

Los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico en Andalucía

Estudio en tres centros de Enseñanza Secundaria

Results of the diagnostic evaluation tests in Andalusia
A study in three high schools

Carmen Gallego Domínguez¹

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Sevilla, cgallego@us.es*

Paulino Murillo Estepa

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Sevilla, paulino@us.es*

Resumen

En este artículo analizamos el impacto de los resultados de la evaluación de diagnóstico en el funcionamiento de tres centros de Educación Secundaria andaluces, participantes en el proyecto de investigación con referencia EDU2009-11329, cuyo objetivo fundamental consistía en intentar conocer la realidad de los centros en cuanto a los procesos que viven, como consecuencia de las respuestas que se les requiere, a raíz de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de diagnóstico. Nuestro interés consiste, por lo tanto, en indagar cómo se valora el proceso de evaluación de diagnóstico en estos centros, así como conocer si los mismos inciden de forma directa tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en el desarrollo de los centros. Utilizando una metodología de tipo cualitativo, describimos, analizamos e intentamos comprender las medidas y propuestas de mejora emprendidas por los centros, si son consecuencia o no de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico, así como si llegan a tener incidencia en los aprendizajes del alumnado y en la dinámica social del centro.

Palabras clave: cambio educativo, enseñanza y aprendizaje, evaluación de diagnóstico, innovación, mejora escolar.

Abstract

In this article we analyze the impact of diagnostic evaluation results on the performances of three Andalusian high schools that participate to the research project with reference EDU2009-11329. The aim of the project was to try to understand the actions of these centers as a result of the required responses that follow the outcome of the diagnostic evaluation tests. Our aims are, to research how the process of diagnostic evaluation is valued by these centers as well as to understand if it influences directly both on the teaching and learning processes and the development of the centers themselves. We use a qualitative research method to describe, analyze and understand which actions and propositions of improvements are undertaken by these schools, to perceive if these actions are consequences of the results of the diagnostic evaluation tests and to find out if they affect student learning processes and social dynamics in these schools.

Keywords: diagnostic evaluation, educational change, innovation, school improvement, teaching and learning.

¹ Programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

En el Título I de la Constitución Española de 1978, dedicado a los derechos y deberes fundamentales, en su artículo 27, se detallan los aspectos relativos al derecho de la educación. Hoy día este derecho debe entenderse como una educación de calidad, para todos, independientemente del nivel social, cultural o económico. Es por ello que la evaluación de los sistemas educativos cobra una mayor importancia en el sentido de que permita el diseño de estrategias e instrumentos evaluativos que propicien mejoras en las condiciones organizativas, en las metodologías didácticas, en la equidad y calidad, así como en el rendimiento global e integral del alumnado. Tenemos una serie de referencias legislativas que apoyan este propósito, tanto a nivel nacional como autonómico. Con respecto a este último, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en su artículo 155, establece que la evaluación general del sistema educativo andaluz será realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, agencia administrativa de la Junta de Andalucía. Así mismo, en el Decreto 435/2008, de 2 de septiembre, se aprueban los estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, enumerándose sus fines, objetivos, funciones y potestades administrativas.

Entre sus funciones se encuentra la de realizar las pruebas de evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado y el análisis de los resultados globales que se desprenden de las mismas. Uno de los fines de estas pruebas es que los centros de Educación Primaria y Secundaria utilicen los resultados de las evaluaciones para planificar y gestionar programaciones, decisiones, y acciones de mejora y/o refuerzo para cursos venideros. De este modo se garantiza que todo el alumnado adquiera las competencias básicas necesarias para desenvolverse en la compleja sociedad en la que vivimos. En la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, las pruebas de evaluación de diagnóstico, como tal, desaparecen, contemplándose otro tipo de pruebas evaluativas en relación con los resultados académicos del alumnado, que quedan recogidas y contempladas en los artículos 21 y 29 como evaluaciones finales en Educación Primaria y Secundaria.

En definitiva, es a partir de las referencias legislativas sobre la calidad y mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje, junto a nuestra preocupación por conocer si realmente llegan a tener impacto los resultados de tales evaluaciones externas en la vida de los centros, cuando surge nuestro interés por este estudio. Con este trabajo pretendemos acercarnos a la realidad educativa de tres centros de Educación Secundaria con el fin de conocer y comprender las propuestas de mejora que los principales agentes educativos desarrollan tras conocer los resultados de su alumnado en estas evaluaciones de diagnóstico. Nos interesamos por conocer en profundidad los cambios didácticos que suceden a nivel de aula tras el conocimiento de estos resultados, es decir, si se elaboran acciones de cambio en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, si se fomentan metodologías activas y participativas de aprendizaje o si se elaboran programas de refuerzo específicos o adaptaciones curriculares, entre otras medidas.

Los objetivos generales que nos planteamos con esta investigación son los que a continuación se detallan:

- a) Analizar el impacto de los resultados de la evaluación de diagnóstico en el funcionamiento de tres centros de enseñanza secundaria.
- b) Describir, analizar y comprender las medidas y propuestas de mejora emprendidas y conocer si son consecuencia de los últimos resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico.
- c) Conocer cómo afectan al aprendizaje del alumnado los cambios introducidos como consecuencia de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico.

La cultura de la escuela tiene un papel clave en cualquier proceso de cambio, pero los centros suelen descuidar esta dimensión tan personal e informal. Entender que la cultura de la escuela constituye una parte vital en la mejora de la misma es contribuir a su cambio. Tal y como apuntan diversos autores (Altopiedi & Murillo Estepa, 2010; Fullan, 2002; Stoll & Fink, 1999), se trata de conductas observables, 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 con la misma y el sentimiento o clima que se transmite dentro de ella. La cultura describe cómo suceden los acontecimientos en una determinada organización, definiendo la realidad desde el punto de vista de los que se encuentran dentro de ella y proporcionando identidad al modo de trabajar. 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 ella.

Es necesario conocer la tipología de culturas que podemos encontrar en una organización educativa, y por ello nos apoyamos en la siguiente representación gráfica:

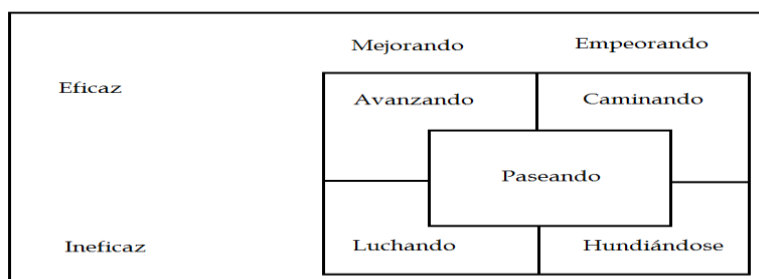


Figura 1. Representación gráfica de la tipología de la eficacia y la mejora de la escuela (Stoll & Fink, 1999, p.148).

Las **escuelas que avanzan** son las primeras que nos presentan estos autores. Las definen como aquellas que son eficaces. Las personas que en ellas trabajan lo hacen de forma activa y en equipo para así poder dar respuesta al contexto dinámico y cambiante que les rodea y seguir desarrollándose. Las segundas son **las que caminan**, percibidas como eficaces pero únicamente por parte de los docentes, inspectores y comunidad educativa. Las **escuelas que pasean** son las terceras que describen. No son especialmente eficaces o ineficaces ya que avanzan hacia la mejora pero a un ritmo no muy adecuado para hacer frente al frenético de la sociedad. Las cuartas son **las que luchan**. Resultan ser ineficaces y ellas son conscientes de este hecho. Son escuelas que gastan mucha energía en mejorar, pero las fuerzas son improductivas. Y por último nos presentan **las escuelas que se hunden**, es decir, escuelas fallidas e ineficaces. El profesorado no está preparado para llevar a cabo procesos de cambio, bien porque no quiere o porque no se siente capacitado para ello. Estas escuelas se caracterizan por el aislamiento o la desconfianza, contribuyendo a anclar obstáculos para el progreso.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Diseño de la investigación

Nuestra metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación porque el propósito de este estudio es conocer, entre otros aspectos, si el profesorado introduce cambios innovadores en sus aulas a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de diagnóstico realizadas en Andalucía. Desde este carácter cualitativo nos decantamos por la modalidad interpretativa, que según diversos autores, como es el caso de Colás Bravo, Buendía Eisma y Hernández Pina (2009), se trata de un estudio que se lleva a cabo en los contextos naturales donde tienen lugar las acciones, es decir, no son modificados ni contruados, sino que las situaciones naturales conforman la fuente directa de la información que obtenemos. También Colás Bravo, González Ramírez, Camacho Martínez, Vara del Rey y Jiménez Cortés (2008) fundamentan la idea de que las percepciones y valoraciones son diferentes entre los agentes implicados en nuestro estudio, ya que se trata de una metodología cualitativa que proporciona una información amplia y profunda sobre la opinión y prácticas educativas sobre las que hemos indagado. A continuación mostramos la estructura que hemos utilizado en el proceso de investigación cualitativa con el que hemos trabajado y que explica las fases que lo conforman:

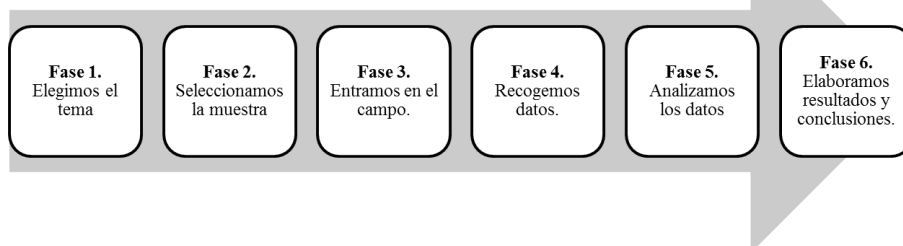


Figura 2. Fases de la estructura del proceso de investigación cualitativa (Colás Bravo et al., 2009).

2.2. Población y muestra objeto de estudio

La población objeto de investigación son los centros andaluces sostenidos con fondos públicos que han participado en las pruebas de evaluación de diagnóstico de la Junta de Andalucía, pertenecientes al curso escolar 2012-2013. De todos esos centros, hemos seleccionado intencionadamente a tres de Educación Secundaria por su implicación e interés en participar en este proyecto, siendo finalmente la muestra: tres centros educativos con un total de 30 entrevistados.

Los centros se sitúan en las provincias de Sevilla, Cádiz y Huelva, respectivamente. Para seleccionar los participantes de cada centro, es decir, los informantes clave, establecimos los siguientes criterios: antigüedad en el centro, experiencia laboral como docente en el centro y en otros, disponibilidad, predisposición e interés para realizar la entrevista, participantes en las pruebas de evaluación de diagnóstico, con cargos profesionales en el centro y miembros del equipo directivo. A continuación contextualizamos cada centro así como determinamos el número de informantes clave de cada uno de ellos y su relación con la institución.

En el **primer centro** realizamos un total de 13 entrevistas a informantes clave del centro educativo: jefa de estudios y profesora de inglés; tutor de 2º ESO, profesor de matemáticas en 1º y 2º ESO y coordinador TIC; profesor de ciencias sociales de 1º y 2º ESO, profesor de alternativa y tutor de 2º ESO; Vicedirector y profesor de orientación y formación en los ciclos formativos; profesor de lengua en 2º de PCPI, 2º bachillerato y 2º ESO; profesor de 3º y 4º ESO y bachillerato; secretaria del centro y profesora de matemáticas e informática en 2º de bachillerato de la modalidad científico-tecnológico; jefe del departamento de orientación; jefe de estudios adjunto y profesor de formación profesional; jefe del departamento de matemáticas, profesor en 3º y 4º ESO y Bachiller; directora y profesora de formación y orientación laboral; jefa del departamento de lengua, profesora de lengua y de diversificación curricular; profesora de formación y orientación laboral.

Un total de 7 entrevistas a informantes constituyeron el **segundo centro**: profesora de lengua y literatura española; profesor de física y química; profesora, orientadora y jefa de departamento; equipo directivo; jefa del departamento de lengua y literatura española; miembro del CEP; profesora de Pedagogía Terapéutica. Y por último, 10 entrevistas en el **tercer centro**: director; secretario y profesor de formación y orientación laboral; orientadora del centro; profesor de PCPI; subdirector; secretaria del centro; equipo directivo; jefe de estudios; profesor de matemáticas; jefe de departamento de matemáticas.

2.3. Procedimiento de recogida, medida y análisis de la información

Para el análisis de la información desprendida de las entrevistas semiestructuradas individuales (una para los agentes internos y otra para los miembros del equipo directivo) hemos utilizado el programa informático de análisis de datos cualitativos MAXQDA (versión 11). Una vez transcritas las entrevistas de audio y trasladadas a dicho programa continuamos con la introducción de códigos y categorías de análisis para proseguir con el análisis de cada pregunta-respuesta realizando su codificación desde el mismo programa. Este análisis lo hemos realizado 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.

Las categorías emergentes a lo largo del estudio han sido: PCOM (percepción externa más difundida en relación con el proceso), PERE (percepción externa más difundida en relación con los resultados obtenidos) y CREE (cambios en las relaciones con la comunidad educativa). 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 a continuación junto con una definición y ejemplo de cada una de las categorías:

CÓDIGOS (n)	EJES DE INDAGACIÓN	DEFINICIONES	EJEMPLOS
1.Historia institucional 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.	“Estas pruebas no se ajustan a la realidad, incluso dan peores resultados que las pruebas de diario o los exámenes.”

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.	“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.”
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.	“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.”
PPRO [23]	Percepción del entrevistado en relación con el proceso.	Se trata de la percepción del entrevistado sobre el proceso de las pruebas de evaluación de diagnóstico.	“El proceso es muy lento, muchos papeles a rellenar y nos quita tiempo. A pesar de ello, creo que es un proceso objetivo y de fiar”.
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.	“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.”
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.	“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.”
2.Cambio/Desarrollo [148]			
MEOT [42]	Otros cambios y mejoras.	Cualquier cambio que se haya producido en el centro y que no se encuadre en las demás categorías de este eje de indagación referido a cambio y desarrollo.	“Se han producido cambios a nivel de organización, simplemente de organizar por ejemplo las horas de entrada y salida de clase para evitar conflictos entre los estudiantes.”
MEEV [4]	Mejoras en la evaluación.	Esta categoría se refiere a la información acerca de los cambios y mejoras en la evaluación del alumnado.	“Ahora no hago exámenes, sino que doy más porcentaje de la nota final a participar en clase, trabajar en silencio y hacer equipos de estudio.”
MEPA [4]	Mejoras en los procesos de participación.	Proporciona información sobre los cambios referidos a los procesos de participación.	“Cada vez se implican más los padres en la vida del centro, se ofrecen voluntarios para organizar encuentros o eventos con y para sus hijos.”
MECO [3]	Mejoras en los procesos de coordinación.	Cambios y mejoras en los procesos de coordinación, diálogo y planificación entre los docentes.	“Nos coordinamos por departamentos, y así no repetimos el mismo temario y podemos hacer actividades duraderas en el tiempo porque todos trabajamos en torno a un problema como tarea vertebradora.”
MEMT [3]	Mejoras en las metodologías que se utilizan.	Son mejoras en las metodologías que se utilizan en el centro, en las formas de enseñanza y aprendizaje.	“Ya no utilizo el libro, ahora trabajamos en torno a problemas: planteo uno, buscan información, resuelven y corregimos poniendo en común las posibles soluciones”.
MEAD [44]	Mejoras producidas en los aspectos didácticos en general.	Proporciona información acerca de las mejoras producidas en los aspectos didácticos en general como por ejemplo en la forma de organizar a los estudiantes por grupos heterogéneos de aprendizaje.	“Los siento por grupos de cuatro o cinco y trabajan ayudándose unos a otros.”
CREE [21]	Cambios en las relaciones con la comunidad educativa.	Son los cambios producidos en las relaciones con la comunidad educativa.	“Los padres han aumentado su participación en el centro, llegando incluso a organizar eventos de convivencia.”
CREA [12]	Cambios en las relaciones con el alumnado.	Categoría referida a los cambios en las relaciones con el alumnado.	“El profesorado está más sensible con ellos, aunque hay muchos que mantienen aún una postura muy autoritaria por el tema del comportamiento de algunos alumnos”.
CREI [15]	Cambios en las relaciones entre el profesorado.	Se trata de los cambios en las relaciones entre el profesorado.	“Ahora estamos más unidos que antes, quizás por el cambio de trabajar ahora coordinándonos por departamentos.”
3.Cultura [91]			
CUDO [18]	Cultura predominante en el centro.	Proporciona información sobre la cultura predominante en el centro.	“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.”
SUBC [5]	Identificación de subculturas o coaliciones en el centro.	Datos sobre posibles subculturas o coaliciones en el centro.	“Nos movemos organizados por departamentos, en reuniones con todos los docentes del centro se perciben subgrupos según departamento.”
VALP [21]	Valores predominantes.	Son los valores que caracterizan al centro.	“Compartimos todo, materiales, recursos, esfuerzos, etc. No hay nadie egoísta, al revés, siempre nos estamos ayudando”.
IDEN [25]	Identidad y estilo del centro.	Se refiere a la identidad y estilo del centro.	“Valores de colaboración y compromiso con el pueblo es nuestra seña de identidad.”
CVAL [22]	Cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.	Se define como los cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.	“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”.
4.Liderazgo/Poder [92]			
REQD [20]	Rol del equipo directivo.	Proporciona información sobre el rol del equipo directivo.	“En este centro el director es un poco autoritario, y el jefe de estudios no tiene poder ninguno.”
ESLD [20]	Estilo de liderazgo del director/a.	Define el estilo de liderazgo del director del centro educativo.	“Ayuda, comparte y distribuye responsabilidades. Permite que todos tomemos decisiones y propongamos acciones.”
FPIN [23]	Fuentes de poder interno.	Son las fuentes de poder interno.	“Quien lleva la voz cantante en este centro es el jefe de estudios, es quien tiene el verdadero poder.”
FPEX [11]	Fuentes de poder externo.	Proporciona información sobre las fuentes de poder externo.	“La administración y la inspección controlan en todo momento lo que hacemos. Deciden qué sí y qué no podemos hacer o cambiar.”
RMIC [18]	Relaciones que se establecen y micropolítica.	Proporciona información sobre el tipo de relaciones que se establecen en el centro.	“Entre subgrupos diferentes hay relaciones muy negativas, uno quiere ejercer el poder sobre el otro y esto crea un ambiente muy negativo.”
5.Aspectos didácticos [186]			
CPLA [5]	Cambios producidos en las actividades de planificación en el ámbito del aula.	Trata de los cambios producidos en las actividades de planificación en el ámbito del aula.	“Ahora nos planificamos entre los profesores de un mismo departamento para trabajar del mismo modo y respetando los tiempos.”
CCOR [38]	Cambios producidos en las actividades de coordinación con otras aulas.	Se refiere a los cambios producidos en las actividades de coordinación con otras aulas.	“Es un cambio muy significativo el que hemos hecho en el centro para coordinarnos y no pisarnos en el contenido, temario o en los tiempos. He realizado una programación coordinándonos entre todos.”
CREC [40]	Cambios producidos en los recursos que se utilizan.	Trata de los cambios producidos en los recursos que se utilizan.	“Utilizamos, como novedad, las pizarras digitales. Las tenemos desde hace años pero hasta este curso no hemos llegado a usarlas verdaderamente.”
CMET [35]	Cambios producidos en las metodologías utilizadas en el aula.	Se refiere a los cambios producidos en las metodologías utilizadas en el aula.	“Antes se jugaban el 100% al examen final de trimestre. Ahora cuento las tareas de casa, de clase, el comportamiento, la colaboración y la ayuda a mantener el clima ordenado fuera de clase.”
CTAR [34]	Cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula.	Trata de los cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula.	“Mando más libros de lecturas para casa y redacciones tipo “diario” sobre lo que han hecho el fin de semana. Intento salir poco a poco de la dinámica del libro de texto seguida hasta ahora.”
CEVA [34]	Cambios producidos en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado.	Se refiere a los cambios producidos en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado.	“Evalúo comportamientos, competencias para resolver problemas de la vida diaria, etc. He cambiado los porcentajes que utilizaba y también los criterios de evaluación, siendo ahora más dinámica y global.”

Tabla 1. Ejes de indagación, códigos y el número de codificaciones entre corchetes(n), definiciones y ejemplos.

En el análisis hemos relacionado la historia institucional, las estructuras de poder y la cultura institucional de cada uno de los centros educativos, en términos de cómo estos aspectos han ido cambiando o no como consecuencia del proceso de evaluación de diagnóstico y medidas innovadoras posteriores, así como su incidencia en la dinámica del centro y de aula, y por consiguiente en el rendimiento del alumnado.

3. RESULTADOS MÁS RELEVANTES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Resultados con respecto a la historia institucional en relación con la evaluación de diagnóstico

Dentro del primer eje de indagación, referido a la historia institucional en relación con la evaluación de diagnóstico, la opinión en cuanto a la percepción generalizada sobre los resultados, tanto de los miembros del equipo directivo como de los agentes internos, gira en torno a la misma idea. Ésta hace referencia a que los resultados son los esperados ya que las pruebas miden de forma abstracta lo que los estudiantes deberían de saber. Todos coinciden también en que es el área de sociales la que obtiene resultados más débiles, muy por debajo de la media, sosteniéndose, en cambio, los niveles de matemáticas y lengua muy cercanos a la media. Los docentes entrevistados aseguran que el motivo por el que los resultados son tan bajos es porque las pruebas no están ajustadas ni a los estudiantes ni a los contenidos del propio currículum. “Las pruebas no tienen ni pies ni cabeza, no están para nada ajustadas a los estudiantes, ni al contenido del currículum.” (Soc.1).

Refiriéndose a su percepción interna sobre el proceso propiamente dicho, todos coinciden en que la Administración está invirtiendo recursos, materiales, económicos y personales, y que no se le da la importancia que verdaderamente se le debería de otorgar, refiriéndose a la toma de decisiones y planteamiento de propuestas de mejoras didácticas. “Sirve de bien poco, un montón de papeles para nada” (fyq.2). “Quema demasiado a todo el profesorado, le hace implicarse muchas horas sin que luego exista feed-back real y productivo por parte de la Administración. Nosotros estamos ya muy quemados también como para llevar más papeleo” (Eq.D.2).

La percepción externa más difundida en relación con este proceso es que es una pérdida de tiempo y de energía. Las familias no llegan a entender la verdadera finalidad que se pretende con estas pruebas, llegando incluso a plantear un rechazo absoluto a las mismas. Algunos miembros del equipo directivo aseguran que cuando los padres van al centro para informarse y decidir si matricular a sus hijos en el centro o no, nunca preguntan por los niveles del mismo en estas pruebas. “Sienta mal que pasen esas pruebas, hay un rechazo y malestar generalizado” (J.De.3).

En cuanto a la percepción en relación con el proceso vamos a destacar las observaciones y opiniones generalizadas y compartidas por la mayoría, tanto de los miembros de equipo directivo como de los agentes internos pertenecientes a los tres centros. Coincidiendo con la percepción interna predominante anteriormente descrita, todos comparten la opinión de que estas pruebas no sirven de mucho, estando su finalidad desvirtuada. También destacan el tiempo que deben de emplear, sobre todo miembros del equipo directivo, que aseguran implicarse en el proceso con la burocracia que requiere, aparte de la que ya tienen en el desarrollo habitual de sus funciones. “Son pruebas que todo el profesorado cuando la ve considera inapropiada, en el tipo de pregunta, en la selección, en el momento, en cómo luego se da publicidad a esos criterios, es que cuando obtienes unos resultados que no corresponden al alumnado que tú conoces algo falla y sobre todo el cómo se le hace llegar al alumnado la importancia de esto” (Eq.D.3).

Para finalizar este apartado referido a la historia institucional del centro, en cuanto a los resultados obtenidos, cabe destacar que los miembros del equipo directivo de los tres centros coinciden en que se ha reaccionado mal porque les molesta que califiquen al centro solo y únicamente por los resultados de las pruebas de diagnóstico y no por los recursos de los que disponen o no. Exigen un examen o evaluación de las carencias y necesidades de cada centro, sobre todo en lo que se refiere a ratio, recursos materiales y humanos. “En cuanto a que califican en función de los resultados de esas pruebas, y además no tienen en cuenta cuales son las razones que determinan esos resultados.” (Dir.1). “Somos los profesores los responsables de que los alumnos no hayan aprendido, y no los padres en sus casas que no fomentan los estudios, o la televisión, la sociedad, los políticos, etc.” (Eq.D.2)

Lo que la mayoría de los docentes entrevistados aseguran hacer tras conocer los resultados de las pruebas de diagnóstico, sean buenos o malos, es repensar su práctica pero sin modificar casi nada la misma, tan solo incorporan nuevos recursos o tipos de ejercicios para hacer en casa, pero nada significativo en términos generales. “No hay servido para cambiar nada, seguimos haciendo casi lo mismo. Reflexionamos y modificamos si es necesario pero sin tener en cuenta si los resultados son mejores o peores” (Mat.1).

3.2. Resultados con respecto a las mejoras y los cambios desarrollados

En este segundo eje de indagación, referido a cambios y desarrollo, encontramos las siguientes líneas en cuanto a mejoras y cambios desarrollados en los centros en términos generales, y con resultados similares en los tres centros objeto de nuestro estudio. Este eje se centra fundamentalmente en las opiniones de los docentes, ya que los miembros del equipo directivo comparten sus impresiones desde su rol como docentes y no como directivos.

En cuanto a los cambios en los criterios de evaluación, éstos giran en torno a la idea de dejar a un lado los exámenes tal y como se vienen desarrollando, y fomentar la observación, el análisis de las tareas y la colaboración entre los estudiantes como elementos a considerar en la evaluación. “Se ha mejorado ya en los procedimientos de evaluación porque de los que habían antiguamente a lo que hay hoy día hay un paso muy grande para mejor. Antes el alumno, en el proceso de evaluación no hacía nada, el profesor lo examinaba y le daba la nota y punto. Ahora vemos cómo podemos hacerlo más dinámico, trabajando juntos y menos de forma individual, yo eso lo valoro.”(Dep.1).

En las prácticas generales de aula, sus dinámicas han cambiado convirtiéndose en menos aburridas y más innovadoras. Varios docentes aseguran utilizar murales con problemas en las paredes de las aulas para que los alumnos, por equipos, vayan pasando e intentando dar soluciones, refiriéndose éstos a problemáticas de la vida cotidiana, así como también fomentando la lectura, la expresión oral y la escritura creativa no solo desde el área de lengua. “Yo lo que pretendo es que el niño trabaje en clase lo máximo posible. Al principio del tema, conforme voy explicando los contenidos, el niño va practicando, leyendo y anotando al lado del libro lo que no entiende o tiene dudas. Les mando a escribir mucho para que se suelten en lectura y escritura”. (Sec.3).

En lo que se refiere a la implicación del alumnado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como a los cambios en las relaciones interpersonales, no ha habido cambios sustanciales a partir de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico en ninguno de los tres centros. Las propuestas de mejora siempre nacen de los docentes, nunca del alumnado, es decir, no esperan que los estudiantes aumenten su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, prefieren seguir con la metodología de siempre, que es la más cómoda para ellos, según aseguran varios de los profesores entrevistados. “Nada sustancial, de ellos no sale nada nuevo, nosotros intentamos hacerlos responsables, de explicarles mucho a dónde tienen que llegar, es decir, de crear conciencia pero de siempre somos los profesores los que proponemos.” (Len.1).

Todos los docentes y miembros del equipo directivo coinciden en que las mejoras o las propuestas de cambio nacen de cada departamento, es decir, se reúnen según ámbito y se trazan líneas de actuación generales que después cada profesor lleva a su aula y las pone en marcha, como por ejemplo el taller de lectura en el departamento de lengua, la resolución de problemas cotidianos en el de matemáticas o las prácticas en laboratorio desde el de ciencias. Por lo tanto, la participación y coordinación docente se lleva a cabo a nivel departamental.

3.3. Resultados con respecto a la cultura de los centros

En el tercer eje de indagación, la cultura, describimos la predominante en cada centro, la presencia o no de subculturas o coaliciones, los valores, identidad y estilo, y por último, los cambios que se hayan podido producir como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.

En el primer centro, tanto miembros del equipo directivo entrevistado como agentes internos del centro 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. Todos los entrevistados 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.

Por último, en cuanto a los cambios que se hayan podido producir como consecuencia de la evaluación de diagnóstico, los entrevistados sostienen que no se han producido ninguno, asegurándonos que cambian únicamente cuando existe un convencimiento personal. Tal y como está enfocado el proceso y el producto de las pruebas de diagnóstico, consideran complicado que sean un detonante de cambios en la cultura del centro. “Para mí las personas cambian porque tiene que haber un convencimiento personal. Cuando haya más tiempo de pruebas de diagnóstico igual la gente reflexiona y puede cambiar. Pero esto lo veo muy difícil.” (Soc.1).

En el **segundo centro**, también agentes internos del mismo y miembros del equipo directivo, comparten la opinión basada en que no existen subculturas o coaliciones en su centro, al revés, todos 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.

Los valores predominantes son compañerismo, buena relación y coordinación entre los distintos departamentos, la inclusión, no discriminación, etc. Los cambios, en los valores del centro, más significativos como consecuencia de la evaluación de diagnóstico son los de seguir adelante poco a poco y fomentar una dinámica de mejora continua en el centro y sobre todo en el aprendizaje de todo el alumnado. “Pues la sensación que me da es que hay que seguir mejorando. Tampoco veo yo que haya una caída moral, ni nada de eso. Pero bueno, se intenta siempre mejorar.” (fyq.2).

En el **tercer centro**, los valores que más destacan 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. Los cambios que se han producido como consecuencia de la evaluación de diagnóstico giran en torno al cambio de percepción en cuanto a las competencias básicas que deben adquirir los estudiantes, otorgándoles más importancia que a los contenidos puramente doctrinales, comunes hasta ahora, 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 a que adquieran la responsabilidad de asistir al instituto cumpliendo con sus obligaciones. “Aquí a lo principal a lo que se intenta llegar es a que los alumnos no sean absentistas. Esto en un principio, que ya es una lucha compartida por todos los profesores. Y ya 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.” (J.De.3).

3.4. Resultados con respecto al liderazgo

Con respecto al cuarto eje de indagación, el liderazgo o poder, preguntamos sobre el rol del equipo directivo, sobre el estilo de liderazgo que le caracterizaba así como por las fuentes de poder (tanto internas como externas) y por las relaciones que se establecen en el centro, es decir, por el estado de la micro-política. Hemos encontrado una línea común de liderazgo y poder en los tres centros educativos, la cual describimos atendiendo a sus categorías:

a) El rol del equipo directivo y el estilo de liderazgo que le caracteriza y las fuentes de poder (tanto internas como externas):

El diálogo como valor propio del equipo directivo es una idea que se repite entre los agentes internos de los tres centros, pero, al mismo tiempo, también destacan la relevancia que se le otorga últimamente a temas administrativos y burocráticos, delegando esta responsabilidad entre el profesorado, quienes piensan que debería ser el equipo directivo el responsable directo de ello. Son varios los docentes que asemejan la organización, funcionamiento y estilo de dirección del centro a una empresa, donde existe una jerarquía que marca las diferencias en cuanto a qué decisiones debe tomar cada cual. A pesar de ello, estos mismos docentes apoyan la idea generalizada de tomar decisiones en conjunto y trabajan para llegar a coordinarse por equipos o departamentos. “Es un liderazgo cercano a los demás, no es autoritario. (Fol.1).”

El estilo del director, en los tres centros, lo enmarcan como participativo, compartido y democrático. El director es marcado como la fuente poder interno en los tres centros, siendo la administración pública la fuente externa de poder. Ante esta última fuente, todos sostienen una gran disconformidad en cuanto a varios temas: distribución de recursos humanos y materiales, organización y

exigencias burocráticas y de “papeleo” que no les deja tiempo para su verdadera labor como docentes, la enseñanza.

El primer centro señala como fuente de poder interno, además del director, el claustro, asegurando que sin su apoyo no se puede hacer nada, incluidos los proyectos que se intenten emprender en el centro. “Se hacen propuestas de mejora a partir de los resultados o lo que nosotros creemos que hay que cambiar, se llevan al Claustro, las valoran ellos. (...) y ya nos organizamos nosotros, pero necesitamos al Claustro más que al equipo directivo casi.” (Dep.1).

b) Las relaciones que se establecen en el centro, es decir, el estado de la micro-política:

Las relaciones que se establecen en los centros, según los miembros que conforman los equipos directivos, suelen estar caracterizadas por los siguientes adjetivos: buenas, positivas, acogedoras, etc., sin demostrar odio, acritud o resentimiento hacia ningún compañero de trabajo.

En el caso del primer centro, miembros del equipo directivo identifican un grupo reducido de docentes que no hacen piña con el resto, pero en ningún momento conforman una oposición como tal o subcultura dentro del conjunto, de hecho su relación con el equipo directivo es cordial y amigable, al menos cuando se encuentran en la misma sala de trabajo. “(...) algunos que forman grupitos, en cierta época hubo tensiones, que provocaban después problemas personales pero hoy por hoy no queda nada de eso (Sec.1).

Por el contrario, en el segundo centro no existen subgrupos contrarios al resto. El equipo directivo asegura que, a pesar de que existan disconformidades y disparidad, siempre se llega a un acuerdo caracterizado por el buen ambiente y las ganas de innovar. “Aunque haya opiniones en contra, siempre nos coordinamos y hay muy buen trato entre todos.” (Eq.D.2).

Y por último, en el tercer centro se comparte la idea descrita por el centro anterior, pero añadiendo el equipo directivo que ellos siguen la política de la administración y que las relaciones con los docentes a veces se tensan porque no están de acuerdo con las políticas administrativas, pero aun así llegan a acuerdos sobre el modo de actuar o de implantar algún cambio o proyecto. “Los profesores han asumido el rol que les ha tocado, que les ha mandado la administración, pero no están muy de acuerdo. (...) entre nosotros llegamos a acuerdos para hacer cambios.” (S.Di.3).

3.5. Resultados con respecto a los aspectos didácticos del aula

El quinto eje de indagación lo dedicamos a los aspectos didácticos desarrollados en el aula. En las entrevistas realizadas nos hemos interesado por indagar acerca de los cambios que se produjeron a nivel de aula con respecto a las actividades de planificación, coordinación con otras aulas, los cambios en los recursos utilizados, en las metodologías, en las tareas así como cambios en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado. A continuación presentamos los resultados y hallazgos más representativos y significativos.

a) Cambios producidos en las actividades de planificación en el ámbito del aula:

a.1) Centro 1: las planificaciones se realizan a nivel de departamento siguiendo las directrices que se toman a principios de curso en el equipo técnico de coordinación pedagógica. Los docentes se van organizando y regulando según se vaya desarrollando el curso. Reestructura los planes y los adapta al grupo clase, al tiempo, a los recursos que tiene, etc. Esta planificación y organización de las materias no se deben a cambios producidos a raíz o como consecuencia de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico. “Elaboramos una programación, nos ponemos de acuerdo qué se va a dar en cada curso y luego cada profesor lo hace según el grupo de alumnos, siempre así y no por las pruebas.” (Bac.1).

a.2) Centro 2: las planificaciones a principios de curso también suelen corresponderse a la organización y responsabilidad de cada departamento. Los alumnos no notan diferencia entre un docente y otro en cuanto a la planificación. Esta forma de trabajar no se debe a los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico. “Pues a nivel de departamento, existe mucha coordinación.” (fyq.2).

a.3) Centro 3: el equipo técnico de coordinación pedagógica es el responsable de la coordinación de las áreas. A su vez cada área se reúne con los coordinadores de los departamentos. Cada departamento, posteriormente, se reúne y planifica con los docentes adscritos al mismo. Estas acciones de planificación no son como consecuencia de los resultados de las pruebas evaluativas de diagnóstico. “Nosotros aquí tenemos un grupo de profesores que forman la ETCP, coordinadores de las

áreas, cada área a su vez tiene las reuniones con los coordinadores de los departamentos.” (Dir.3).

Como conclusión aunque se producen cambios en los tres centros, los mismos no son consecuencia de los resultados de la evaluación de diagnóstico, sino que responden a otros factores.

b) Cambios producidos en las actividades de coordinación con otras aulas:

b.1) Centro 1: la coordinación con otras aulas es casi inexistente. Elaboran programaciones dentro de cada departamento, se reparten los grupos posteriormente y cada docente es el encargado de adaptar esa programación (bajo la supervisión y aprobación final del jefe de departamento). Únicamente se coordinan varios docentes si comparten la asignatura en el mismo curso. En otros casos, cada uno confecciona su programación sin coordinarse con el resto. Esporádicamente, los docentes de diferentes materias, se coordinan. Tampoco ha mejorado la coordinación docente a raíz de los resultados de las pruebas de evaluación diagnóstico, sino que ha sido a nivel y voluntad propia, como el ejemplo anteriormente citado de comprensión lectora, entre docentes interesados por mejorar algún aspecto de cara a mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos en su materia. Le otorgan importancia a la interdisciplinariedad pero no llegan a alcanzarla de forma plena. Señalan que la coordinación con la Administración es inexistente, sin llegar a acuerdos y metas comunes por las que trabajar. “Entre departamentos, no veo tampoco que las pruebas estas sean un determinante para modificar algo de la forma de trabajar diaria del profesorado.” (Dep.1).

b.2) Centro 2: ha emprendido acciones de coordinación para llevar a cabo mejoras planificadas el curso anterior y que aún están en marcha, por lo que desconocen si han sido positivos los esfuerzos por dicha planificación, organización y coordinación. El equipo directivo es el máximo encargado de velar por la coordinación entre los docentes, realizando reuniones. Esta coordinación no es consecuencia de los resultados de la última evaluación de diagnóstico realizada. “Lo hemos coordinado desde el equipo directivo para que realmente haya esa coordinación. Nos reunimos con departamentos.” (Eq.D.2).

b.3) Centro 3: coordinación mediante reuniones del ETCP y del claustro para partir de los resultados de la evaluación de diagnóstico y conseguir mejorar. Los cambios se han centrado en matemáticas y lengua como consecuencia los resultados de las pruebas de diagnóstico, siendo la coordinación en el resto de materias inexistente. “Se ha procurado, incluso ha habido bastantes reuniones tanto del ETCP como de claustro para sacarle producto y provecho a los resultados, incluso se han tomado medidas.” (Eq.D.3).

c) Cambios producidos en los recursos que se utilizan:

c.1) Centro 1: no se ha hecho ninguna mejora o cambio en este aspecto, excepto la adaptación de los medios audiovisuales a nivel de centro (mayor número de proyectores, pizarras digitales, mejoras en las condiciones del aula de informática, etc.). Nada que ver con las pruebas de evaluación diagnósticas, los cambios producidos son independientes a estas pruebas. A pesar de la introducción de pizarras digitales en las aulas, varios profesores siguen utilizando la pizarra y tiza tradicional en sus clases. Catalogan el libro de texto como el recurso educativo básico, aunque aseguran que poco a poco están introduciendo recurso digitales y materiales dinámicos como: presentaciones de temas en el programa de power point, animaciones, vídeos, etc. Aseguran que no utilizan otro tipo de recursos por falta de material (la administración no aporta el necesario), falta de tiempo y espacio y por el problema estructural de tener más alumnos del que el aula puede acoger. Se ha ampliado el horario de apertura de la biblioteca del centro, pero también como hecho independiente a las pruebas de evaluación de diagnóstico. “Soy de las tradicionales, leo el libro de texto tradicional, la pizarra digital depende también del tiempo que tenga, cuando son tres horas semanales es muy difícil que no sea otra cosa que la clase clásica. Este departamento colabora desde el principio con la biblioteca para potenciar la lectura, la adquisición de libros, trabajar muchísimo la redacción, etc.” (Div.1).

c.2) Centro 2: básicamente utilizan el libro de texto, exactamente igual que siempre. No ha habido cambios en los recursos utilizados en el aula a raíz de los resultados desprendidos de la prueba de evaluación de diagnóstico. “Primero leemos, y luego les digo que intenten expresarme lo que han leído. Entonces es una mezcla, pero básicamente el libro.” (fyq.2).

c.3) Centro 3: a veces utilizan la pizarra digital, siendo el ordenador portátil de los alumnos el recurso más utilizado en las materias que exigen búsqueda de información o redacción y producción de textos. El problema que plantean desde el centro es el escaso acceso a internet que tienen debido a la débil línea de conexión. Dan cada vez más importancia al uso de recursos digitales, de hecho están

fomentándolo en todo el centro y entre las familias también, pero este cambio no se debe a las pruebas de evaluación de diagnóstico ni a sus resultados, sino a que los docentes están aprendiendo a manejar las tecnologías y a usarlas en sus aulas como un recurso más motivador para su alumnado. “Los recursos ahora mismo son los digitales, tenemos pizarras digitales, ordenadores portátiles.” (Dir.3).

d) Cambios producidos en las metodologías utilizadas en el aula.

d.1) Centro 1: dicen utilizar una metodología dinámica y participativa, aunque hay docentes que aseguran que tan solo hablan ellos en sus clases. No existe un consenso entre departamentos de cómo enseñar o de cómo mejorar los aprendizajes del alumnado basándose en un método común y compartido por todos, pero el uso de la pizarra es común a todo el profesorado como parte esencial de su docencia.

Por otro lado, los cambios metodológicos producidos como consecuencia de los resultados de las pruebas de diagnóstico, se centran en las áreas instrumentales, es decir, en matemáticas, lengua e inglés. Subrayan la importancia del cambio de la metodología del aprendizaje del alumnado, y no creen necesario en cambio por parte del docente. Son conscientes del cambio tan necesario hacia el aprendizaje para la vida cotidiana, para el desarrollo y crecimiento como ciudadanos activos de la sociedad actual. El esquema metodológico compartido por la mayoría del profesorado es: partir de las ideas previas del alumnado, motivarlos, exposición por parte del docente de la teoría, alumnado hace ejercicios y los corrigen entre todos finalmente. “Activa y participativa, hablan ellos conmigo, pregunto, responden, en fin, participativa, ellos aprenden de mí, yo aprendo de ellos. Muchas veces me traen experiencias y forman parte de las explicaciones. Los recursos y las metodologías cambian porque la sociedad avanza, existen avances tecnológicos que nos influyen a nosotros también. (...) los voy guiando a través de su experiencia.” (Fol.1).

d.2) Centro 2: la metodología propia de este centro, y no siendo un cambio provocado por los resultados de las pruebas, se basa en el modelo de profesor interactivo. El alumnado participa, pero siempre tras la explicación del profesor. En el centro atribuyen el concepto “participación del alumnado” a que preguntan dudas y cuestiones que no entienden. Siempre han actuado igual y no han cambiado nada con respecto a la metodología de trabajo del proceso de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de las pruebas, pero sí reconocen todos, y sobre todo el equipo directivo, que el centro necesita mejorar en muchísimos aspectos, y que este es quizás el más importante y urgente. “Tengo alumnos que le refuerzo contenidos y también por mal comportamiento me mandan a niños conmigo, tenemos un programa de esto.” (Pte.2). “(...) por departamentos elaboran informes que tienen que rellenar, puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejoras para el año siguiente.” (Eq.D.2).

d.3) Centro 3: en este tercer centro sí se han producido cambios significativos en cuanto a las metodologías utilizadas en las aulas. La propuesta realizada desde cada departamento ha sido la de trabajar con materiales parecidos a los ejercicios de las pruebas de diagnóstico. No siempre, pero sí al menos una vez en semana en cada área de conocimiento, sobre todo en lengua y matemáticas. El cambio fundamental se centra en intentar ponerles a los alumnos problemas parecidos a los de las pruebas de diagnóstico. Por ejemplo, al final de cada unidad les proponen un problema que sea de ese tipo, abierto. Fomentan líneas de trabajo participativo y cooperativo. Los alumnos proponen temas que les interesan y a partir de ahí los docentes diseñan las unidades. Las actividades que fomentan, a raíz de las pruebas de diagnóstico son: el debate, la búsqueda de información, el uso de tecnologías de la información y la comunicación como un elemento más en las aulas, etc.

e) Cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula.

e.1) Centro 1: el profesorado adapta los materiales y los objetivos de las tareas al alumnado, para que de este modo alcancen, al menos, los objetivos mínimos.

Es decir, a partir de los resultados de las pruebas de diagnóstico, este centro atendió de una forma más personalizada al alumnado con tareas específicas para cada grupo. Aun así, el equipo directivo asegura que hay docentes que se implican menos y no adaptan las tareas al alumnado. Algunas de las tareas implantadas en el centro y comunes a todas las materias (sobre todo las instrumentales) son: actividades orales, roleplaying, tareas escritas de reflexión, lecturas comprensivas, diarios, búsqueda de información en internet, ejercicios cercanos y motivadores, etc. A pesar de todo ello, hay docentes que se inclinan por seguir trabajando con tareas del libro de texto porque aseguran

que los resultados de las pruebas no les facilitan posibilidades de tomar decisiones hacia la mejora o el cambio educativo.

e.2) Centro 2: las tareas que utilizan en el aula son las que prepara la profesora de pedagogía terapéutica para algunos de los alumnos, aquellos que les cuesta más trabajo seguir el ritmo de la clase. Para el resto de alumnos, los ejercicios que proponen los libros de textos, excepto algunos docentes que aseguran introducir en sus aulas la búsqueda de información, el debate y la reflexión como tareas para mejorar los resultados de las pruebas de diagnóstico. En el centro han organizado un taller de técnicas de estudio común para todo el alumnado. Para esta actividad se utiliza la hora dedicada a tutorías colectivas. Los cambios significativos en las tareas de aula se basan en la introducción de actividades de razonamiento, reflexión y comprensión de la lectura, siendo consecuencia de los resultados de las pruebas de diagnóstico. Estas tareas se hacen diariamente desde las áreas instrumentales y una vez en semana en las otras materias. “Estamos fomentando muchísimo la lectura, nosotros leemos en todas las asignaturas una hora semanal, también se fomenta la expresión oral, que los niños se pongan en pie, que expliquen, que busquen. (...) trabajamos para que el niño mejore la expresión escrita.” (Len.2).

e.3) Centro 3: en este centro no ha habido ningún cambio en las tareas propias del aula. Todos los docentes suelen utilizar y seguir el libro de texto. Intentan que los alumnos trabajen en pequeños grupos, participen, hacen debates, visionan películas para después comentarlas, búsqueda de información en internet, etc. Las tareas son las mismas pero las formas son las que han cambiado (los cambios en la metodología que hemos comentado anteriormente).

f) Cambios producidos en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado:

f.1) Centro 1: evaluación basada en los resultados del examen final o de la suma de los exámenes realizados durante los tres trimestres. También se valora, de forma generalizada entre los docentes, el esfuerzo diario del alumnado. El profesorado no puede utilizar como estrategia o criterio de evaluación los resultados de aprendizaje correspondientes a las competencias básicas, porque aseguran no estar suficientemente formados en el nuevo modelo. Reclaman a la Administración formación continua sobre las competencias básicas, cómo trabajar con ellas, enseñar a través de ellas y evaluarlas. Los ejercicios que se mandan para trabajar en casa los valoran entre un 10% y 20%, el resto de la nota lo cubre el examen escrito. El comportamiento no es un criterio que puntúe positivamente pero si de forma negativa. Las estrategias de evaluación han cambiado según la ley educativa del momento, bajo ningún concepto como consecuencia de los resultados desprendidos por las pruebas de evaluación de diagnóstico. “En 4º de la ESO tengo en cuenta muchos indicadores. Lo que más es la forma de participar en clase, las veces que sale a la pizarra, es voluntario y se pelean por salir a la pizarra.” (J.De.1).

f.2) Centro 2: evaluación directa al alumno, es decir, su trabajo en casa, la participación en clase, su comportamiento y el examen final (o la suma de los controles trimestrales). Los criterios que manejan los docentes son los proporcionados en los libros de textos o manuales de las editoriales para el profesorado que en definitiva son los criterios que marca la legislación educativa en Andalucía, no constituyendo un cambio en función de los resultados de las pruebas de diagnóstico. “La evaluación por competencias, que eso lo hemos incluido también este año, una hoja de cálculo que cada alumno es evaluado por cada competencia.” (Eq.D.2).

f.3) Centro 3: el método de evaluación y las estrategias, así como los criterios, son los tradicionales, el examen y el buen o mal comportamiento del alumno y su comportamiento (no solo en el aula sino en el centro, en el recreo, en los pasillos, etc.). Cada trimestre tiene un porcentaje, se suman y se determina la nota final. Los profesores de este centro atribuyen a cada alumno cuatro puntos por portarse bien en el centro. De este modo, sacando un punto en el examen ya tendrían la asignatura aprobada. Este hecho, nos asegura el director, que fue una medida que tuvieron que implantar en el centro hace dos años debido al negativo comportamiento del alumnado, pero en ningún caso es como consecuencia de los resultados de las pruebas de diagnóstico. Los docentes aseguran que al menos comportándose bien en clase les dejan trabajar más cómodos y dejan trabajar a los compañeros que verdaderamente quieren aprender. “El método de evaluación es el tradicional, pero hay otro porcentaje dentro de la evaluación que es el de la actitud y el de la aptitud.” (Dir.3).

3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones que se desprenden de nuestro estudio nos indican el verdadero significado que las pruebas de evaluación de diagnóstico tienen tanto para los agentes internos como para los miembros del equipo directivo de los tres centros que hemos seleccionado como muestra para nuestro estudio. Pero no solo el significado, sino también cuáles han sido los cambios que ha experimentado el profesorado en sus aulas tras conocer los resultados de dichas pruebas.

Tal y como hemos comprobado en la revisión bibliográfica realizada, las pruebas de evaluación de diagnóstico están bajo supervisión de expertos en la materia y cuya finalidad parece estar orientada a cumplir diversas exigencias tanto administrativas como sociopolíticas ([Pérez Juste, 2007](#)). Pero no debería de ser así, ya que lo que se persigue verdaderamente es una evaluación formativa, orientada a la mejora y calidad educativa, en la que están implicados profesores, directivos, familias y alumnado. Igualmente argumenta que las evaluaciones externas, deberían estar encaminadas a la mejora de las organizaciones educativas, para lo cual es necesario que la información que en ellas se obtengan resulte relevante a la hora de facilitar la toma de decisiones hacia la mejora en las organizaciones que aprenden. En definitiva, las líneas y los aspectos que queremos destacar a modo de conclusiones tras el estudio realizado en este trabajo son los siguientes:

En relación al primer objetivo: analizar el impacto de los resultados de la evaluación de diagnóstico en el funcionamiento de tres centros de enseñanza secundaria. Percibimos una visión muy sectorial 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 cambios para mejorar. Por el contrario, docentes cuya materia ha sido evaluada, intentan cambiar su método de trabajo incluyendo nuevas actividades y ejercicios que fomenten y mejoren los aspectos que evalúan las pruebas de diagnóstico. Las familias se preocupan escasamente por estas pruebas y sus resultados.. Las pruebas de evaluación de diagnóstico son percibidas como pruebas externas, impuestas por la administración educativa y que tienen unos procedimientos de evaluación estándares incapaces de evaluar la situación académica real del alumnado en las áreas evaluadas. En resumen, el impacto general de los resultados de la última prueba de evaluación de diagnóstico en los centros ha sido escaso y superficial, produciéndose cambios a nivel didáctico más que a nivel del funcionamiento institucional de los centros.

En relación al segundo objetivo: describir, analizar y comprender las medidas y propuestas de mejora emprendidas y conocer si son consecuencia de los últimos resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico. Los centros persiguen de manera muy concreta mejorar las debilidades detectadas en la evaluación de diagnóstico realizando pequeñas mejoras en los procedimientos educativos de las áreas evaluadas a través de tareas y metodologías de enseñanza y de aprendizaje más dinámicas, abiertas, participativas y coordinadas. Con respecto a la cultura y su influencia en el tipo de escuela, nos basamos en la clasificación descrita en el marco teórico de este trabajo por Stoll y Fink (1990), para determinar que el tipo de escuelas que caracteriza a los tres centros objeto de estudio son "las que luchan". Se trata de centros ineficaces y conscientes de ello, a pesar de gastar mucha energía en mejorar esas fuerzas son improductivas. Tanto los miembros del equipo directivo como los docentes desean avanzar hacia la mejora y conseguir que sus esfuerzos sean productivos hacia esa meta pero no cuentan con apoyo material, humano, político y administrativo para conseguirla.

Y por último, señalan la coordinación y planificación a nivel de departamento como la base que sostiene el proceso de mejora y cambio emprendido por cada centro, no recibiendo apoyo por parte de la Administración para llevar a cabo las acciones y medidas previstas a nivel de aula.

En relación al tercer objetivo: conocer cómo afectan al aprendizaje del alumnado los cambios introducidos como consecuencia de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico. La comprensión, la lectura, la escritura, así como la resolución de problemas, son las áreas que obtienen puntuaciones mínimas en la evaluación del alumnado. Del mismo modo, cuando se producen cambios en los aspectos didácticos del aula, en estas áreas son en las que se trabaja de forma más continua y consciente para mejorar sus resultados. En líneas generales, tras la implementación de medidas y propuestas de mejora, sobre todo en actividades y tareas de comprensión, expresión, lectura y resolución de problemas, se han notado mejoras en el rendimiento del alumnado de esas dimensiones. Por otro lado, los cambios más significativos impulsados a raíz de los resultados de la prueba de

evaluación de diagnóstico se centran en: cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula y cambios producidos en las metodologías utilizadas en la misma.

Estos cambios deben seguir en evolución, sobre todo los referidos a las tareas que se desarrollan en el aula y a su metodología. Para ello retomamos la idea de lecciones estructuradas de Murillo Torrecilla et al. (2011), cuyos elementos son los siguientes: a) averiguar que sabe el alumnado; b) dar información detallada y estructurada de los contenidos; c) explicar, demostrar, aplicar e ilustrar; d) formular cuestiones al alumnado y proponer actividades de discusión y debate; e) consolidar los conocimientos aprendidos; f) verificar el aprendizaje y sus dificultades; g) repasar lo aprendido. 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.

En cuanto a la organización del aula, ésta 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. 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. En definitiva, y finalizando con palabras de Pérez Juste (2007), la evaluación:

Es un poderoso instrumento al servicio de la calidad de la educación para la mejora de la realidad evaluada, sea el aprendizaje del alumnado, la actividad docente del profesorado, las organizaciones educativas, los medios y recursos, el ambiente de las instituciones, la participación del personal o cualquier otro aspecto de los que conforman la compleja realidad de los sistemas educativos modernos. (p.35)

BIBLIOGRAFÍA

- Alttopiedi, 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.
- Colás Bravo, P., González Ramírez, T., Camacho Martínez Vara del Rey & Jiménez Cortés, R. (2008). Características generales del estudio. En De Pablos Pons, J. (Coord.), *Análisis estratégico para la convergencia europea (Un estudio sobre la universidad)* (pp. 31-58). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978, *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Decreto 435/2008, de 2 de septiembre, por el que se aprueba los Estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 12 de septiembre de 2008.
- 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.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 26 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013.
- 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.
- Pérez Juste, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Revista de la asociación de inspectores de Educación de España*, 6.
- 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.