

**LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO. LAS PERCEPCIONES  
SOBRE LOS RESULTADOS Y EL IMPACTO EN LA CULTURA  
INSTITUCIONAL DE TRES CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA  
SECUNDARIA.**

**Gallego, Domínguez<sup>5</sup>, Carmen**

Didáctica y Organización Educativa (DOE)

Universidad de Sevilla

[cgallego@us.es](mailto:cgallego@us.es)

**González, Miguel, Sandra**

Didáctica y Organización Educativa (DOE)

Universidad de Sevilla

[sangonmig@hotmail.com](mailto:sangonmig@hotmail.com)

**RESUMEN**

El trabajo que se presenta forma parte de un Proyecto I+D<sup>6</sup> ya finalizado que indagó sobre la incidencia de los resultados de la evaluación de diagnóstico en los procesos de mejora de los centros. En esta comunicación nos vamos a centrar en analizar la incidencia de dichos resultados en la cultura de tres centros de enseñanza secundaria, según la percepción de su profesorado y equipos directivos. Para ello hemos optado por una metodología cualitativa basada en entrevistas semi-estructuradas. Los resultados obtenidos nos indican que se han producido cambios en la cultura de dos de los centros seleccionados.

**Palabras clave:** cambio educativo, cultura institucional, evaluación de diagnóstico, mejora escolar.

---

<sup>5</sup> Becaria de Investigación del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU\_2014) del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Ministerio de España.

<sup>6</sup> La comunicación forma parte del Proyecto de Investigación (2009-2012): EDU2009-11329 *¿Mejoran los centros educativos como consecuencia de los resultados de la Evaluación de Diagnóstico? Impacto en el Desarrollo Institucional y su vinculación con el rendimiento del alumnado.* Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I.

## **DIAGNOSTIC TESTS. PERCEPTIONS ON THE RESULTS AND IMPACT ON INSTITUTIONAL CULTURE OF THREE SCHOOLS OF SECONDARY EDUCATION**

### **ABSTRACT**

The work presented is part of I+D Project already completed that asked about the impact of the results of the diagnostic evaluation in the process of improvement of the centers. In this paper we will focus on analyzing the impact of these results on culture three secondary schools, as perceived by their teachers and management teams. We've opted for a qualitative methodology based on semi-structured interviews. Results indicate that there have been changes in the culture of two of the selected schools.

**Keywords:** diagnostic evaluation, educational change, organizational culture, school improvement.

### **1. OBJETIVOS O PROPÓSITOS.**

Analizar el impacto de los resultados de la evaluación de diagnóstico en la cultura de tres centros de enseñanza secundaria, según la percepción de equipos directivos y profesorado de los mismos.

Los objetivos específicos que acompañan a este general son los siguientes:

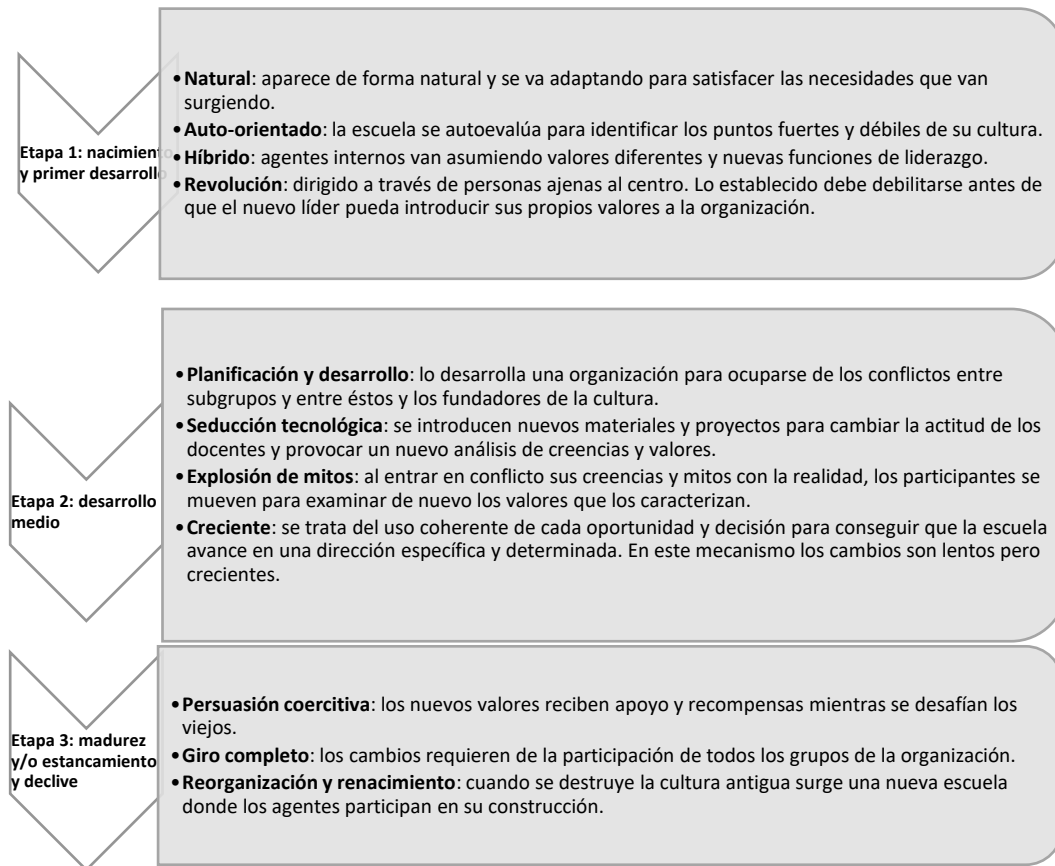
- Conocer la percepción del proceso por parte del profesorado y miembros del equipo directivo de los centros.
- Analizar el impacto general de los resultados de la última prueba de evaluación de diagnóstico en la cultura de los centros seleccionados.
- Analizar el impacto específico de los resultados de las pruebas en los centros y su incidencia en los valores predominantes en los mismos.
- Comprobar si se han producido cambios en la cultura institucional de los centros tras la implementación de las pruebas de diagnóstico.

## 2. MARCO TEÓRICO.

A la hora de analizar las organizaciones educativas debemos de tener en cuenta tres importantes dimensiones como son la social, la institucional y la estructural. En esta comunicación nos centramos en la cultura institucional como uno de los grandes referentes de la primera de las dimensiones citadas. Es por ello que trabajamos la cultura como concepto y entendiendo que ésta constituye una parte vital en la mejora de la escuela contribuyendo así a su cambio.

Tal y como apuntan diversos autores (Altopiedi & Murillo Estepa, 2010; Fullan, 2002; Stoll & Fink, 1999), el concepto de cultura es complejo de definir, se trata de conductas, del lenguaje, de rituales y normas, es decir, la filosofía que guía la política de una organización, las reglas del juego para mantener un buen entendimiento y clima en la misma. La cultura describe cómo suceden los acontecimientos en una determinada organización. Las escuelas, y por tanto su cultura, son modeladas e influenciadas por su propia historia, por el contexto en el que se sitúan y por las personas que están tanto dentro como fuera de ellas.

Respecto al modo en el que tiene lugar el cambio cultural, hemos de hacer referencia a tres etapas (ver figura 1), constituidas por diversos y diferentes mecanismos propios de cada una de ellas.



**Figura 1. Etapas y mecanismos del cambio en una organización educativa**

Además, para comprender lo que puede llegar a suponer la cultura de una escuela debemos analizar las normas culturales que les son propias ya que constituyen el sustento de los esfuerzos de las escuelas hacia la mejora escolar.

A continuación detallamos las diez normas culturales que influyen en esta mejora y que son necesarias para el éxito de cualquier organización educativa (Murillo Torrecilla, 2003; Stoll & Fink, 1999):



**Figura 2. Diez normas culturales que influyen en la mejora y éxito de cualquier organización educativa**

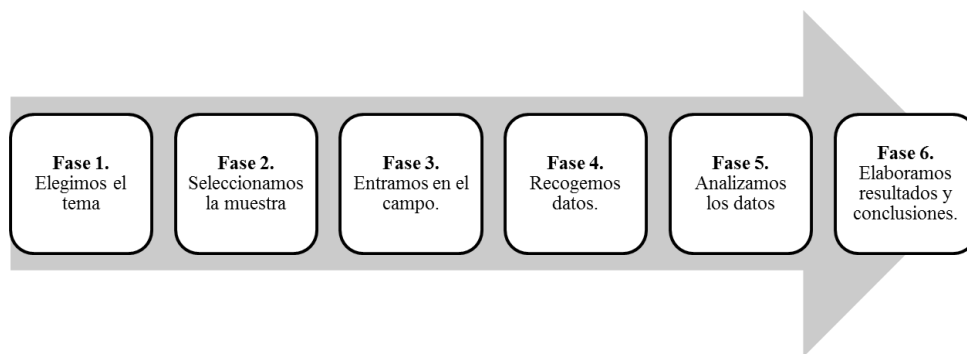
En definitiva, el cambio educativo depende de lo que los docentes hagan, piensen y digan, que a su vez está influido por las creencias y valores que constituyen las normas que hacen que una escuela sea única y diferente a las demás (González López & López Cobo, 2013).

### 3. METODOLOGÍA

Nuestra metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación porque el propósito de este estudio es conocer, la percepción predominante en los centros sobre la incidencia de los resultados de la evaluación de diagnóstico en su cultura. Nos

decantamos por la modalidad interpretativa ya que se trata de un estudio que se lleva a cabo en los contextos naturales donde tienen lugar las acciones (Colás Bravo, Buendía Eisma & Hernández Pina, 2009).

Optamos por el diseño de investigación basado en la comprensión e interpretación de la realidad en términos de sus actores, es decir, según el punto de vista de los agentes implicados en el estudio e informantes clave. A continuación mostramos la estructura utilizada en el proceso de investigación cualitativa con el que hemos trabajado:



*Figura 3. Fases del proceso de investigación cualitativa seguido*

La población objeto de este estudio son tres centros andaluces sostenidos con fondos públicos que han participado en las pruebas de evaluación de diagnóstico de la Junta de Andalucía, desarrolladas durante el curso escolar 2012-2013, pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz y Huelva. La muestra final de informantes se conformó con 13 participantes en el centro de Sevilla, 7 en el de Cádiz y 10 en el de Huelva, a los que se entrevistó según guión validado mediante juicio de expertos.

#### **4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS, EVIDENCIAS, OBJETOS O MATERIALES.**

Para recoger la información a través de las entrevistas realizadas hemos utilizado un guión semiestructurado para el profesorado y los miembros del equipo directivo. Para el análisis de la información hemos utilizado el programa informático de análisis de datos cualitativos MAXQDA. Una vez transcritas las entrevistas y trasladadas a dicho

programa procedimos a la codificación correspondiente. Este análisis lo realizamos a través de varios sistemas de categorías que se han elaborado siguiendo un doble proceso, emergente y fundamentado en los esquemas teóricos de partida, y haciendo uso de un sistema de codificación múltiple: descriptiva e interpretativa.

Los ejes de indagación y sus códigos, así como el número de veces que se ha codificado información al respecto (entre corchetes) en las diferentes entrevistas son los que se relacionan en la Tabla 1:

CÓDIGOS (n)	EJES DE INDAGACIÓN	Definiciones y ejemplos de citas
1. Percepciones en relación con la evaluación de diagnóstico [65]		
PPRE [3]	Percepción del entrevistado sobre los resultados.	Se trata de la percepción del entrevistado sobre los resultados que ha obtenido su centro en las pruebas de evaluación de diagnóstico. <i>“Estas pruebas no se ajustan a la realidad, incluso dan peores resultados que las pruebas de diario o los exámenes.”</i>
PCEN [6]	Percepción interna predominante sobre el proceso de evaluación de diagnóstico.	Proporciona información acerca de la percepción interna del entrevistado sobre el proceso de la evaluación de diagnóstico. <i>“En un principio la actitud ha sido de rechazo, pero luego intento comprenderlo y adaptarme al proceso y a la manera de llevarse a cabo.”</i>
*PCOM [10]	Percepción externa más difundida en relación con el proceso.	Proporciona información acerca de la percepción externa más difundida en relación al proceso de la evaluación de diagnóstico. <i>“A la gente de fuera del centro no les interesa demasiado estas pruebas. Los padres que deciden matricular a su hijos aquí lo hacen por otros motivos.”</i>
PPRO [23]	Percepción del entrevistado en relación	Se trata de la percepción del entrevistado sobre el proceso de las pruebas de evaluación de diagnóstico. <i>“El proceso es muy lento, muchos papeles a rellenar y nos</i>

	con el proceso.	<i>quita tiempo. A pesar de ello, creo que es un proceso objetivo y de fiar”.</i>
PCRE [11]	Percepción interna predominante en relación con los resultados obtenidos.	Se obtiene información sobre la percepción interna predominante en relación a los resultados que ha obtenido el centro en las pruebas. <i>“De forma general, en el centro se atiende a los resultados pero los que están más bajos de la media, se hacen propuestas de mejora pero casi nunca llegan a terminarse.”</i>
*PERE [12]	Percepción externa más difundida en relación con los resultados obtenidos.	Se obtiene información acerca de la percepción externa, es decir, fuera del centro, más difundida y predominante en relación con los resultados obtenidos. <i>“Fuera del centro no conocen estas pruebas ni les interesan los resultados que obtienen sus hijos o cuál es la media del centro, se fijan en otras cosas.”</i>
2.Cultura [91]		
CUDO [18]	Cultura predominante en el centro.	Proporciona información sobre la cultura predominante en el centro. <i>“Aquí nos movemos bajo las órdenes del equipo directivo, es quién organiza y determina qué hacer en cada momento. Pero el ambiente es bueno, solo para temas de papeles o burocracia es estricto, sino el ambiente es estupendo y se trabaja muy bien.”</i>
SUBC [5]	Identificación de subculturas o coaliciones en el centro.	Datos sobre posibles subculturas o coaliciones en el centro. <i>“Nos movemos organizados por departamentos, en reuniones con todos los docentes del centro se perciben subgrupos según departamento.”</i>
VALP [21]	Valores predominantes	Son los valores que caracterizan al centro. <i>“Compartimos todo, materiales, recursos, esfuerzos, etc. No hay nadie egoísta, al revés, siempre nos estamos ayudando”.</i>
IDEN [25]	Identidad y estilo del centro.	Se refiere a la identidad y estilo del centro. <i>“Valores de colaboración y compromiso con el pueblo es nuestra seña de identidad.”</i>



<p>CVAL [22]</p>	<p>Cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.</p>	<p>Se define como los cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico. <i>“Hemos cambiado el hecho de organizarnos o coordinarnos en las tareas, metodologías de clase o en la evaluación, pero nuestros valores de compromiso y colaboración no han cambiado a raíz de las pruebas”.</i></p>
----------------------	---	---

**Tabla 1. Ejes de indagación, códigos y el número de codificaciones entre corchetes(n). \*Categorías emergentes a lo largo del estudio**

En el análisis hemos relacionado diferentes componentes de la cultura institucional en cada uno de los centros en términos de cómo estos aspectos han ido cambiando o no como consecuencia del proceso de evaluación de diagnóstico.

## 5. RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

Las conclusiones desprendidas de los resultados las hemos estructurado en dos grandes bloques: a) percepciones sobre el proceso y los resultados de las pruebas de evaluación y b) los cambios en la cultura y valores de cada centro.

a) Con respecto a las percepciones sobre el proceso y los resultados de las pruebas:

Por lo general, se tiene una visión muy sectaria de la evaluación de diagnóstico. Los profesores cuyas áreas no han sido evaluadas por este procedimiento, no han interiorizado los objetivos de dicha prueba y no implementan mecanismos pedagógicos que contribuyan a mejorar las debilidades diagnosticadas por ésta, proponiendo tareas, metodologías o estrategias de evaluación que permitan mejorar los resultados académicos y el desarrollo del alumnado. Por el contrario, docentes cuya materia ha sido evaluada, intentan cambiar su método de trabajo incluyendo nuevas actividades que fomenten y mejoren los aspectos que evalúan las pruebas. *“Sirven de bien poco, muchos papeles para nada. Los profesores de matemáticas y lengua son los únicos que ven el lado positivo a estas pruebas”* (fyq.2).

Las familias se preocupan escasamente por estas pruebas y sus resultados. Tampoco existe una implicación de los padres en el proceso evaluativo. Las pruebas son percibidas como pruebas externas y que tienen unos procedimientos de evaluación estándares incapaces de evaluar la situación académica real del alumnado. *“Somos los*

*profesores los responsables de que los alumnos no hayan aprendido, pero también los padres, a los que no les interesa esta prueba” (Eq.D.2).*

En definitiva, el impacto general de los resultados de la última prueba en los centros se percibe como escaso y superficial, concibiéndose que los cambios que se producen están más relacionados con lo didáctico, que con lo estructural o lo social. *“El profesorado las considera inapropiadas (...). Los resultados también son poco funcionales, no sirven demasiado. Puede que un poco más para cambiar a nivel de didáctica, los ejercicios y tareas de clase, pero no más allá” (Eq.D.3).*

b) Con respecto a los cambios en la cultura y valores de cada centro:

Vamos a referirnos en este apartado a la cultura predominante en cada centro, a la presencia o no de subculturas o coaliciones, a los valores, identidad y estilo, así como a los cambios que se han podido producir como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.

En el primer centro, tanto miembros del equipo directivo como el profesorado entrevistado, coinciden en que la cultura predominante es la democrática.

Los valores e ideales que les caracterizan son la capacidad y libertad de expresar sus opiniones y compartir intereses, preocupaciones y/o necesidades. Aseguran que aunque pongan en común sus preocupaciones, el claustro es siempre el que toma la última decisión, es decir, el que tiene la última palabra cuando de implementar una acción, cambio o mejora se trata. Por otro lado, el foco de poder lo protagoniza el equipo directivo, aunque en su justa medida, ya que promueven en todo momento la participación activa de toda la comunidad educativa. *“El equipo de dirección nos hace ver que vamos todos a uno, es coherente y anima a debatir y expresarnos, aunque sea el director el que tome las decisiones más importantes, siempre nos escucha y nos tienen cuenta.” (Len.1).*

Por último, en cuanto a los cambios que se han podido producir como consecuencia de la evaluación de diagnóstico, los entrevistados sostienen que ninguno de ellos se deben a dichas pruebas ni al conocimiento de sus resultados, asegurándonos que tal y como está enfocado el proceso de evaluación difícilmente se van a producir cambios en su centro como consecuencia de sus resultados. *“Las personas cambian porque tiene que haber un convencimiento personal no por los resultados de unas pruebas. Cuando lleven más tiempo igual la gente reflexiona y puede cambiar. Pero lo veo muy difícil.”*

(Soc.1). *“Radicalmente no, los cambios no son por las pruebas porque la mayoría de los profesores no le dan valor.”* (J.De.1).

En el segundo centro, profesorado y miembros del equipo directivo, comparten la opinión de que en el mismo no existen subculturas o coaliciones. Todo lo contrario, se reúnen en la sala de profesores en los intercambios de clase, comparten experiencias en el recreo e incluso, quedan para tomar café fuera del horario lectivo. *“Todos vamos a una, hablamos siempre de todo y en cualquier sitio, compartimos impresiones y dificultades. No solo dentro del colegio sino fuera, tomamos café (...)”* (Ori.2).

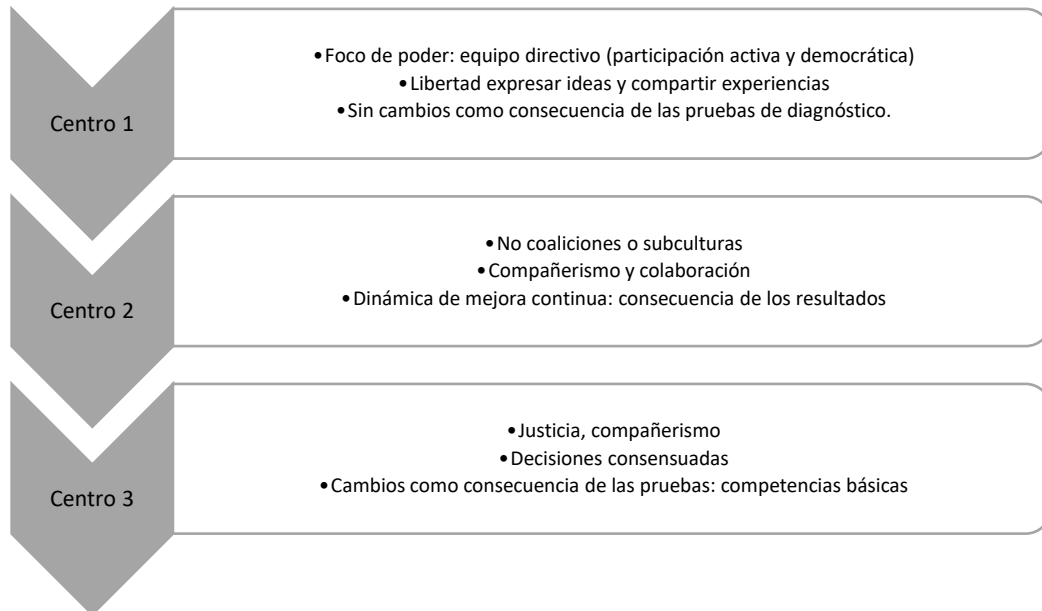
Los valores predominantes son compañerismo, buena relación y coordinación entre los distintos departamentos, la inclusión, no discriminación, etc. Su meta es que todos los estudiantes consigan finalizar con éxito sus estudios. Los cambios, en los valores del centro, más significativos como consecuencia de la evaluación se relacionan con el compromiso de seguir adelante poco a poco y fomentar una dinámica de mejora continua en el centro y sobre todo en el aprendizaje de todos. *“(...) que salgan para adelante, que aprendan en clase lo máximo posible, los padres no prestan ayuda al centro en materia académica, se pretende que los alumnos se lleven su título.”* (Len.2). *“La sensación que me da es que hay que seguir mejorando. Se intenta siempre.”* (fyq.2).

En el tercer centro, los valores con los que se identifica son la solidaridad, la justicia y el compañerismo. Las decisiones las toman siempre en conjunto, consensuándolas y sin que existan subculturas o coaliciones que trabajen en contra de la línea en la que caminan todos unidos en el centro. *“Estamos unidos, queremos lo mismo para el centro. La solidaridad, la justicia y el compañerismo nos definen, nadie va en contra o forma grupitos.”* (Dir.3).

Los cambios que se han producido como consecuencia de la evaluación giran en torno a las competencias básicas que deben adquirir los estudiantes, otorgándoles más importancia que los contenidos puramente doctrinales, siendo la finalidad y meta de este cambio la de ayudar al alumnado a enfrentarse a la vida en cualquier situación que se le presente así como que adquieran la responsabilidad de asistir al instituto cumpliendo con sus obligaciones. *“Lo principal a lo que se intenta llegar es a que los alumnos no sean absentistas. Esto en un principio, es una lucha compartida por todos. A partir de ahí pues que los chavales tengan los principios básicos para poder salir a la calle y desenvolverse*

*de forma competente como un ciudadano más. En clase hacemos tareas y actividades para trabajar sobre competencias y no solo contenidos teóricos” (J.De.3).*

En la siguiente figura enumeramos los rasgos característicos, a modo de síntesis, en cuanto a los resultados más relevantes desprendidos de este segundo bloque:



**Figura 4. Rasgos definitorios de la cultura de cada uno de los tres centros educativos**

## 6. CONTRIBUCIONES Y SIGNIFICACIÓN CIENTÍFICA DE ESTE TRABAJO.

Tanto en el segundo como en el tercer centro, tras las pruebas de evaluación de diagnóstico, se han producido cambios que inciden no sólo en la cultura institucional, sino también en la cultura profesional de parte de sus integrantes. En concreto, se trata de cambios que tienen que ver con aspectos didácticos, con la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y con la preocupación por la mejora del rendimiento de todos los estudiantes. “(...) *que salgan para adelante los estudiantes, que aprendan en clase lo máximo posible, porque los padres no prestan ayuda al centro en materia académica (...)*” (Len.2). “(...) *que los alumnos no sean absentistas. Es una lucha compartida por todos los profesores. (...) que los chavales tengan los principios básicos para poder salir*

*a la calle y desenvolverse de forma competente como un ciudadano más. En clase hacemos tareas y actividades para trabajar sobre competencias y no solo contenidos teóricos” (J.De.3).*

Por todo ello, consideramos oportuno concluir esta comunicación con algunas nociones acerca de cómo implementar estos cambios didácticos (Murillo Torrecilla, Martínez Garrido & Hernández Castilla, 2011), basándonos en la estructura de las lecciones, en las tareas de aprendizaje y en la organización del aula.

Con respecto a la **estructuración de las lecciones**, tenemos que tener en cuenta los siguientes siete puntos:

1. Averiguar que sabe el alumnado de la temática a tratar.
2. Dar información detallada y estructurada de los contenidos.
3. Explicar, demostrar, aplicar e ilustrar con ejemplos claros y cercanos.
4. Formular cuestiones y proponer actividades de discusión y debate.
5. Consolidar los conocimientos aprendidos. Revisar y repetir la enseñanza para asegurarse de que el alumnado domina el contenido.
6. Verificar el aprendizaje y sus dificultades.
7. Repasar lo aprendido.

En cuanto a las **tareas de aprendizaje**, es importante que, junto con una clara estructura de las lecciones, se realicen actividades variadas donde los estudiantes participen y donde haya una implicación activa por su parte. Actividades diversas que se adecuen al momento, al contenido, al estudiante, y que presenten constantemente nuevos estímulos así como que exista una buena interacción entre docente y estudiantes en las sesiones de clase.

La **organización del aula** tiene una importante incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que consideramos que las clases y los grupos heterogéneos son más eficaces para el aprendizaje de los estudiantes que aquellos en los que se agrupan en función de sus capacidades, habilidades o cualquier otro criterio de estas características.

La estrategia más eficaz es la de combinar actividades para todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y actividades individuales. Por otro lado, establecer reglas y rutinas contribuye eficazmente a crear las condiciones que permiten el aprendizaje de los estudiantes. Pero, y quizás lo más importante, sea el comportamiento de los docentes lo que posea una máxima influencia como aspecto didáctico del aula. Si éstos son

apropiados prevendrán y mantendrán una adecuada gestión del aula, atendiendo a los estudiantes, comunicando, diseñando actividades variadas, activas y participativas de modo que mantengan el interés de todos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altopiedi, M. & Murillo Estepa, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1).
- Colás Bravo, P., Buendía Eisma, L., & Hernández Pina, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. En Colás Bravo, P., Buendía Eisma, L., & Hernández Piña, F. (Eds.), *Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa* (pp. 97-117). Barcelona: Davinci.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14.
- González López, I. & López Cobo, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA. *Revista de Educación, Extraordinario*, 79-102.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Murillo Torrecilla, F.J., Martínez Garrido, C.A. & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 9 (1), 7-27.

Stoll, L. & Fink, D. (1999). El poder de la cultura de la escuela. En Stoll, L. & Fink, D. (Eds.), *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora* (pp. 141-169). Barcelona: Octaedro.