar equipos y proyectos, reforzar la colaboración docente**, disponer de **más apoyo y recursos estables** para trabajar en igualdad de condiciones y contar con **información más útil para la evaluación**.

Estas medidas abarcan desde la reducción de la carga lectiva y del horario docente o el incremento del **personal administrativo**, hasta **los incentivos para la formación y el reconocimiento profesional**, la participación en redes de aprendizaje e intercambio de experiencias, el **apoyo de la inspección educativa** y la **distribución de recursos en función de las necesidades** de los centros. También incluyen repensar las **pruebas diagnósticas** de 4.^º de primaria y 2.^º de ESO, las **pruebas de competencias básicas al final de cada etapa** y duplicar el número de centros participantes en PISA.

Este dossier se centra en el estudio «**Mejora educativa en entornos vulnerables**», que analiza la realidad y las experiencias de los centros de alta y muy alta complejidad ante los retos que plantean la autonomía, la evaluación y los resultados. Comprender cómo afrontan la mejora educativa del alumnado en un contexto de creciente autonomía, rendición de cuentas y presión por los resultados resulta esencial para identificar políticas de apoyo prioritarias en entornos de mayor vulnerabilidad social.

- **Gerard Ferrer-Esteban, Mauro C. Moschetti, Marcel Pagès, Edgar Quilabert y Antoni Verger** (2025) *Millora educativa en entorns vulnerables. Com els centres de més complexitat afronten el repte dels resultats, l'avaluació i l'equitat*. Col. Informes Breus 77.

El estudio parte de la investigación «**Escoles i professorat davant l'autonomia de centre**», elaborada a partir de un amplio trabajo de campo y análisis desarrollado entre 2020 y 2023. Incluye una encuesta a 155 miembros de equipos directivos y 852 docentes pertenecientes a una muestra representativa de 78 centros de Educación Primaria y Secundaria de Cataluña (públicos y concertados), así como la explotación de registros educativos y la realización de 68 entrevistas (48 a docentes y 20 a equipos directivos).

- **Antoni Verger, Gerard Ferrer-Esteban, Edgar Quilabert, Mauro C. Moschetti y Antonina Levatino** (2025) *Escoles i professorat davant l'autonomia de centre. Reptes de l'avaluació, la millora i la governança escolar*. Col. Polítiques, 93.



Resultados detallados

Los centros de elevada complejidad hacen un uso intensivo de la innovación y de la personalización de la enseñanza, y trabajan para mejorar los resultados de su alumnado, pero carecen del tiempo y de la estabilidad en los equipos necesarios para hacerlo en condiciones adecuadas.

La autonomía pedagógica o educativa cuenta con un amplio respaldo entre el profesorado de los centros de alta y muy alta complejidad.

- El 88% desea plena autonomía para decidir sobre los métodos de enseñanza del alumnado.
- El 85% para decidir sobre los criterios y procedimientos de evaluación del alumnado.
- El 81% para decidir sobre los contenidos de la formación continua de los equipos docentes.
- El 93% a la hora de elegir los libros de texto y los materiales didácticos.

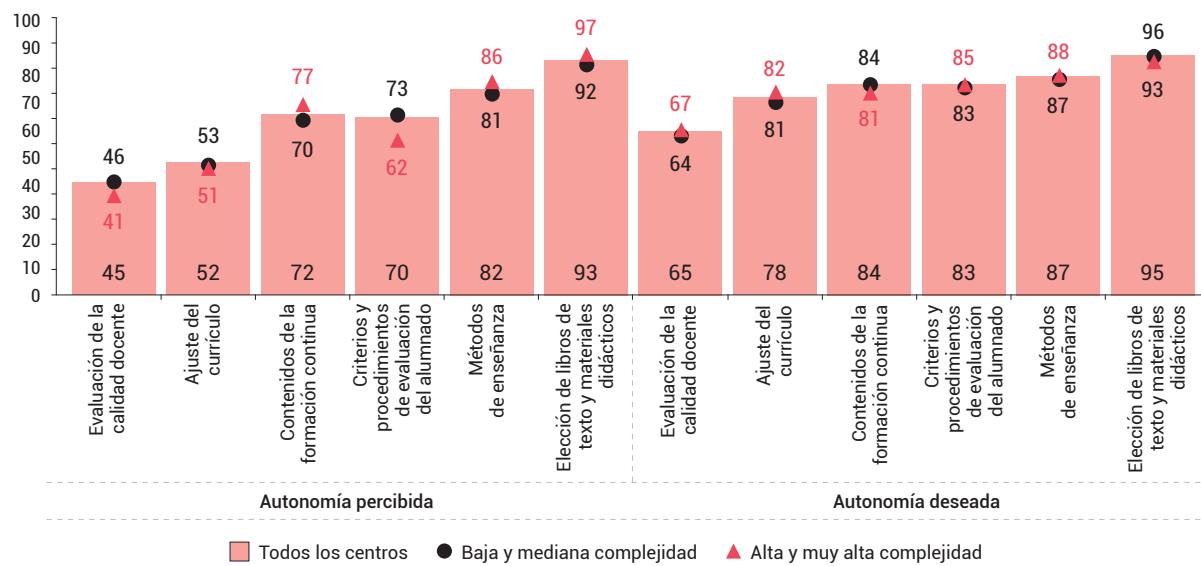
El profesorado de estos centros desea más autonomía de la que percibe tener en la práctica, especialmente en lo relativo a la definición del currículo y a la evaluación docente.

- El 82% del profesorado querría que el centro fuera plenamente autónomo al decidir sobre la adaptación del currículum escolar, pero solo el 51% considera que dispone de esa capacidad.
- El 67% del profesorado desearía plena autonomía en la evaluación docente, pero únicamente el 41% considera tenerla.

Los centros de alta y muy alta complejidad aspiran a disponer del mismo nivel de autonomía que los centros de baja y muy baja complejidad.

- El apoyo a la autonomía pedagógica no varía en función del nivel de complejidad del centro. No se observan diferencias ni en los ámbitos en los que la mayoría del personal docente desea ser plenamente autónomo (métodos, evaluación del alumnado, didáctica o prioridades de formación docente), ni en aquellos en los que un porcentaje menor lo desea (evaluación de la calidad docente).

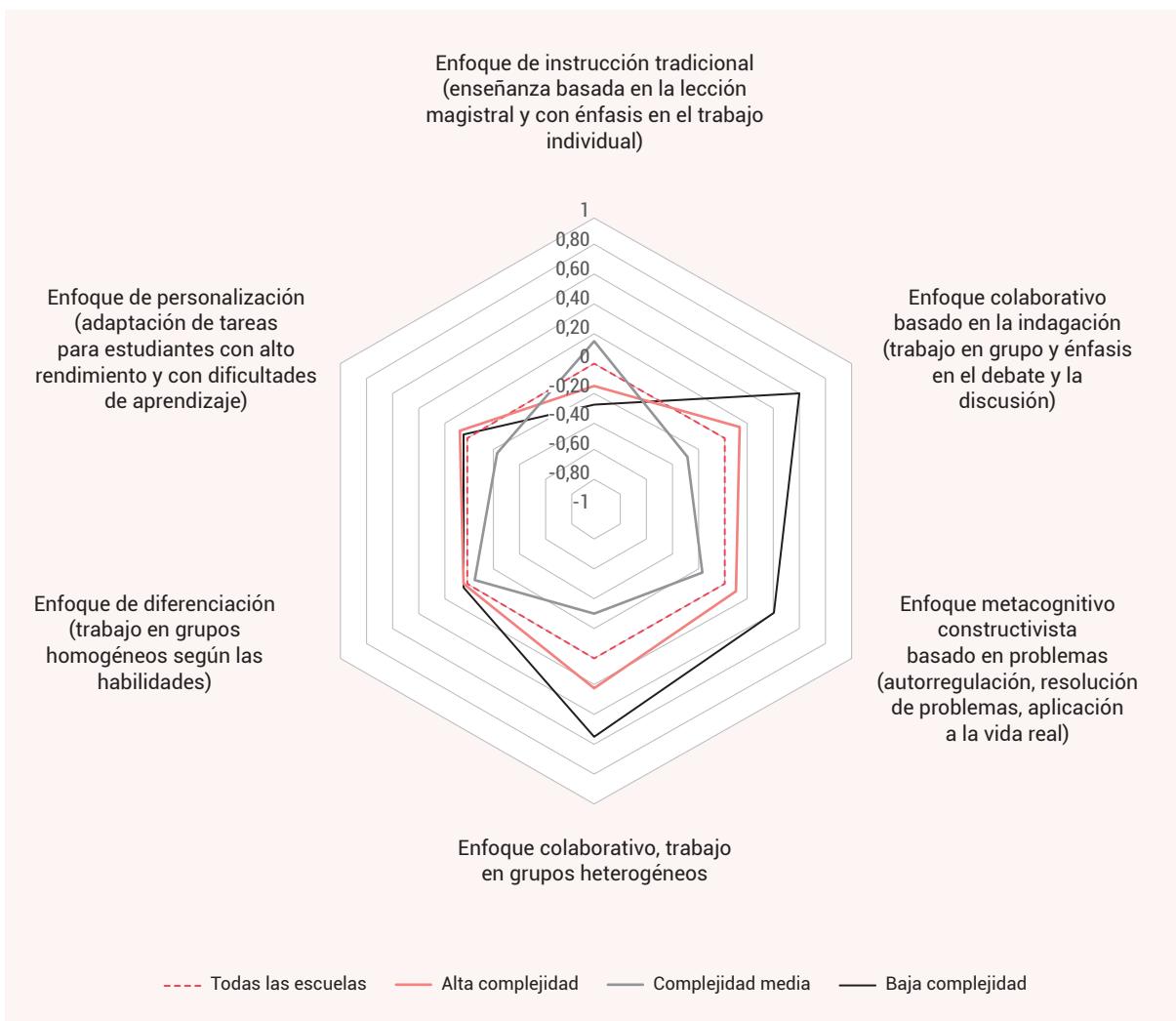
Gráfico 1. Nivel de autonomía deseada y percibida por el profesorado en el ámbito pedagógico y curricular, según el nivel de complejidad de los centros



Los centros de mayor complejidad son más innovadores que la media, por ejemplo, en el uso de enfoques colaborativos, grupos heterogéneos o aprendizaje basado en la indagación y la resolución de problemas.

- Los centros de complejidad aplican en su práctica cotidiana **enfoques innovadores con el alumnado**, como el aprendizaje basado en la indagación o el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos. También ponen el acento en el desarrollo de competencias que van más allá de las estrictamente curriculares, como la autorregulación o la resolución de problemas.
- Estos centros desarrollan dichos enfoques y prácticas con **mayor frecuencia que la mayoría** de ellos, y considerablemente más que otros grupos de escuelas, especialmente las de complejidad media.
- La instrucción tradicional —basada en la combinación de lección magistral y trabajo individual— es menos frecuente en los centros de alta complejidad que en el conjunto de centros, y notablemente menos que en los de complejidad media.

Gráfico 2. Métodos y prácticas pedagógicas según el nivel de complejidad

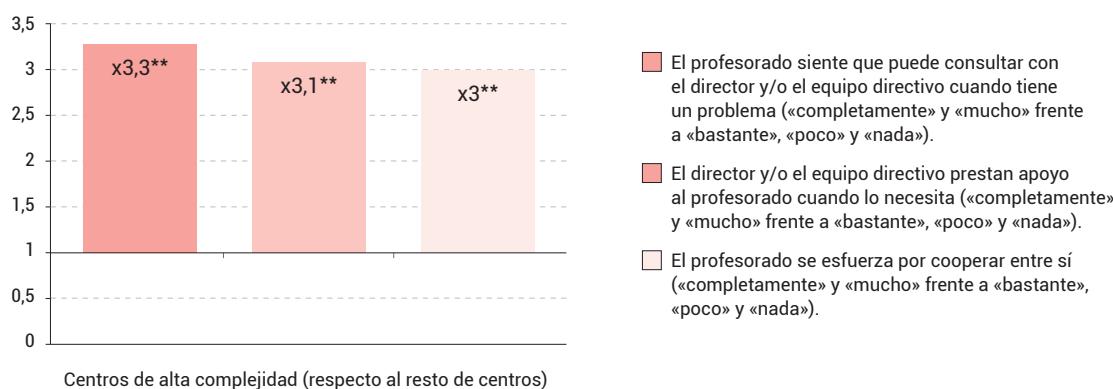


Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

El profesorado de los centros de mayor complejidad percibe un alto grado de apoyo por parte de sus compañeros y del equipo directivo para afrontar las necesidades educativas, sociales y de bienestar del alumnado.

- El profesorado de los centros más desfavorecidos **siente que puede consultar con su director o directora** (o con el equipo directivo) tres veces más que el resto cuando se enfrenta a un problema.
- El profesorado de los centros más desfavorecidos **percibe tres veces más apoyo del director o directora** (o del equipo directivo) cuando lo necesita.
- El profesorado de los centros más desfavorecidos **se esfuerza tres veces más en cooperar entre sí** como docentes.
- De este modo, los centros de alta complejidad social **desarrollan redes internas de apoyo y fomentan la cooperación y la comunicación** entre el profesorado y el equipo directivo como estrategias **para afrontar los desafíos a los que se enfrentan**. Este es un signo positivo de que, pese a las dificultades, estas escuelas construyen comunidades educativas más resilientes.

Gráfico 3. Apoyo de los equipos directivos y cooperación entre docentes, según el nivel de complejidad (odds ratio)



Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña). Modelos de regresión logística. Sign. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$.

La gran cantidad de necesidades educativas y sociales que atiende el profesorado de los centros de elevada complejidad social les resta tiempo para la colaboración y el intercambio pedagógico.

- En los centros de alta complejidad, el profesorado tiene aproximadamente la mitad de las probabilidades que el resto de trabajar y compartir materiales y estrategias docentes con sus compañeros.

Gráfico 4. Colaboración y compartición de estrategias y materiales docentes entre compañeros, según el nivel de complejidad (odds ratio)

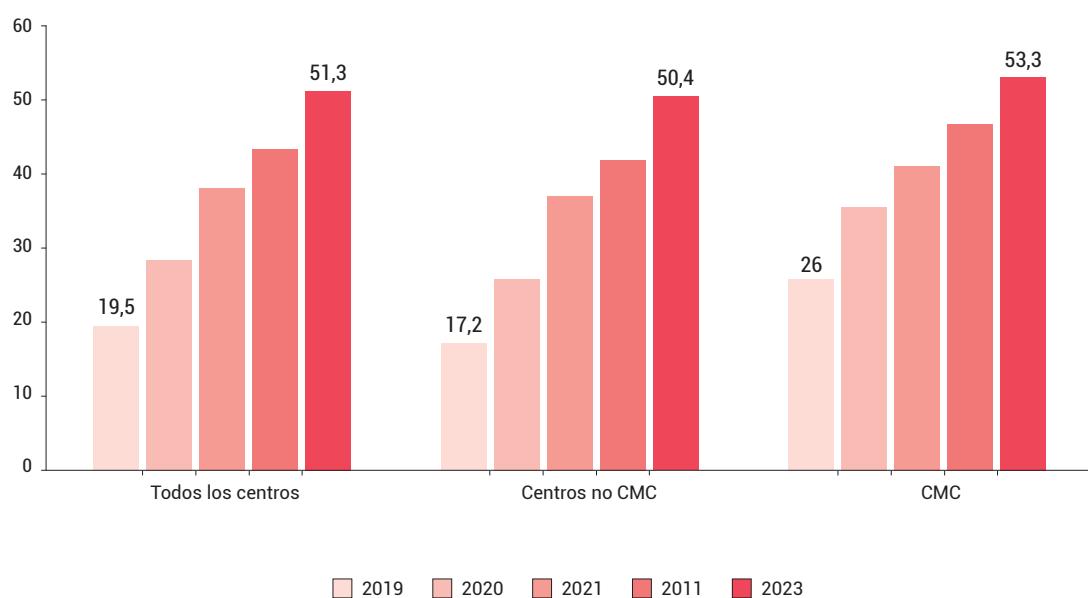


Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña). Modelos de regresión logística. Sign. * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$.

La inestabilidad de los claustros en los centros más complejos dificulta la consolidación de sus proyectos educativos, la cohesión docente y el establecimiento de referentes que impulsen la mejora educativa.

- En un periodo de cinco años, entre 2018 y 2023, **se ha renovado el 53% del claustro** en los centros de máxima complejidad. Este porcentaje es ligeramente superior al del resto de centros (50%), pero afecta especialmente al alumnado de los centros vulnerables, que necesita vínculos sólidos, profesionales de referencia y apoyos estables.

Gráfico 5. Inestabilidad acumulada según el nivel de complejidad de los centros (Educación Primaria). Años 2019-2023 (base 2018) (%)

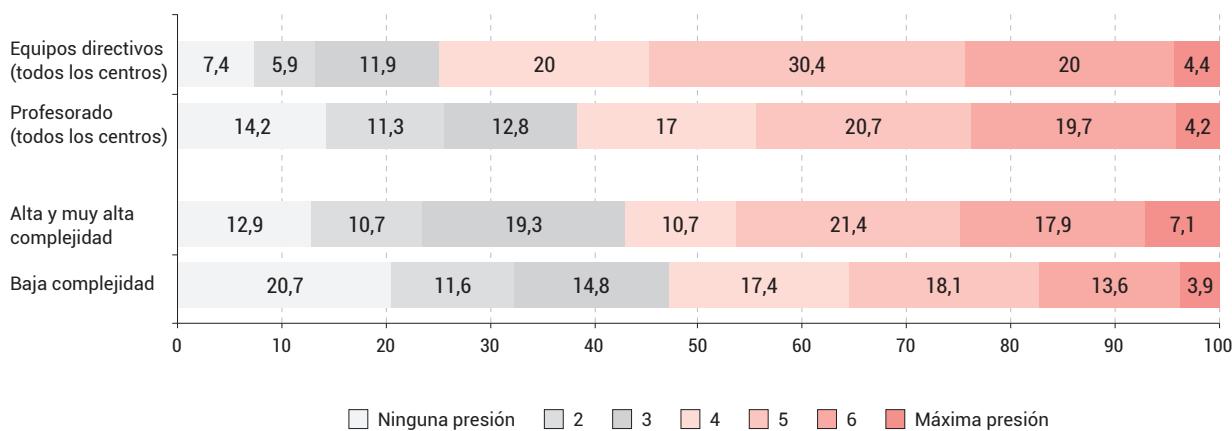


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Departament d'Educació de la Generalitat de Cataluña.

El profesorado y los equipos directivos de los centros más desfavorecidos muestran una mayor implicación en la mejora de los aprendizajes y sienten más presión por obtener buenos resultados en las pruebas de competencias, aunque manifiestan que dichas pruebas no reflejan su trabajo ni les proporcionan información realmente útil.

- La mitad de los centros de Cataluña perciben un alto nivel de presión por obtener buenos resultados en las pruebas de competencias básicas: **el 55% de las direcciones y el 45% del profesorado afirman sentir una fuerte presión** para alcanzar buenos resultados en dichas pruebas.
- El profesorado de los centros de alta y muy alta complejidad declara sentir una presión **diez puntos superior por los resultados (46,4%) en comparación con el profesorado de los centros de baja complejidad (35,5%).**

Gráfico 6. Nivel de presión por obtener buenos resultados en las pruebas de competencias (equipos directivos y profesorado), según el nivel de complejidad (%)

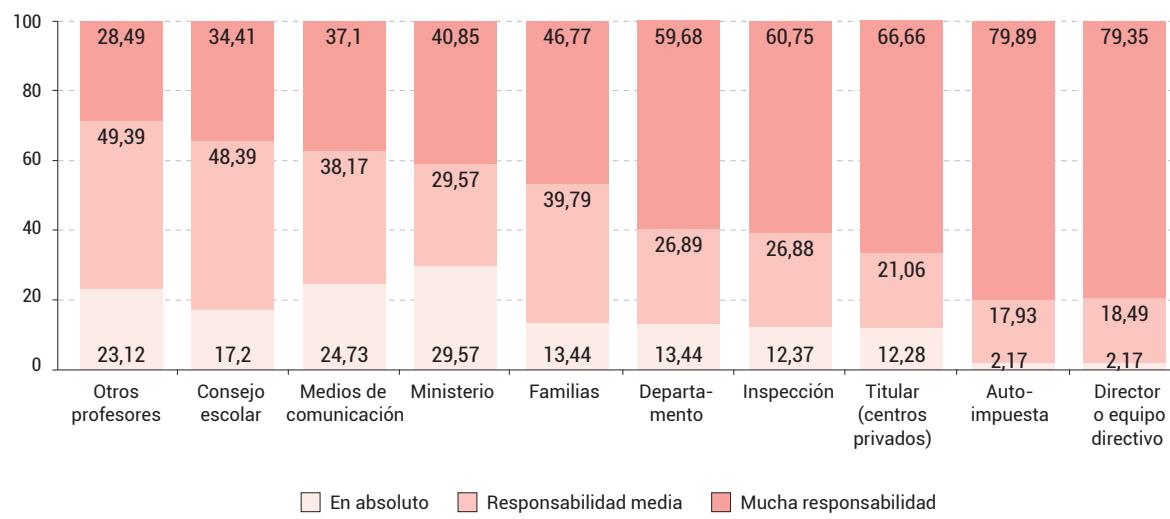


Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

El equipo directivo y la presión «autoimpuesta» son las principales fuentes de presión que el profesorado percibe en relación con la obtención de buenos resultados.

- El 80% del profesorado **considera que el equipo directivo es el principal responsable de la presión que experimenta**. Un 60% atribuye esa responsabilidad al Departamento de Educación de la Generalitat.
- El 80% afirma que **se trata de una presión autoimpuesta**, derivada de una combinación de autoexigen-cia, interés por el aprendizaje del alumnado y deseo de mantener cierta reputación profesional ante sus compañeros docentes.

Gráfico 7. Atribución de la responsabilidad de la presión percibida por el profesorado (%)

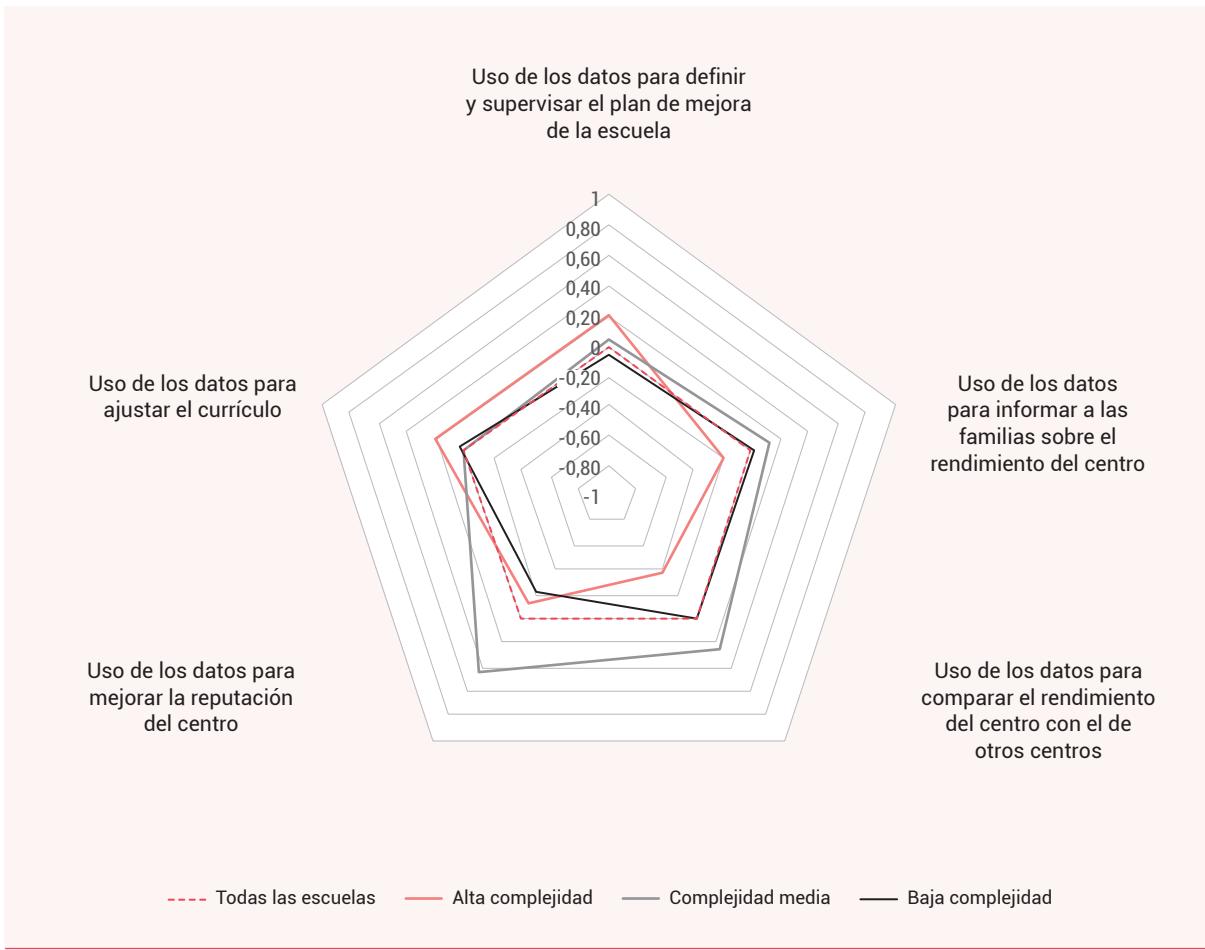


Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

El personal de los centros de elevada complejidad presta más atención a los datos de las pruebas de competencias básicas, pero encuentra grandes dificultades para darles sentido y utilizarlos de forma práctica.

- Los centros de mayor complejidad **tienen en cuenta los datos de las pruebas de competencias básicas para ajustar los contenidos curriculares y hacer seguimiento** de sus planes de mejora, y lo hacen con más frecuencia que el resto de centros educativos.
- Sin embargo, los centros de mayor complejidad **utilizan estos datos con mucha menos frecuencia que los demás** para informar a las familias sobre el nivel académico del centro o para compararse con otros centros educativos.

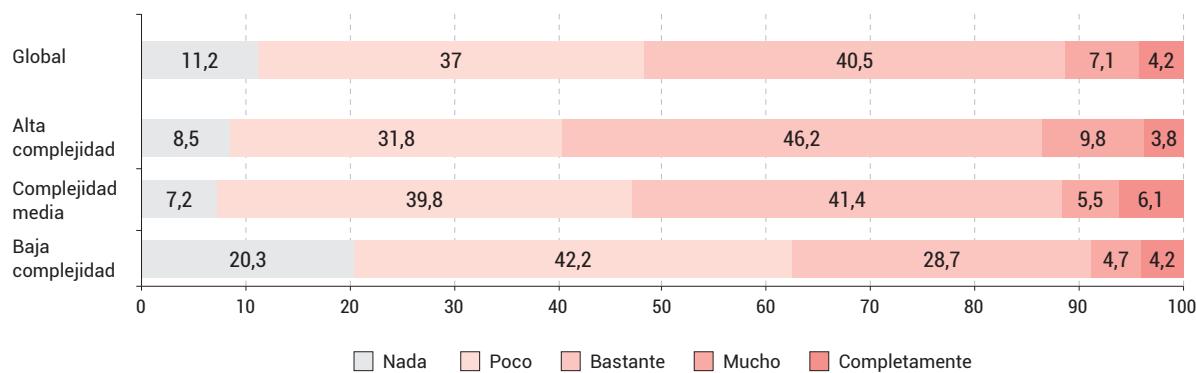
Gráfico 8. Uso de los datos para definir y supervisar el plan de mejora del centro



Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

- El 60% del profesorado de los centros de mayor complejidad **considera difícil aprovechar los datos de las pruebas de competencias básicas para mejorar la enseñanza**, frente al 37,5% en los centros de baja complejidad.

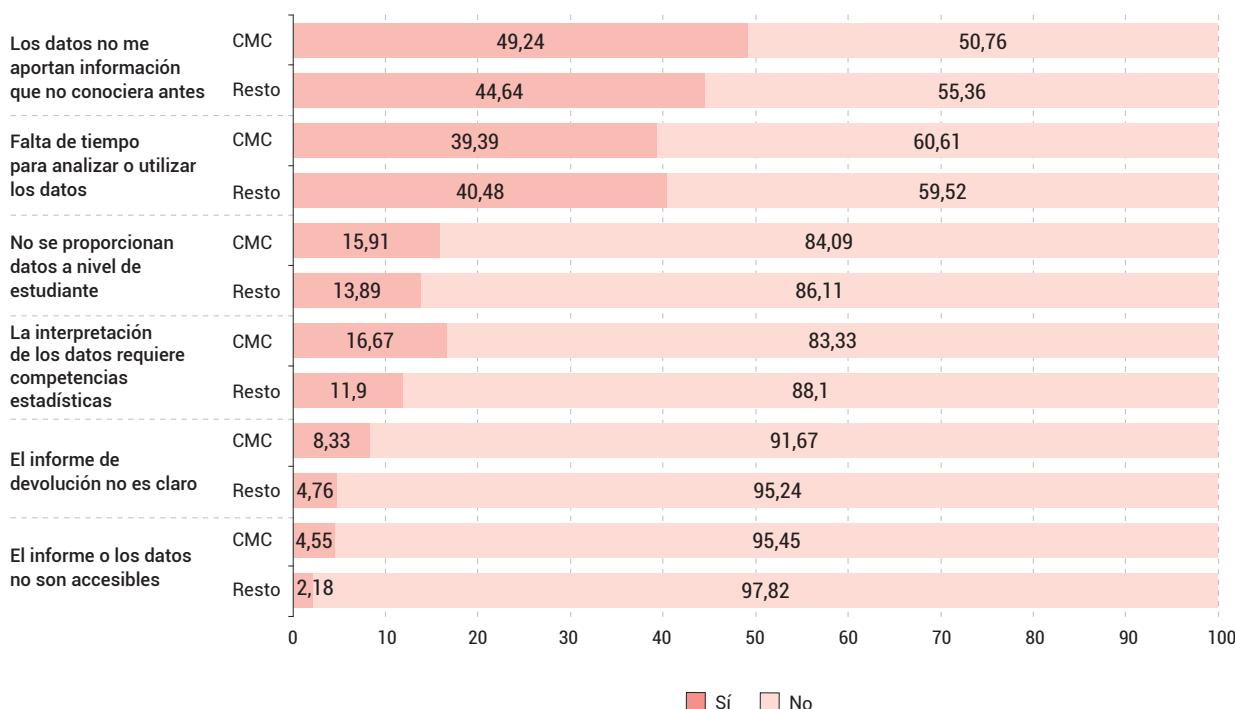
Gráfico 9. Dificultad para transformar los datos de las pruebas de competencias en medidas y acciones de mejora de la enseñanza, según la complejidad del centro



Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

- En cuanto a los motivos que dificultan el uso de los resultados de las pruebas de competencias, el profesorado de los centros de máxima complejidad señala principalmente:
 - Falta de relevancia:** los datos no aportan información nueva. Así lo indica el 49,2% del profesorado de los centros de alta complejidad, frente al 44,6% del profesorado del resto de centros.
 - Falta de tiempo** para analizar o aprovechar los datos (39,4% del profesorado).

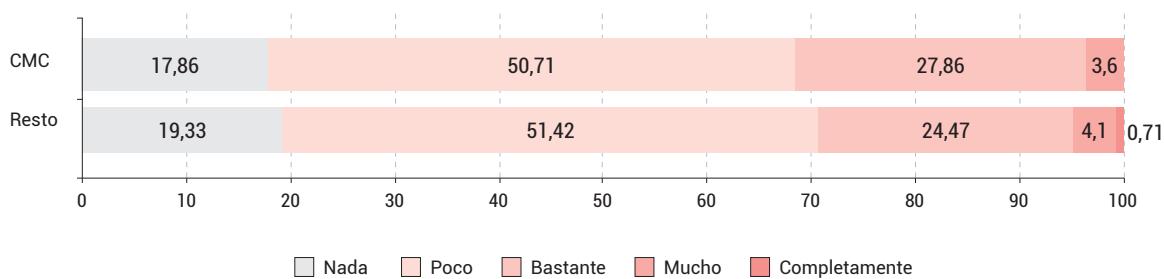
Gráfico 10. Factores que explican las dificultades percibidas para transformar los datos en medidas y acciones concretas, según la complejidad del centro (profesorado) (%)



Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

- Casi el 70% del profesorado de los centros de máxima complejidad considera que **los resultados no reflejan fielmente su trabajo en el aula** ni el del centro. Esta opinión la comparte el conjunto del profesorado de Cataluña en la misma medida.

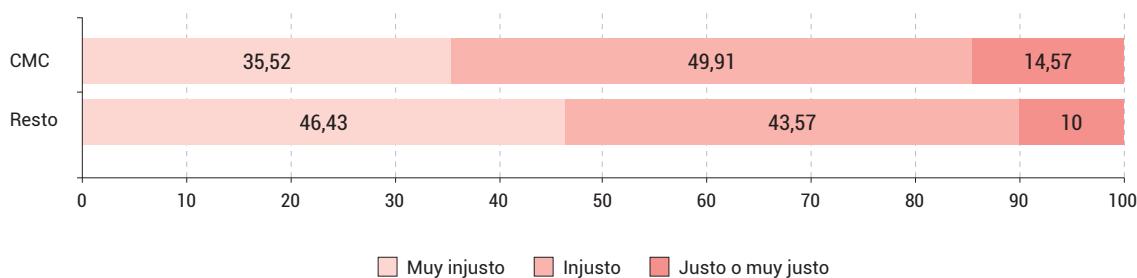
Gráfico 11. Percepción sobre si los resultados de las pruebas de competencias básicas reflejan el trabajo docente, por complejidad del centro (profesorado) (%)



Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

- El 85% del profesorado de los centros de máxima complejidad cree que **es injusto o muy injusto valorar la calidad de un centro basándose en estos resultados**, una proporción que alcanza el 90% entre el profesorado del resto de centros de Cataluña.

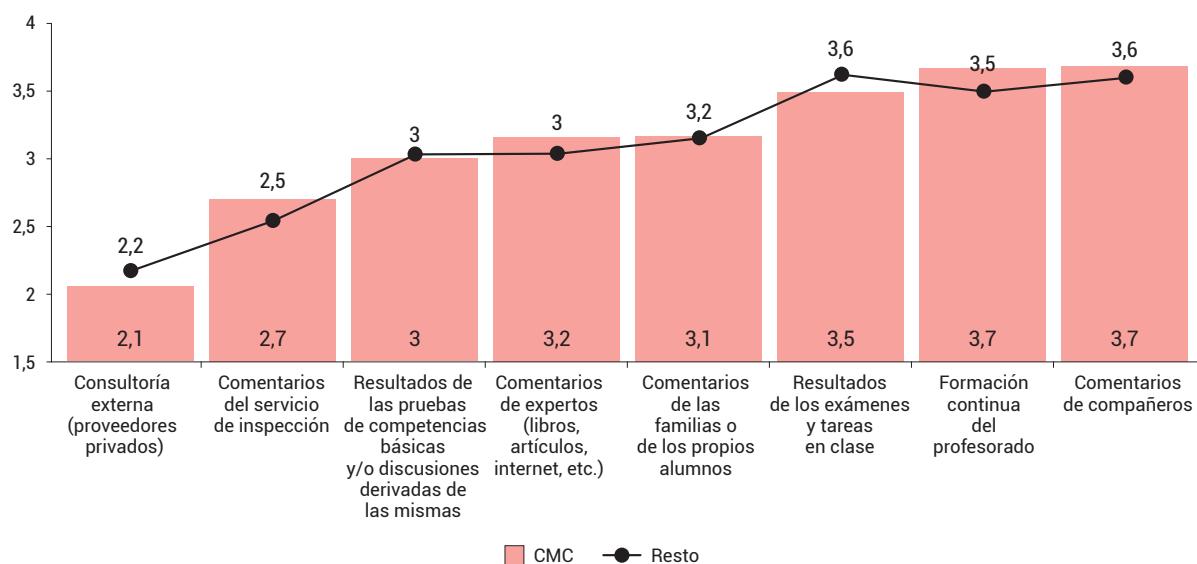
Gráfico 12. Percepción sobre si es justo evaluar la calidad de un centro a partir de los resultados de las pruebas de competencias, según la complejidad del centro (profesorado) (%)



Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

- **Las valoraciones de los compañeros representan la principal fuente de mejora de la calidad del centro**, según la mayoría del profesorado de los centros de máxima complejidad, por delante de las pruebas de competencias y del seguimiento de inspección educativa.
 - a. Según el profesorado de los centros de máxima complejidad, los factores que más contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza son **los comentarios de los compañeros y la formación continua** (puntuación de 3,7 sobre 5).
 - b. Los comentarios de inspección educativa obtienen una puntuación sensiblemente inferior: 2,7 entre el profesorado de los centros complejos y 2,5 en el resto de los centros.

Gráfico 13. Utilidad de las fuentes de información para mejorar la calidad de la enseñanza, según la complejidad del centro (profesorado)



Fuente: Escoles i professorat davant l'autonomia de centre. Reptes de l'avaluació, la millora i la governança escolar (Antoni Verger et al.).

- El profesorado señala que **inspección educativa no actúa habitualmente como una figura de intervención en el ámbito pedagógico**. Indican que no suele entrar en las aulas ni observar directamente la aplicación del proyecto educativo. Más bien, su interacción con el personal docente se produce de forma indirecta, a través del equipo directivo. En gran medida, su labor de seguimiento se basa en la revisión de la documentación de planificación y organización del centro, así como en los indicadores de resultados y de mejora elaborados por el propio centro y por la administración educativa.

La falta de tiempo, de estabilidad, de instrumentos adecuados de evaluación y de apoyo por parte de la Administración dificulta que los centros de elevada complejidad puedan responder a sus principales preocupaciones: mejorar los resultados de su alumnado, garantizar su bienestar personal y ofrecerle oportunidades de enriquecimiento educativo.

De este modo, acaban priorizando una u otra preocupación y desarrollando diferentes estrategias:

«No valen excusas»

Escuelas **orientadas a la eficacia**, situadas en barrios periféricos con un alto porcentaje de población extranjera y con dificultades económicas. Presentan niveles relativamente altos de rendimiento en las pruebas de competencias.

Sus equipos directivos **expresan un elevado grado de presión** por obtener buenos resultados académicos y apuestan decididamente por aumentar las horas lectivas y de refuerzo escolar en el ámbito de las competencias instrumentales (lectura y matemáticas). Su profesorado prepara al alumnado para las pruebas de competencias tanto con el objetivo de obtener buenos resultados como de utilizarlas como instrumento de mejora, y comparten una cultura de altas expectativas respecto a su alumnado (véanse los gráficos 10 y 11).

Lo que decimos al profesorado nuevo que llega es que, por ser una escuela de máxima complejidad, por tener alumnado de cultura gitana o magrebí, no podemos dejar de ofrecer la misma educación a todos los niños y niñas por igual. Aunque pensemos que algunos nunca llegarán a la universidad, a veces se oyen esos comentarios despectivos de «este acabará vendiendo en el mercadillo, ¿para qué voy a esforzarme en enseñarle ecuaciones?». No, no, el currículo establece que hay que hacerlo: son las mismas oportunidades para todos. En una escuela del centro o en una concertada lo harían así, pues nosotros también, incluso más. Nuestra filosofía es dar más a quien tiene menos. (Dirección)

«Estamos aquí para todo»

Escuelas **hiperactivas**, ubicadas en zonas urbanas heterogéneas, con un alumnado mayoritariamente vulnerable —aunque con cierta presencia de estudiantes de clase media— y con un nivel medio-bajo de rendimiento en las pruebas de competencias básicas.

El profesorado de estos centros **experimenta una presión moderada** por la obtención de buenos resultados académicos, pero antepone la atención al bienestar emocional del alumnado. Aprovecha el margen de autonomía educativa para impulsar una innovación docente constante, con el propósito de dotar de singularidad a su proyecto pedagógico. Tienden a participar en una gran variedad de iniciativas y programas educativos (véanse los gráficos 10 y 11).

Muchos de los proyectos que desarrollamos surgen por iniciativa del profesorado o de las familias. Por ejemplo, empezamos con Filosofía porque una maestra había hecho un curso de verano que le gustó mucho; nos lo presentó, pedimos información y lo incorporamos. Somos un centro «Magnet» porque una madre del centro nos habló del programa, solicitamos información, nos pareció interesante y nos sumamos. Con el proyecto de patios ocurrió lo mismo: dos maestras lo propusieron, nos entusiasmó y lo pusimos en marcha. (Dirección)

«Seguir intentándolo, pase lo que pase»

Escuelas **idealistas**, ubicadas en zonas geográficamente segregadas, con un alto porcentaje de alumnado extranjero, un nivel medio-bajo de rendimiento académico y una elevada rotación del profesorado.

Los equipos directivos y docentes **tienen como principal objetivo la inclusión del alumnado** y la posibilidad de ofrecerle experiencias educativas no necesariamente académicas (salidas culturales, campamentos, actividades deportivas). Esta prioridad se sitúa por encima de la presión por obtener buenos resultados académicos y los aleja de prácticas como la preparación específica para las pruebas de competencias o el agrupamiento por niveles (véanse los gráficos 10 y 11).

Sobre todo, ofrecemos una oferta educativa muy amplia para que todo el mundo encuentre su lugar, sea cual sea su tipo de inteligencia. No se trata solo de la parte académica, sino de entendernos; consideramos importante ofrecer deportes, arte, distintos tipos de actividades, viajes escolares, campamentos, experiencias que, de otro modo, nuestros niños y niñas no podrían tener aquí, en el barrio. (Docente)

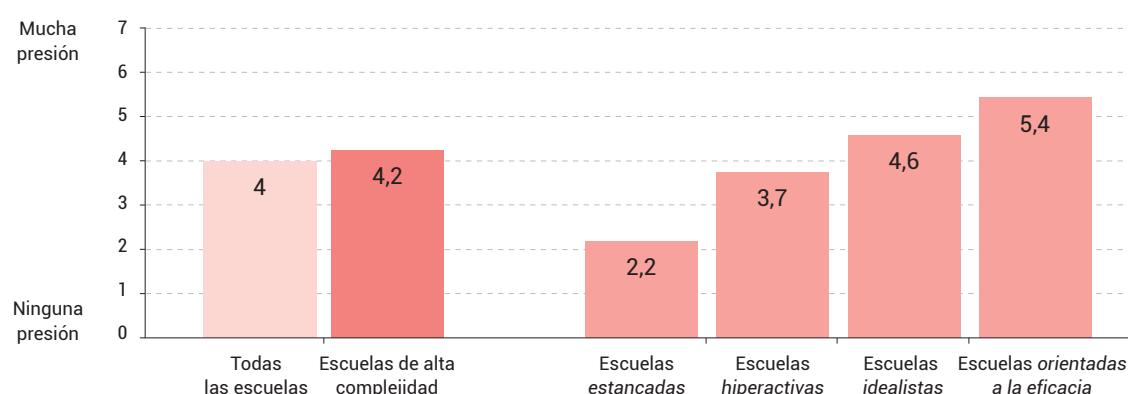
«Hacemos lo que podemos»

Escuelas **estancadas**, centros de máxima complejidad situados en barrios desfavorecidos de ciudades medianas y grandes, con elevados porcentajes de población perteneciente a minorías. Suelen ser centros con baja demanda, un rendimiento académico reducido y altos niveles de absentismo escolar.

Su profesorado y sus equipos directivos perciben **poca presión por los resultados académicos** y concientan sus esfuerzos en la enseñanza de las competencias instrumentales más básicas, con un grado limitado de innovación pedagógica. Consideran que disponen de escaso margen para la mejora y que cuentan con un apoyo insuficiente (véanse los gráficos 10 y 11).

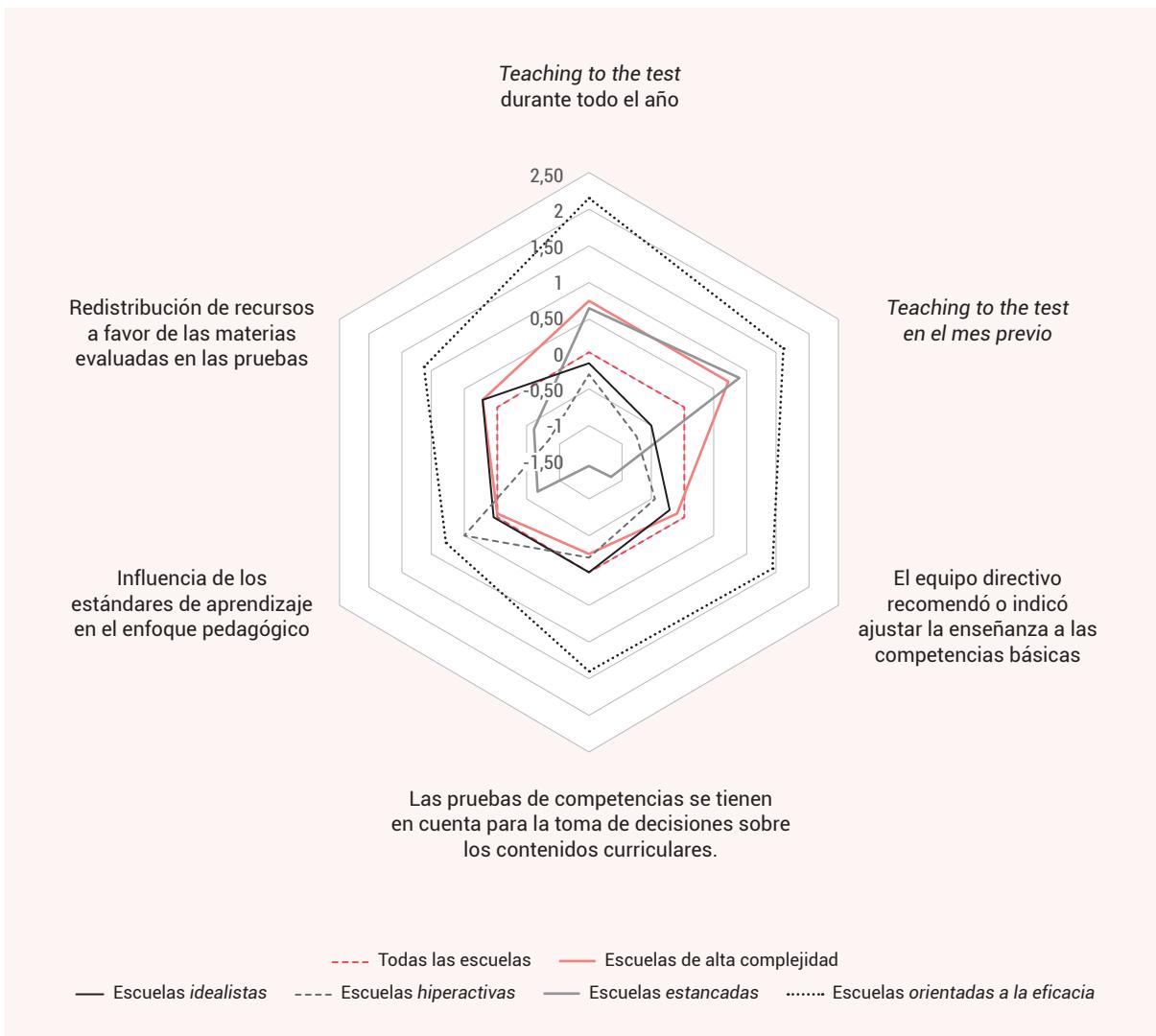
Hacemos lo que podemos, ja, ja, ja. Las características del alumnado que tenemos aquí —en su mayoría marroquí, inmigrante de otros países, que no entiende ni habla nuestra lengua— nos llevan a intentar hacerlo lo mejor posible, que aprendan todo lo que puedan, y seguimos adelante dentro de nuestras posibilidades. (Docente)

Gráfico 14. Niveles de presión percibida por el profesorado y los equipos directivos para obtener buenos resultados, según el perfil del centro



Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

Gráfico 15. Prácticas escolares y de rendición de cuentas según los perfiles de centros desfavorecidos



Fuente: Proyecto Reformed (Cataluña).

Propuestas

Para que los centros de alta y máxima complejidad cuenten con el apoyo necesario para fortalecer sus proyectos y consolidarse como espacios de desarrollo profesional y de oportunidades educativas, se identifican siete propuestas prioritarias.

Para facilitar la consolidación de los equipos docentes y de los proyectos educativos de los centros de alta y máxima complejidad:

1 Incentivos de formación, reconocimiento y desarrollo profesional para el profesorado de los centros de elevada complejidad

El objetivo es aumentar el atractivo de enseñar y desarrollarse profesionalmente en estos centros. Se propone **reducir la carga lectiva del profesorado** en los centros públicos de máxima complejidad: de 23 a 22 horas en Educación Primaria y de 18 a 17 horas en Educación Secundaria.

Algunos ámbitos de especial interés formativo son la concreción curricular, la convivencia escolar, la evaluación formativa y la retroalimentación al alumnado, la atención al alumnado con necesidades específicas, la enseñanza en entornos multiculturales y el enfoque y la práctica de la personalización educativa.

Esta medida resulta especialmente necesaria en el contexto actual, dado que el Departamento de Educación prevé convocar concursos anuales de traslado del personal docente —alternando la movilidad estatal y autonómica— a partir del curso 2025-2026. Según los datos del propio Departamento, prácticamente la mitad del actual cuerpo docente podría acogerse a estos concursos.

Para fortalecer la colaboración docente y el intercambio pedagógico en estos centros:

2 Reducción del horario lectivo del profesorado en los centros públicos de máxima complejidad (De 23 a 22 horas en Primaria y de 18 a 17 horas en Secundaria)

Con ello, el profesorado dispondría de más tiempo para la coordinación, la colaboración y el intercambio con otros profesionales del propio centro, de otros centros o de servicios externos, así como para la preparación de actividades lectivas tanto grupales como individualizadas.

3 Impulsar la participación de los equipos directivos y del profesorado de los centros de elevada complejidad en redes de aprendizaje y de intercambio profesional, concebidas desde una lógica territorial y colaborativa

- Promover redes **basadas en intereses comunes** y en las necesidades de mejora de los centros, tanto en el ámbito organizativo y de gestión (presupuesto, recursos docentes y no docentes, etc.) como en el curricular, didáctico y metodológico. Se propone que la participación en estas redes **cuente con reconocimiento institucional**, de modo que pueda **valorarse en la evaluación del centro y en la carrera profesional del profesorado**.
- El **desarrollo de las Zonas Educativas**, contempladas en la Ley de Educación de Cataluña-LEC, puede favorecer sinergias entre centros e impulsar la mejora educativa mediante el trabajo en red, la definición de objetivos compartidos y la coordinación territorial de funciones.

- El incremento de **las dotaciones adicionales** para los centros de elevada complejidad y la **reducción de las horas lectivas** deberían permitir que su personal **disponga de tiempo** para preparar y compartir internamente los aprendizajes generados en el marco de estas iniciativas.

Para garantizar que los centros con un alto porcentaje de alumnado socialmente vulnerable cuenten con el apoyo y los recursos necesarios para ejercer su autonomía pedagógica en igualdad de condiciones con el resto de los centros.

4 Reforzar el apoyo de inspección educativa en los centros más vulnerables

Esta medida permitiría que los inspectores e inspectoras dedicaran más tiempo a prestar apoyo a los centros de alta complejidad. **Cada centro de alta o muy alta complejidad debería contabilizarse como el doble que un centro ordinario** a la hora de establecer las ratios de centros asignados a cada inspector o inspectora.

Se trata de **acercar la inspección a los centros educativos**, especialmente a los más vulnerables, de modo que su papel se consolide como una fuente de conocimiento sobre modelos y estrategias organizativas y pedagógicas, y como un vínculo con otros centros y experiencias de gestión y mejora educativa.

5 Incrementar e integrar los recursos educativos en los centros más vulnerables

El objetivo es que puedan atender de manera adecuada la diversidad y las necesidades sociales y educativas de su alumnado, al tiempo que se fomenta la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. Se propone implantar un modelo de financiación por fórmula que permita distribuir los recursos de forma justa y proporcional a las necesidades de cada centro. Entre estos recursos se incluyen:

- Dotaciones económicas que los centros puedan destinar al desarrollo de los aspectos fundamentales de su proyecto educativo, **basadas en diagnósticos más precisos de sus necesidades**.
- Dotaciones de profesorado y de otros perfiles profesionales del ámbito socioeducativo y sociosanitario: técnicos de integración social (TIS), psicólogos/as, educadores/as sociales, psicopedagogos/as, logopedas, enfermeros/as, orientadores/as educativos y sociales, personal de atención a la diversidad y asesores/as lingüísticos.

Es necesario garantizar la integración de estas figuras en la dinámica de los centros, para conseguir una intervención más global y colaborativa.

6 Aumentar el apoyo administrativo mediante media dotación adicional en los centros de alta y muy alta complejidad

El propósito es liberar tiempo del equipo directivo, para que pueda centrarse en el liderazgo pedagógico, y del profesorado, para que lo dedique al trabajo y al intercambio educativo.

Más allá del apoyo educativo específico que requieren estos centros, la atención a las necesidades sociales y educativas de su alumnado conlleva una elevada carga de gestión administrativa: tramitación de becas de estudio y comedor, gestión de material escolar, coordinación con servicios externos (Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica-EAP, Unidades de Escolarización Compartida-UEC, servicios de educación inclusiva, servicios sociales y municipales, etc.). **El personal administrativo con el que cuentan estos centros resulta insuficiente**, y buena parte de estas tareas acaba recayendo en los equipos directivos o en el propio profesorado.

Para garantizar una evaluación de competencias justa, relevante y coherente tanto para el sistema educativo como para los propios centros, reduciendo la presión y reforzando su valor formativo:

7 Diseñar un marco de evaluación útil y sostenible para los centros

Que permita **identificar las carencias y potencialidades del alumnado** y ajustar los recursos y las estrategias en consecuencia. El nuevo marco de evaluación debe servir también para hacer un **seguimiento, a nivel del sistema, del progreso educativo del alumnado y de la evolución de los aprendizajes** en los distintos contextos escolares.

- Para conocer las carencias y potencialidades del alumnado y ajustar los recursos y estrategias, los centros deben disponer de herramientas que respondan a sus necesidades de información y, al mismo tiempo, proporcionen al Departamento de Educación datos completos y precisos que faciliten la priorización de programas y actuaciones. En este sentido, es necesario:
 - a. Fomentar modelos e instrumentos cualitativos de evaluación, con retroalimentación al profesorado por parte de inspección y de otros agentes educativos, a los que el profesorado atribuye un mayor valor informativo y formativo. Entre ellos: observación en el aula, evaluación entre iguales, codelcencia, seguimiento de portafolios o autoevaluación. Estos instrumentos pueden desarrollarse e implementarse dentro de cada centro o integrarse en experiencias de intercambio entre docentes de diferentes centros.
 - b. Desarrollar y consolidar un modelo de pruebas diagnósticas de competencias de carácter censal (para todos los centros y el conjunto del alumnado de los cursos implicados) con una finalidad formativa. Estas pruebas deberían incluir **una parte estandarizada**, con preguntas de anclaje, y **otra adaptable** a los objetivos y líneas de trabajo de cada centro (por ejemplo, evaluaciones de competencias socioemocionales). Deberían aplicarse anualmente en los cursos previos a la finalización de etapa —**4.º de Educación Primaria y 2.º de ESO**—. Estas pruebas se ajustan a los requerimientos de la LOMLOE y exigirían una revisión de las pruebas diagnósticas del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (ahora Agencia Evaluación y Prospectiva de la Educación). Es importante que los centros educativos **cuenten con el apoyo de evaluadores externos** en el diseño y aplicación de las pruebas, así como en la corrección de la parte estandarizada de los cuestionarios.
- Conocer el progreso educativo del alumnado (cómo evolucionan los aprendizajes en las distintas materias y contextos) y disponer de una visión global del sistema que permita asignar los recursos de manera más eficiente y diseñar programas que promuevan una mayor calidad y equidad requiere:
 - a. Definir un modelo de pruebas externas de competencias básicas que sea útil para la toma de decisiones y, al mismo tiempo, **reduzca la presión** sobre los centros. Estas pruebas deberían tener carácter muestral y aplicarse en 6.º de Educación Primaria y 4.º de ESO, como cursos finales de etapa, con una periodicidad bienal. Deberían ser estandarizadas y contar con un alto porcentaje de preguntas de anclaje o consolidadas, que permitan realizar comparaciones fiables entre ediciones. Ello implicaría revisar las pruebas de competencias que administra el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo, espaciando su aplicación y reduciéndola a una muestra representativa de centros.
 - b. Garantizar que las pruebas internacionales puedan detectar las necesidades de los centros de elevada complejidad. En el caso de PISA, ello supondría duplicar la muestra actual de centros participantes en Cataluña, pasando de 51 a 100 centros. Esta ampliación permitiría mejorar la fiabilidad de los resultados y su representatividad en función de variables territoriales y de complejidad de los centros educativos.



FUNDACIÓ
BOFILL

Educació per canviar-ho tot