

# Informe Técnico:

## Análisis cualitativo de Escuelas Resilientes de Educación Primaria en Canarias y Secundaria en Catalunya.

Autores:

Lucía Cobreros Vicente  
Lucas Gortazar

Enero de 2026

## Acerca de este informe

Este documento se enmarca en el proyecto Escuelas Resilientes, promovido por el Observatorio Social de la Fundación “la Caixa”, Save the Children España y EsadeEcPol. El objetivo del proyecto es doble: en primer lugar, se pretende identificar, estimando modelos de valor añadido, la contribución de los centros educativos que, escolarizando a un elevado porcentaje de alumnado vulnerable, logran que su alumnado progrese por encima de lo esperado; en segundo lugar, mediante un exhaustivo trabajo de campo, se trata de caracterizar y comprender qué hacen estos centros educativos diferente para conseguir estos resultados diferenciales.

Concretamente, este informe es la versión técnica y ampliada del análisis cualitativo que acompaña al Policy Brief “*Escuelas Resilientes: Excelencia en centros educativos desafiados por la pobreza. Aprendizajes de Canarias y Catalunya*”. Su objetivo es profundizar en el trabajo de campo con el fin de caracterizar a las escuelas resilientes, haciendo hincapié tanto en las metodologías utilizadas como en las características de los centros seleccionados, y explorando en mayor profundidad los factores que explican el éxito académico en un conjunto seleccionado de escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos altamente vulnerables en España.

# 1. Objetivos y metodología

El objetivo central de este informe técnico es identificar, caracterizar y explorar en profundidad los factores que explican el éxito académico y social en un conjunto seleccionado de escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos altamente vulnerables en España. Estas escuelas, denominadas "Escuelas Resilientes", han sido capaces de lograr resultados educativos notablemente superiores a los esperados dadas sus condiciones socioeconómicas adversas.

Los centros fueron previamente identificados por su capacidad para obtener rendimientos académicos altos pese a contextos desfavorables, en una fase cuantitativa previa presentada en el Informe técnico de análisis cuantitativo. De esta fase, se pre-seleccionaron 37 centros educativos de Primaria en Canarias y 41 centros de ESO en Catalunya. De ese grupo de centros, se seleccionaron 18 centros educativos, 10 en la etapa de Educación Primaria ubicados en Canarias, y 8 en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) situados en Catalunya.

La empresa GESOP llevó a cabo la ejecución del análisis cualitativo, bajo la dirección de EsadeEcPol. Además, los investigadores Adrián Zancajo (UAB) y Marta Curran (UCM) proporcionaron comentarios muy valiosos que informaron el proceso de elaboración de los cuestionarios, las guías de entrevistas y el análisis de los resultados.

El trabajo de campo se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad, incluyendo: entrevistas individuales, entrevistas triangulares (con perfiles múltiples) y *focus groups* con distintos segmentos de participantes: equipos directivos, personal docente y alumnado. En total participaron 183 personas, con una amplia mayoría de mujeres (62 en Canarias y 72 en Catalunya). Todas las entrevistas fueron transcritas literalmente y analizadas mediante NVivo, aplicando análisis temático bajo el paradigma interpretativo siguiendo una estrategia mixta (inductiva y deductiva) de establecimiento de categorías y, de manera complementaria, se realizó análisis del discurso.

Este análisis tiene algunas limitaciones que deben ser mencionadas:

- ⇒ Mientras que el análisis cuantitativo de la resiliencia se realizó con datos cuantitativos de cursos anteriores (entre 2019 y 2023), el análisis cualitativo se realizó en el curso 2024/2025, por lo que puede haber un decalaje entre la identificación de la resiliencia y su caracterización cualitativa en algunos centros.
- ⇒ A futuro, el análisis de la resiliencia debería ser, en lo posible, longitudinal, ya que se tiende a considerar que los resultados de una promoción pueden ser anecdóticos y que puede haber diferencias entre promociones.
- ⇒ En futuras investigaciones debería considerarse contemplar en la muestra escuelas consideradas no resilientes para poder comparar enfoques, ejes y estrategias con las consideradas resilientes.

## 1.1. Identificación de los centros

Los centros educativos seleccionados fueron identificados mediante un muestreo intencional y teóricamente dirigido, basado en los resultados cuantitativos previos que determinaron claramente su carácter resiliente. Estos centros presentaban importantes retos socioeconómicos, diversidad cultural y altas tasas de exclusión social, pero a la vez destacaban por su eficacia educativa.

## 1.2. Descripción de la muestra

La muestra final quedó compuesta por 18 centros educativos, distribuidos como sigue:

- ⇒ **Canarias (10 escuelas de Primaria):** ubicadas en diferentes islas (principalmente Gran Canaria y Tenerife), todas de titularidad pública, con matrícula reducida (128-410 alumnos por centro) y altos índices de vulnerabilidad social y económica.
- ⇒ **Catalunya (8 centros de ESO):** distribuidos en municipios de las tres provincias (Barcelona, Girona y Lleida<sup>1</sup>), 6 públicos y 2 concertados. Presentan mayor tamaño (entre 170 y 600 alumnos) y desafíos vinculados a la alta diversidad cultural y socioeconómica.

En ambas comunidades autónomas, el alumnado proviene en general de contextos socioeconómicos medio-bajos o bajos, con una proporción significativa de alumnado extranjero o hijos de inmigrantes, y una creciente presencia de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), especialmente Trastornos del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). El profesorado se caracteriza por una mayoría femenina (85-90%), con una proporción variable de estabilidad laboral (entre el 30% y 60%), dependiendo del centro. La estabilidad del equipo directivo es alta (media de 10-12 años), lo cual muestra cierta continuidad de los proyectos educativos y asegura que buena parte de los equipos directivos coincidan el análisis cuantitativo y cualitativo del estudio.

## 1.3. Descripción del trabajo de campo

En Canarias el trabajo de campo se realizó por videoconferencia entre los días 30 de septiembre y 18 de noviembre de 2024. Las entrevistas y los *focus groups* se realizaron a través de la plataforma Teams. Participaron un total de 78 personas (62 mujeres y 16 hombres). Todas las personas dieron su consentimiento explícito a participar en el estudio y al tratamiento de sus datos. Tal y como muestra la Tabla 1 a continuación, en cada uno de los 10 centros seleccionados se realizó:

- ⇒ **Una entrevista en profundidad triangular** con dirección junto con otro perfil de interés designado por el centro (Psicopedagogía, Jefatura de Estudios...) de 1 hora de duración.

---

<sup>1</sup> Los centros resilientes detectados en la provincia de Tarragona declinaron participar en el estudio, por lo que no se han podido representar centros de esta provincia.

En total, se realizaron 10 entrevistas y se entrevistaron a un total de 20 personas (14 mujeres y 6 hombres).

⇒ **Un *focus group* (FG).** 2 FG de 5 participantes y 8 GF de 6 participantes, en los que participaron docentes de cada centro, de 1 hora de duración. En total, se realizaron 10 FGs en los que participaron 58 personas (48 mujeres y 10 hombres).

**Tabla 1.** Resumen de estrategia de trabajo de campo en los centros educativos de Canarias

Centros de Primaria	Segmento equipo directivo/ Orientación	Segmento profesorado
<b>C1</b>	1 ET	1 FG
<b>C2</b>	1 ET	1 FG
<b>C3</b>	1 ET	1 FG
<b>C4</b>	1 ET	1 FG
<b>C5</b>	1 ET	1 FG
<b>C6</b>	1 ET	1 FG
<b>C7</b>	1 ET	1 FG
<b>C8</b>	1 ET	1 FG
<b>C9</b>	1 ET	1 FG
<b>C10</b>	1 ET	1 FG

En Catalunya, el trabajo de campo se realizó de manera presencial entre los días 24 de marzo y 18 de junio de 2025. Participaron un total de 105 personas (72 mujeres/niñas y 33 hombres/niños) entre miembros de equipos directivos, claustros y alumnado. En cada centro seleccionado se realizó una jornada de investigación cualitativa moderada por un equipo de dos personas. La sesión, con cierto margen de flexibilidad en función de la disponibilidad y organización de cada centro, incluyó entrevistas con el equipo directivo, orientación, profesorado y alumnado, siendo cada centro quien escogió a sus participantes. Es relevante y poco habitual la participación de alumnado, lo cual aporta una visión valiosa desde el punto de vista de los beneficiarios y los derechos de la infancia. En concreto, tal y como muestra la Tabla 2 a continuación, se realizaron tres segmentos de entrevistas:

⇒ **Segmento de los equipos directivos y psicopedagogos:** 2 entrevistas semiestructuradas individuales (EP), 6 entrevistas triangulares (ET) y 3 *focus groups* (FG) de aproximadamente una hora y media. En total se entrevistaron a 26 miembros (22 mujeres y 4 hombres) de los equipos directivos y otros perfiles de interés designados por el centro (generalmente orientadoras).

- ⇒ **Segmento del profesorado:** 8 *focus groups* con profesores (de entre 3-7 participantes) de una hora y media de duración aproximadamente. En total, participaron 38 profesores (28 mujeres y 10 hombres).
- ⇒ **Segmento de alumnado (3º y 4º de ESO):** 31 entrevistas en profundidad semiestructuradas (21 entrevistas individuales y 10 triangulares de alrededor de 30 minutos (entre 4-6 alumnos/as por centro). Participaron un total de 41 alumnos (22 niñas y 19 niños).

**Tabla 2.** Resumen de estrategia de trabajo de campo en los centros educativos de Catalunya

Centros de Secundaria	Segmento equipo directivo/ Orientación	Segmento profesorado
C1	2 EP	1 FG
C2	1 ET	1 FG
C3	2 FG	1 FG
C4	1 ET	1 FG
C5	2 ET	1 FG
C6	1 ET	1 FG
C7	1 ET	1 FG
C8	1 FG	1 FG
C1	2 EP	1 FG
C2	1 ET	1 FG

A continuación, se presentan los resultados para cada una de las dos comunidades autónomas y etapas educativas. Se ha optado por un análisis diferencial, no solo por las distintas idiosincrasias de los sub-sistemas educativos canario y catalán, sino, sobre todo, porque en el caso de Canarias está centrado en Primaria y el de Cataluña se enfoca en la ESO: se tratan de dos etapas altamente diferencias en objetivos, organización escolar, currículo y evaluación, lo cual justifica la decisión.

## 2. Canarias: un gran comienzo por faros dispersos

### 2.1. La dispersión geográfica protagoniza una muestra de 100% de escuelas públicas

Todas las escuelas resilientes de Canarias fueron de titularidad pública, debido a que la totalidad de la pre-selección de Escuelas Resilientes proveniente del análisis cuantitativo lo fueron. Las escuelas Resilientes identificadas en Canarias comparten una serie de características particulares que derivan directamente de la condición insular y la dispersión geográfica. Además, muestran una notable adaptación al contexto local, especialmente en términos socioeconómicos y culturales.

#### Ubicación

La dispersión geográfica es un rasgo claramente definitorio de este grupo de centros educativos. Los centros investigados se encuentran en las provincias de Las Palmas de Gran Canaria (8 centros) y Santa Cruz de Tenerife (2 centros).

En cuanto al número de habitantes de los municipios donde se encuentran los centros vemos lo siguiente:

- ⇒ Dos de los centros se encuentran en la capital de la provincia de Las Palmas, con una población de más de 350.000 habitantes.
- ⇒ Tres de los centros se encuentran en municipios de entre 40.000 y 100.000 habitantes, estando dos de ellos ubicados en el mismo municipio.
- ⇒ Cuatro de los centros se encuentran en municipios entre 10.000 y 40.000 habitantes.
- ⇒ Uno de ellos se encuentra en una pequeña localidad de la isla de Gran Canaria de menos de 5.000 habitantes.

Esta variedad condiciona también las actividades económicas dominantes, con núcleos urbanos más diversificados y zonas rurales o turísticas con actividades económicas centradas en la agricultura o los servicios.

#### Una red de escuelas pequeñas

Una característica central de estos centros es la variedad de su tamaño, con matrículas totales que oscilan entre 128 y 410 estudiantes en Primaria y entre 1 y 3 líneas por curso. En particular, se compone de dos centros de menos de 200 alumnos (1 o 2 líneas), tres centros entre 200 y 299 alumnos (2 líneas), cuatro centros entre 300 y 399 (3 líneas) y un centro de más de 400 alumnos (3 líneas).

También hay diversidad en el tamaño de los grupos, tanto interna como entre los centros, que oscila entre 15 alumnos por grupo y 25 alumnos por grupo. En la siguiente tabla se muestra un resumen de los datos presentados.

**Tabla 3.** Descripción de los centros de Canarias por tamaño y ubicación

CENTRO	PROVINCIA	HAB. MUNICIPIO (mil)	ESTUDIAN- TES	DOCENTES	LÍNEAS	TAMAÑO CLASE
C1	STA CRUZ TENERIFE	10 – 40	272	34	2L	15
C2	LAS PALMAS DE GC	10 – 40	385	35-40	2L	20
C3	LAS PALMAS DE GC	10 – 40	313	34	2L	20
C4	LAS PALMAS DE GC	> 350	194	22	1L	16
C5	LAS PALMAS DE GC	< 5	128	19	1L	15
C6	LAS PALMAS DE GC	10 – 40	215	19	1L	25
C7	LAS PALMAS DE GC	10 – 40	410	37	2L	23
C8	LAS PALMAS DE GC	> 350	233	25	2L	15
C9	LAS PALMAS DE GC	10 – 40	386	32	2L	22
C10	STA CRUZ TENERIFE	10 – 40	315	37	1L	18

### ¿Cómo son los estudiantes y sus familias?

**Nivel socioeconómico.** El alumnado de estas escuelas proviene mayoritariamente de contextos socioeconómicos medio-bajos o bajos, según indican claramente los equipos educativos, con un centro con cierta heterogeneidad (clase media y media-baja) y 4 centros con un nivel socioeconómico bajo o muy bajo.

**Estructuras familiares débiles.** Son habituales las situaciones familiares complejas con estructuras familiares muy débiles. En algunos casos, se trata de familias con adicciones, delincuencia y prisión, malos tratos, monoparentalidad o alta precariedad laboral. En este tipo de contextos se dan casos de alumnado con carencias afectivas y emocionales, de normas o límites y, a veces, de comportamientos disruptivos y problemas de convivencia. En algunos casos, este tipo de alumnado presenta algún tipo de trastorno y es diagnosticado e identificado como NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), recibiendo el centro el apoyo de auxiliares educativos específicos. En este sentido, 5 de los 10 centros presentan en alguna medida este tipo de alumnado, estando más presentes en 3 de los centros investigados. La presencia de este tipo de alumnado es algo a lo que los centros educativos hacen frente día a día y supone uno de los retos más difíciles para el profesorado y para el centro, que implica el desarrollo de estrategias y recursos de tipo emocional como base para que se produzca progreso académico y competencial del alumnado.

**Alumnado NEAE.** Siguiendo el punto anterior, la composición del alumnado incluye también un elevado porcentaje de niños y niñas con necesidades específicas. En base al primer punto podríamos diferenciar entre 5 centros con más de un 15% de alumnado NEAE, 2 centros con entre un 10 y un 15% de alumnado NEAE y 3 centros con menos de un 10% de alumnado NEAE. El nivel

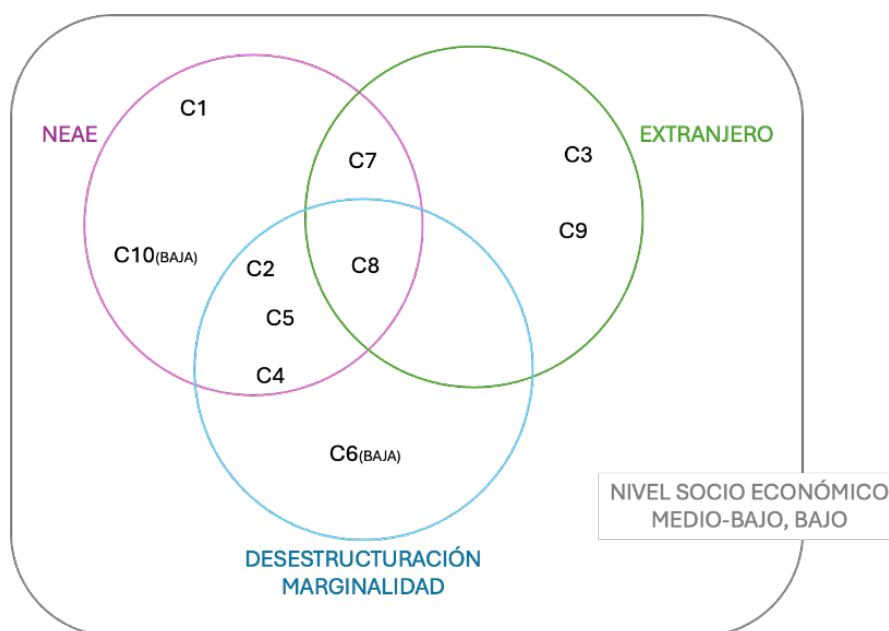


de detección varía por centro educativo. Son comunes los casos de TEA, TDAH, trastornos de conducta y discapacidades tanto físicas como intelectuales. Estas condiciones obligan a los centros a aplicar adaptaciones curriculares específicas, incorporar recursos humanos especializados, y realizar importantes inversiones en formación docente y equipamiento. En términos de inclusión, en función del desfase curricular los centros optan por modelos de integración o modelos de apoyo específico vía Aula Enclave (con un máximo de 5 plazas), presentes en **8 de los 10 centros**. En ambos contextos los centros disponen de personal auxiliar para atender dichas necesidades.

**Alumnado de origen migrante.** La presencia de alumnado extranjero plantea retos significativos para los centros, especialmente cuando supera el 15% (4 centros, llegando al 80% en algún centro). Eso ocurre también cuando se dan múltiples nacionalidades y lenguas distintas al castellano o lenguas no latinas (lo que implica necesidades de refuerzo lingüístico) o conflictos de convivencia por diferencias culturales y dificultades de comunicación con las familias. Además, la movilidad del alumnado extranjero —incorporaciones a mitad de curso o abandonos— añade inestabilidad.

En base a los factores anteriores, los centros analizados pueden ubicarse gráficamente de la siguiente manera:

**Figura 1.** Interseccionalidad de las dimensiones de características del alumnado



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas. Cuando se indica "BAJA" se refiere a que el centro tiene el factor identificado en intensidad baja en relación con el resto.

**Variación en la implicación de las familias.** Se identifican tres niveles de implicación familiar según su participación en el centro y el interés por el progreso escolar del menor:

- ⇒ 4 centros con familias muy implicadas y participativas. Más presente en familias de habla castellana (españolas o no) y/o de clase media o media-baja (frente a baja).
- ⇒ 4 centros con implicación media y/o desigual, que puede darse en familias con dificultades económicas que no dispone de tiempo o también en familias extranjeras no hispanohablantes. En determinadas culturas, también puede darse una preocupación variante por el desarrollo académico en función del género del alumno.

*“Al tener otras prioridades en casa, la colaboración con la familia es muy complicada porque están preocupados en saber qué es lo que le van a dar de comer a los niños o en si van a perder la casa. (...) Entonces no le podemos pedir que se pongan con el niño porque no consigue la escritura, por ejemplo.” (C3, equipo directivo y orientación)*

- ⇒ 2 centros con poca participación de las familias en el centro y en el desarrollo escolar del niño/a y que pueden incluso mostrarse hostiles en ocasiones. Más frecuente en familias desestructuradas y con situación socioeconómica baja o muy baja.

### ¿Cómo son los centros y sus docentes?

Todos los centros analizados destacan por la estabilidad y continuidad de sus equipos directivos, con ocho centros con al menos una persona con permanencia de más de 10 años, y la mayor parte de las personas en la dirección son mujeres (7 de 10). El acceso a la dirección se produce por distintos canales: jubilación de antigua dirección, nombramiento extraordinario, o características del proyecto, siendo frecuente (6 de 10) haber formado parte del equipo directivo con anterioridad.

Por su parte, en cuanto al profesorado, mayoritariamente femenino, su estabilidad es una prioridad en estos centros educativos, con un porcentaje relativamente fijo que oscila entre el 30% y 60%, y una proporción profesorado que repite en el centro y que se reclama por necesidades docentes vinculadas a proyectos(aunque no tiene plaza fija) que puede ir del 25% al 50%. La proporción de profesorado nuevo suele rondar el 20% al año, una cifra que, aun no siendo menor, es inferior al de otros contextos (con la excepción de un centro en el que esta cifra llega al 50% en el último curso escolar).

En resumen, las 10 escuelas públicas de Canarias están caracterizadas por la dispersión geográfica, su pequeña escala, contextos socioeconómicos moderada o altamente vulnerables, gran diversidad cultural y lingüística del alumnado y una cierta estabilidad del profesorado y equipos directivos.

## 2.2. Liderazgo, principios y valores

Las Escuelas Resilientes estudiadas en Canarias comparten un conjunto claro y sólido de principios educativos, que guían todas las acciones pedagógicas, emocionales y organizativas implementadas.

Estos principios tienen en común la búsqueda activa del bienestar emocional del alumnado como requisito para alcanzar aprendizajes y adquirir competencias fundamentales. El desarrollo integral del estudiante desde una perspectiva emocional, social y académica, algo claramente ambicioso, se sitúa claramente en el centro del proyecto educativo de estos centros. Otra dimensión clave es la filosofía inclusiva es la atención a la diversidad y al principio explícito de no dejar a ningún alumno atrás. Esto implica esfuerzos claros en términos de adaptaciones curriculares continuas, atención específica a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y políticas estructurales como las de Aula Enclave para estudiantes con dificultades significativas de aprendizaje. Finalmente, la filosofía educativa de estos centros pone especial énfasis en la convivencia.

Además, se aprecia una mentalidad y filosofía de trabajo por parte de los centros resilientes para llevar a cabo su proyecto educativo, que trata de:

- ⇒ Generar un clima de cercanía, apertura y escucha en todas las dinámicas del centro: profesorado-alumnado, profesorado-profesorado, profesorado-equipo directivo, equipo directivo/profesorado-familias, centro-municipio (otros centros, entidades, centro de secundaria).
- ⇒ Promover la coordinación, cooperación y trabajo en equipo, tanto entre el profesorado como en las clases con el alumnado, y con una visión de centro que va más allá de cada aula/curso/ciclo.
- ⇒ Dar espacio a la sensibilidad y el afecto como valores positivos en la enseñanza.

*“Decimos: ‘trabajar desde el afecto para que sea efectiva la educación.’” (C3, profesorado)*

- ⇒ Buscar el bienestar del profesorado, su satisfacción e ilusión, para que pueda transmitirlo en la enseñanza. Esto implica promover que se sienta realizado, facilitando su aportación de capacidades al centro.
- ⇒ Buscar constantemente nuevos recursos para dar respuesta a las necesidades del alumnado, incluso de manera anticipatoria.
- ⇒ Promover una actitud de atrevimiento ante el cambio, sin miedo al riesgo o la resistencia en las intervenciones a llevar a cabo.

## 2.3. Estrategias de éxito escolar

### Detección temprana y holística de necesidades

Uno de los pilares del trabajo en las escuelas es la **detección precoz y personalizada de las necesidades del alumnado**. Esta identificación se produce de forma continua y abarca no solo el aprendizaje, sino también aspectos emocionales, conductuales y socioeconómicos.

Desde el inicio del curso, se activa un proceso de observación sistemática por parte del tutor o tutora, que se coordina con el equipo directivo, orientación y otros profesionales. Los centros disponen de sistemas propios para facilitar esta tarea y suelen comprobar su evolución interna,

más allá de la información que pueda proporcionar la Consejería en las evaluaciones de diagnóstico, por ejemplo:

- ⇒ En uno de ellos, se sistematiza la comparativa de resultados entre tests propios como método de seguimiento al final de cada curso y al comienzo de curso.

*“Establecemos esa comparativa. De tal manera que vamos viendo cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles para ir pasito a pasito buscando soluciones e ir avanzando.” (C9, profesorado)*

- ⇒ Otro ha implementado un sistema de pruebas periódicas (mensual o bimensual) de competencias básicas (por ejemplo, en matemáticas, suma, resta, división...) desde 1º hasta 6º de Primaria, aplicadas por el equipo directivo y analizadas con el profesorado:

*“A veces, el niño que tenía un sobresaliente porque ahora está dando fracciones se había olvidado de las sumas con llevadas. Entonces se hace una pequeña prueba, se detecta eso y se actúa. Les explicamos que no es para nota, sino para que la seño pueda volver a explicarlo. Al final el alumno lo entiende, mejora y se siente acompañado.” (C3, equipo directivo y orientación)*

- ⇒ Además del contacto directo, en uno de los centros se menciona la existencia de partes informativos que se elaboran de cada niño/a y del que se generan estadísticas, disponiendo el tutor/a información monitorizada del alumno/a. En otros centros se menciona el “diario de clase”, donde se registran lo acontecido en el aula, incluyendo conductas disruptivas.
- ⇒ La detección no se limita al aula. El comedor, el patio y la entrada y salida del centro son espacios clave de observación. En un centro, el equipo directivo se reparte en las puertas de acceso cada mañana para observar e interactuar con las familias y detectar señales de malestar en el alumnado:

*“Estoy en la puerta, abro, doy los buenos días... La gente se acerca: ‘ayer pasó esto’, ‘hoy no quería venir’. Y eso permite mitigar cosas que pueden crecer si se dejan una semana sin atender.” (C7, equipo directivo y orientación)*

Más allá de lo académico, se identifican otro tipo de necesidades clave para el éxito escolar, como dificultades académicas, problemas emocionales (tristeza, agresividad, frustración), carencias materiales (ropa, alimentación), conductas disruptivas o falta de normas. En definitiva, la detección de necesidades es entendida no como un trámite, sino como una tarea intensiva, proactiva y colectiva.

## Estrategias pedagógicas y atención a la diversidad

### Docencia compartida

La docencia compartida es la práctica más aplicada y valorada entre los centros resilientes: nueve de los diez centros aprovechan recursos del Programa Estela (del Gobierno de Canarias), que aporta un docente extra en cursos clave (3º infantil, 1º y 6º de primaria). Consiste en la presencia

de dos docentes en el aula que planifican y actúan de forma coordinada, permitiendo atender mejor las necesidades del alumnado.

*“Es muy importante porque a la hora de distribuir al alumnado en grupos reducidos, poder estar en varios sitios es mucho mejor que una sola persona yendo por los grupos. La tutorización es más directa, más dinámica.” (C4, equipo directivo)*

La estrategia adopta distintas formas: dos docentes en el aula con grupos diferenciados, separación física en dos aulas, atención individualizada, o agrupaciones flexibles de dos líneas por niveles en base a ritmos de aprendizaje o áreas de contenido.

*“En sexto dividimos en tres niveles: bajo, medio y alto. Son grupos grandes, pero con la profesora de Estela logramos esa flexibilización y que nadie se sienta perdido.” (C4, profesorado)*

El profesorado muestra satisfacción con la docencia compartida, pues genera cohesión y mejora la experiencia reportada: permite combinar los conocimientos didácticos de las dos personas docentes, permitiendo incorporar metodologías innovadoras o especializadas y siendo especialmente útil en la enseñanza manipulativa o que implica el uso de tecnología.

*“Si yo no consigo hacer la suma con el método tradicional pues me lo tendrán que explicar de otra forma. Pues ayudándonos de esta profesora (experta en Aprendizaje Basado en el Juego) es una maravilla. Hemos puesto también una hora de pensamiento matemático en el aula de docencia compartida de toda primaria.” (C3, equipo directivo y orientación)*

Varios centros lo consideran insuficiente, especialmente al compararlo con el programa anterior (Impulsa) que proporcionaba docencia compartida para todos los cursos. En respuesta, reorganizan su plantilla para extender la docencia compartida más allá del Estela, incluyendo auxiliares, especialistas NEAE, docentes de prácticas y horas libres del claustro.

### **Metodologías específicas y uso de materiales**

Las metodologías empleadas priorizan el componente lúdico, manipulativo e inclusivo. El uso de materiales tangibles, dinámicas de juego y aprendizaje situado son comunes. Se mencionan con frecuencia:

- ⇒ En matemáticas: método ABN (Aprendizaje Basado en Números), Proyecto Newton y matemáticas manipulativas (8 centros), metodología OAOA (Otros Algoritmos para las Operaciones Aritméticas) (2 centros) o ABJ (Aprendizaje Basado en el Juego) (2 centros) para el razonamiento matemático.

*“En ellos funciona el manipulo, toco, palpo. Lo que manipulan o palpan se les va a quedar luego. Se favorece mucho todo lo que sean cosas manipulativas: proyectos, juegos...” (C2, profesorado).*

- ⇒ Más en general, 5 centros inciden en los llamados “apoyos visuales” o el material visual manipulativo (especialmente útiles para alumnado TEA y TDAH) aunque extendido al resto del alumnado.

*“Aunque sean utilizados con alumnado con necesidades especiales o TEA, se ha incorporado dentro del aula a nivel general; esto ha hecho que sea una educación inclusiva en donde todos se sientan partícipes del desarrollo evolutivo de todo el alumnado.” (C1, profesorado).*

- ⇒ En lectura, un centro menciona “El zurrón de las letras”, para trabajar la lectoescritura de manera lúdica y, a su vez, tres centros mencionan el uso de Croma (recurso para producciones audiovisuales) para entrenar la expresión oral del alumnado.
- ⇒ Finalmente, dos centros reconocen que su enfoque ya se alineaba con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) incluso antes de su inclusión formal en la LOMLOE.
- ⇒ En cursos superiores, destacan iniciativas como aulas STEAM, pensamiento computacional, o robótica con herramientas como Bee Bot o Blue Bot.

En este sentido, surgen dos reflexiones relevantes sobre metodologías. Por un lado, aparecen dificultades de implementación de determinados materiales o recursos por falta de formación del profesorado (que suele rotar) y falta de coordinación entre etapas o cursos. Por otro lado, se menciona el intento de no depender de una metodología concreta y buscar una combinación metodologías más innovadoras con otras más tradicionales.

*“Yo no me caso con ninguna metodología: (...) cada niño es un mundo y es necesario marcar diferentes métodos. (...) Buscamos la metodología manipulativa más amena para el alumnado, pero también mirar que siga la línea que le van a pedir en secundaria.” (C6, equipo directivo)*

### Uso de tecnología

A nivel de equipamiento tecnológico, las escuelas se dividen en dos grupos:

- ⇒ Cuatro centros han apostado de manera clara por la enseñanza digital como eje, incluyendo uso de dispositivos tecnológicos individuales (Chromebook, portátiles, tablets...), plataformas virtuales (Classroom, Google Workspace...) y dispositivos digitales en el aula (como pizarras digitales o televisiones interactivas). El alumnado accede a contenidos diseñados por el propio centro, como el programa Proldea, integrado en la plataforma Aula Digital Canaria. La inclusión de familias con menos recursos se gestiona mediante préstamos de dispositivos y becas.

*“Fuimos de los pioneros en abandonar los libros, pero no de biblioteca, que seguimos teniendo y usando. Fue progresivo. Ahora cada niño tiene su dispositivo, incluso los que tienen problemas económicos. La propuesta curricular es propia, adaptada a cada niño con formato digital e interactivo.” (C2, equipo directivo).*

- ⇒ Los otros seis centros presentan una postura más híbrida según la cual combinan recursos digitales y en papel para adaptarse a las distintas necesidades (de aprendizaje y socioeconómicas) del alumnado. Estos centros hacen una reflexión más precavida sobre el uso intensivo de la tecnología, con una apuesta por combinar libros de texto, libros y libretas con tabletas y portátiles para necesidades más específicas.

*“Libros son un recurso de apoyo, sobre todo en lengua, que no hay alternativa, pero para matemáticas es un cuadernillo y todo es manipulativo y es muy poco trabajo de ficha en sí.” (C8, equipo directivo).*

### Adaptación curricular y repetición de curso

La adaptación curricular es una medida común para responder a las necesidades educativas específicas. Los equipos docentes articulan planes individualizados para alumnado con desfases de aprendizaje, lo que permite mantenerlos en su grupo de referencia y avanzar a su propio ritmo. Los centros resilientes tienden a presentar sistemas de refuerzo adaptados a la dinámica del aula. El refuerzo y la personalización se plantean de formas distintas, ya sea, vía co-docencia con refuerzo para grupos pequeños, o refuerzo intensivo fuera del aula individual o pequeños grupos (un buen ejemplo es el refuerzo idiomático). En algunos casos, los centros adoptan una respuesta ágil y anticipatoria para intentar dar respuesta a posibles dificultades de aprendizaje:

*“Si nosotros detectamos que el alumno no está consiguiendo los fonemas, se toman medidas inmediatas. Por ejemplo, el apoyo: teóricamente deberían tener cursos de desfase, o por lo menos evaluaciones de desfase, pero nosotros estamos intentando que no. Si la profe de primero detecta que el niño no está consiguiendo el fonema, nos ponemos manos a la obra con el profesor de apoyo (...) y metemos a un profesor con esos niños para intentar solucionar el problema antes de que tenga un apoyo real o tener que recurrir a necesidades educativas especiales.” (C3, equipo directivo y orientación).*

La repetición de curso, aunque aún presente, se utiliza de forma excepcional y justificada, generalmente en alumnado NEAE y antes de transiciones relevantes como el paso a secundaria. La decisión se toma tras una valoración cuidadosa, no sólo del rendimiento, sino también del impacto emocional y social.

*“Muchas veces sirve para adquirir madurez y habilidades. No solo miramos las notas, sino si es un niño al que le cuesta relacionarse. Separarlo del grupo no siempre conviene.” (C1, profesorado).*

Finalmente, la respuesta pedagógica y curricular también está muy ligada, para el caso del alumnado NEAE, al diagnóstico y asignación de recursos específicos.

## 2.4. Organización escolar y convivencia

### “Más escuela y menos aula”

Uno de los rasgos más distintivos de los centros resilientes es una visión amplia de la escuela y un planteamiento que va más allá del aula (Fernandez Enguita, 2018<sup>2</sup>). Se concibe el centro educativo no solo como un lugar donde se imparten contenidos curriculares dentro de un aula, sino como un espacio integral de aprendizaje, socialización, cuidado, vínculo y desarrollo personal. A partir de esta idea, los centros buscan convertir todos los espacios —no solo el aula— en lugares donde se producen oportunidades educativas y de aprendizaje. Así, el comedor, el patio, los pasillos y espacios o las entradas y salidas del centro se integran en una misma lógica pedagógica. De hecho, muchos de los centros consideran estos tiempos y lugares especialmente valiosos para detectar necesidades e intervenir en el ámbito social y emocional.

Toda esta lógica de centro se refuerza a través de distintas herramientas de coordinación y transversalidad:

- ⇒ **Temáticas transversales anuales (2 centros).** Cada curso se elige una temática común que atraviesa todos los niveles y áreas del centro. Esta línea temática no solo da cohesión estética y simbólica al centro, sino que se convierte en vehículo para trabajar competencias y contenidos en todas las etapas.

*“Este año la temática del cole es el viaje, desde infantil a 6º, y toda la decoración del centro es como si fuera un Binter<sup>3</sup>. La acogida a los alumnos está relacionada con esa idea. Relacionamos desde el principio de curso los contenidos con esa temática.” (C3, equipo directivo y orientación)*

- ⇒ **Protocolos y pautas comunes (todos los centros).** La existencia de protocolos transversales facilita la actuación ante distintas situaciones (atención a alumnado con necesidades, gestión del aula, uso de materiales). Estos marcos compartidos aseguran coherencia entre niveles y reducen la improvisación.
- ⇒ **Comisiones temáticas (6 centros).** En estos centros existen comisiones de trabajo que agrupan a docentes de distintas etapas en torno a temas clave: convivencia, salud, igualdad, TIC, comunicación lingüística, etc. Estas comisiones diseñan actividades de centro que refuerzan la identidad común y permiten compartir buenas prácticas.
- ⇒ **Apoyo mutuo entre docentes (3 centros).** El conocimiento del alumnado no se restringe al tutor. En varios centros se promueve una cultura de colaboración en la que los docentes comparten información, materiales y estrategias, especialmente para atender a alumnado con desfase curricular.

---

<sup>2</sup> Fernández Enguita, M. (2018). Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época.

<sup>3</sup> Binter es una Aerolínea Canaria.



- ⇒ **Transversalidad entre áreas y profesorado (1 centro).** Se fomenta el trabajo interdisciplinar entre docentes, especialmente en torno a las temáticas anuales. Esto permite vincular aprendizajes de diferentes asignaturas de manera coherente, con una mirada compartida.

*“El tutor de sexto sabe lo que ha pasado en primero. Es un centro pequeño, los recreos son compartidos... Hay profesores que dan cuarto y también apoyo en segundo. Tienen que conocer a ese alumnado.” (C6, equipo directivo y orientación)*

- ⇒ **COORDINACIÓN EN LAS TRANSICIONES (1 CENTRO).** SE PRESTA ESPECIAL ATENCIÓN A LOS CAMBIOS DE CURSO O DE TUTORÍA, GARANTIZANDO TRASPASOS DE INFORMACIÓN FLUIDOS QUE PERMITAN AL PROFESORADO NUEVO CONOCER EL HISTORIAL Y LAS NECESIDADES DEL GRUPO.
- ⇒ **ACTIVIDADES COMUNITARIAS Y CELEBRACIONES (8 CENTROS).** LA COHESIÓN DEL CENTRO SE REFUERZA TAMBIÉN MEDIANTE ACTIVIDADES LÚDICAS QUE INVOLUCRAN A TODO EL ALUMNADO, COMO FIESTAS ESCOLARES (CARNAVAL, HALLOWEEN, NAVIDAD) O EVENTOS MENSUALES COMO EL “CANTA Y BAILA”. ESTAS CELEBRACIONES FORTALECEN EL SENTIDO DE PERTENENCIA Y PERMITEN TRABAJAR COMPETENCIAS DE FORMA LÚDICA Y TRANSVERSAL.

En cinco centros, el diseño y organización del centro se conciben como herramientas al servicio de esta visión de manera explícita. Se promueven espacios polivalentes, ambientes acogedores, zonas verdes y áreas de regulación emocional.

*“El acondicionamiento de los espacios ha sido un objetivo claro. Queremos convertir cada rincón en un espacio útil para el aprendizaje.” (C1, equipo directivo y orientación).*

*“Creemos que el cole tiene que ser un espacio acogedor. Estamos en proceso de embellecimiento.” (C10, equipo directivo y orientación).*

En particular, esta transformación puede concretarse de la siguiente manera:

- ⇒ **Física:** generación de espacios amplios, con luz, colores agradables, decoración personalizada. Se apuesta por una estética que transmita calidez, profesionalidad y pertenencia. En varios centros, se han creado salas de descanso para profesorado, bibliotecas chill-out o aulas multisensoriales.
- ⇒ **Funcional:** muchos espacios son polivalentes, con mobiliario móvil o estructuras abiertas (puertas correderas, zonas sin separación rígida) que permiten adaptarlos a diversas actividades y a proyectos específicos (aula de matemáticas manipulativas, aula de psicomotricidad).
- ⇒ **Emocional:** los espacios están pensados para el bienestar y la gestión emocional. Aparecen aulas de respiro, rincones de la calma, Aulas Emocrea o zonas de relajación.

- ⇒ **Inclusiva:** se cuida especialmente la accesibilidad física y cognitiva, con señalética adaptada, materiales visuales, y una distribución que facilite la autonomía del alumnado con discapacidad.

Además, el entorno natural suele cobrar protagonismo. Muchos centros promueven el contacto con la naturaleza mediante huertos escolares, jardines, actividades al aire libre y patios verdes. Estas intervenciones no solo tienen valor educativo, sino que también promueven el bienestar físico y emocional del alumnado.

*“Queremos dejar más espacios libres, más naturales, más modernos... Que apetezca estar aquí.” (C4, dirección).*

En paralelo, esta visión más amplia de la escuela también se refleja en la gestión del tiempo, con modelos de jornadas amplias. El enfoque educativo se extiende más allá del horario lectivo: aunque el horario escolar suele ser matinal, se ofrecen actividades de acogida temprana, refuerzo por la tarde, talleres de habilidades sociales y actividades extraescolares que refuerzan los vínculos entre alumnado, profesorado y familias.

### Patios

En la mayoría de los centros educativos (seis de un total de diez), los patios no se conciben como una simple zona de pausa entre clases, sino como un espacio educativo clave. Históricamente identificado como un foco de conflictos y conductas disruptivas, estos centros han optado por intervenir de manera decidida en su organización y sentido pedagógico. La mayoría ha puesto en marcha estrategias de dinamización del patio, con el doble objetivo de mejorar la convivencia y ampliar las oportunidades de desarrollo personal y social del alumnado.

*“Antes del proyecto de patios, había niños que no sabían jugar. No salían al parque, se empujaban, se peleaban... Ahora los conflictos son de otro tipo. Hemos pasado de ‘me pegó’ a ‘se coló en el turno.’” (C4, profesorado)*

Algunos objetivos de la dinamización del recreo en la muestra de centros educativos incluyen:

1. **Aprendizaje de normas y habilidades sociales.** El patio se emplea como laboratorio de convivencia donde el alumnado aprende a compartir, ceder turnos, resolver desacuerdos y respetar reglas.
2. **Participación y corresponsabilidad.** Se fomenta que el propio alumnado gestione espacios, proponga actividades o asuma roles de liderazgo, como capitanes, árbitros o monitores de juegos.

*“Los capitanes tienen que coger el material, hacer equipos, rotaciones... Desde primer ciclo están pendientes de mirar el horario y de ser autónomos (...) y en las liguillas ellos son sus propios árbitros.” (C4, profesorado).*

3. **Diversidad de propuestas.** Las actividades del recreo van mucho más allá del fútbol. Se crean espacios para bailar, cantar, hacer teatro, ajedrez, juegos de mesa, pintura, lectura

tranquila o incluso tocar instrumentos. La premisa es poder atender a distintas necesidades.

*“Tenemos un proyecto de patios que responde a los distintos gustos del alumnado. No todo el mundo quiere correr o jugar al balón.” (C3, equipo directivo y orientación)*

4. **Espacios diferenciados.** Se habilitan zonas tranquilas y zonas activas. En algunos centros se han instalado rincones de lectura y zonas de relajación.
5. **Vigilancia activa y educativa.** El profesorado que supervisa el patio no se limita a observar, sino que interviene, orienta, facilita el juego y refuerza actitudes positivas. La coordinación entre docentes para preparar los juegos es habitual.

*“Hay un cuadrante con los juegos asignados a cada día. Todos lo saben: el profesorado, el alumnado, los de Educación Física... Hay rotación para que todos disfruten.” (C5, profesorado)*

6. **Alumnado con roles activos.** En muchos centros se han formado equipos de alumnado mediador, ecodelegados y amigos del Aula Enclave que asumen tareas de apoyo y observación durante el recreo. Detectan si alguien está solo, si hay malestar o si se necesita mediación.

*“Tenemos un alumnado mediador que interviene en el recreo si hay algún niño solo, que no juega o lo ven triste, se le acercan.” (C10, equipo directivo y orientación)*

## Comedor

El comedor escolar es otro de los espacios que los centros resilientes han resignificado como lugar educativo y de cuidado. Más allá de su función nutricional, se valora como un entorno privilegiado para reforzar normas de convivencia, detectar necesidades del alumnado y promover hábitos de salud.

En ocho de los diez centros estudiados en Canarias se dispone de comedor. Su funcionamiento no se percibe como una mera cuestión logística, sino como una extensión del proyecto pedagógico. Aun así, el grado de intervención en este espacio varía entre centros. Uno de ellos ha puesto en marcha un programa específico, denominado Comiviendo, que articula la gestión educativa de este tiempo. Este plan contempla reuniones regulares con tutores y especialistas para comentar lo ocurrido durante la comida y plantear respuestas concretas a posibles conflictos.

*“No se trata solo de si come o no. En el comedor vemos quién no respeta turnos, quién está más irritable, quién se aísla. Es una fuente valiosa de información.” (C3, orientación)*

Este espacio también permite detectar situaciones de necesidad alimentaria o de desigualdad material. En varios centros, la “cuota cero” del comedor es uno de los indicadores que utilizan para identificar a familias en situación de vulnerabilidad.

## Convivencia y mediación

La mayoría de los centros cuenta con un plan de convivencia estructurado, y siete de los diez centros han creado figuras específicas de coordinación de convivencia o bienestar. Estas personas, habitualmente con formación en mediación, observan aulas, acompañan a los tutores y diseñan planes de mejora cuando surgen problemas graves o repetidos en grupos concretos.

*“El asesoramiento convivencial consiste en que, si un profesor pide ayuda, entramos en clase varias veces como observadoras, hablamos con la tutora, consensuamos pautas y, si hace falta, seguimos interviniendo durante el curso.” (C4, profesorado)*

En dos centros se ha formado también a lo que se conoce como “alumnado mediador”. En especial en 5º y 6º de primaria, este alumnado interviene en los patios y, en algunos casos, también en el aula. Asumen roles activos en la resolución de pequeños conflictos, la integración de compañeros aislados o la supervisión del uso adecuado del material y los espacios.

Uno de los mecanismos más extendidos es la mediación entre iguales. En un centro, por ejemplo, se emplea la dinámica del “Boca-Oreja”: dos alumnos se sientan con un mediador, cada uno expone su punto de vista, se plantean posibles soluciones y se llega a un acuerdo. En muchos casos, los centros también promueven diarios de reflexión o tareas restaurativas.



*“La vulnerabilidad no es solo económica, también es emocional.” (C5, equipo directivo)*

Los 10 centros educativos del estudio insisten en la importancia del bienestar emocional como condición previa y necesaria para el aprendizaje. Todos disponen de recursos para dar respuesta, particularmente aquellos con más alumnado TEA o con trastornos de conducta. Algunas dimensiones de la gestión emocional incluyen:

- **Espacios de autorregulación emocional (4 centros).** Tal y como se ha comentado anteriormente, el uso de los espacios ha sido instrumental en, al menos, cuatro centros educativos: se han creado zonas específicas para que el alumnado pueda calmarse, aislarse si lo necesita o gestionar episodios de ansiedad, frustración o ira.
- **Trabajo transversal del equipo docente (3 centros).** Del mismo modo, la gestión emocional aparece como un concepto transversal. El conocimiento mutuo entre profesores permite compartir estrategias, materiales y apoyo directo:

*“Yo doy quinto, pero tengo alumnos con nivel de primero. Fui a hablar con mi compañera de segundo, que me aconsejó y me dio materiales. Eso es muy positivo.” (C5, profesorado).*

- **Formación del profesorado (2 centros).** Se menciona la formación en gestión emocional y bienestar a todo el profesorado. El personal auxiliar en el aula también puede tener una función de soporte emocional para el alumnado.
- **Programas y asignaturas específicas (3 centros).** Algunos centros integran la gestión emocional en su currículo a través de la asignatura Emocrea (Educación Emocional y

Creativa). Otros han desarrollado programas propios como *“Despierta al dragón”*, enfocado en promover el autoconocimiento, la relajación y la identificación de fortalezas.

- **Figuras específicas.** Algunos centros van más allá de las figuras tradicionales y han creado mecanismos innovadores para el acompañamiento emocional del alumnado. Un ejemplo destacado es la figura del Tutor Emocional, presente en uno de los centros, que realiza un seguimiento semanal y se coordina con el tutor oficial. En otro centro se cuenta con 18 tutores emocionales para 20 alumnos, lo que refleja un alto nivel de personalización.

*“Es una persona de referencia con la que el alumno tiene conexión emocional. Se reúne con él, le da refuerzos positivos, lo involucra en tareas de ayuda, le recuerda los mensajes clave que le da su tutor/a.” (C4, profesorado)*

### Respuestas específicas ante conductas disruptivas

La aparición de conductas disruptivas es habitual y su respuesta se adapta al contexto del centro y a su filosofía, con una variedad de respuestas. En varios casos (cuatro centros), la expulsión se considera una herramienta necesaria y explícita para marcar límites claros y generar implicación familiar, situándolo en todo caso como medida excepcional:

*“Que el alumnado y las familias vean que hay consecuencias. En un caso, tras la expulsión, la familia buscó ayuda y el alumno ha mejorado mucho.” (C1, profesorado)*

*“Podemos reconducirlo desde lo positivo, pero si tenemos agresión física aquí siempre es expulsión. Y insultar al profesorado también, eso sí que no lo podemos consentir porque se nos va de las manos.” (C4, equipo directivo y orientación)*

Sin embargo, cinco centros evitan la expulsión incluso en situaciones complejas y plantean un abanico de intervenciones alternativas. Consideran que es una medida ineficaz que puede agravar el problema, y prefieren abordarlo desde dentro del centro con herramientas restaurativas:

*“Para nosotras, expulsarlo era un fracaso. Para él y para todos los niños. Aquí no expulsamos.” (C5, equipo directivo y orientación)*

*“Un comportamiento disruptivo es una necesidad que está mostrando. Nuestra labor es entenderlo, no aislarlo.” (C7, orientación)*

*“Desde que yo soy Jefa de Estudios, solo hemos expulsado a un alumno en este centro, por recomendación de la inspección, porque había un problema de trastorno grave de conducta y teníamos muchos problemas con el alumno.” (C7, equipo directivo y orientación)*

Cuando las respuestas internas no son suficientes, los centros recurren también a servicios externos: orientación, Servicios Sociales y Servicio Canario de Salud. Esta derivación forma parte de un segundo nivel de intervención que se activa tras la valoración de la Comisión de Coordinación Pedagógica, integrada por dirección, jefatura de estudios, especialistas NEAE, audición y lenguaje, y coordinadores de ciclo. Este circuito se activa siempre en coordinación con

las familias, aunque los centros denuncian que las listas de espera son a menudo excesivas, especialmente cuando orientación no está a jornada completa.

### Actividades extraescolares

Las actividades extraescolares son otro de los pilares de los centros resilientes. Aportan continuidad educativa más allá del horario lectivo, fortalecen el vínculo del alumnado con la comunidad. Cuatro de los diez centros disponen de actividades y espacios extraescolares, en general financiados y coordinados por el AMPA. El horario de clases suele ser de 8:30 a 13:30 (a excepción de un centro, de 9:00 a 14:00) y antes y después se suele ofrecer:

- ⇒ Horario de acogida temprana (desde las 6:30-7:00) hasta el inicio de las clases, normalmente coordinado por el AMPA.
- ⇒ Actividades extraescolares a partir de las 15:00-16:00

Estas actividades se organizan en tres grandes modalidades: refuerzo educativo, desarrollo personal o emocional y ocio creativo o deportivo. Pueden ser gestionadas por el propio centro, por el AMPA, por fundaciones o a través de convenios con administraciones públicas y ayuntamientos.

**Programa Caixa Pro-Infancia (5 centros).** Varios de los centros estudiados están adheridos a este programa de Fundación La Caixa, que goza de una valoración muy positiva. Ofrece dos recursos principales:

- Refuerzo escolar personalizado, con grupos reducidos (máximo 5 alumnos) durante 4 horas a la semana. Se realiza por la tarde, con monitoras especializadas.
- Atención psicológica para el alumnado y sus familias, por un periodo de hasta dos años.

La selección del alumnado beneficiario la realizan los tutores de 4º, 5º y 6º de Primaria, y suele haber más demanda que plazas disponibles.

*"Se pelean por las plazas porque hay mucha necesidad." (C2, profesorado)*

Algunos equipos consideran que los criterios de acceso (económicos) son demasiado estrictos y dejan fuera a alumnado vulnerable que se beneficiaría del programa. También se cuestiona que la duración (dos años) sea insuficiente en algunos casos. Además del refuerzo académico y la atención psicológica, en algunos centros la Fundación la Caixa financia actividades de ocio por las tardes, orientadas también a alumnado vulnerable.

**Fundación Orange y otras entidades.** Un centro trabaja con la Fundación Orange, especialmente en el desarrollo de recursos visuales (como pictogramas) orientados al alumnado con TEA. Se menciona una constructora canaria que ha financiado materiales, actividades o mejoras en infraestructuras. Aun no siendo mayoritaria, esto reflejan una actitud proactiva por parte de los centros para buscar apoyos externos.

**Programa PROA+.** El Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+) es un programa financiado con fondos europeos y coordinado por la Consejería. Pueden

optar centros con al menos un 30% de alumnado en situación de vulnerabilidad. Cuatro de los diez centros del estudio participan en este programa, que incluye:

- ⇒ Actividades de refuerzo educativo
- ⇒ Acompañamiento emocional
- ⇒ Apoyo al profesorado
- ⇒ Estimulación temprana en infantil

En algunos casos, los centros han optado por no adherirse al PROA+ para no sobrecargar al claustro, dado el esfuerzo que supone la coordinación y la justificación administrativa.

### Proyectos propios y municipales

Varios centros impulsan sus propias actividades extraescolares, a menudo en colaboración con el AMPA o entidades locales. Estas incluyen deportes, idiomas, teatro, planes de convivencia asociados a conocimiento del medio, aulas sensoriales para alumnado con dificultades de aprendizaje, etc. Los ayuntamientos suelen colaborar con charlas, excursiones, actividades culturales y, en algunos casos, ofreciendo personal municipal que dinamiza las tardes en el centro.

## 2.5. Profesorado

El profesorado es un eje clave en los centros educativos analizados. En contextos marcados por la vulnerabilidad social y la precariedad, la estabilidad, la motivación y el compromiso del claustro resultan determinantes para garantizar el acompañamiento académico y emocional del alumnado. Por ello, los equipos directivos analizados han desarrollado una serie de estrategias dirigidas a cuidar al profesorado, fortalecer su vínculo con el proyecto educativo y fomentar su implicación activa.

### Cuidado del profesorado y estabilidad

Los equipos directivos son muy conscientes del desgaste emocional que puede generar el trabajo docente en estos contextos. Frente a ello, se promueve el cuidado activo del profesorado a través de diferentes estrategias:

- ⇒ **Planes de acogida personalizados (2 centros).** Estos programas están especialmente pensados para profesorado interino o de nueva incorporación. Incluyen contacto previo a su llegada, bienvenida formal, materiales explicativos, ruta por el centro e instalaciones y acompañamiento los primeros días.
- ⇒ **Atención a la dimensión personal y emocional del profesorado.** Se da una mayor comprensión ante procesos personales (como exámenes de oposiciones o cargas familiares), preocupación por su bienestar y generación de espacios de descanso y socialización.

- ⇒ **Iniciativas simbólicas.** También se aprecia que en algún caso se dan regalos de bienvenida, decoración de la sala de profesores, espacios de reconocimiento.

Esta cultura de cuidado refuerza el sentido de pertenencia y la motivación profesional, y se traduce en un ambiente positivo de trabajo.

*“El equipo directivo se preocupa por el bienestar emocional y laboral del profesorado.” (C1, equipo directivo y orientación)*

*“Gracias al plan de acogida hemos logrado mejorar la retención de los docentes. Hace años, la mitad del profesorado no repetía.” (C2, equipo directivo y orientación)*

En ese sentido, la estabilidad del claustro es una preocupación compartida por los equipos directivos y otros profesionales. Aunque la movilidad del profesorado es elevada, algunos centros mencionan el uso de comisiones de servicio vinculadas a proyectos específicos (convivencia, igualdad, TIC, etc.) para ampliar la capacidad de retención.

### Participación, formación y cohesión del claustro

Un aspecto relevante y, a la vez llamativo, es que los centros educativos promueven una cultura participativa y horizontal, estableciendo estructuras, y planificando y generando espacios de escucha en las que el profesorado participa. Esto está relatado con especial énfasis en seis de los diez centros. Algunas de las prácticas más comunes son la creación de grupos de trabajo, el desarrollo de propuestas abiertas de actividades o la introducción de nuevas asignaturas optativas promovidas por el claustro.

*“Tenemos una profesora liberada que no tiene tutorías, y da robótica y pensamiento computacional en toda primaria. Nos lo planteó y dijimos si nos dan los números lo vamos a hacer. (...) Otra planteó que en horas de religión y valores se diera Timple<sup>4</sup>. (...) Es atender distintos tipos de iniciativas docentes. (...) Es escuchar al profesorado, saber lo que podemos sacar de cada uno, exprimirle al máximo.” (C3, equipo directivo y orientación)*

La formación permanente es otra pieza clave. Se fomenta la actualización metodológica, la adquisición de herramientas para la gestión de la diversidad o la mejora de la convivencia. Esta formación puede ser interna (entre compañeros) o externa, y suele estar orientada a necesidades concretas del centro.

Más allá de la dimensión profesional, muchos equipos docentes generan vínculos personales y redes de apoyo mutuo, en algunos casos mayores a mayor complejidad del centro. Cuatro de los diez centros mencionan la organización de actividades sociales fuera del horario lectivo,

---

<sup>4</sup> El timple es un instrumento musical de cuerda típico y originario de las Islas Canarias.



celebraciones conjuntas y encuentros informales. Esta cohesión fortalece la colaboración diaria y mejora el clima del centro.

*“Al estar en un barrio tan duro, de forma natural nos hermanamos un poco y hay un ambiente de ayuda, unos a los otros.” (C4, profesorado)*

En algunos casos se menciona cierta disonancia entre el estilo del centro y el criterio de algún docente que no comparte metodología, actitud o maneras de proceder que, o bien se alinean en el tiempo, o bien el docente (en caso de ser interino) acaba no repitiendo o no siendo reclamado por el equipo directivo.

## 2.6. Familias y entorno

La relación con las familias y el entorno social es otro de los pilares de la resiliencia escolar. Los centros analizados reconocen que, aunque no siempre cuentan con familias disponibles o implicadas, establecer vínculos positivos con ellas y con actores externos amplía las capacidades del centro para acompañar al alumnado y generar condiciones favorables para el aprendizaje. Sin embargo, esto no se da en todos los centros educativos analizados.

El nivel de implicación de las familias varía según el perfil socioeconómico, el idioma, el país de origen y la situación vital. Se identifican tres grandes grupos:

- ⇒ **4 centros con familias muy implicadas**, que acuden a reuniones, participan en actividades y colaboran activamente. Suele tratarse de familias de clase media o media-baja con habla castellana.
- ⇒ **4 centros con familias con implicación desigual o limitada**, muchas veces por razones laborales (trabajos con horarios incompatibles), barreras culturales e idiomáticas, en ocasiones con distinta implicación en función del género del alumno y la cultura de la familia.
- ⇒ **2 centros con familias poco implicadas o con actitudes hostiles**, especialmente en contextos de exclusión severa. En algunos casos, desconfían del centro o muestran comportamientos agresivos ante cualquier contratiempo.

Frente a esta realidad, los centros aplican estrategias para fomentar la participación y generar confianza:

- ⇒ Accesibilidad real del equipo directivo, mediante la presencia diaria en la entrada y salida del centro (al menos 3 centros) que facilita un diálogo informal constante con las familias.
- ⇒ Participación de las familias en toma de decisiones clave de actividades del centro y ayuda para llevarlas a cabo, dando responsabilidades específicas (6 de 10 centros).
- ⇒ Todos (diez) los centros ofrecen 2 días al mes para reuniones, alcanzando el objetivo de realizar una reunión individual trimestral con todas las familias.

- ⇒ Ampliación de canales de comunicación: agenda escolar, teléfono, redes sociales, blogs, Apps oficiales o incluso (un centro) Canal de Telegram.
- ⇒ Promoción de actividades abiertas, incluyendo gincanas, fiestas, talleres donde los padres pueden entrar en el aula.
- ⇒ Fomento de compromisos compartidos (firmados) entre familias y docentes para tareas concretas con el alumnado en casa (1 centro).
- ⇒ Facilitación de planes de acogida y adaptación para familias (1 centro).
- ⇒ Apoyo a familias con necesidades económicas, con búsqueda de ayudas y subvenciones para materiales escolares.

*"Por ejemplo, aquí todos los niños tengan recursos o no, tienen uniforme, del primero al último y el que no tiene dinero para comprarse el uniforme se lo damos nosotros, pero para que aquí sean todos iguales. No hay distinción de ningún tipo." (C2, profesorado)*

La implicación familiar tiende a ser mayor en infantil y se reduce con la edad del alumnado. También existen diferencias de percepción entre el equipo directivo y el profesorado respecto al nivel de colaboración de las familias.

### Alianzas con agentes externos

Además de las familias, una parte de los centros construyen redes con agentes externos que refuerzan su capacidad de intervención.

- ⇒ **Ayuntamientos.** Seis de los diez centros tienen una relación muy fluida con el consistorio, con recursos económicos para hacer inversiones, programas de refuerzo, charlas del personal del ayuntamiento o excursiones. Uno de los centros denuncia desinterés o falta de respuesta.
- ⇒ **ONG y fundaciones.** además de las ya mencionadas (Caixa Pro-Infancia o Fundación Orange), otras ONGs facilitan materiales o espacios para los alumnos expulsados.
- ⇒ **Servicios Sociales y Consejería de Salud.** En el caso de dos de los centros, intervienen en situaciones de riesgo, violencia o trastornos de conducta. Su apoyo es fundamental en casos graves, aunque los centros detectan sobrecarga y lentitud en las respuestas.
- ⇒ **Centros educativos del entorno.** se organizan encuentros entre primaria y secundaria para facilitar la transición del alumnado, visitas mutuas o actividades conjuntas.

## 2.7. Retos de futuro y demandas de los centros

Los centros educativos de la investigación muestran importantes patrones comunes y, a la vez, se enfrentan a una serie de retos y dificultades, principalmente relacionados con la vulnerabilidad del alumnado y que a menudo configuran un panorama multi-dimensional, destacando los siguientes:

- ⇒ **Presencia cada vez mayor y desde edades más tempranas de alumnado NEAE, particularmente TEA,** que requiere una serie de adaptaciones pedagógicas notorias, más allá de los contenidos curriculares: recursos pedagógicos, espacios, formación del

profesorado, gestión emocional, evaluaciones, etc. Asimismo, algunos centros presentan una elevada presencia de alumnado con algún tipo de discapacidad (motora o intelectual).

- ⇒ **Alumnado proveniente de familias o entornos desestructurados** (delincuencia, inestabilidad de la vivienda, monoparentalidad, abuso sustancias, etc.) que presentan comportamientos disruptivos, inestabilidad emocional y cuyas familias habitualmente están menos involucradas en la educación de sus hijos.
- ⇒ **El reto de incluir al alumnado migrante o hijos de padres migrantes**, castellanohablantes o no. Por lo general implica retos gestión de la multiculturalidad y convivencia, movilidad frecuente de las familias, incorporación o marcha durante el curso de curso, adaptaciones de refuerzo lingüístico y barreras idiomáticas y culturales con algunas familias.
- ⇒ **Como factor de base que intersecciona con los anteriores tiende a aparecer el nivel socioeconómico bajo o muy bajo**, más acentuado en algunos centros, y que puede implicar carencia material severa y falta de disponibilidad horaria de las familias para participar en la escuela.

Las principales demandas de los centros resilientes para superar los retos que se les plantean a corto y medio plazo son:

- ⇒ **Personal.** Es llamativo que mientras que solo 4 centros solicitan explícitamente la reducción de la ratio (dos de ellos con ratio ya baja, uno con ratio media y otro con ratio alta), todos los centros solicitan más dotación de auxiliares y auxiliar NEAE para poder realizar más horas de docencia compartida y poder atender a los distintos ritmos de aprendizaje y necesidades del alumnado. Además, seis centros no disponen personal de orientación a tiempo completo y desearían una ampliación de horas.
- ⇒ **Herramientas de estabilidad docente** (3 centros). Los centros reclaman más herramientas para retener al profesorado afín al centro, especialmente en centros con alumnado de alta complejidad y un gran número de programas.
- ⇒ **Recursos para materiales** (4 centros). Esto incluye pizarras multitáctil, mobiliario, recursos NEAE, así como para poder adecuar más los espacios (centros sin auditorios, ausencia de techado en el espacio exterior, espacios multiusos, etc.).
- ⇒ **Coordinación y apoyo externa.** Especialmente con el Servicio Canario de Salud (un centro con vulnerabilidad muy alta) para poder atender a alumnado con problemas psiquiátricos. Además, dos centros (uno con mucha inmigración y otro en situación de marginalidad) plantean la necesidad de más recursos de la Consejería para dar formaciones a familias y monitores de comedor.

## 2.8 Ejes clave de éxito escolar

La Tabla 4 a continuación desglosa un resumen con los ejes clave del éxito escolar de los centros con una situación de alta vulnerabilidad socioeconómica.

**Tabla 4.** Resumen de ejes del clave del éxito escolar en Primaria en las Islas Canarias

Liderazgo, principios y valores	Estrategias de éxito escolar	Organización escolar	Gestión de profesorado y familias
<b>Escuela activa y perseverante</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Impulsa iniciativas y cambios.</li> <li>· Participa en muchos programas y proyectos.</li> <li>· Crea recursos si no existen.</li> <li>· No se rinde ante los obstáculos.</li> </ul>	<b>Detección de necesidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Temprana, individualizada (tests) y continua.</li> <li>· Integral (académico, emocional, social).</li> </ul>	<b>Enfoque de "más escuela, menos aula"</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Toda interacción se considera educativa</li> <li>· Enfoque transversal por temáticas y pautas</li> </ul>	<b>Atracción y retención del profesorado</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Acogida cuidada a docentes nóveles.</li> <li>· Comisiones de servicio para atracción de perfiles.</li> <li>· Cultura de cuidado, participación y reconocimiento.</li> </ul>
<b>Dirección accesible y cercana</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Fomenta propuestas del profesorado.</li> <li>· Organiza y facilita su implementación.</li> <li>· Crea espacios de coordinación.</li> </ul>	<b>Atención a la diversidad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Co-docencia como recurso clave.</li> <li>· Metodologías específicas y usos de materiales</li> </ul>	<b>Patios y comedores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Patios dinamizados, juegos organizados, participación activa del alumnado.</li> <li>· Comedor como espacio educativo, no solo logístico.</li> </ul>	<b>Coordinación y cohesión del claustro</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Reuniones frecuentes y espacios de planificación compartida.</li> <li>· Trabajo en equipo, apoyo mutuo, confianza.</li> </ul>
<b>Educación emocional como base del aprendizaje</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Bienestar psicológico como prioridad.</li> <li>· Educación desde el afecto y la empatía.</li> </ul>	<b>Materiales y tecnología</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Amplia variedad de metodologías.</li> <li>· Uso de recursos manipulativos, digitales y personalizados.</li> <li>· Tecnología integrada en el aula.</li> </ul>	<b>Gestión emocional y convivencia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Espacios y recursos para la autorregulación.</li> <li>· Cultura de respeto, escucha y resolución de conflictos (con diversidad de actuaciones)</li> </ul>	<b>Formación docente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Formación continua, ajustada a necesidades reales.</li> <li>· Intercambio de buenas prácticas entre docentes.</li> <li>· Desarrollo de iniciativas pedagógicas propias.</li> </ul>
<b>Convivencia como pilar educativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Recursos humanos y físicos para promoverla.</li> <li>· Aprendizaje de normas, respeto y empatía.</li> <li>· Espacios seguros y agradables.</li> </ul>	<b>Adaptaciones curriculares</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Ajustes de contenido, ritmo y evaluación según necesidad.</li> <li>· Se prioriza el seguimiento sin recurrir a la repetición.</li> </ul>	<b>Actividades extraescolares</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Refuerzo, ocio, deporte y creatividad fuera del horario lectivo.</li> <li>· Coordinación con entidades sociales, fundaciones y AMPA.</li> </ul>	<b>Trabajo con familias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Accesibilidad del equipo directivo.</li> <li>· Múltiples vías de comunicación.</li> <li>· Participación en decisiones y actividades.</li> </ul>

### 3. Cataluña: éxito escolar en un contexto desafiante

#### 3.1. Una muestra marcada por la vulnerabilidad creciente y la presencia de la doble-red

Los centros educativos analizados en Catalunya presentan una notable diversidad en cuanto a ubicación, titularidad, oferta educativa, tamaño y composición del alumnado. Esta heterogeneidad territorial y organizativa permite identificar factores comunes, pero también específicos, ligados a realidades locales e institucionales diversas.

##### Ubicación, titularidad y complejidad

La variación geográfica es relevante en la muestra de las centros educativos de Catalunya. Los ocho centros incluidos en el estudio están distribuidos en tres de las cuatro provincias (ver Tabla 5): Barcelona (4), Girona (2) y Lleida (2).

- ⇒ **Tres de los centros** se encuentran en municipios de más de 75.000 habitantes, estando dos de ellos ubicados en el mismo municipio y todos ellos en la provincia de Barcelona.
- ⇒ **Dos de los centros** se encuentran en municipios de entre 10.000 y 75.000 habitantes.
- ⇒ **Tres de los centros** se encuentran en municipios de menos de 10.000 habitantes

**Tabla 5.** Características generales de los 8 centros

CENTROS	PROVINCIA	HAB. MUNICIPIO	TITULARIDAD	Centro de Máxima Complejidad	DECIL COMPLEJIDAD
C1	BARCELONA	10.000 – 75.000	Pública	-	2
C2	GIRONA	10.000-75.000	Pública	NO CMC	3
C3	BARCELONA	>75.000	Pública	CMC	1
C4	LLEIDA	<10.000	Pública	CMC	1
C5	BARCELONA	>75.000	Privada-concertada	NO CMC	1
C6	BARCELONA	>75.000	Privada-concertada	-	3
C7	LLEIDA	<10.000	Pública	-	2
C8	GIRONA	<10.000	Pública	NO CMC	1

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la muestra y cruce con información de análisis cuantitativo.

Los centros ubicados en municipios pequeños destacan por su estrecha relación con la comunidad local. Al ser a menudo el único instituto de la localidad, mantienen vínculos fluidos con los centros de primaria, lo que permite una mayor transición al instituto en términos de preparación de herramientas y recursos. Esta conexión facilita el conocimiento mutuo, el sentimiento de pertenencia y la continuidad entre etapas. En estos contextos también se observan beneficios

asociados a la baja competencia escolar de centros concertados y privados, lo que facilita que el alumnado se distribuya de forma más heterogénea entre los institutos de secundaria. Como consecuencia, los centros se benefician en su conjunto de la participación de familias con mayor nivel socioeconómico en el proyecto del centro. En estos municipios de menor tamaño, especialmente fuera del área metropolitana de Barcelona, el catalán se mantiene como lengua principal de uso fuera del centro, lo que se percibe como un factor que favorece la cohesión y la inclusión que, dado el modelo de inmersión lingüística fortalece la integración del alumnado independientemente con su procedencia.

### Oferta educativa: trabajo en red y continuidad interna

Tal y como muestra la tabla anterior, la muestra incluye seis centros de titularidad pública y dos de titularidad concertada. Estos últimos dependen de fundaciones privadas (ambas de carácter religioso cristiano), lo que les otorga mayor autonomía en la selección del profesorado, la organización interna y las estrategias pedagógicas.

Además, el hecho de pertenecer a una red de escuelas de la misma congregación hace que el proyecto educativo se enmarque en unas líneas educativas comunes, lo cual puede significar ciertas ventajas económicas y pedagógicas respecto de los centros públicos

*“El hecho de trabajar dentro de una red de escuelas de la misma congregación te permite hacer cosas que de manera aislada serían bastante más complicadas.” (C3, equipo directivo)*

Otra diferencia importante entre los centros públicos y concertados es la relativa a las etapas educativas que ofrecen. Los dos centros concertados ofrecen enseñanza desde infantil hasta la ESO, lo que favorece la continuidad y la familiaridad entre alumnado, familias y profesorado. Esta estructura también permite realizar traspasos de información fluidos y una mejor transición Primaria-ESO, lo que favorece un clima más estable. Ambos centros resaltan el hecho de tener una sola línea, lo que refuerza la familiaridad, especialmente estando en un municipio de gran tamaño:

*“Es bonito haber vivido toda la escolaridad obligatoria en el mismo centro de una sola línea. Ayuda mucho a que te conozcan muy bien. (...) También ayuda a que se puedan hacer buenos traspasos de información y que los profes de los pequeños conocemos los grandes, en muchos casos, y al revés.” (C5, jefa de estudios y tutora)*

Los centros públicos inician su oferta en secundaria obligatoria (ESO), aunque cinco de los seis también imparten ciclos formativos o bachillerato. La posibilidad de cursar estudios postobligatorios dentro del mismo centro se valora positivamente en los centros que la ofertan, especialmente en zonas con mala conexión por transporte público, ya que facilita la permanencia del alumnado en el sistema educativo. Como se ha dicho anteriormente, aquellos situados en municipios más pequeños son capaces de facilitar una mejor transición desde Primaria, algo que

se vuelve más difícil en aquellos situados en las zonas más urbanas, especialmente en la provincia de Barcelona.

### Tamaño del centro y organización de grupos

Los centros analizados presentan un rango de alumnado que oscila entre los 170 y los 600 estudiantes en etapa de ESO. La mayoría dispone de entre tres y cinco líneas oficiales por curso (con la excepción de los dos centros concertados, con una línea cada) aunque en la práctica todos los centros públicos reorganizan sus recursos docentes para ampliar una línea y reducir así los ratios por aula. Esto puede apreciarse en la Tabla X a continuación:

**Tabla 6.** Estadísticas del tamaño de los centros

CENTRO	ALUMNADO ESO	LÍNEAS (oficiales)	LÍNEAS (efectivas)	TAMAÑO CLASE MEDIO
C1	550	5L	6L	22-23
C2	600	4L	5L	23-24
C3	*418	4L	5L	22
C4	450	4L	4L -5L	22
C5	170	1L	1L	30
C6	240	1L	1L	30-32
C7	389	3L	4L	20-21
C8	370	3L	3L - 4L	24

La tabla resumen muestra los ocho centros analizados en Catalunya, desagregados por número de alumnos, profesorado, líneas y tamaño de clase (declarado por los centros):

- En los centros públicos, esta reorganización implica desdoblar grupos o crear “líneas efectivas” adicionales, lo que permite trabajar con ratios que suelen situarse entre 20 y 24 alumnos por clase.
- En los centros concertados, en cambio, los ratios se mantienen en torno a los 30 o 32 alumnos por clase, lo que supone una diferencia notable respecto a los centros públicos.

### ¿Cómo son los alumnos y sus familias?

A continuación, se presenta una foto de la composición de los centros en cuanto a las características sociodemográficas y educativas de su alumnado, resumidos en la Tabla 7 a continuación, a partir de los datos administrativos oficiales de 2021.

**Tabla 7.** Resumen de la muestra de centros Resilientes en Catalunya

Centros	Progenitores con educación superior	Estudiantes nacidos en el extranjero	Paro de la sección censal	NESE: diversidad funcional	NESE: Económico	NESE: Incorporación tardía al sistema
C1	7,2%	9,2%	19,7%	4,5%	3,6%	1,8%
C2	21,6%	15,0%	6,4%	7,2%	11,2%	0,0%
C3	5,2%	41,6%	10,7%	2,4%	14,5%	3,6%
C4	12,6%	47,2%	6,9%	12,7%	1,3%	1,3%
C5	8,0%	19,9%	24,9%	15,4%	26,9%	0,0%
C6	15,3%	9,4%	14,8%	16,4%	10,9%	0,0%
C7	12,1%	22,2%	9,4%	1,5%	3,0%	1,5%
C8	12,8%	27,2%	11,4%	7,0%	4,2%	1,4%

\*NESE (Necessitats Específiques de Suport Educatiu)

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Departament d'Educació i Formació Professional

**Nivel socioeconómico.** En general, los centros educativos trabajan con una proporción significativa de alumnado de nivel socioeconómico medio-bajo, conocido como NESE-B para el caso de Cataluña: la proporción de alumnado cuyos progenitores han alcanzado estudios de educación superior varía entre un 5,2% del centro C3 y un 21,2% del centro C2. En este sentido, cabe destacar precisamente el caso del centro C2 que presenta una notable dispersión en cuanto al nivel socioeconómico de las familias del alumnado aspecto, algo que consideran beneficia a los resultados del centro.

**Alumnado NEAE.** En el caso de Cataluña, este alumnado se conoce como NESE-A (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) la cual se relaciona con trastornos graves de conducta, discapacidad o trastornos del desarrollo, que pueden requerir adaptaciones significativas o intervención especializada. La proporción de este alumnado oscila entre un 1,5% y un 16,4%, aunque al tratarse de una estadística fruto de la detección de los centros (y por tanto no oficial), podría estar desigualmente recogida.

**Alumnado de origen migrante.** En cuanto al origen del alumnado, hay una amplia proporción de alumnado de nacionalidad extranjera en los 8 centros seleccionados, que va de un 9,2% y 9,4% en dos centros a un 41,6% y 47,2% en dos centros. Sin embargo, aunque hay una correlación negativa entre nivel educativo alto y proporción de alumnado migrante, también hay excepciones.

Para las tres dimensiones, y aun no siendo un factor de resiliencia previa, varios centros destacan un cambio de tendencia reciente en el que se han intensificado dos dinámicas importantes que están suponiendo importantes retos:

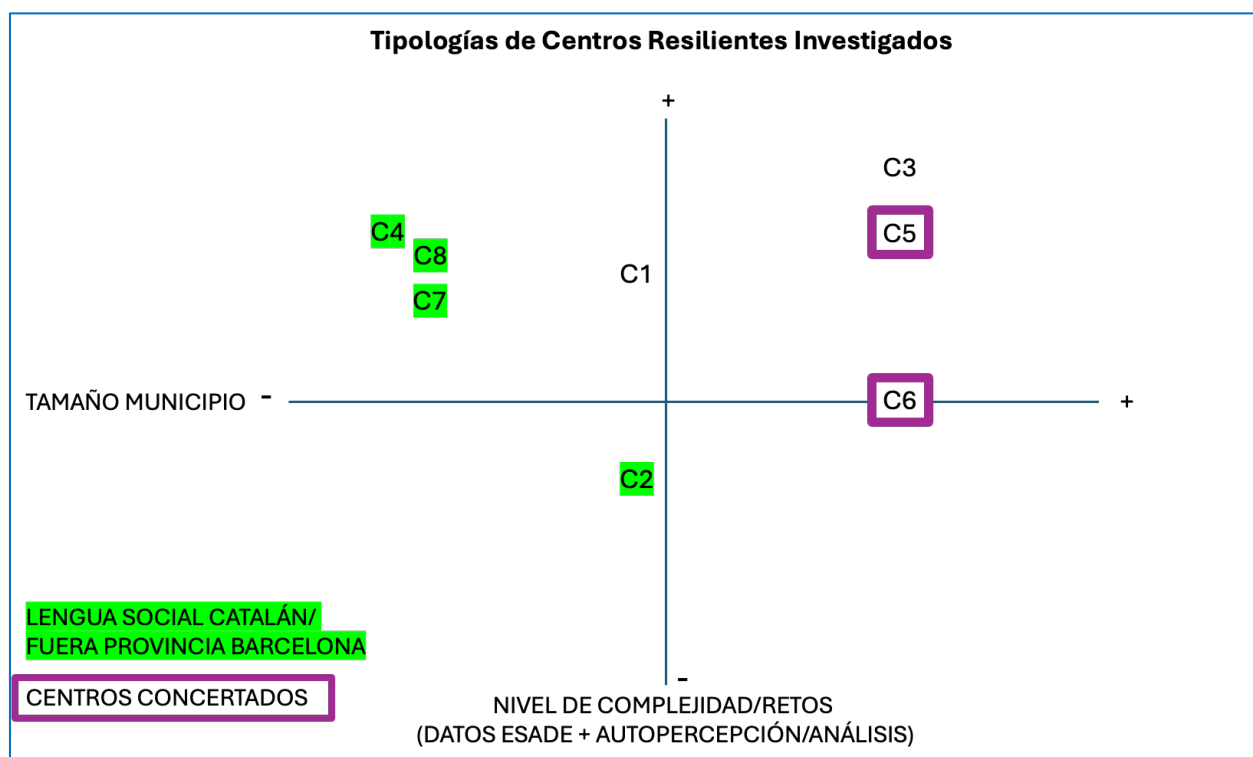


- ⇒ Aumento de alumnado NESE-A en centros ordinarios fruto del Decreto de Inclusión.
- ⇒ Aumento de alumnado de origen migrante habitualmente vía incorporación tardía o lo que se conoce como “matrícula viva”, lo que ha aumentado rápidamente la diversidad cultural e idiomática del alumnado y planteado retos de integración social y ajuste curricular.

*“Tenemos una avalancha de alumnado y una avalancha, es una avalancha, es un 10% del alumnado con matrícula viva este año. Esto quiere decir desde septiembre hasta ahora, 47 alumnos.” (C7, Dirección)*

En base a los factores anteriores, los centros analizados pueden ubicarse gráficamente de la siguiente manera:

**Figura 2.** Interseccionalidad de las dimensiones de características del alumnado



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

**Implicación de las familias.** En varios centros se identifica como reto la baja implicación de parte de las familias, tanto en la participación en la vida del centro como en el seguimiento educativo de sus hijos. Esta situación se atribuye principalmente a las condiciones socioeconómicas: largas jornadas laborales (2 de los 8 centros), precariedad o desconocimiento del catalán (todos los centros) dificultan el acompañamiento escolar, especialmente en secundaria. Tres centros mencionan las ausencias de familias a reuniones con docentes y orientadores.

*“Este año a las tutorías me han dado más plantones que nunca, (...) piensan que los hijos están bien atendidos y que allá ya se ocupan. (...) Algunos trabajan de lunes a domingo. (...) La mayoría*

*de los padres no es que sean negligentes de manera voluntaria, sino por circunstancias económicas.” (C3, profesorado)*

Sin embargo, en municipios pequeños con alta presencia de familias migrantes se tiende a valorar más positivamente la implicación de las familias en los centros educativos.

*“Son familias implicadas, que han venido aquí a trabajar, a tener un mejor buen futuro para ellos y para sus hijos, y lo que quieren es que sus hijos salgan adelante.” (C4, profesorado)*

### 3.2. Liderazgo, principios y valores

Los centros educativos analizados en Catalunya comparten un liderazgo que se sostiene alrededor de una visión educativa basada en la equidad, una atención integral al alumnado, un buen clima de trabajo, una cultura institucional cohesionada y proactiva.

**Actitud de resiliencia.** Varios centros mencionan la adversidad de su alumnado como un elemento que cohesiona al centro y articula su liderazgo y principios de trabajo y organización. No esperan que las condiciones externas mejoren para actuar ni buscan excusas: hacen todo lo posible con lo que tienen. Aprovechan al máximo los recursos disponibles, construyen alianzas con el entorno, rediseñan su organización interna y mantienen una disposición constante a aprender, ajustar y mejorar. Esta capacidad de acción sostenida ante la dificultad no se basa en la heroicidad, sino en el trabajo colectivo, la capacidad institucional generada, la profesionalidad compartida y una visión educativa clara.

*“Pienso que justamente estamos en un contexto donde se nos presentan dificultades día a día y que como escuela somos capaces de encontrar la solución. Superar estas dificultades sin que suponga una barrera en la vida de los alumnos y nuestra. Aquí no es ningún día igual y pienso que sí, que superamos los retos que se nos presentan.” (C5, dirección)*

**Visión amplia de éxito escolar.** La noción de éxito en estos centros no se limita a la obtención del título de secundaria, sino que se entiende como la posibilidad de que todo el alumnado, independientemente de sus condiciones de origen, complete la etapa obligatoria con opciones reales de continuidad formativa. Solo uno de los centros habla explícitamente de objetivos académicos (mencionando la nota de la PAU). El resto menciona un desarrollo competencial amplio que ayude a los jóvenes salir del instituto con herramientas personales, sociales y cognitivas que les permitan seguir aprendiendo y participar activamente en la sociedad.

*“Lo que para nosotros es éxito no es graduar. Para nosotros éxito es terminar la etapa de educación secundaria obligatoria y tener una continuidad académica, sea la que sea. (...) Los retos básicos y prioritarios son, uno, el no abandono antes de 16 años. Éste es el prioritario. Y el otro es asegurar el mejor acompañamiento posible a la post obligatoria.” (C1, dirección)*

*“Para nosotros el objetivo es sacar el mejor de una mayoría. Tú lo que quieres es que el alumnado esté lo máximo bien posible dentro del instituto y que haya éxito educativo (...) y que todos lleguen al final de la etapa con un camino a seguir, (...) tener opciones postobligatorias, que no haya abandono.” (C3, dirección)*

**Vínculo, acompañamiento y bienestar emocional.** Los centros plantean un acompañamiento continuado, en el que los procesos de tutoría, el conocimiento profundo del alumnado y la personalización de la intervención son clave. La mayoría de los centros implementan medidas para reforzar la vinculación entre el profesorado y los grupos, como la estabilidad en las tutorías durante varios cursos o el seguimiento individualizado de trayectorias. Además, una convicción generalizada en los centros analizados es que el aprendizaje solo es posible si el alumnado se siente emocionalmente seguro y acompañado: el bienestar no se considera un añadido, sino un requisito previo para el progreso académico.

*“Funcionamos como una rueda, la gente que normalmente trabaja en primero de ESO sube con los alumnos a segundo, y los que trabajan en tercero suben con los alumnos a cuarto” (C1, profesorado)*

### 3.3. Estrategias de éxito escolar

#### Uso de recursos y tamaño de clase

Uno de los elementos clave que explican la capacidad de los centros resilientes para atender a una gran diversidad de alumnado es su forma de organizar y utilizar los recursos disponibles. Lejos de aplicar un enfoque uniforme, cada centro adapta su modelo organizativo a sus propias condiciones, partiendo de la idea de que no todos los grupos requieren lo mismo ni al mismo tiempo.

Como se ha mencionado anteriormente, la principal estrategia compartida (todos los centros públicos la llevan a cabo) es la apuesta por la reducción de ratios, mediante una reorganización interna del personal docente creando grupos más pequeños. Esto ocurre a cambio de reducir cocodencia, desdoblamientos y horas de coordinación, aunque algunos centros (5 de los 8) son capaces de mantener algunos desdobles para actividades específicas (por ejemplo, laboratorios).

Tal y como se ha visto en la tabla anterior, eso permite pasar de tamaños de 26 o 27 alumnos por grupo a 22 o 23 alumnos. De acuerdo con los equipos directivos y el profesorado esta medida permite:

- ⇒ Dedicar más tiempo a cada alumno, conocerle más y conocer sus capacidades y limitaciones a nivel académico, adaptando así recursos didácticos si corresponde de manera más sencilla y generando mayor atención y motivación.

- ⇒ Establecer un mayor vínculo con el alumnado y con las familias al disponer de más tiempo de tutoría.
- ⇒ Minimizar los comportamientos disruptivos y mejorar la convivencia.
- ⇒ Mejorar la experiencia y satisfacción de profesorado y alumnado.

*"Tener veintiún alumnos en clase, aunque haya mucha diversidad y que haya inclusión, pues está muy bien. Y, por ejemplo, este año que sabemos que nos viene alumnado y que tenemos una muy buena transición en primaria y secundaria, conocemos muy bien qué nos llega y qué necesita el alumnado que nos llega. Pues este año tendremos una promoción de primero de la ESO más problemática. Yo ya tengo un Excel allí y estoy contando horas para ver si podemos hacer cinco grupos clase. Es decir, rebajar el número de alumnos a quince por aula." (C7, dirección y orientación)*

## Metodologías

Las metodologías utilizadas en los centros resilientes responden a una lógica adaptativa, basada en la premisa de que no hay una única forma de enseñar que sirva para todos. Por ello:

- ⇒ La mayoría de los centros apuesta por una combinación de enfoques que se ajustan a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y contextos personales del alumnado, y que van desde las clases magistrales, trabajos prácticos e incluso situaciones de aprendizaje.
- ⇒ Se da una fuerte presencia de metodologías activas y globalizadoras (5 de los 8 centros), usando recursos prácticos y manipulativos e incluso salidas didácticas que permiten aproximarse a los contenidos de una manera más experiencial.
- ⇒ Al mismo tiempo, se reconoce la necesidad de mantener ciertas prácticas más estructuradas y explícitas, especialmente en contextos donde la estabilidad y la claridad de rutinas aportan seguridad al alumnado. Dos centros (uno público y otro concertado) alertan sobre los riesgos de una innovación metodológica excesiva y apuestan por la estabilidad de los proyectos.

*"Yo llevo 25 años haciendo tercero de la ESO, y cada año tengo que hacer cosas diferentes porque cada año son años diferentes. Es decir, se llega donde se llega y se hace lo que se hace. Es decir, ¿hay innovación por todo? Pues no hay innovación por todo. Por lo tanto, tenemos que ser muy cuidadosos con estos conceptos, porque a veces nos llevan a querer hacer cosas que no llevan a ningún sitio o que gastan muchos recursos." (C1, dirección)*

*"Por ejemplo, ahora hablamos de situaciones de aprendizaje. La nueva moda, porque dentro de un año o dos será otra cosa, de eso nos quejamos un poco. Cuando llevamos un par de años más o menos haciendo algo y lo tenemos ya por la mano y empezamos a hacerlo bien, creo yo, entonces vienen, no, ahora son situaciones de aprendizaje" (C6, profesorado)*

- ⇒ En dos centros (públicos) se destaca el fomento del trabajo cooperativo como vía para promover la cohesión de grupo y la convivencia.
- ⇒ En varios centros se combina el inglés con alguna otra asignatura (por ejemplo, educación física).
- ⇒ En cuatro centros (3 públicos y uno concertado) se lleva o se ha llevado a cabo programas de co-docencia, pero en varios casos se ha preferido apostar por reducir las ratios, lo que ha limitado esta práctica. La co-docencia con dos docentes en el aula ha sido utilizada en algunas de las asignaturas troncales, en proyectos o en aulas de refuerzo y SIEI.
- ⇒ En la mayoría de los centros se combinan recursos en papel con recursos digitales, tanto para el alumnado en casa como en el aula, para ofrecer la máxima diversidad de aprendizaje (Chromebook, Moodle, Classroom, pizarras digitales, libros analógicos, dosieres, etc.).

En definitiva, la fortaleza metodológica de estos centros reside en aplicar con flexibilidad distintas metodologías en un contexto de recursos escasos.

### Atención a la diversidad y adaptación curricular

Una buena atención a la diversidad es una constante en los centros analizados, que reconocen abiertamente que el aula actual es mucho más heterogénea que en el pasado. El Decreto de Inclusión ha obligado a redefinir estrategias para incluir en la dinámica ordinaria a alumnado con niveles muy distintos de necesidades educativas, competencias académicas, lenguas de origen y trayectorias escolares.

A pesar de no estar normativamente aceptadas por el Departament d'Educació, en **dos centros** se han puesto en marcha sistemas de agrupamientos por nivel a partir de un determinado momento en la ESO. En otros, sin embargo, la visión es que la separación parcial de los grupos en horas concretas de asignatura daña la convivencia, la inclusión y el autoconcepto del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje.

*"Y entonces el salto de las matemáticas que empiezan a ser más abstractos les cuesta mucho. Entonces lo que hacemos es que separamos el alumnado en bloque y hacemos unos grupos que decimos... Universales con suposiciones y medidas universales. Que son chavales que tiran y les damos mucho nivel, que tiramos para arriba. Entonces, hay otros que son adicionales, que son alumnos con dificultades de aprendizaje y a estos les damos un mínimo que han de tener en tercero de ESO, pero con una metodología diferente, para ayudarlos precisamente a que adquieran el mínimo." (C2, equipo directivo)*

*“Y todo esto agarrar a los alumnos que tienen menos niveles y sacarlos al aula para hacer cosas por debajo de su nivel, había muchos alumnos que hacia el final de ESO lo vivían muy mal, lo vivían como los tontos, los que no saben nada, los que vas al grupo de apoyo.” (C8, profesorado)*

**Tres de los centros** (públicos) realizan grupos de refuerzo que suelen implicar sacar a algunos de los alumnos del aula, principalmente de lenguas, matemáticas, física y química, e impartir contenidos de su nivel. Con esta adaptación se considera que mejoran los resultados de los alumnos que participan y que no perjudica el ritmo del resto de la clase. También se menciona, en algún caso, refuerzos para alumnado con mejores resultados, aunque se trata de una práctica residual.

*“En general son materias que son evolutivas, entonces el problema que tenemos tanto en matemáticas como inglés es que nos encontramos con chavales de tercero de ESO, que tiraron la toalla en quinto o sexto de primaria, y que en tercero de ESO es imposible. (...) Estos grupos facilitan que se puedan volver a enganchar.” (C2, equipo directivo)*

## Lengua

El aprendizaje y uso de la lengua catalana es un eje estructural de la experiencia escolar, especialmente en centros con alta presencia de alumnado de origen extranjero. En los centros, se trabaja activamente para garantizar que todos los alumnos adquieran una competencia suficiente del catalán, elemento clave para la inclusión educativa y el aprendizaje. Esto es especialmente relevante en los municipios fuera de la provincia de Barcelona, donde el uso social del catalán es mayoritario.

*“Otra cosa también que nos ayuda mucho es el catalán. Aquí hablamos todos catalán. (...) Dentro del aula y era incapaz de decir “este es catalán o este no”, ¿me entiendes? Y esto es algo que me sorprendió mucho. (...) Y el hecho de hablar todos la misma lengua, que es el catalán como lengua vehicular, pues esto yo creo que también ayuda mucho (...) a cohesionar, y a la inclusión, también, porque claro, al final dentro del aula somos todos iguales, independientemente del apellido que tengas, somos todos iguales, no hay diferencias.” (C4, dirección)*

**Casi todos los centros** (salvo 1 de titularidad concertada, de 1 línea) disponen del Aula d’Acol·lida. Se trata de un recurso clave en muchos de los centros analizados para acompañar al alumnado recién llegado que no domina el catalán y, fundamentalmente, tiene una lengua materna no latina. Su función principal es facilitar la integración lingüística y social del alumnado de incorporación tardía, que a menudo se incorpora al sistema educativo sin escolarización previa o con importantes desfases curriculares. A su vez, los centros procuran que el tiempo en este aula sea el mínimo posible, lo que amplía los picos de necesidades en función de la matrícula viva. En general, los centros valoran positivamente esta herramienta, aunque también señalan que reciben pocas horas y personal dada la gran diversidad de alumnado que recibe. También se menciona que el reconocimiento de la dotación es lento y que el alumnado de origen extranjero con nacionalidad

española (especialmente con lengua materna no latina) proveniente de otras comunidades autónomas está excluido de este recurso.

### Otros programas de atención a la diversidad

**Proyecto Singular o Aula abierta (5 centros – públicos)** ofrece aulas a las que acude el alumnado de 3º y 4º de la ESO más desmotivado la realización de actividades manuales. En general el profesorado valora positivamente la medida ya que repercute en un mayor interés por parte del alumnado que participa en ellas, lo que facilita su vínculo con el centro y logra graduarse.

**SIEI (Suport Intensiu a l'Educació Inclusiva, presente en 6 de los 8 centros)** y que ofrece aulas y horas para el alumnado que requiere de acompañamiento específico por sus necesidades educativas especiales (como TEA, discapacidad intelectual o déficit intelectual límite, entre otros). Puede tratarse de un acompañamiento dentro del aula o bien fuera de la misma con personal específico. En algún caso se realiza co-docencia y el profesorado SIEI da soporte al conjunto del grupo.

Otros proyectos que se menciona de manera puntual son:

- ⇒ Proyectos de diversificación curricular propios (2 centros), por el que el alumnado (habitualmente poco motivado en clase) combina horas en clase con horas fuera de clase (con repaso, prácticas en empresas o actividades manipulativas).
- ⇒ STEAMcat (1 centro), proyecto de innovación científico-tecnológica para chicas y alumnado económicamente desfavorecido.
- ⇒ Clases de refuerzo de "Caixa Pro-Infancia" (1 centro).
- ⇒ Programas contra el bullying de la Fundació del Barça (1 centro).

### Orientación

Todos los centros consideran los servicios de orientación como una de las claves de su buen funcionamiento, pues tiene un impacto en el aprendizaje, la convivencia y el bienestar del alumnado. En dos centros se ha buscado la manera de conseguir el máximo de personas con una dedicación exclusiva a la orientación (frente a orientación y docencia). Se observan, no obstante, diferencias entre las dotaciones entre centros, apareciendo centros con dotaciones extras.

*"Si haces el lloriqueo (en la administración) y vas apretando, apretando... (...) Yo tengo 5 personas que son de tipo orientador al centro y ninguna de ellas hace clase. Según la resolución de plantillas, deberían dar clase. Yo las tengo exentas de dar clase" (C1, equipo directivo).*

En todos los centros se realizan actividades para orientar al alumnado en las siguientes etapas, tanto en tercero como, especialmente en cuarto de la ESO, y principalmente a través de:

- ⇒ Tutorías individuales con orientación.

- ⇒ Sesiones grupales de varios días.
- ⇒ Charlas de antiguos alumnos.

*"El año pasado, de 906 alumnos que teníamos, se realizaron 477 atenciones individualizadas por orientadoras. Para conseguir esto entre ciclos, bachillerato y ESO, todo, es un dato... Y por las horas que tienen, a nivel de orientación se hace mucho trabajo y eso también ayuda mucho, a nivel emocional, a nivel de todo. (...) Entonces es apuesta nuestra de dar horas de atención y de hacer cosas, y que haya una por nivel va muy bien, sobre todo cuando eres un centro muy grande." (C2, equipo directivo)*

En relación con las pruebas de competencias básicas del Departament d'Educació, la mayoría de los centros educativos prepara las pruebas, de alguna o de todas las asignaturas el año en que tienen lugar (4º de ESO). En uno de los casos, se dedica una hora a la semana para la preparación de las pruebas a lo largo de todo el curso. En general se considera que disponer de competencias básicas es un buen indicador del éxito del alumnado.

### 3.4. Organización del centro y convivencia

#### Coherencia, estructura y clima de centro

El orden, la estructura y el clima de centro son concebidos por los centros educativos como condiciones previas para garantizar el bienestar y el aprendizaje. No se trata de imponer un sistema de control mediante sanciones, sino de generar un marco claro de procesos compartidos, previsibles y aplicados de forma coherente por todo el claustro. Esto permite generar certezas y confianza en profesorado, alumnado y familias, lo cual es eficiente en términos de toma de decisiones y evita distracciones innecesarias.

*"Tenemos documentos para trabajar en común, por ejemplo, rúbricas sobre las tipologías textuales, porque ella es de sociales, hay que hacer una redacción, un documento argumentativo, no sé, un texto argumentativo sobre una opinión sobre un hecho histórico. Pues hay una rúbrica donde se explica cómo ha de ser este texto argumentativo porque todos puedan trabajar en la misma línea. Y yo no diría a los alumnos, se tiene que hacer así, y ella decidiría otra cosa, y entonces los alumnos tienen contradicciones y ya no saben si hacerle caso a ella, hacerme caso a mí que soy de lengua, ¿lo entiendes?" (C3, profesorado)*

Por ejemplo, varios centros han apostado por sistematizar sus protocolos internos a través de normativas claras, rúbricas, videotutoriales, circuitos de incidencias. Cuatro centros mencionan que siguen directrices ISO (tres públicos y uno concertado).

*"Además estamos dentro del sistema, en la ISO de calidad, que esto nos obliga también a ir revisándonos nuestros protocolos, tener objetivos de mejora, ver si logramos los indicadores, si*



*no, implementar nuevas formas de mejorar. Estamos siempre analizándonos y mirando qué es lo que no funciona e intentar implementar medidas de mejora.” (C6, dirección)*

Esto permite que cualquier profesor, independientemente de su experiencia o estabilidad en el centro, sepa cómo actuar en distintas situaciones. Esto genera confianza en el alumnado y en las familias, que perciben que las normas se aplican de manera justa.

*“Cuando estás hablando de todo continuamente, nunca sabes cómo se tiene que hacer cada cosa, el sentimiento que transmites es la desconfianza. (...) Que todos los profesores sepamos la pauta y decimos lo mismo, es una manera de generar confianza tanto al alumnado como a las familias, porque a veces le preguntas a alguien, te dice una cosa, la otra dice otra, y genera como un malestar, dices, ¿de quién debo fiarme?” (C2, profesorado)*

En dos centros se han desarrollado figuras organizativas específicas dentro de la autonomía de centro, más allá de las que plantea o determina el Departament d'Educació. En ese sentido, aparecen: (i) los cotutores de grupo (más allá de los tutores) como soporte de tutorías; (ii) una mayor proporción de coordinadores (2 por curso en vez de 1 por cada ciclo) para liberar cargas a los tutores relacionadas con la coordinación y burocracia; y (iii) equipos de trabajo asociados a objetivos concretos (medio ambiente, lengua, fiestas) en función de capacidades y motivaciones de cada docente.

*“Las coordinadoras se reúnen cada semana con la coordinadora pedagógica del instituto y a partir de aquí trabajan las cosas, la gestión de nivel, las salidas, charlas, de cosas que se tienen que transmitir a los alumnos, a las familias, de cómo van a nivel de grupos... Todo eso se trabaja dentro del ámbito de la coordinación.” (C2, dirección)*

## Convivencia y resolución de conflictos

Las estrategias para lograr una buena convivencia es otro de los aspectos que se destacan como clave en los centros. Los principales problemas de convivencia vienen de problemas de comportamiento de alumnado, conflictos de convivencia o comportamientos disruptivos en clase. Su respuesta viene marcada por dos lógicas, una de prevención y la otra de restauración.

1. **Prevención.** Los centros educativos presentan una lógica preventiva de intervención inmediata, sin permitir que los conflictos se enquisten o diluyan. Para algunos centros, particularmente aquellos con alumnado de origen extranjero, la cohesión del grupo aparece como un factor clave en el bienestar (y, por ende, en el rendimiento educativo). Incluyen, entre otras, salidas y actividades fuera del centro o reconocimiento y premios en favor de la convivencia.

*“Cuando hay un problema se para la clase y se resuelve. (...) Una niña de mi clase que hace rugby, tiene un cuerpo un poco grande, así que está un poco cansada que le digan que es gorda,*

*cuando, para su deporte, es ideal. Pues bien, detengamos la clase, trabajamos. (...) A veces te hace decir, yo quiero hacer mi clase, porque la tengo preparada, pero no funciona. Hoy tenemos que hacer esto, es más importante, es más urgente, debemos resolver el problema.” (C2, profesorado)*

2. **Restauración.** El enfoque restaurativo busca identificar el conflicto, repararlo y reconstruir los vínculos yendo a la raíz de los problemas. Esta mirada, más ambiciosa, requiere tiempo, formación y un alto grado de coordinación, pero se considera esencial para sostener un clima escolar positivo. Algunos profesionales de los centros se han formado en mediación y restauración, destacando la figura del COCOBE (Coordinador/a de Convivencia y Bienestar) presente en los 6 centros públicos y, en 4 de estos centros, las comisiones específicas de convivencia.

*“Estamos haciendo las prácticas restaurativas y es un tema super interesante y nosotros queremos ir por aquí: si tú haces un daño, tienes que repararlo. Es un trabajo más complejo que no debes expulsarlo, tú lo expulsas a un alumno un día y después vuelve a hacerlo, y pierde el hilo y lo perdemos.” (C8, equipo directivo)*

Aunque se dispone de la posibilidad de expulsión, esta se utiliza como último recurso, y suele ocurrir por acumulación de faltas leves o bien por faltas graves o, en algunos centros, por uso reiterado de teléfono móvil. Las expulsiones tienen vienen de la mano de un acompañamiento y una comunicación clara e inmediata con las familias, en especial vía la plataforma iEduca, aunque algunos centros optan directamente por llamar por teléfono a las familias el mismo día de la incidencia.

*“Nosotros tenemos tres tipos de faltas: una falta que es la blanca, una falta amarilla y una falta roja, como en el fútbol. Y así lo entienden perfectamente. La idea es esta. La blanca es cosas muy leves: (...) un chaval que está garabateando la mesa y ya pones la sanción, se queda 10 minutos a la hora del patio a limpiar las mesas, (...) lo pones en iEduca y el padre recibe inmediatamente la falta. (...) 4 blancas equivalen a una amarilla. Y 3 amarillas a una roja. Y así hacemos progresivo. Pero una agresión es roja directa.” (C2, equipo directivo)*

*“La expulsión tiene un efecto positivo con la inmediatez de la llamada, porque con los otros centros que he estado, cuando había un conflicto, por pequeño que fuera, tú le ponías en el ordenador la incidencia y a lo mejor des del hecho hasta que se hablaba con los padres, había pasado una semana. En cambio, aquí sí el alumno dentro del aula tiene una incidencia, tú llamas, él sabe que en ese momento cuando tú saldrás del aula o hayas terminado el trabajo o tengas un agujero, llamarás a casa.” (C3, coordinación)*

La mayoría de los centros educativos opta por sanciones reparadoras, trabajos en horario de tarde o aislamiento dentro del centro, con el fin de mantener el vínculo escolar incluso en los casos

más disruptivos. La expulsión se considera contraproducente y en ocasiones aparecen “expulsiones” internas, donde el alumnado trabaja en otra aula bajo supervisión.

*“Acabábamos expulsando a alumnos que ya eran absentistas, entonces acababa siendo todo algo que no tenía mucho sentido, entonces intentamos sancionar de otras maneras: les hacemos venir a las horas del patio y por las tardes, (...) a hacer tareas aquí al instituto. Expulsarlos, obviamente, también lo hacemos, pero siempre han pasado por las sanciones previas.” (C2, dirección)*

## Bienestar emocional

El bienestar emocional del alumnado es una prioridad transversal en la mayoría de los centros analizados. En la misma línea de lo identificado en Primaria en Canarias, se entiende como una condición imprescindible para que el aprendizaje tenga lugar, y no como un ámbito separado del currículo. Como principales estrategias para propiciar este entorno se identifican:

- ⇒ Favorecer la continuidad en las relaciones entre docentes y alumnos en un momento de cambios permanentes (muchos docentes en cada año), lo que permite generar una relación de confianza y un vínculo entre alumnado y profesorado. Esto se realiza mediante estrategias de recursos humanos ya mencionadas como reducir el tamaño de clase, pero también incrementando las figuras de referencia (co-tutores, coordinadores) y ampliando el número de años de tutoría.

*“Mantenemos el mismo tutor desde 1º de la ESO hasta 4º. (...) Los adolescentes necesitan un vínculo, y este vínculo a veces tarda. El vínculo es importante, porque al final el tutor puede conocerlos, y puede conectar con ellos, ha tenido tiempo para conectar con ellos y los puede influenciar más.” (C5, dirección)*

- ⇒ El establecimiento de normas y procesos de gestión y convivencia claros ayuda al bienestar emocional de alumnado y profesorado.
- ⇒ En dos centros, se mencionan iniciativas para promover la participación del alumnado, que incluyen parejas lingüísticas, tutorías a alumnado más joven, asambleas o votaciones.

## Actividades extraescolares

En cuanto a la oferta de actividades extraescolares, los centros educativos analizados mencionan la conexión con el entorno como un elemento clave para la prestación de dichos servicios. La tradición catalana municipal y de tercer sector de prestación de servicios socioeducativos aparece como un elemento clave. En concreto, se menciona el Plan Educatiu d'Entorn (Plan Educativo de Entorno) en varios centros, un plan que articula la relación entre los distintos agentes, que son:

- ⇒ **Ayuntamientos**, que proveen clases de refuerzo, equipamiento, extraescolares tanto dentro como fuera de las escuelas, educadores de calle, personal de “Oficina Jove” que acude a los patios, apoyo económico para financiar perfiles o charlas.
- ⇒ **Generalitat de Catalunya**, que presta servicios de actividades extraescolares de deporte (Pla Català d’Esport i Escola).
- ⇒ **Fundaciones privadas**, que ofrecen actividades de ocio por las tardes, comedores y actividades estivales.

Además, se identifica una mayor implicación del entorno en centros situados en municipios de menor tamaño, donde la colaboración entre agentes es más intensa.

### Instalaciones y espacios

Los centros presentan instalaciones muy diversas: desde centros amplios con vistas a la montaña y mucha luz a edificios pequeños en el contexto urbano. Los elementos más generadores de bienestar para los centros educativos son la disponibilidad de espacios exteriores amplios, espacios deportivos (propios o cercanos a los que se tiene acceso), laboratorios y espacios técnicos y equipamiento informático.

Al margen de los aspectos más estructurales, se valora como elemento clave el buen mantenimiento del centro en cuanto a limpieza y la reparación de elementos deteriorados cuanto antes, identificando en una posible dejadez del entorno un posible deterioro de la convivencia y de las dinámicas del centro. En este sentido, en gran parte de los casos resuelve y gestiona el mantenimiento de manera interna, por ejemplo en un centro con la creación de una comisión formada por parte del equipo docente que trata de reparar pequeños desperfectos de manera ágil.

*“La limpieza es básica para tener una convivencia positiva. Si el entorno no está limpio, si el entorno está deteriorado, esto no ayuda, (...) suma en negativo. (...) Parece una cosa absurda, pero es básica.” (C1, profesorado)*

## 3.5. Profesorado

El profesorado es uno de los factores centrales en la capacidad resiliente de los centros. Todos los equipos directivos coinciden en que contar con un claustro cohesionado, motivado y con vocación es determinante para sostener proyectos educativos exigentes en contextos de alta complejidad, lo que permite una mejor preparación de las clases, atención a la diversidad, horas de flexibilidad horaria, formación continua, cercanía para con el alumnado y motivación y participación en el proyecto de centro.

*“Profesorado generoso con los compañeros y el centro, por tanto seguro que ponemos más de lo que debemos poner por nuestro tiempo y nuestro sueldo. (...) Trabajamos mucho más de lo que dice nuestro horario y nuestro sueldo. (...) Porque se trabaja bien y la generosidad se*

*contagia. (...) Nadie dice que no a ayudar a cualquier otro, (...) trabajas muchas horas para arreglarlo, pero es para ti, para el centro y si lo haces, todo es mejor.” (C2, profesorado).*

En particular, para lograr dicho compromiso, son cinco las dimensiones donde los equipos directivos inciden:

- 3. Acogida del profesorado nuevo (5 centros)** al empezar el curso o si llega a la mitad de este. Se trata de tiempo del equipo directivo dedicado exclusivamente al profesorado recién llegado, que incluye la entrega de materiales del funcionamiento del centro y establecimiento de pautas y actitudes para apoyarlo por parte del resto de compañeros de claustro.

*“Este verano durante julio que ya se hicieron adjudicaciones, enviamos las guías de profesorado (una guía de unas pautas básicas) y el horario, si lo tenemos, para que ellos ya se pudieran familiarizar un poco. (...) El primer día siempre acogemos a todo el profesorado nuevo, les hacemos una charla desde dirección, les enseñamos el centro, les explicamos el funcionamiento, y después cada departamento hace la bienvenida de su departamento. (...) Cada departamento intenta hacer que los docentes nuevos que llegan se encuentren lo mejor posible y con menos dificultades para adaptarse. (...) Cuando hace poco tiempo que estás, necesitas también como docente este acompañamiento (reuniones de equipo docente, de departamento...).” (C4, equipo directivo)*

- 4. Participación y democratización de la toma de decisiones (explícitos en 7 de los 8 centros).** Ante determinadas decisiones o disyuntivas, se realizan votaciones y se pone en valor la opinión del profesorado, incrementando el sentimiento de pertenencia con el centro.

*“El equipo directivo puede decidir el proyecto educativo. Tienes la potestad para hacerlo, pero lo que hacemos es que lo votamos con claustro. O sea, los cambios que queremos hacer los votamos con claustro. Y los decidimos a nivel de claustro. (...) Por ejemplo, a la hora de hacer optativas, pues les decimos a los departamentos, ¿qué optativas queréis ofrecer? Y son ellos que deciden qué optativas quieren, nos hacen una reseña y entonces nosotros sí que decimos, pues mira, en este nivel hay demasiadas o no, y entonces sí que hacemos una elección.” (C2 equipo directivo)*

- 5. Co-responsabilidad y autonomía:** en dos de los centros se organizan grupos de trabajo para resolver temáticas del centro que cada profesor/a escoge, y gran parte del profesorado tiene algún tipo de cargo o responsabilidad (tutoría, co-tutoría, coordinación, etc.).

- 6. Normativas y protocolos explicativos.** Tal y como se ha mencionado anteriormente, la existencia de protocolos y normativas aporta seguridad y confianza al profesorado.

*“Aquí te contaría un poco, pues, todo lo que es la guía del profesorado, todo, cómo funciona el centro... Eso cuando llegan aquí en septiembre ya lo tenemos preparado, y eso va muy bien para el profesorado novato, sobre todo. Por ejemplo, las salidas, ¿ves? Tú tienes que organizarlas,*

*vienes aquí, tú eres un profesor nuevo y ya te lo dice, ¿ves? Organizo una salida, acompaño una salida... Y entonces aquí, simplemente, salida con coste, salida sin coste... Paso por paso, pues, ya te explican todo lo que tienes que hacer. Y a ver, y si no, entonces también siempre pueden venir aquí con nosotros y les acabamos de ayudar. Pero yo creo que es bastante claro, es muy organizado.” (C2, equipo directivo).*

**7. Apoyo ante conflictos con alumnado y familias.** Uno de los aspectos más valorados por el profesorado, y que tienden a considerar que no es habitual en todos los centros, es la idea de que el equipo directivo siempre les apoya ante un posible conflicto con el alumnado y sus familias. Disponer de este respaldo da confianza y seguridad al profesorado, hace que se sienta cómodo y le da autoridad frente al alumnado.

*“Ante las familias siempre como centro actuamos como en bloque. (...) Aquí se apoya al profesor. Si el profesor dice, me ha pasado esto, se apoya al profesorado, y se aplica la norma y me siento protegido por parte del equipo directivo.” (C1, profesorado)*

Uno de los retos más señalados por los centros educativos públicos es la excesiva rotación del profesorado. Cuatro de los seis centros públicos analizados consideran el nivel de rotación excesivamente alto, llegando a un 30% o 35% en el último curso, un dato que implica un mayor desgaste en la acogida, la transmisión de la filosofía y la estabilidad del centro. Este dato es mayor en centros con mayor vulnerabilidad y situados en zonas más rurales. Para contrarrestar dicha dinámica, la mayoría de los centros públicos afirma emplear al máximo los mecanismos de los que dispone para la retención de la plantilla, aunque se considera que es insuficiente y en los últimos años no están permitiendo contener la creciente rotación. En ese sentido:

- Dos centros hablan explícitamente del perfilado de puestos (de doble especialidad o formación en diversidad) que puede darse de manera previa o posterior a la llegada de un docente.
- Se plantea la continuidad (un centro) de las relaciones entre docentes y alumnado vinculada a un determinado proyecto

Para los equipos directivos, un indicador de buen funcionamiento del centro es que el profesorado quiera continuar en los cursos siguientes, y esa es la voluntad que tienden a identificar en el profesorado.

*“Prácticamente la totalidad de profesores que llegan a este centro no quiere irse. ¿Y por qué no quiere irse? En principio va ligado, más o menos, en un elevado porcentaje a identificarse con el funcionamiento del centro y, por tanto, con un sentimiento de pertenencia. Y eso, para mí, es clave. (...) Depende de él mismo. Pero, casualmente, ve en el funcionamiento del centro alguna cosa que le atrae y le gusta, que es la tranquilidad y la buena gestión, y entonces, pues, no quiere irse de aquí.” (C1, equipo directivo)*

Los centros concertados tienen una menor rotación ya que pueden construir equipos más estables por sus normas de contratación (que se rigen por el Estatuto de los Trabajadores), lo que facilita la continuidad de los proyectos y la consolidación de una cultura organizativa coherente.

### 3.6. Familias y entorno

La relación con las familias es uno de los retos más complejos que enfrentan los centros educativos analizados. En esta dimensión, hay diversidad de aproximaciones por parte de los centros.

Algunos centros, especialmente los que trabajan con familias menos vulnerables, logran construir una relación intensa y promover la implicación de las familias. Esto permite: (i) mejorar el apoyo y seguimiento del alumnado en el hogar; (ii) recibir apoyo económico de las familias al centro; y (iii) mejorar las relaciones con el profesorado y mejorar el vínculo del alumnado con la escuela.

*“Trabajamos mucho con las familias, q se sientan parte del centro, porque si las familias valoran el centro como algo de referencia, también a los niños los tienes más bien o están más bien aquí, se sienten que forman parte más del centro.” (C4, dirección)*

Algunas actividades que llevan a cabo los centros incluyen:

- ⇒ Acogida antes del curso, en especial en 1º de ESO, que incluye ruta por el centro, normativa y funcionamiento.
- ⇒ Reuniones trimestrales del tutor/a con las familias.
- ⇒ Comunicación vía iEduca. Comunicación/información diaria, y en algún caso, programación de informes semanales para las familias. Asimismo, las familias pueden contactar con los distintos miembros del equipo del centro (TIS, orientación, tutor/a, etc.).
- ⇒ Escuela de Familias (charlas y formaciones).
- ⇒ Ayuda/orientación en gestiones extraescolares pero necesarias para alumnado y sus familias.
- ⇒ Facilidades económicas para materiales y salidas.

*“Cuando ven que también nos coordinamos con servicios externos y que también los podemos ofrecer ciertas cosas pues también lo agradecen, porque muchas veces tienen otras limitaciones que hemos comentado y el poder orientar servicios sociales, ayudarlos a tramitar becas, pediatra, enfermera, estos recursos también ayudan un poco la familia porque muchas veces tampoco saben dónde ir, donde pedir ayuda, qué hacer y muchas veces están muy solas en este sentido.” (C3, equipo directivo)*

Sin embargo, algunos centros no presentan una relación tan intensa con las familias, particularmente en aquellos centros con alumnado proveniente de familias más desestructuradas. Algunos centros detectan un cambio hacia una actitud más desafiante hacia el centro y más "a favor" del alumnado con respecto a años anteriores.

### 3.7. Retos de los centros

A pesar de haber sido capaces de lograr un mayor éxito escolar con sus alumnos con respecto a otros centros que atienden colectivos vulnerables en situaciones de complejidad, los centros educativos identifican una serie de retos (algunos estructurales y otros recientes) que, en el caso de Catalunya en la ESO, son preocupantes y requieren de nuevas respuestas decididas y estructurales. Estas demandas se repiten con coherencia en todos los centros, independientemente del tipo de centro, su ubicación o de su titularidad.

#### "Una diversidad colosal"

La totalidad de los centros identifica como principal reto al que deben hacer frente la enorme diversidad que encuentran en las aulas, una diversidad creciente y sin precedentes. Esta diversidad tiene dos explicaciones:

- ⇒ Los centros identifican que, a partir del Decreto de Inclusión (2017), han incorporado en sus aulas a alumnado con distintas características (discapacidad intelectual, TEA, trastornos de conducta, etc.). Esto tiene importantes implicaciones en las dinámicas del aula y requiere estrategias tanto didácticas como de gestión de aula particulares.

*"El problema de la inclusión es que está muy bien cuando en un aula de 30 tienes que incluir a dos alumnos. El problema es en un centro como este, que en un aula de 30 se incluye a 15." (C3, profesorado)*

- ⇒ Creciente presencia de diversidad de nacionalidades del alumnado o de sus familias, que puede implicar diversidad cultural (manera particular de entender la educación de hijos e hijas, algo mencionado en dos centros) e idiomática (se mencionan casos de alumnado que proviene de comunidades sin expresión escrita en su lengua materna), lo que en ocasiones dificulta la comunicación con las familias y la implicación de éstas en el apoyo al alumnado en el hogar. Dentro de esto, se enmarca la creciente incorporación tardía de alumnado recién llegado al centro (y en ocasiones al país) a mitad de curso a través de la matrícula viva, que puede llegar al 10% anual.

*"Tenemos unos recursos que siempre son limitados y tenemos necesidades infinitas, pues intentamos cómo, con estos recursos que tenemos, podemos tener el máximo beneficio para afrontar una diversidad que es colosal. Creo que de todos los teóricos de la diversidad en*



*Catalunya nadie se había pensado nunca que llegaría la diversidad que sería lo que es en estos momentos, ni en términos sociales, ni étnicos, digamos, creo que nadie..." (C2, profesorado)*

*"Tenemos una avalancha de alumnado, con un 10% del alumnado con matrícula viva este año. Esto quiere decir que, desde septiembre hasta ahora, han llegado 47 alumnos. (...) Hay además algunos proyectos que tenían encaminados muy positivamente, a veces no salen como se quiere porque si viene este volumen de alumnado y tú planificas para X, si este proyecto no queda como tú pensabas al principio, entonces no puedes ayudar tanto como tú pretendes." (C7, equipo directivo).*

Como consecuencia de lo anterior, se producen dos fenómenos. Por un lado, ha aumentado la diversidad de niveles de aprendizaje, por lo que es frecuente que los centros haya un número considerable de Planes Individualizados (PI). Por otro lado, 3 centros (2 públicos y uno concertado) consideran que, al no darse una distribución homogénea de la diversidad entre centros, esto aumenta la concentración de alumnado con particularidades que afectan a su aprendizaje.

*"Y cuando tú tienes alumnos de un B1+, que ya podrías empezar a hacer redacciones y ayudar a estos alumnos realmente a despuntar, y tienes alumnos que están en un A0. (...) Y si no trabajas con grupos pequeños con el nivel que tienen, es que claro, se desmotivan mucho y se pierden." (C3, profesorado)*

### Empeoramiento de la salud psicosocial y atención del alumnado

En algunos centros, el profesorado que lleva más años detecta una evolución negativa en la salud mental y atención en el alumnado, que tiene implicaciones negativas en las dinámicas de clase y en su aprendizaje. Esto se traduce en:

- ⇒ Menores niveles de atención, implicando la necesidad de buscar estrategias didácticas más prácticas, manipulativas y diversas.
- ⇒ Perfil cognitivo del alumnado cada vez más visual, requiere de materiales de aprendizaje que contemplen esta dimensión.
- ⇒ Importancia creciente de las redes sociales en la socialización del alumnado. Las redes son también un espacio donde se generan conflictos entre el alumnado, a pesar de que en los centros esté prohibido su uso.

*"Desde la pandemia ha habido una involución en la parte emocional de los adolescentes. Están mucho más susceptibles, sensibles, o hay muchas más problemáticas o han aflorado, a partir de la pandemia, muchas más cosas que antes quedaban enterradas. (...) Hay muchos alumnos que necesitan una contención o una ayuda emocionales." (C1, profesorado)*

### Deterioro de la figura del docente

Además de los ya mencionados problemas de creciente rotación, es frecuente por parte del profesorado entrevistado denunciar un deterioro creciente de la reputación de la figura del docente a nivel social, evidenciándose en:

- El trato con algunas familias, en las que predomina la versión del alumnado respecto a la del profesorado si estas difieren.
- La actuación del Departament d'Educació, que se considera que implementa cambios y medidas sin contar lo suficiente con el profesorado, incrementando la carga administrativa y no reconociendo que las funciones extras requieren más horas (co-tutorías, salidas con el alumnado, grupos de trabajo, etc.).

### Descenso de los resultados académicos

Cuatro de los 8 centros apuntan a un descenso notable en los niveles y resultados académicos del alumnado en los últimos años en relación con años anteriores. El profesorado de dos de los cuatro centros atribuye este descenso a las políticas y directrices del Departament d'Educació, que indica la conveniencia de adaptarse al ritmo de cada alumno/a y tratar de relacionar los contenidos con el entorno más inmediato del alumnado, lo que genera cierta frustración en el profesorado.

*“Cada vez se le está diciendo al alumnado que haga menos esfuerzo, porque cuanto menos esfuerzo hagas, igualmente irás pasando de curso. Yo creo que el Departamento cada vez lo que está haciendo es...bien, si no llega, baja todavía más. Si suspende, baja todavía más.” (C5, equipo directivo)*

### Dificultades económicas de los centros

En los dos centros concertados, se manifiestan dificultades para hacer frente a impagos de materiales extras no subvencionados, cosa que compromete su funcionamiento y les exige buscar recursos más allá del centro y tratar de minimizar las salidas y actividades con costes extras. Asimismo, en uno de ellos se denuncian retrasos en la recepción de subvenciones del Departament.

## 3.8. Demandas de los centros

En cuanto a las demandas y prioridades efectuadas por los centros para poder consolidar su resiliencia y mejorar sus resultados y funcionamiento, destacan las siguientes, por orden de importancia:

- ⇒ **Mayor dotación de recursos humanos** (los 8 centros). Esto incluye:
  - Más personal docente para poder adaptarse más a las necesidades y diversidad del aula, lo que incluye bajar ratios y poder hacer co-docencia, refuerzo o desdoblamientos o más horas de tutoría.
  - Mayor dotación de horas de orientación.
  - Perfiles de Técnicos de Integración Social (TIS) del Departament.
  - Más docentes para *Aules d'Acol·lida*.

- ⇒ Reducción **oficial del número de alumnos por clase** (los 8 centros). Algunos centros sitúan el tamaño ideal de la clase tiende en torno a los 15 alumnos/as.
- ⇒ Reducción de **burocracia** (4 centros) o dotación más recursos humanos específicos para abordarla. Por ejemplo, se menciona la burocracia en la gestión del programa PROA+.
- ⇒ Más poder en la **selección de personal** y en la determinación de los perfiles (4 de los 6 centros públicos).
- ⇒ Especial atención y soporte a la **transición** a primero de la ESO (2 centros), en especial en centros en los que el alumnado proviene de centros dispares y numerosos, y para el alumnado recién llegado.
- ⇒ Más agilidad en la **dotación de recursos** (3 centros), que incluyen subvenciones (centros privados/concertados) y aulas de acogida.
- ⇒ Apoyo en la **restitución del prestigio social del profesorado** (3 centros).
- ⇒ Más **formación** a profesorado vinculada a cómo abordar la **diversidad** (3 centros).
- ⇒ Ampliar la **oferta formativa para el alumnado** que no quiere estudiar (2 centros).
- ⇒ Una **política de sustituciones** más ágil (1 centro).
- ⇒ Apoyo para **escuelas de padres y madres** (principalmente vinculadas a la lengua) (1 centro).

### 3.9. La perspectiva del alumnado

La voz de los estudiantes de 3º y 4º de la ESO en ocho centros educativos de Cataluña revela una perspectiva en gran medida favorable sobre su experiencia escolar. Las entrevistas individuales y triangulares realizadas con estudiantes de 3º (22 personas) y 4º de ESO (19 personas) en los 8 centros resilientes estudiados han permitido recoger las voces de un total de 41 estudiantes. Se procuró un equilibrio de género (22 chicas y 19 chicos), así como una representación diversa en cuanto contexto familiar. No obstante, el alumnado fue escogido por el equipo directivo y se observó un porcentaje alto de ellos con buenos resultados académicos y con intención de cursar bachillerato (35 de los 41 casos). 15 estudiantes identificaban el catalán como lengua materna (más presente en los centros de Girona y Lleida), 13 el castellano (más presente en los centros de Barcelona) y 8 hablaban otras lenguas extranjeras de forma habitual.

Sus valoraciones globales de los centros oscilan entre 7 y 9, siendo 8 o 8.5 la puntuación más común. Este consenso en la percepción positiva es uniforme en todos los centros analizados. Esto podría deberse en parte a la propia experiencia escolar del alumnado escogido y no ser necesariamente representativa.

## Factores positivos

Los estudiantes valoran especialmente la atmósfera del centro, la calidad de las relaciones con sus profesores y compañeros, y ciertas condiciones pedagógicas y organizativas que fomentan su bienestar y aprendizaje.

Uno de los aspectos más destacados es la cercanía y familiaridad (5 centros, especialmente en los dos centros concertados y en municipios pequeños). Los alumnos aprecian la proximidad que se genera, ya sea por el tamaño reducido de algunos institutos o por la continuidad que existe entre la etapa de primaria y la de secundaria en los centros concertados. Esta dinámica les permite sentirse conocidos y tratados con confianza, generando una sensación de pertenencia. Del mismo modo, el buen ambiente, la convivencia positiva y el compañerismo son elementos cruciales que contribuyen a su bienestar en el centro. La percepción de un entorno seguro y tranquilo, con pocos conflictos graves, facilita el aprendizaje.

Las clases con ratios reducidas o desdoblamientos son también muy bien valoradas, ya que permiten un mejor ritmo de aprendizaje y una atención más individualizada. Los estudiantes sienten que, en grupos más pequeños, es más fácil concentrarse, hay menos interrupciones y el aprendizaje fluye mejor, lo que se traduce en una menor fatiga al final del día. La figura del Aula Abierta, un recurso para alumnos desmotivados, es muy bien recibida tanto por los participantes como por el resto de sus compañeros.

*"Haces algo más práctico, vas más por proyectos, la gente que estamos allí no tenemos las ganas de estudiar o hacer deberes. (...) Tuve más ganas de ir a clase porque me lo paso mejor haciendo cosas así y me gusta mucho. (...) Tenía dudas porque cuando llegas al instituto hay profes que dicen que allí van los cortitos o los flojos, y cuando estás allí ves que no es eso y te sientes a gusto." (C4, chico alumno Aula Abierta, 4º ESO)*

Las actividades y salidas didácticas que complementan el currículo académico son otro factor muy apreciado (3 centros). Los estudiantes en dos centros valoran la oportunidad de participar en las decisiones del centro y en la organización de estas actividades, lo que les da un sentido de pertenencia y responsabilidad. La jornada intensiva también es vista como una ventaja (en tres centros públicos), ya que permite una mejor gestión del tiempo personal y reduce el cansancio, aunque el alumnado de un centro público valora positivamente los descansos.

## Aspectos negativos y de mejora

A pesar de la valoración positiva general, los estudiantes acaban señalando una serie de desafíos y aspectos a mejorar. La mayoría de sus críticas se dirigen a problemas estructurales y organizativos, como el estado del mobiliario, la limpieza (especialmente la de los baños) y la falta de

equipos o un mantenimiento deficiente. También critican la organización de horarios y una comunicación en ocasiones poco eficaz entre el equipo directivo, los tutores y los alumnos.

Un problema presente para una parte de los estudiantes de cuatro centros es la dificultad para llevar a cabo las clases debido a que algunos compañeros no muestran interés e interrumpen constantemente. Esta situación, que afecta su propio proceso de aprendizaje, se percibe como un obstáculo importante. Los alumnos atribuyen este problema a una distribución inadecuada de los grupos. Sin embargo, es probable que esta apreciación no sea totalmente representativa del conjunto del alumnado por la muestra seleccionada, tal es así que dichas situaciones se mencionan en menor medida por equipos directivos y profesorado; incluso dentro de un mismo centro no parece haber consenso entre el alumnado de distintos cursos sobre esta cuestión.

### La importancia del profesorado

El profesorado es, en general, percibido de manera positiva. Los estudiantes destacan la proximidad y el trato cercano como elementos fundamentales para una experiencia educativa satisfactoria. Aprecian a los docentes que son accesibles, empáticos y dispuestos a ayudar, creando un clima de confianza y apoyo mutuo. Valoran a los profesores que escuchan activamente y se interesan por su bienestar emocional (especialmente en centros pequeños). La figura de los orientadores y psicopedagogos también es muy valorada.

En términos de pedagogía, los estudiantes de 6 centros valoran positiva a los profesores que utilizan metodologías más prácticas y dinámicas. Aprecian los ejemplos, las explicaciones claras, el humor y las actividades que fomentan la participación. La flexibilidad (moviendo exámenes) también es un punto a favor, pero del mismo modo, el alumnado aprecia la exigencia y los límites (al menos en dos centros, ambos concertados).

Por otro lado, los estudiantes están menos satisfechos con profesores con estilos de enseñanza excesivamente teóricos o monótonos (4 centros). También señalan a aquellos docentes que parecen desmotivados, que no explican bien los contenidos o que no muestran interés por la materia o por los alumnos. Un aspecto negativo recurrente es la falta de capacidad para gestionar la disciplina en clase, lo que impide el normal desarrollo de las lecciones. La elevada rotación del profesorado en algunos centros es mencionada (2 centros públicos, ambos en municipios pequeños) y son coincidentes con los equipos directivos de estos dos centros. Mencionan que cambios frecuentes dificultan la creación de vínculos sólidos y generan una sensación de inestabilidad.

*“Un problema también es que cada año cambiamos de profesores. Cuando hemos tenido una profe dos años se nota mucho más, confiamos mucho más. Este año prácticamente todos han sido nuevos, y al inicio no acabábamos de entendernos. (...) Se nota bastante la diferencia*

*cuando un profe lo conoces de 2-3 años y que ha pasado toda la etapa contigo: es más fácil entendernos." (C8, chico y chica, 4º ESO)*

### Convivencia y bienestar emocional

En general, los estudiantes se sienten tranquilos y seguros en sus centros. La convivencia con sus compañeros es buena, y aprecian el acompañamiento emocional que reciben de los profesores y especialistas. La familiaridad y el acompañamiento cercano son factores clave para un clima positivo (alumnos de cuatro centros). La mayoría de los estudiantes tiene un referente claro a quien acudir en caso de conflicto (tutores y coordinadores).

Aunque la convivencia es buena y los conflictos son puntuales, su gestión varía según el centro. Se valoran positivamente las medidas preventivas y restaurativas (comisiones de convivencia y espacios de mediación) así como la existencia de normas y sanciones claras (4 centros). Sin embargo, alumnos de 5 centros también expresan críticas cuando perciben que las normas se aplican de manera inconsistente o con poca contundencia por parte de algunos docentes. La mayoría de los estudiantes considera que la expulsión debe ser un último recurso, ya que a menudo es contraproducente. En muchos centros, se valora positivamente que las incidencias se comuniquen de forma inmediata a las familias.

### Orientación académica y preparación para el futuro

La orientación es uno de los aspectos más valorados por los estudiantes. La gran mayoría percibe que reciben un apoyo útil y real ante posibles dificultades académicas, con apoyo específico, planes de seguimiento y herramientas de estudio. Por otro lado, la orientación académica para pensar en su futuro en 3º y 4º de la ESO aparece de forma mayoritaria y muy bien valorada. Alumnos de 5 centros valora explícitamente las charlas informativas, las visitas a universidades y ferias, y la posibilidad de hablar con profesores, exalumnos y personal especializado.

En cuanto a la preparación para las pruebas de competencias, la estrategia común es la práctica con exámenes de años anteriores. En algunos centros, se dedica más atención a ciertas asignaturas que a otras. Los estudiantes consideran que tener un buen nivel de competencias básicas es un indicador de éxito.

## 3.10. Ejes clave de éxito escolar

La Tabla 8 a continuación desgrana un resumen con los ejes clave del éxito escolar de los centros analizados.

**Tabla 8.** Resumen de los ejes clave del éxito escolar de los centros de Secundaria de Catalunya

Liderazgo, principios y valores	Estrategias de éxito escolar	Organización escolar	Gestión de profesorado y familias
<b>Actitud de resiliencia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohesión ante resiliencia.</li> <li>- Sin excusas.</li> <li>- Colaboración, alianzas, reorganización.</li> </ul>	<b>Uso estratégico de recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reducción de ratio con recursos internos.</li> </ul>	<b>Clima estructurado y coherente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Protocolos claros y compartidos por el claustro (rúbricas, circuitos de incidencias, ISO).</li> <li>- Organización eficiente (coordinaciones, co-tutores, equipos temáticos).</li> </ul>	<b>Medidas para maximizar compromiso docente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Protocolos y guías para el profesorado nuevo.</li> <li>- Participación y responsabilidad real en la toma de decisiones del centro.</li> <li>- Apoyo al profesorado ante conflictos con alumnado/familias.</li> </ul>
<b>Visión de éxito escolar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención integral (académica, emocional, social).</li> <li>- Mirada inclusiva y personalizada.</li> </ul>	<b>Diversidad metodológica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinación de metodologías activas, cooperativas y estructuradas.</li> <li>- Co-docencia y ratios.</li> <li>- Combinación de recursos papel y digitales.</li> </ul>	<b>Gestión de la convivencia y los conflictos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervención preventiva y enfoque restaurativo.</li> <li>- Comunicación directa y clara de faltas y expulsiones.</li> </ul>	<b>Estrategias de estabilidad y retención docente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de perfilado de plazas.</li> <li>- Comisiones de servicio asociadas a proyecto.</li> </ul>
<b>Vínculo y bienestar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medidas de vínculo docente-alumnado.</li> </ul>	<b>Atención a la diversidad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupamientos por nivel, refuerzos y comprensividad.</li> <li>- Adaptación lingüística.</li> <li>- Orientación eficaz y ampliada.</li> </ul>	<b>Bienestar emocional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vínculo estable con figuras adultas (tutoría de 1º a 4º).</li> <li>- Normas y procesos de gestión claro para reducir ruido e incertidumbre.</li> </ul> <b>Extraescolares e instalaciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades educativas, culturales y deportivas en alianza con agentes externos.</li> <li>- Espacios cuidados, limpios y adaptados, con comisiones de mantenimiento internas.</li> </ul>	<b>Relación con familias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acogida y reuniones trimestrales con todas las familias.</li> <li>- Comunicación directa y fluida vía plataforma virtual.</li> <li>- Escuela de familias.</li> <li>- Orientación y ayudas económicas.</li> </ul>

## 4. Conclusiones

Este informe técnico radiografía 18 centros educativos de Canarias (en Primaria) y de Catalunya (en ESO) con resultados académicos superiores a lo esperado dado su nivel de vulnerabilidad. En estos contextos socioeconómicos muy complejos —y lejos de ser perfectas— estas escuelas han logrado resultados académicos y trayectorias educativas por encima de lo esperable. Con una metodología cualitativa, se ha entrevistado a 183 participantes mediante entrevistas individuales, triangulares y grupos de discusión, lo que ha permitido identificar patrones de funcionamiento, gestión, estrategias y proyectos que contribuyen a explicar su resiliencia y eficacia escolar. El análisis traza patrones de actuación y lanza un mensaje optimista para un sistema educativo que afronta grandes desafíos de calidad y equidad en los próximos años.

Los centros estudiados atienden a población con vulnerabilidades múltiples. En Canarias, el alumnado procede mayoritariamente de contextos socioeconómicos medio-bajos o bajos. Parte de las familias presenta estructuras muy frágiles y se enfrenta a problemas de adicciones, delincuencia, pobreza severa y alta precariedad laboral. Entre el 10% y más del 15% del alumnado tiene Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), principalmente trastorno del espectro autista (TEA) y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). La proporción de alumnado extranjero oscila entre el 10% y el 80% en Canarias y entre el 10% y el 50% en Catalunya, sin contar a los españoles hijos de progenitores extranjeros. Esta diversidad —“colosal”, en palabras de un director en Catalunya— constituye un reto creciente. En Canarias, los centros de Primaria son públicos, pequeños y dispersos por islas y municipios de distinto tamaño. En Catalunya, los ocho centros de Secundaria son más grande y se ubican en zonas tanto urbanas como rurales, siendo dos de ellos son de titularidad concertada.

En primer lugar, destaca la asunción de responsabilidades y el liderazgo de los equipos directivos frente a la desventaja social del alumnado pese a disponer de recursos que muchos consideran escasos. Los claustros se unen ante la adversidad y trabajan de forma coordinada para responder a ella. Buena parte de los centros comparten una filosofía común: el bienestar emocional del alumnado es la base del éxito escolar y académico. En un contexto educativo tradicionalmente centrado en lo académico, estas escuelas invierten la secuencia: un niño o adolescente no puede aprender si no se siente seguro, cuidado y valorado. No lo hacen con declaraciones, sino con protocolos claros de gestión del alumnado, acompañamiento al profesorado y tutorías que vertebran toda la escolaridad.

En segundo lugar, en cuanto a las estrategias pedagógicas que explican el éxito, destacan:



- (i) En Primaria (Canarias), la detección y respuesta temprana a cada alumno, la co-docencia y los agrupamientos flexibles, además de una combinación de enfoques explícitos y activos, y un uso híbrido de materiales analógicos y digitales.
- (ii) En ESO (Catalunya), el uso flexible de recursos para reducir las ratios —a costa de una menor co-docencia—, la mezcla de metodologías activas y estructuradas, un empleo de la tecnología con criterio y, finalmente, una atención específica a la adaptación lingüística del alumnado de origen extranjero.

En tercer lugar, la organización escolar, tanto en Primaria como en ESO, se concibe desde una visión integral del centro como unidad de cambio, más allá del aula. El aprendizaje se extiende a patios (en Canarias, muy dirigido a lograr juego sin conflictos mediante normas compartidas), pasillos, entradas, salidas y comedor (con intencionalidad educativa), y se sostiene mediante un trabajo transversal entre docentes y comisiones específicas con objetivos comunes y concretos. A ello se suma un impulso decidido por una buena convivencia y bienestar de toda la comunidad, mediante protocolos claros y compartidos y una organización eficiente. Ante los conflictos —más frecuentes en ESO—, se priorizan intervenciones preventivas y restaurativas, sin excluir sanciones o expulsiones (aplicadas con rigor) bien comunicadas a todas las partes. Se añade, además, un énfasis en jornadas escolares amplias, con actividades extraescolares y alianzas con ayuntamientos y ONG.

En cuarto lugar, la apuesta por atraer, apoyar y cuidar al profesorado que llega a estos centros es un denominador común. El informe subraya que la estabilidad y el compromiso docente son determinantes y a la vez, en el caso de los centros públicos, un enorme reto. Para combatir la alta rotación —un problema endémico en centros de alta complejidad, especialmente en zonas rurales de Canarias y Catalunya, que lastra las estrategias y proyectos de transformación—, muchos centros despliegan una cultura de cuidado y empoderamiento del claustro: planes de acogida, tiempos de dedicación y coordinación y guías para el profesorado novel, así como espacios de trabajo compartido y capacidad real de decisión (con responsabilidad) en la vida del centro. Salvo en los dos concertados catalanes —con estabilidad muy superior al resto—, los centros recurren además a la flexibilidad normativa (especialmente en Catalunya) para perfilar plazas vinculadas al proyecto o articular comisiones de servicio. El resultado es un claustro más motivado y con menor rotación que el de centros similares.

Finalmente, el trabajo con las familias también es relevante. Los centros muestran intencionalidad y estrategias concretas para implicarlas en el éxito escolar de sus hijos, algo especialmente complejo en contextos de precariedad, horarios laborales irregulares o situaciones de marginalidad. Muchos implementan planes de acogida, celebran reuniones trimestrales con todas las familias, mantienen una comunicación directa y fluida ante situaciones específicas y ofrecen formación específica a familias de origen extranjero.

Pese a los logros de estos centros, el análisis es claro: estas escuelas no son un milagro, sino el resultado de un esfuerzo colectivo extraordinario. Su éxito se produce a menudo a pesar de las limitaciones del sistema, no gracias a él. Todo ello ocurre en un contexto de aumento acelerado de la diversidad del alumnado, mayor prevalencia de problemas psicosociales y empeoramiento de los indicadores de éxito escolar tras la pandemia.

De ahí que sus demandas reflejen los grandes retos de la educación en España, resumidos en tres líneas:

- ⇒ Más personal, no solo menos ratio. Aunque muchos centros mencionan bajar las ratios —algunos ya están por debajo de 20 alumnos—, la demanda principal es reforzar la dotación de personal de apoyo a docentes y estudiantes: auxiliares, orientadores (especialmente para facilitar transiciones), integradores sociales, apoyos de servicios sociales y de salud, y especialistas para atender la diversidad en el aula.
- ⇒ Mayor estabilidad del profesorado. Mientras que los centros concertados disfrutan de claustros más estables, los centros públicos piden más herramientas para seleccionar y retener al profesorado comprometido con el proyecto educativo, algo que la rigidez del actual sistema de adjudicaciones dificulta en exceso.
- ⇒ Menos burocracia y mejor formación. Muchos centros denuncian una carga administrativa creciente que resta tiempo a la labor pedagógica. En Catalunya, además, varios reclaman una formación docente más eficaz para responder a la diversidad creciente del alumnado.

Más allá de las demandas específicas de los centros, la capacidad institucional es el gran factor detrás de la resiliencia de los centros. En la línea de los conceptos de capital profesional de Hargreaves y Fullan (2013<sup>5</sup>), aterrizado en España por Moya y Luengo (2019<sup>6</sup>), se identifica un ingrediente clave que podría definirse como la suma de las capacidades individuales y el tiempo que los profesionales comparten en el centro con un objetivo educativo común. Su experiencia enlaza con los debates nacionales:

- ⇒ Un compromiso colectivo con la equidad y un liderazgo de los equipos directivos con una dirección clara, capaz de integrar al profesorado y al alumnado en la toma de decisiones fundamentada en una responsabilidad compartida.
- ⇒ Un mayor y mejor tiempo educativo, en el que se integren los aprendizajes dentro y fuera del aula, con comedores y actividades extraescolares amplias.

---

<sup>5</sup> Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *The Learning Professional*, 34 (3), 36.

<sup>6</sup> Moya, J., & Luengo, F. (2019). Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo. *Anaya*.

- ⇒ Claustros fuertes y estables, que puedan trabajar en condiciones favorables y con incentivos y motivación para un buen desempeño.
- ⇒ Una reordenación inteligente de los recursos. En un sector acostumbrado a crecer, los recursos han dejado de hacerlo mientras que el número de alumnos y alumnas ha empezado a descender. En este contexto, los centros analizados estarían siendo, en parte, más creativos a la hora de optimizar el uso de los recursos.

## 5. Referencias

Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional.

Fernández Enguita, M. (2018). Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *The Learning Professional*, 34 (3), 36.

Moya, J., & Luengo, F. (2019). *Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo*. Anaya.

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.