



PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS Y SUS CONSECUENCIAS EN LOS PLANES DE MEJORA. ESTUDIO EN TRES CENTROS.

Línea Temática 2. Formación y Metodologías de Enseñanza/Aprendizaje.

Línea: evaluación educativa.

Carmen Gallego-Domínguez¹
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España)
cgallego@us.es

Paulino Murillo Estepa
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España)
paulino@us.es

Resumen

En este trabajo hemos analizado la percepción del profesorado de Educación Secundaria de tres centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) sobre la importancia de las evaluaciones externas así como de su impacto en sus planes de mejora. Nuestro interés consiste en indagar cómo perciben los docentes las pruebas de evaluación de diagnóstico realizadas en sus centros, así como conocer si estas pruebas externas tienen alguna incidencia en la mejora de los centros. Utilizando una metodología de investigación de tipo cualitativa, describimos, analizamos e intentamos comprender las percepciones del profesorado sobre estas pruebas, así como las propuestas de mejora iniciadas por los centros educativos a partir de los resultados de las mismas. De los resultados obtenidos, podemos concluir que las evaluaciones de diagnóstico no tienen efectos académicos importantes para el alumnado, si bien poseen un carácter formativo y orientador para los centros e informativos para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

Palabras Clave: mejora escolar, evaluación externa, innovación, percepción docente, evaluación de diagnóstico.

Abstract

In this work we analyzed the perception of teachers of secondary education of three centers of the autonomous community of Andalusia (Spain) on the importance of external evaluations as well as its impact on their improvement plans. Our interest is to investigate how teachers perceive evaluation of diagnostic tests conducted in their schools, as well as to know if these

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



external tests have any impact on the improvement of the schools. Using a methodology of research of qualitative type, we describe, analyse and try to understand the perceptions of teachers on these tests, as well as improvement proposals initiated by schools from the results of the same. Of the results, we can conclude that diagnostic assessments do not have academic effects important for students, even though they possess a character training and guidance for centres and information for families and for the whole of the education community.

Keywords: improves school, external evaluation, innovation, teacher perceptions, diagnostic evaluation.



1. Introducción del estudio, Marco legislativo y Revisión Bibliográfica

En este primer apartado del trabajo, realizamos la introducción al tema objeto de estudio donde planteamos el origen y la justificación de nuestros objetivos. Seguidamente hacemos referencia y describimos brevemente la legislación vigente a nivel autonómico y nacional sobre las pruebas externas de evaluación y mejora. Y para finalizar este primer bloque realizamos una revisión bibliográfica describiendo conceptos clave como son el cambio y la mejora educativa.

1.1 Introducción del estudio

En este trabajo, parte de una investigación más amplia, hemos analizado la percepción del profesorado de tres centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) sobre las evaluaciones externas, así como su posible impacto en los planes de mejora de sus centros. Nuestro primer objetivo consiste en indagar cómo perciben los docentes las pruebas de evaluación de diagnóstico realizadas en sus centros. El segundo objetivo responde a conocer si estas pruebas externas tienen incidencia en la mejora de los centros en cuanto a una reelaboración de sus planes educativos.

1.2 Marco legislativo de referencia

En primer lugar, y a nivel autonómico, disponemos de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, donde en su artículo 155 se 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. Del mismo modo, en el Decreto 435/2008, de 2 de septiembre, se aprueban los estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa en el que se enumeran 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.

El procedimiento de aplicación de estas pruebas en los centros andaluces está regulada por la Orden de 27 de octubre de 2009. Estas pruebas no tienen efectos académicos para los estudiantes sino que su carácter es únicamente formativo y orientador para los centros e informativos para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. 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.

En segundo, y último lugar, a nivel nacional disponemos de referencias a estas pruebas externas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Las pruebas de evaluación de diagnóstico, así como otras pruebas evaluativas de resultados académicos de los estudiantes, quedan recogidas y contempladas en los artículos 21 y 29, en los que se recogen directrices sobre su aplicación, carácter, criterios de evaluación, características y orientaciones sobre la elaboración de los informes pertinentes.

A partir de estas referencias legislativas sobre la calidad y mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje surgió nuestra preocupación por el tema de estudio.

Con este trabajo pretendemos acercarnos a la realidad educativa de tres centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía con el fin de conocer y comprender las percepciones de los docentes de esos centros sobre estas pruebas; así como comprobar las



medidas de mejora incluidas en sus planes de centro a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones de diagnóstico.

1.3 Revisión bibliográfica

A la hora de analizar las organizaciones educativas hemos de considerar tres dimensiones importantes que las conforman: la social, la institucional y la estructural. La dimensión estructural es la más formal, y suele estar conformada por normas impuestas desde estamentos políticos y administrativos. La dimensión social constituye el carácter más informal y vivencial en los centros educativos, dentro de la cual podemos englobar conceptos como la cultura, los procesos comunicativos y el liderazgo y relaciones de poder. La dimensión institucional puede estar más vinculada con una u otra de las dos anteriores, y es en ella en la que encontramos conceptos como el cambio, la innovación y la mejora como espacio de estudio y análisis. De cualquier forma, son dimensiones que se encuentran articuladas de una u otra forma y que constituyen la globalidad a considerar en cualquier estudio sobre los centros educativos. Para este trabajo nos vamos a centrar fundamentalmente en conceptos teóricos relacionados con el cambio y la mejora educativa, y su vinculación con los resultados de las evaluaciones externas.

El cambio educativo: teorías y perspectivas

Romero (2013) nos señala una serie de perspectivas que pueden servir como referencia para comprender las teorías subyacentes al cambio educativo. Nos referimos a las relacionadas con la mejora de la eficacia escolar, el aprendizaje organizativo, el planteamiento estratégico y, por último, el modelo de asesoramiento colaborativo.

El enfoque de mejora de la eficacia escolar surge a partir de los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela. Como bien se sabe, se trata de conocer cómo la escuela puede llevar a cabo procesos de cambio que consigan incrementar el desarrollo de todo el alumnado. Esta idea lleva consigo la de optimizar el proceso de enseñanza de los docentes así como mejorar las estructuras organizativas de los centros escolares, es decir, con este movimiento se persigue la mejora real de la escuela (Wrigley, 2013).

Dos elementos claves a señalar en esta perspectiva: a) existencia de objetivos finales e intermedios de eficacia y de mejora, y b) estructuración de las acciones en distintos niveles. Con respecto al primer elemento mencionado, el proceso de cambio está enfocado hacia el logro de objetivos de eficacia relacionados con los resultados y el desarrollo del alumnado, así como también de la escuela. De esta manera eficacia y mejora se implican mutuamente en un proceso de cambio. En relación con el segundo elemento, se definen cuatro niveles de acción: contexto, escuela, aula/profesorado y alumnado, existiendo en cada uno de ellos factores que actúan a favor de la mejora.

Estos dos elementos centrales, objetivos y estructuración de las acciones, se caracterizan también por su interdependencia, es decir, los cambios que se producen en los centros escolares están estrechamente relacionados con el impacto sobre los resultados del alumnado. En definitiva, son considerados unidades de análisis fundamentales tanto los resultados obtenidos por los alumnos como la escuela, y dentro de ella los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula.

En cuanto a la teoría del aprendizaje organizativo, cabe destacar que esta perspectiva asume la idea de que la escuela, como organización, no solo incide en el aprendizaje del alumnado



sino que para ello tiene que contar con personal cualificado, así como optimizar día a día el potencial formativo de las situaciones que se dan en la misma. Defiende una idea de centro educativo que aprende a la vez que enseña, y en este sentido, la teoría del aprendizaje organizativo constituye un marco relevante y un medio para el logro de una escuela que aprende. El aprendizaje organizativo implica interpretar hechos y conocimientos construidos a partir de las relaciones sociales que, bien desde las personas del interior del centro, como desde el exterior, llegan a formar parte de la organización.

En relación con el proceso de cambio, esta perspectiva destaca dos elementos fundamentales: la naturaleza del aprendizaje y las personas que aprenden. En cuanto al primero, se define como el aprendizaje que se genera y surge como propio de la organización. Y, en cuanto al segundo elemento, esta teoría supone la existencia de aprendizajes a tres niveles: individual, grupal y organizacional. En este punto, la presión hacia el cambio viene dada por el contexto, por las necesidades y por las demandas del entorno, pero siempre teniendo en cuenta y priorizando los principios de calidad y equidad.

El planteamiento estratégico situacional se propone como una alternativa frente a las metodologías clásicas y normativas de planificación que trataban sin éxito acomodar la realidad a unos objetivos preestablecidos. La alternativa pretende ser un instrumento para llegar a la acción, empezando por los problemas. Los dos elementos fundamentales son: el principio de incertidumbre y la introducción de la dimensión política en el proceso de planificación. El primero de ellos se refiere al uso de la previsión en lugar de la predicción y el segundo a la consideración de todos y cada uno de los actores que participan en los procesos, convergiendo o divergiendo sus intereses o intenciones.

El asesoramiento en el campo de la educación ha sido perfilado fundamentalmente en torno a dos modelos: el de intervención de expertos y el de colaboración de facilitadores. En el primero se implantan cambios que vienen ya diseñados desde fuera del centro educativo, mientras que en el segundo modelo, el asesoramiento, facilitador o colaborador, se da prioridad a la dimensión interna de los procesos de cambio a través de compromisos y de la auto-mejora del centro escolar. Este segundo tipo o modelo es característico en centros donde la profesionalización y la autogestión son procesos clave en la mejora y el cambio educativo, implicando tres principios básicos:

- Trabajar con las escuelas y profesores, en vez de intervenir sobre ellos.
- Desarrollar, en vez de aplicar.
- Constituir un enlace entre el conocimiento pedagógico y los profesionales que trabajan en el centro.

En definitiva, el asesoramiento colaborativo intenta construir y desarrollar la organización educativa a partir de visiones múltiples que ponen en juego distintos y diversos puntos de vista, reflexionando y mejorando la comprensión de problemas a partir de las necesidades sentidas, los acuerdos y las alternativas hacia el cambio y la mejora escolar.

Mejora educativa: características, condiciones, factores y dimensiones

Vivimos inmersos en una sociedad donde los cambios se producen a una velocidad vertiginosa y donde las demandas hacia el sistema educativo son cada vez mayores. La educación, como apuntan Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010), es el elemento clave que proporciona oportunidades y que al mismo tiempo puede llegar a descomponer situaciones de exclusión



social. Por ello, la educación tiene un papel decisivo en el escenario social actual, cargado de incertidumbres y dinamismo.

Por otro lado, el centro educativo también es un lugar estratégico para que se produzcan cambios hacia la mejora y la eficacia del mismo. Es necesario abordar la escuela como unidad organizacional de cambio, eficacia, mejora, desarrollo e innovación

Los centros reconocidos como más innovadores presentan una serie de características entre las que destacan:

- Equipo directivo dinámico e impulsor de las iniciativas del profesorado del centro, ejerciendo un liderazgo profesional y pedagógico. Se trata de un coordinador pedagógico que persigue la mejora de la calidad y la democratización de la gestión educativa (De Sordi, da Silva, & Tomaz, 2013).
- Grupo de docentes cohesionado: profesorado que otorga prioridad a las necesidades del centro y que intenta dar respuesta de manera innovadora.
- Buen clima en el centro y procesos de comunicación fluidos.
- Cultura de centro compartida y facilitadora de los procesos de innovación.
- Dinámicas de trabajo en equipo.
- Apertura al entorno
- Profesorado estable que permita mantener y potenciar la continuidad de los proyectos.
- Implicación, formación continua y creación de redes de trabajo. (Sánchez Moreno y Murillo Estepa, 2010),

Respecto a las condiciones necesarias para que un centro inicie procesos de cambio resulta fundamental que los proyectos se caractericen por ser viables, factibles y sostenibles en tiempo y espacio.

Al igual que es relevante conocer las características y las condiciones necesarias de los centros educativos que emprenden o desarrollan proyectos de innovación, también lo es conocer los factores que indican, directa o indirectamente, sobre el fracaso de los mismos. Existen diversos factores, si bien vamos a reseñar los fijados por Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010), agrupados en cuatro dimensiones básicas.

Tabla 1. Factores que inciden en el fracaso de la innovación (Sánchez Moreno & Murillo Estepa, 2010).

FACTORES / DIMENSIONES	EJEMPLIFICACIONES
Administrativos	-Cuando es vital concretar las necesidades existen numerosos desajustes entre la Administración y el centro educativo. -En ocasiones las exigencias burocráticas por parte de la Administración impiden que los proyectos de innovación se desarrollen.
Organizativos	-El profesorado dispone de poco tiempo debido a la sobrecarga lectiva y burocrática. -Un número amplio de proyectos de innovación puede provocar que ninguno se desarrolle

en profundidad y obteniendo resultados favorables.

Personales

-Un equipo directivo que no apoya los proyectos de innovación o que no se implique todo lo que debiera.

-Falta de trabajo en equipo.

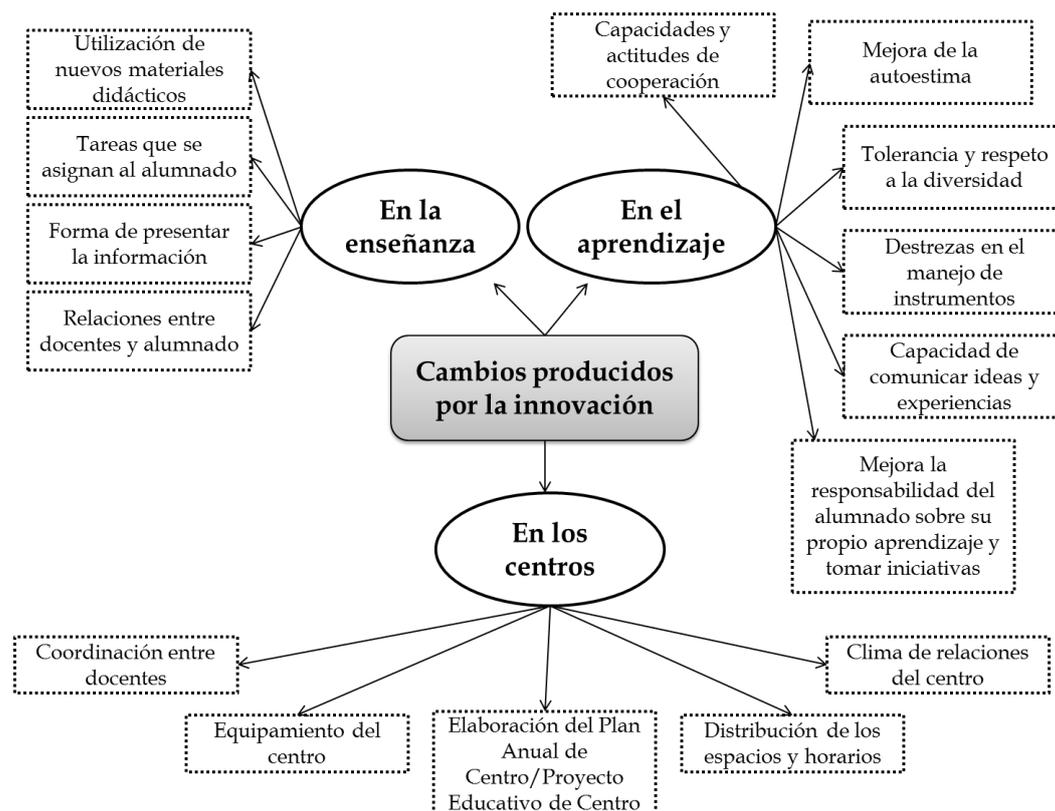
De planificación

-El proyecto de innovación no responda realmente a las necesidades y/o intereses del centro educativo en concreto.

-Falta de medios, recursos y una mala planificación de metas, objetivos y actuaciones.

Por otro lado, en la siguiente figura se muestran las dimensiones personal, metodológica y organizativa sobre las que pueden impactar los proyectos de innovación y mejora.

Figura1. Dimensiones en las que impactan los resultados de los proyectos de innovación (Sánchez Moreno & Murillo Estepa, 2010, p.184).



En la dimensión personal podemos observar cómo los proyectos de innovación indican sobre las relaciones entre los docentes, el alumnado y docentes-alumnado, pero también se incluyen las del centro y la comunidad educativa. Las relaciones mejoran el ambiente del centro y con ellas la buena convivencia se proyecta hacia el exterior. En la metodológica, la innovación favorece el trabajo cooperativo, lo que supone cambios a nivel didáctico que repercuten directamente sobre el aprendizaje del alumnado. El rol del profesorado también cambia y pasa



de ser un transmisor de información a ser orientador y guía del aprendizaje de su alumnado. Y por último la dimensión organizacional, que se refiere a cambios producidos a nivel de centro afectando las estructuras organizativas generales, como por ejemplo al Plan de Centro o al Plan de Convivencia.

A modo de síntesis, para que un proyecto de innovación pueda tener garantías de éxito es necesario que cuente con tres características fundamentales en su implantación y desarrollo:

- Un equipo directivo dinámico que apoye profesional y administrativamente las iniciativas del profesorado.
- Un grupo de docentes cohesionado y estable que trabaje en equipo y comparta una cultura profesional.
- Que se respire un buen clima en el centro educativo. (Sánchez Moreno & Murillo Estepa, 2010)

2. Descripción de la Investigación

En este segundo apartado del trabajo describimos el procedimiento de investigación seguido para el estudio de las percepciones de los docentes, centros seleccionados para este trabajo, y resultados obtenidos para los mismos. También nos vamos a referir a los instrumentos utilizados para la recogida de la información, así como el procedimiento seguido para analizar los datos.

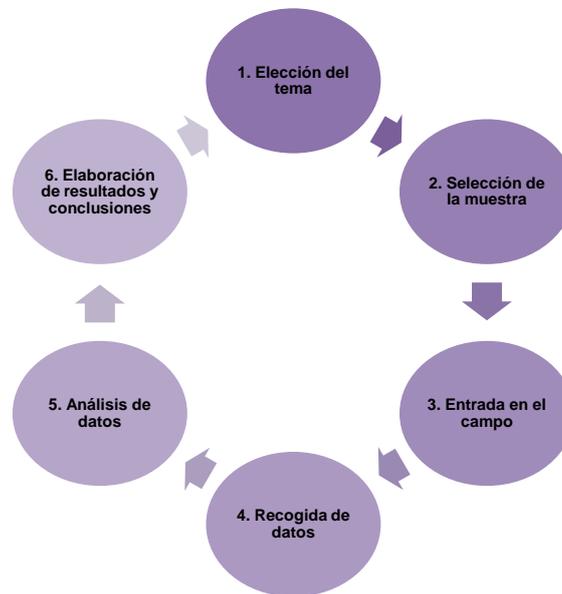
2.1 Diseño de la investigación

El enfoque de investigación que hemos seguido en este estudio es cualitativo, ya que queremos conocer las percepciones de los profesores sobre las evaluaciones externas, así como comprobar si se han emprendido mejoras en los planes de los centros educativos donde laboran. Nos hemos decantado por la modalidad interpretativa, ya que se trata de un estudio realizado en el propio contexto donde han tenido lugar las acciones (Colás Bravo, Buendía Eisma y Hernández Pina, 2009). Las percepciones y valoraciones son diferentes entre los docentes implicados en nuestro estudio, ya que se trata de una metodología cualitativa que proporciona una información amplia y profunda sobre la opinión de éstos así como las mejoras introducidas en los planes de los centros educativos (Colás Bravo, González Ramírez, Martínez Vara del Rey & Jiménez Cortés, 2008).

En la siguiente figura podemos visualizar las fases seguidas en el proceso de investigación:



Figura 2. Fases del proceso investigativo desarrollado.



2.2. Población y muestra de la investigación

Del total de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, que participaron en la evaluación de diagnóstico durante el curso 2013-14, seleccionamos de forma intencionada los que iban a participar en la investigación para lo que consideramos su implicación e interés en participar en este proyecto. Para el trabajo que presentamos nos centramos en los resultados obtenidos en tres de los centros de secundaria participantes en la investigación:, concretamente en lo expresado por treinta de sus docentes:

- Centro 1: trece informantes clave.
- Centro 2: siete informantes clave.
- Centro 3: diez informantes clave.

Los centros educativos 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 como docente; disponibilidad, predisposición e interés para realizar la entrevista; haber participado en las pruebas de evaluación de diagnóstico; ejercer algún cargo en el centro: tutoría, jefe/a de departamento, etc.

2.3. Instrumentos de recogida de información

Para recoger la información hemos utilizado un guion de entrevista semi-estructurada individual. Las líneas generales que enfocan las preguntas realizadas son las que se recogen a continuación:

- Recorrido en el centro y cómo perciben su experiencia en él.
- Filosofía educativa y el estilo de trabajo en el centro.
- Respuesta que ha dado el centro a la implantación del proceso de la evaluación de diagnóstico.
- Reacción del centro en relación a los resultados obtenidos.



- Qué cambios se han producido en el centro como consecuencia de los resultados obtenidos en las evaluaciones de diagnóstico realizadas.
- Propuestas de mejora que se han concretado.

2.4 Procedimiento de análisis de la información

Para el análisis de la hemos utilizado el programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA. Una vez transcritas las entrevistas de audio y trasladadas a dicho programa continuamos con la introducción de códigos y categorías. Este análisis lo hemos realizado a través de varios sistemas de categorías que se han elaborado siguiendo un modelo 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 a continuación:

Tabla 2. Ejes de indagación, códigos y el número de codificaciones entre corchetes(n).

CÓDIGOS (n)	EJES DE INDAGACIÓN
	Percepciones docentes en relación las pruebas externas [43]
PPRE [3]	Percepción del entrevistado sobre los resultados.
PCEN [6]	Percepción interna predominante sobre el proceso de evaluación de diagnóstico.
PPRO [23]	Percepción del entrevistado en relación con el proceso.
PCRE [11]	Percepción interna predominante en relación con los resultados obtenidos.
	Mejoras educativas [51]
MEPA [4]	Mejoras en los procesos de participación.
MECO [3]	Mejoras en los procesos de coordinación.
MEAD [44]	Mejoras producidas en los aspectos didácticos en general.

3. Resultados de la Investigación

Este tercer apartado del trabajo lo dedicamos a presentar los resultados más relevantes de la investigación en los tres centros seleccionados, en cuanto a las percepciones del profesorado sobre las evaluaciones externas, así como a las mejoras educativas emprendidas tras conocer los resultados de las mismas.

3.1 Resultados en cuanto las percepciones de los docentes sobre las evaluaciones externas

En relación al análisis el impacto de los resultados de la evaluación de diagnóstico en el funcionamiento de los tres centros de enseñanza secundaria, percibimos una visión muy



sectaria sobre 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. *“Las pruebas no tienen ni pies ni cabeza, no están para nada ajustadas a los estudiantes, ni al contenido del currículum.”* (Soc.1). 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. *“Nosotros intentamos cambiar la forma de dar clase, los ejercicios de clase, los deberes. Buscamos otros métodos más innovadores.”* (Leng.2).

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. *“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).

En resumen, el impacto general de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico en los centros se considera escaso y superficial, produciéndose cambios a nivel didáctico más que a nivel del funcionamiento institucional de los centros.

Otras evidencias textuales de estos resultados los mostramos a continuación:

“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).

“Sienta mal que pasen esas pruebas, hay un rechazo y malestar generalizado.” (J.De.3).

“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).

“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).

“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).

3.1 Resultados en cuanto las mejoras educativas emprendidas tras conocer los resultados de las evaluaciones externas

En relación al segundo objetivo, describir, analizar y comprender las medidas y propuestas de mejora emprendidas y conocer si son consecuencia de los 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. *“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).

Se trata por lo general de centros ineficaces en cuanto a que a pesar de gastar mucha energía en mejorar esas fuerzas son improductivas. 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. *“Nada sustancial, de ellos no sale nada nuevo, nosotros intentamos hacerlos responsables, de explicarles que necesitamos de su apoyo, es decir, de crear conciencia pero de siempre somos los profesores los que proponemos, la administración no apoya.”* (Len.1).

Conclusiones

Podemos concluir este trabajo haciendo referencia a la revisión bibliográfica que hemos realizado, destacando que 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 podemos argumentar 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.

No obstante, la percepción predominante es que las evaluaciones de diagnóstico no tienen efectos académicos para el alumnado, sino que poseen un carácter formativo y orientador para los centros e informativos para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Los centros, entre otros fines, deberán utilizar los resultados de estas evaluaciones para organizar en los cursos siguientes medidas de refuerzo para los alumnos que las requieran e irán dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las competencias básicas, así como para reorientar, si procede, las actuaciones desarrolladas en los primeros cursos de las respectivas etapas. Pero no siempre es así.

Y para finalizar, en cuanto al primer objetivo de la investigación, podemos concluir que de manera general, el impacto 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. Y en cuanto al segundo objetivo, los centros concretan una serie de mejoras sobre todo atendiendo a las debilidades detectadas en la evaluación de diagnóstico. Estas mejoras responden a las áreas evaluadas por la prueba, introduciendo mejoras a nivel de aula en tareas y metodologías de enseñanza-aprendizaje,



más que en dinámicas coordinadas a nivel de centro y contempladas en los planes de mejora de los mismos.

Referencias Bibliográficas

- 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., Martínez Vara del Rey, C., & 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.
- De Sordi, M. R. L., da Silva, M. M., & Tomaz, S. C. (2013). Avaliações externas e projetos inovadores em educação: a quem ea que servem?. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 25-41.
- Decreto 435/2008, de 2 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Orden de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía.
- 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.
- Sánchez Moreno, M., & Murillo Estepa, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de Grupos de Discusión. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 171-189.
- Romero, C. (2013). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(1), 1-26.
- Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: la experiencia de dos países anglófonos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73-90.