

¿LAS EVALUACIONES EXTERNAS REPERCUTEN EN MEJORAS Y CAMBIOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS? DOS ESTUDIOS DE CASO

EXTERNAL EVALUATIONS CHANGE AND IMPROVE SCHOOLS? TWO CASE STUDIES

Elena Hernández de la Torre¹
Paulino Murillo Estepa²
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

En este artículo analizamos los resultados de un Proyecto de Investigación³ cuyo objetivo se ha centrado en comprender el impacto en el desarrollo institucional y organizativo y las propuestas de mejora de dos centros educativos de la Comunidad Andaluza como consecuencia de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas del alumnado. Estos dos estudios de caso se han llevado a cabo en centros de entornos rural y suburbano de las provincias de Sevilla y Cádiz. La metodología se basa en un enfoque cualitativo de investigación a través de entrevistas a miembros de la comunidad educativa, equipos directivos, tutores, jefes de departamento y equipos técnicos de coordinación pedagógica. Los resultados muestran que el profesorado valora relativamente la información obtenida a través de estas pruebas, aunque sí se plantean la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo y la necesidad de consensuar los resultados de estas pruebas entre el profesorado para la mejora y el cambio en estrategias didácticas y organizativas.

Palabras Clave: cambio educativo, evaluación externa, eficacia escolar, evaluación de diagnóstico, rendimiento del alumnado

¹ Correspondencia: Elena Hernández de la Torre. C/ Pirotecnia s/n - Sevilla 41013, correo-e: eht@us.es

² Paulino Murillo Estepa. C/ Pirotecnia, s/n – Sevilla 41013, correo-e: paulino@us.es

³ ¿Mejoran los centros educativos como consecuencia de los resultados de la evaluación de diagnóstico? Impacto en el desarrollo institucional y su vinculación con el rendimiento del alumnado. Plan Nacional del 2012. Ministerio de Ciencia e Innovación. España. EDU2012-11329.

ABSTRACT

In this paper we analyze the results of a research project focused on understanding the impact on institutional and organizational development and proposals for improvement of two schools in Andalusia following the results of the students' evaluation. These two case studies have been carried out in rural and suburban center environment of the provinces of Seville and Cadiz. The methodology is based on a qualitative research approach through interviews with members of the educational community, management teams, tutors, department heads and technical teaching coordination teams. The results show that teachers relatively appreciate the information obtained through these tests, even they do reflect on the teaching and learning carried out and the need to agree on the results of these tests among teachers and the change in educational and organizational strategies.

Keywords: diagnostic evaluation, educational change, effective school, external evaluation, student achievement

Introducción

Según el Informe de la Comisión Europea publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y editado en 2013, la educación es el motor para el crecimiento y el empleo en los países europeos. El objetivo de las evaluaciones externas, en general, es la mejora del aprendizaje del alumnado, las medidas de gestión de los centros y la información que propician a las políticas de las Administraciones Educativas

Los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación externa en la Comunidad de Andalucía acerca de los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos en su aprendizaje tratan de ser vinculados, desde la existencia de estas pruebas, con la formación que recibe el alumnado en los centros docentes, las metodologías y estrategias didácticas utilizadas por parte del profesorado. En general, la preocupación existente hoy en día en las Administraciones Educativas se relaciona con los cambios y mejoras que se abordan desde los propios centros docentes y sus equipos directivos, respondiendo así a varios dilemas centrados en el aprendizaje eficaz del alumnado en el aula, el trabajo conjunto y cooperativo entre el profesorado y la comunidad educativa, las estrategias de aprendizaje utilizadas y la cultura institucional y organizativa de cada centro. Todo ello constituye una profusión de interrogantes en los centros acerca del desarrollo de la calidad y la mejora, aunque en realidad nos preguntamos si con esta evaluación externa de carácter institucional solucionamos de alguna forma este problema o ayudamos a ello.

En esta investigación se han seleccionado 8 centros andaluces de Secundaria de 5 provincias andaluzas y para este estudio de caso dos centros de Sevilla y Cádiz para dar respuesta a este dilema. Las preguntas que nos formulamos básicamente han consistido en lo siguiente: *¿mejoran los centros educativos como consecuencia de los resultados de las evaluaciones externas?, ¿cuál es el impacto en el desarrollo institucional y su vinculación con el rendimiento del alumnado?* En este sentido, la información que se propicia a los centros educativos de los resultados de esta evaluación, al equipo directivo y al profesorado debería generar cambios con el objetivo de potenciar el desarrollo de competencias en el alumnado, relacionadas con un mejor rendimiento escolar, una mejora de la inserción social y profesional posterior, así como el acceso a otros

niveles educativos y a su vez una mejora en el trabajo del profesorado, aunque la realidad es que no siempre ocurre así.

La necesidad de reflexionar acerca del rendimiento del alumnado nos sitúa en un nuevo escenario escolar y profesional cargado de incertidumbre en la actualidad respecto a la cuestión siguiente: “¿conseguió el mejor rendimiento de nuestros alumnos con las estrategias y metodologías de enseñanza actuales?” Esta reflexión sobre el papel de los centros escolares en la sociedad actual implica abordar un doble problema: definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación de un ciudadano responsable así como el contexto institucional y metodológico a través del cual ese proceso de formación debe tener lugar. Son las instituciones educativas las que deben responsabilizarse de estos desafíos, debiendo ofrecerla posibilidad de realización personal del alumnado atendiendo a los niveles requeridos para una nueva competitividad así como los medios de información eficaces para insertarse en la sociedad de manera positiva.

En base a ello la escuela aparece como *un lugar estratégico de/para el cambio, un lugar para la formación*, donde lo que ocurre dentro de ella es una labor conjunta del profesorado, de manera colaborativa, de ahí la importancia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), lo que nos dará la clave de la mejora y eficacia de los propios centros. Los cambios han de generarse desde dentro de los centros y con el acuerdo entre profesorado para llegar a la mejora y a la innovación, incidiendo en la estructura organizativa y partiendo del análisis reflexivo de la propia práctica. Las evaluaciones externas deberían servir de base a este planteamiento.

Marco teórico

Las políticas y prácticas de evaluación externa del alumnado, de los docentes y de los centros escolares se sitúan hoy en día en el punto de mira de la calidad, de la mejora y de la investigación educativa debido a las políticas neoliberales que surgen en este momento a nivel internacional. Varias han sido las pruebas de evaluaciones externas que se han sucedido en Andalucía desde el año 2006 por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa: la denominada *Evaluación de Diagnóstico* desde 2005-2006 hasta el curso 2012-2013 para 5º de Primaria y 3º de Secundaria, la prueba de evaluación *Escala*, desde el curso 2010-2011 para 2º curso de Primaria y la *Prueba de Evaluación Individualizada* a partir del curso 2015-2016 en 3º y 6º de Primaria, derivada esta última de la LOMCE.

Estas pruebas se consideran una medida que se ha aplicado en Andalucía desde el año 2006 para mejorar la calidad del sistema educativo, constituyéndose como un modelo a seguir de evaluación institucional para los centros escolares, la reforma educativa, la mejora y la innovación. La intención es llevar a los centros escolares a una reflexión responsable y meditada sobre varias cuestiones importantes: la gestión, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo curricular en su atención a la diversidad. Todo ello se encuadra dentro de un trabajo de reflexión para establecer propuestas de mejora derivadas del análisis de necesidades de cada centro escolar.

Las investigaciones llevadas a cabo con estas pruebas en estos años tanto en nuestro país (Gil y Vilches, 2006; Marchesi, 2006; Velázquez de Medrano, 2006; Barrenechea, 2010; Gallardo, Fernández, Sepúlveda, Serván, Yus y Barquín, 2010; Monereo y Morcillo, 2011; Rodríguez, 2011; Sánchez, 2007; Serván, 2011; Ávila-Gómez, 2016) como a nivel internacional (López, 2013; Popkewitz, 2013; Romero-León, 2016) ponen en entredicho su utilidad, ya que tienen dificultades

para considerarse como la panacea de la reforma curricular, existiendo cuestiones importantes a tener en cuenta como la formación del profesorado y su experiencia, la cultura colaborativa en los centros, los mecanismos de corrección y control y la homogeneidad de la misma, ya que se aplica en toda la comunidad sin atender a las características geográficas y nivel de la población a la que se aplica. En países como Suecia, Países Bajos y Dinamarca señalan que estas pruebas solo propician tensión y desacuerdo con las áreas de la prueba y formación del profesorado (Romero-León, 2016).

Estas pruebas tienen como objetivo evaluar competencias básicas, entendidas como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes, actitudes y la disposición para aprender. El análisis de los resultados de estas pruebas ha permitido que los centros de Primaria y Secundaria obtengan información relevante con el objetivo de contribuir a la mejora de la planificación educativa en cada centro. Entre las características de estas evaluaciones destacamos las siguientes (Sánchez, 2007):

- se basan en las competencias del alumnado
- la información se propicia a través de un sistema informático a los centros
- pretenden instaurar propuestas de mejora basadas en la información relevante

Sánchez (2007) y Serván (2011) señalan que estas evaluaciones tienen varias características a tener en cuenta: un carácter *censal*, se destinan a todos los centros públicos de Andalucía y concertados, y *formativas*, ya que de sus resultados los centros educativos deben acometer planes de mejora relacionados sobre todo con el rendimiento del alumnado. Por otra parte es evaluación *interna* porque es corregida por el propio profesorado de los centros y es evaluación *externa* porque las pruebas las elabora la administración educativa.

La LOMCE de 2013 (BOE de 10 de diciembre de 2013) ha supuesto una mirada hacia el control de la calidad en educación y una reforma institucional para introducirse en las prácticas docentes de los centros escolares y en el control del trabajo del profesorado a partir de mecanismos de evaluación externa basados en el rendimiento del alumnado. De esta forma, el centro escolar se convierte en *intermediario de la industria de resultados escolares* (Merchán, 2013), debiendo tomar buena nota de los resultados que obtiene su alumnado en pruebas destinadas a ello.

Se plantea así la necesidad de reflexionar acerca del papel de la educación en un nuevo escenario educativo cargado de incertidumbre. Esta reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad y en la formación de los ciudadanos debe abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Son las instituciones educativas las que tienen que reconocer estos nuevos desafíos, ofreciendo posibilidades al ciudadano de realización personal, atendiendo a los niveles requeridos para una nueva competitividad, así como los medios para insertarse en la sociedad.

El III Plan Andaluz de Formación del Profesorado (BOJA, 2 de Septiembre de 2014; Orden 31 Julio de 2014) planteó la necesidad de mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado, así como la promoción profesional del docente y el desarrollo autónomo, la producción de conocimiento y la construcción de comunidades de aprendizaje y educación. Entre las líneas de actuación y medidas específicas para el desarrollo de tales objetivos destaca, entre otras, la de impulsar y apoyar a los colectivos de profesores y profesoras que se implican en la innovación e investigación, así como en planes de mejora.

La realidad es que hoy en día existe una preocupación por saber qué estrategias metodológicas en las aulas consiguen mejores resultados en el alumnado, entendiendo que es la labor conjunta del centro y su comunidad la que nos da la clave de la 'mejora' y 'eficacia' del

mismo. De otra parte, los cambios de arriba-abajo parece que tienen poca incidencia en los centros, no llegan a formar parte de la vida de los mismos. Se entiende que si los cambios quieren tener una incidencia real en la vida de los centros, han de generarse desde dentro y capacitar al profesorado para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo asimismo en la estructura organizativa y profesional para implicarlos en un análisis reflexivo de lo que se hace.

Estas pruebas deben servir para ser razonablemente serios y positivos en sus resultados y partir de lo que realizan los centros en positivo antes que en lo negativo, ya que, como señala Gimeno (2014): “se suele coincidir con más facilidad en la valoración de lo que no es positivo, mientras que es más difícil ponerse de acuerdo en qué es lo «bueno» y con qué planes y medidas podemos mejorar” (p.37), a partir de ahí. Las pruebas de Evaluación Externa, finalmente, tienen como objetivo la comprobación del nivel de adquisición de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado. El análisis de los resultados de estas pruebas permite que los centros obtengan información relevante para una posterior toma de decisiones sobre la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos preguntamos si realmente el centro y su profesorado tienen conciencia de la utilidad de estas pruebas para la mejora.

Método de investigación

Objetivos del estudio

Con esta investigación pretendemos conocer los procesos e incertidumbres que están viviendo los centros educativos como consecuencia de las evaluaciones externas así como los requerimientos que les está exigiendo la administración educativa en función de los resultados obtenidos. Necesitamos conocer las respuestas que los propios centros dan y la incidencia de todos estos procesos en el rendimiento del alumnado, fin último del proceso educativo. En definitiva, nos proponemos conocer cómo los centros educativos afrontan estos resultados, qué respuestas dan, qué seguimiento se está realizando y cómo influye todo esto, tanto en el desarrollo y aprendizaje de los propios centros como en el rendimiento de su alumnado, todo ello a partir de dos estudios de caso.

Muestra

Se compone de informantes-clave de dos centros de secundaria de las provincias de Sevilla y Cádiz de entornos suburbano y rural, respectivamente, para el estudio de casos y seleccionados a partir de una muestra total de investigación de 8 centros andaluces de las provincias de Sevilla, Córdoba, Cádiz, Granada y Huelva. Estos informantes han sido Equipos Directivos, ETCP (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica), coordinadores, jefes de Departamentos, tutores, y orientadores, los cuáles han sido elegidos en base al perfil de *informantes-clave* por el equipo de investigación y el propio centro docente, los cuáles se han hallado implicados en las dos evaluaciones anteriores (por tanto con experiencia demostrada en otras evaluaciones) en el proceso de las evaluaciones externas.

Los informantes clave del centro de Cádiz han sido los siguientes: 1 director, 1 jefe de estudios, 1 secretario, 3 jefes de Departamento (inglés, matemáticas, ciclo formativo), 1 orientadora, 6 profesoras; en el centro de Sevilla: 1 directora, 1 vicedirector, 1 jefe de estudios, 1

jefe estudios adjunto, 1 secretaria, 4 jefes de Departamento (matemáticas, lengua, 2 FP-FOL), 1 orientador, 3 tutoras de ESO y 2 de bachillerato.

Método de investigación

La metodología empleada se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación, partiendo de una posición epistemológica para entender el desarrollo institucional y cultural de los centros educativos estudiados (Stake, 1998). Hemos analizado los relatos y experiencias de la comunidad educativa para comprender cómo los profesores describen el contexto y las medidas posteriores que se han utilizado o no después de la prueba. Nuestro diseño de investigación se basa en el estudio de casos con selección de sujetos en los dos centros para orientar la comprensión y la interpretación de los relatos y cómo construyen sus teorías para trabajar bajo un enfoque inductivo, ofreciendo una perspectiva contextualizada de situaciones y personas que las protagonizan.

Instrumentos

La recogida de información se ha llevado a cabo a partir de entrevistas individuales semiestructuradas a miembros de la comunidad educativa de los dos centros educativos objeto de estudio. El análisis de datos se ha realizado a través de un sistema de categorías y códigos que se ha elaborado siguiendo un doble proceso -emergente y fundamentado en los esquemas teóricos departida- y haciendo uso de un sistema de codificación múltiple descriptiva e interpretativa. Las entrevistas se han codificado en función del diseño de categorías de la investigación y la recopilación de datos. Las categorías utilizadas para analizar las entrevistas (ver Entrevista en Anexo 1 y Códigos de Identificación en Anexo 2) y para el análisis de datos han sido las siguientes:

TABLA 1. Tabla de categorías para análisis de datos de las entrevistas

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • CAMBIOS: en las relaciones entre profesorado, comunidad educativa, alumnado, otros cambios • MEJORAS: en aspectos didácticos en general, metodologías, procesos de coordinación, participación, evaluación, otras mejoras • ASPECTOS DIDÁCTICOS: actividades de planificación en el aula, actividades de coordinación con otras aulas, recursos que se utilizan, metodologías en el aula, tareas que se desarrollan, estrategias y criterios de evaluación del alumnado |
|--|

Fuente: elaboración propia

El diseño de la entrevista se ha realizado para el equipo directivo y los agentes internos, es decir, el Equipo Directivo, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), orientador/a, jefes de departamento, tutores/as de curso y tutores/as de ciclos formativos, profesorado.

Procedimiento de investigación

Nuestro procedimiento de investigación ha sido el siguiente:

1. Elaboración de instrumentos para recogida y análisis de datos. Se han diseñado guiones de observación y entrevistas (individuales y grupales) para recogida de datos en diferentes fases de investigación. Estos guiones tienen carácter semiestructurado.
2. Recogida de datos. A partir de entrevistas individuales semiestructuradas a miembros de la comunidad educativa de los centros educativos y seleccionados en base a su perfil de informantes-clave por el equipo de investigación y el centro docente. Las entrevistas se han realizado tanto en reuniones formales (cita previa) como informales.
3. Análisis de datos. Con sistema de categorías que se han elaborado siguiendo un doble proceso –emergente y fundamentado en esquemas teóricos de partida- y haciendo uso de un sistema de codificación múltiple: descriptiva e interpretativa. Este material ha sido analizado utilizando el programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA 2010.
4. Devolución/validación de los informes. Elaborados a partir del análisis de entrevistas por el grupo de investigación y devueltos a los informantes clave.

Resultados

Los resultados del análisis de datos en función de los dos casos analizados se estructuran en: estudio de Caso A y estudio de Caso B.

Estudio de Caso A (CA) – Entorno rural

- *Características generales del centro*

Este centro educativo se encuentra en la provincia de Cádiz. Ofrece todas las líneas de Educación Secundaria Obligatoria y dos modalidades de bachillerato (Ciencia y Tecnología, Humanidades y Sociales), además un ciclo formativo de Grado Medio. En el centro existe desnivel entre rendimiento académico de bachillerato y de secundaria, definiéndose esta última como *compensatoria*: “Nuestro centro de Secundaria yo lo calificaría casi de *compensatoria*. Después tenemos el Bachillerato que es estupendo” (JE). Debido a ello, tradicionalmente, ha sido considerado de bajo nivel, aunque se trabaja para romper este “prejuicio”, como así expresa el secretario: “En los últimos 4/5 años he notado que la tendencia se está rompiendo, antes siempre se decía: *los niños malos van al instituto... (SEC)*. Actualmente trabaja en el centro un número aproximado de 30 profesores, solo 10 de ellos definitivos. Este tránsito de profesores provoca desconcierto, aunque la relación en el claustro es buena: “Yo desde el primer momento me sentí aquí a gusto, el profesorado que llega se implica” (ORI).

- *Cambios/Mejoras/Aspectos Didácticos*

En este centro los *cambios* se llevan a cabo con la puesta en marcha de *Programas de Diversificación* para atender a la diversidad y “subir un poco el nivel, que aquí atender a la diversidad se atiende, lo que pasa que no con resultados” (JE). Sin embargo, el tipo de *estrategias*

de aprendizaje apenas están cambiando, siguen siendo estrategias tradicionales y dejan a un lado aquellas que se consideran innovadoras: “No sé, se podría buscar otra estrategia, pero vuelvo a insistir, no sé, a lo mejor soy muy antiguo y sigo dando clase como me la dieron a mí en la pizarra” (SEC).

En cuanto a las *estrategias*, los profesores están adaptando su sistema de trabajo a los resultados obtenidos, cambiando en ocasiones su metodología y proponiendo nuevas estrategias de mejora, como son:

- Aula de acompañamiento
- Aula de Adaptación Curricular
- Agrupamientos flexibles
- Apoyo en el aula, apoyo externo y apoyo interno

Respecto a las mejoras, las propuestas resaltan nuevas metodologías de trabajo con el alumnado, aunque algunas no han tenido el éxito esperado. Estas mejoras se centran en *desdobles* y *grupos flexibles* en asignaturas como Lengua, Matemáticas e Inglés, las cuales funcionan bien con una buena y amplia plantilla de profesores. Algunos alumnos que han obtenido escasos resultados, han asistido a estas clases como si fuesen clases particulares, “los que tenían peor resultado... con un profesor y 8/9 alumnos es una clase particular y nada, los resultados fueron pésimos” (PROM).

Se ha creado un *Programa de Acompañamiento* que lleva funcionando 4 años, pero que no surte efecto debido a la existencia de conflictos en el centro, muchos alumnos y poco volumen de profesores contratados. Se han tenido que contratar monitores externos al centro, pero no conocen bien como otros profesores las necesidades y dificultades del alumnado, familia y profesorado. Este Programa “trata de ayudar en técnicas de estudio, cómo tienen que estudiar, cómo organizar su trabajo” (DIR), ha sido una estrategia propuesta hace cuatro años y que no funcionó del todo “creo recordar que salvo algún niño... pero no funcionó mucho” (SEC).

En cuanto al alumnado que tiene necesidades específicas de apoyo educativo, el centro ha creado un *aula específica* donde acuden cuatro alumnos con un profesor dentro del modelo de *orientación terapéutica*, aunque el alumnado queda excluido de su aula ordinaria, permaneciendo a tiempo total en el aula de integración y solo compartiendo el espacio común de la escuela para festejar el Día de Andalucía y de la Paz.

Se han realizado *mejoras* en la evaluación que utiliza el profesorado con exámenes parciales durante todo el curso y evaluaciones trimestrales, así como tareas a través de un blog de clase. El alumnado realiza las tareas de clase, utiliza exámenes anteriores para ejercitar sus competencias y resoluciones de los ejercicios: “Se hace una evaluación trimestral con dos exámenes parciales y uno final...hice un blog este año y voy subiendo los exámenes que vamos haciendo, también pongo comentarios, ejercicios” (SEC).

Asimismo hacen uso de *blogs* para “exámenes que vamos haciendo, resoluciones y algunos comentarios de fallos muy comunes que es necesario explicar” (SEC). Se trata de actividades de aprendizaje de gran utilidad para el alumnado. Por último, los *cuadernos de práctica competenciales* son utilizados para mejorar los resultados de la prueba, “vienen cuestiones y actividades como las que se suelen poner en las pruebas...” (OR). La ventaja de este tipo de actividades es que los alumnos son capaces de extrapolar los conocimientos a la vida cotidiana en cualquier momento.

El centro cuenta con estrategias para fomentar la lectura creando de un *Plan de Lectura* para que el alumnado se exprese con claridad y soltura, realizando prácticas con guiones para

redacciones y cuadernos de caligrafía. Otro problema que el centro considera son las carencias graves en inglés, realizando adaptaciones de la programación curricular para trabajar a partir de conocimientos previos. El nivel es muy bajo y el alumnado no está especialmente motivado para aprender inglés, considerando que no es necesario para su desarrollo profesional:

“En lengua extranjera se quejan las profesoras de la pronunciación, bases malísimas, empiezan desde el principio y lo más básico, adaptan la programación al grupo que tienen” (OR);

“Aquí el inglés entra mucho en el tema cultural... muchos niños que dicen yo esto no lo quiero para nada, esto no me sirve, yo no lo estudio, entonces esto es chocar en una pared una y otra vez” (OR).

La pizarra digital es uno de los medios que con más frecuencia utiliza el profesorado, aunque el uso de la misma depende de la formación previa que hayan adquirido además de la asignatura que imparta, teniendo en cuenta que los docentes “de idioma y tecnología son los que más la utilizan” (SEC). Insisten en la insuficiente existencia de pizarras digitales por clase puesto que “montan una pizarra por el grupo que tienen autorizado” (SEC). Por consiguiente, reivindican la idea de que es imprescindible la presencia de este recurso.

Respecto a la *metodología* llevada a cabo en las clases, el *aprendizaje cooperativo* es prioritario ya que es donde los alumnos crean conocimiento a partir del intercambio de información entre los componentes del grupo. Aunque esta estrategia resulta beneficiosa, existen docentes que consideran que hay asignaturas que no se pueden impartir con esta metodología: “Hay asignaturas que se prestan más a este tipo de estrategias, por ejemplo las ciencias sociales, proponer un tema a debate, debatir, sacar ideas. (...) en asignaturas como matemáticas y lengua quizás no. Se podrían buscar otras estrategias” (SEC).

Estudio de Caso B (SE) – Entorno suburbano

- *Características generales del centro*

En este centro se imparten enseñanzas de ESO (1º a 4º) y Bachillerato. Existen dos líneas de Secundaria y Bachillerato (un grupo de cada uno de los dos niveles) y distintas especialidades y Ciclos Formativos de Grado Medio/Superior, encontramos alumnos desde 12 años de edad a otros que superan los 40. El índice socio- económico y cultural es medio. El claustro está formado por 64 profesores. Los alumnos pertenecen a clase media debido al auge urbanístico de la zona en la que se encuentra el instituto y una pequeña minoría a clase media-baja. Se imparten dos turnos de enseñanza, no es un centro con demasiados ni graves conflictos.

El centro se compone de 16 Departamentos y organiza actividades complementarias y extraescolares Tiene desdoble en turno mañana/tarde debido a la falta de espacio, por la mañana ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y un curso del Ciclo Superior de Construcción, el resto enseñanzas de tarde.

- *Cambios/ Mejoras/Aspectos Didácticos*

La opinión generalizada en este centro es que los *cambios en general* son debidos al trabajo de departamentos, no a estas pruebas: “Yo no he captado ningún cambio, porque no me muevo

en la etapa de la ESO” (JDPT-03); “Mi impresión todo este tiempo es que los profesores trabajan igual, no han cambiado sustancialmente” (TUTL, TUTFP). Lo más destacado de la mayoría de los entrevistados son las fricciones provocadas por quién corrige y quién no, así como también la molestia manifestada porque ponen en tela de juicio el trabajo de uno... Buena parte del personal entrevistado (casi un 80%) afirma que no han habido cambios en las relaciones interpersonales, “las pruebas de Evaluación de Diagnóstico son una cosa más...” (JE, JEADJ), pero en las interdepartamentales sin embargo sí, “estamos trabajando la lengua como Instrumento desde distintas asignaturas, yo creo que más coordinados que nunca” (JDPT-02). En general los docentes coinciden en que no han habido cambios ni en la filosofía de impartir clase, ni en la política en el centro, ni han sido dotados de materiales para trabajar y mejorar, etc. A rasgos generales han servido solo para prestarle más atención a lectura y Biblioteca.

Respecto a las *relaciones con la Comunidad Educativa*, no se ha apreciado ningún cambio en este aspecto, “no he visto ningún cambio, si lo hay es en base a otros parámetros, pero no por las pruebas de evaluación” (VIC). Estas relaciones con la Comunidad Educativa son una tarea pendiente, ya que incluso han habido años en donde no existía AMPA, aunque actualmente la hay pero apenas relación con ella.

En lo referente a los *cambios en el alumnado*, decir que éstos no se toman en serio esta prueba porque no es evaluable para notas, aunque son conscientes que tienen que mejorar su rendimiento, “hay un porcentaje de alumnos que sí sé que tienen ambición por las notas y por los resultados y ellos sí se han decepcionado a veces a ellos mismos” (TUTBAC).

Respecto a los *cambios en el profesorado*, coinciden en que habrá profesores que sí hayan tomado medidas a raíz de los resultados: “He visto a compañeros que se han reunido por las tardes con respecto a las pruebas de evaluación, pero ni les he preguntado ni ellos a mí me han comentado nada” (JEADJ).

En el análisis de la categoría *mejoras en general*, se han analizado las propuestas en los siguientes aspectos:

- Calidad de los aspectos didácticos
- Metodologías utilizadas
- Adecuación de materiales, espacios y tiempos
- Implicación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Implicación del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Coordinación (equipos educativos, ciclos, departamentos, etc.)
- Procesos de participación en el centro
- Criterios o procedimientos de evaluaciones del alumnado
- Práctica general del aula

En lo que se refiere a los *aspectos didácticos del aula* se han planteado preguntas sobre la organización de los procesos/actividades de coordinación y planificación, utilización de recursos, metodología desarrollada, organización de procesos de aprendizaje del alumnado, tipo de tareas de aprendizaje planteadas al alumnado y estrategias de evaluación utilizadas. Obtenemos las siguientes respuestas:

- En lo referente a la *organización de los procesos y actividades de coordinación y de planificación*, tanto miembros del Equipo Directivo entrevistados como el resto de docentes, están de acuerdo en que estas pruebas no han influido para nada, sino que la coordinación entre profesorado siempre ha habido en el centro. Las respuestas que confirman este hecho son las siguientes:

“Este aspecto no tiene nada que ver con las pruebas. Viene de arriba...” (TUTL)

“Todo depende de lo que he ido haciendo y he visto que ha funcionado o no ha funcionado, en todos los años que llevo de experiencia” (TUTM)

“Esa coordinación depende más de los profesores y de la buena sintonía entre ellos que de las propias pruebas” (DIR)

“La forma de trabajar de cada departamento no tiene nada que ver con los resultados, ni con la prueba, ni con la evaluación exterior, sino con la forma de cada uno” (SEC)

- Respecto a la *utilización de recursos*, la gran mayoría coinciden en que los recursos utilizados y las metodologías siempre se han utilizado las mismas, a lo largo de los años, que las Pruebas no tienen nada que ver. Las siguientes razones que dan son aquellas que sí producen esos cambios, y no las pruebas:

“Ahora se han podido comprar algunos recursos más” (JDPTM)

“Los cambios vienen dados por implantaciones de la Administración, o por la adquisición de nuevos recursos” (DIR)

“Es la experiencia la que te hace utilizar unas cosas y otras” (TUTL)

- En cuanto a la *organización de los procesos de aprendizaje del alumnado*, todos los entrevistados afirman que este aspecto no se ha visto afectado por las pruebas, es decir, siempre se han utilizado a un nivel personal por el profesorado. Algunos de ellos opinan que:

“Cada profesor aplica su criterio y más o menos siempre es el mismo, o lo mejora con el tiempo, pero ajeno totalmente a las pruebas” (JDPTL)

“Ha variado algo en los últimos años, antes era un trabajo memorístico, ahora quizás se sigue con ello, pero se trabajan más actividades de interrelación, no por las pruebas, sino porque te das cuenta cómo van los niños, o te adaptas o te hundes” (JDPTM)

- Para el tipo de tareas de aprendizaje planteadas al alumnado, todos los entrevistados están de acuerdo en que siempre han sido utilizadas, las pruebas no han afectado la vida del centro y dependen de varios factores como la motivación del profesorado, dependen del estilo del profesor y lo que los alumnos digan y alienten:

“Es el profesorado el que ve cómo llegan los alumnos y sus carencias, y no por estas pruebas, sino por que diariamente tú haces en tu práctica de aula” (DIR)

“Las nuevas tecnologías nos van forzando, desde la propia Consejería” (JE)

- Finalmente respecto a las *estrategias de evaluación utilizadas*, la mayoría de los entrevistados, ya sean cargos directivos o docentes, opinan que en general todo en la vida del centro (incluyendo pruebas de evaluación propias) no dependen de las pruebas de diagnóstico, ni sus resultados. El problema de la evaluación no está en las pruebas, sino fuera, en la sociedad. Los motivos de los cambios en los procesos de evaluación son:

“la evaluación continua porque quieren mejores resultados, (también por la propia normativa)” (JDPTL)

“la experiencia para utilizar unas cosas u otras y ha ido variando a nivel de los cambios de Sistema Educativo en relación a otros años (el método tradicional hace que la evaluación sea un fracaso)” (TUTL)

- Por último, dos miembros del equipo directivo afirman no conocer si se han realizado propuestas de mejora, ya que se realizan a nivel de Departamento, y si se han llevado a cabo sin medios no habrán tenido resultados. El profesorado lo está intentando, variando la metodología y empleando Tecnologías de la Información: “No son grandes cambios porque los grandes cambios necesitan también grandes innovaciones en política educativa” (ORI). Se han hecho propuestas de mejora por convencimiento, no por estas pruebas:

“Se han hecho a nivel de Lengua y de Matemáticas. En Matemáticas por ejemplo el concurso matemático. En Lengua se hicieron cosas sobre la lectura, potenciación de la biblioteca, feria del libro, confección de un periódico” (JDPTL).

También existe falta de información: “Imagino que en la metodología se habrán hecho propuestas, sobre todo en el profesor que obtiene los resultados de las Pruebas, influirá eso, Departamentos de Lengua y Matemáticas” (JDPTM).

Discusión de los resultados

Del análisis de los datos de los dos estudios de caso se desprenden una serie de evidencias respecto a las pruebas de Evaluación de Diagnóstico:

La percepción de la prueba: la percepción del equipo directivo, profesorado, tutores, coordinadores, jefes de Departamento, etc., respecto a las pruebas externas parece que no han tenido la repercusión que se esperaba de ellas. Tanto en el centro A como en el B, el profesorado y el equipo directivo señalan que estas pruebas, aunque pretenden identificar las capacidades de aplicación y comprensión de los contenidos teóricos, que son las que han tenido más presencia en un nivel de dificultad básico, el alumnado no las ha tenido en cuenta por falta, sobre todo, de motivación, ya que no suponen ningún incremento en la nota global del curso.

Los cambios y mejoras en el centro: las mejoras que se han abordado se han dado sobre todo en nuevos proyectos y estrategias generales a nivel de centro como son aula de acompañamiento, aula de integración, adaptaciones curriculares, agrupamientos flexibles, apoyo en el aula, apoyo externo y apoyo interno..., además de mejoras en desdobles y creación de grupos flexibles en asignaturas como Lengua, Matemáticas e Inglés, a las cuales se refieren estas evaluaciones. Asimismo estas mejoras se han dado en aspectos didácticos, metodologías utilizadas, estrategias individuales o decisiones de Departamento, como son adecuación de materiales, espacios y tiempos y nuevos procedimientos de evaluación del alumnado, implicando al alumnado y profesorado en estos procesos, así como nuevas forma de coordinación entre equipos educativos, ciclos, departamentos, etc.

Los cambios y mejoras en metodologías y sistema de evaluación: en lo que se refiere a nuevas metodologías, se han llevado a cabo nuevas actividades de aprendizaje de gran utilidad para el alumnado como *cuadernos de práctica competenciales*, utilizados para mejorar los resultados de la prueba y extrapolar los conocimientos de la vida cotidiana a los contenidos escolares. Se ha abordado asimismo el fomento de la lectura con la creación de un *Plan de Lectura* para que los alumnos se expresen con claridad y soltura, realizando prácticas con la creación de guiones para las redacciones y unos cuadernos de caligrafía. Asimismo se ha acordado la instauración de programas de diversificación para atender a la diversidad en el alumnado que así lo necesite.

Respecto a la evaluación, se ha abordado con exámenes parciales durante todo el curso académico y evaluaciones trimestrales así como la realización de actividades a través de un *blog de clase*, adaptando la programación curricular para trabajar a partir de los conocimientos previos debido al nivel muy bajo de algunos estudiantes y para motivar al alumnado sobre todo. En lo que se refiere a las metodologías llevadas a cabo en las clases, se han basado en el *aprendizaje cooperativo*, donde los alumnos crean conocimientos a partir del intercambio de información entre los componentes del grupo, apoyado con el empleo de tecnologías, sobre todo con pizarra digital.

Los cambios en las relaciones entre el profesorado: los centros han abordado ciertas mejoras, sin embargo los cambios que se perciben se han producido en algunas ocasiones con profesorado a nivel individual, ya que algunos sí han tomado medidas a raíz de los resultados, en otras ocasiones a nivel de Departamento, más que a nivel de centro. Estos cambios se han referido a la organización de actividades de coordinación y de planificación en cada Departamento, los procesos de aprendizaje del alumnado y tipo de tareas planteadas. Estos docentes coinciden en que no ha habido cambios ni en la filosofía de impartir clase, ni en la política en el centro, ni han sido dotados de materiales para trabajar y para mejorar. Los cambios que se han realizado han sido a nivel individual o de Departamento, sin conexión con el resto del centro, es decir, no ha sido una medida a tomar.

Por último, en la coordinación de equipos educativos, ciclos, departamentos, etc., los entrevistados coinciden en que la comunicación y/o la coordinación muchas veces viene dada por otros intereses, pero no por estas pruebas, es decir, no advierten que estas pruebas sean determinantes para modificar la forma diaria de trabajar del profesorado, no se han hecho propuestas de mejora realmente, no han implicado cambios importantes. Destacar que algunos profesores señalan que el problema de la evaluación no está en las pruebas, sino fuera, en la sociedad. Una de las cuestiones a destacar es que algunos entrevistados comentan las fricciones provocadas entre el profesorado que corrige la prueba respecto a los que no lo hacen, así como también la molestia manifestada por este profesorado por la forma de corrección de la prueba. Esto es motivo de relaciones no siempre positivas entre el profesorado, afectando a la fiabilidad de la misma.

Conclusiones

Las evaluaciones externas propuestas desde la Consejería de Educación a través de Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, lejos de suponer una prueba más, deben constituirse en un indicador de innovación y mejora en los centros educativos. Aunque el análisis de los resultados proporciona a los centros información relevante para la mejora del quehacer educativo, incluso si han mejorado o no en el nivel esperado respecto a evaluaciones anteriores, a los centros educativos estas evaluaciones “desde arriba” no les ofrecen datos suficientemente significativos a la hora de plantear mejoras a nivel de centro. Los cambios/mejoras que abordan no se relacionan directamente con esta prueba, sino con el análisis de necesidades y propuestas que se realizan a nivel de departamentos o profesorado de forma individual, por iniciativas particulares de grupos que participan en proyectos innovadores.

Como afirma Velázquez de Medrano (2006), aunque en el fondo estas pruebas “permiten comprender en profundidad los objetivos, fortalezas y oportunidades que dicho estudio ofrece para tomar decisiones de mejora de la educación, tanto por parte de la administración pública como de los propios centros escolares, profesorado y familias” (p.14), la cuestión que se plantea es que las políticas educativas deberían prestar más autonomía a los centros, potenciar la capacidad de cambio de los mismos, otorgándoles una mayor responsabilidad para que adopten un mayor

compromiso. Deberían favorecer una gestión que incrementara la colaboración entre familias y profesorado, en definitiva, una reestructuración que posibilitara reuniones periódicas en las que poder compartir experiencias, proponer y dialogar, estableciendo compromisos comunes y consensuados en la comunidad escolar y profesional. Al igual que señala Serván (2011), quizás esta evaluación “como instrumento de reforma curricular es más barato y puede dar resultados más rápidos que la inversión en la formación profesional docente o el desarrollo de una cultura colaborativa, cuyos resultados solo son visibles a mucho más largo plazo” (p. 231)

Las evaluaciones externas no ayudan en estos posibles cambios. Es el funcionamiento interno de los Centros, con ayuda de la Administración Educativa, lo que debe cambiar, las evaluaciones externas son genéricas, estándar y no particulares; no conocen la idiosincrasia de cada comunidad y centro, características, modelo de convivencia, puntos de mejora, objetivos específicos, por lo que no ayudan en el cambio. El seguimiento y evaluación de las acciones escolares cobra aquí trascendental importancia, el equipo directivo ha de tener como prioridad garantizar el aprendizaje de toda la organización, favorecer la auto-reflexión y la investigación. Sólo habrá crecimiento a partir del análisis crítico del trabajo desarrollado en el centro con ayuda de las evaluaciones externas.

Limitaciones y prospectiva

Una de las limitaciones encontradas en la selección de estos dos casos de estudio es el sesgo en la selección a raíz de la profusión de datos que se han ofrecido en ambos casos y la amplia plantilla de profesionales. Entendemos que el análisis de los casos debe incluir todos los casos que aparecen en una población definida, aunque este análisis excedería los límites de un artículo breve. Otra de las limitaciones de este estudio se encuentra en la consideración de que cada centro docente posee sus propias características y sus propios escenarios culturales, por lo que son aspectos parciales de sus propias realidades sociales difíciles de extrapolar y generalizar.

Una última limitación estaría relacionada con la necesidad de contrastar los resultados de estas evaluaciones externas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje con los resultados de las evaluaciones que están obteniendo los docentes en el aula de clase, para determinar qué y cuánto está aprendiendo el alumnado.

Entre las ventajas de este estudio destaca la comprensión de los motivos que explican las actuaciones en cada momento de cada centro y por qué lo hicieron, así como las posiciones diferentes respecto a sus propios problemas en los centros escolares. Sería interesante plantear en el futuro mayor número de estudios para construir con visión prospectiva los escenarios educativos de cada centro estudiado de acuerdo con su realidad propia e implementando estrategias curriculares y organizativas en cada caso particular. Sería asimismo importante en el futuro entrenar al profesorado para interpretar los resultados de las evaluaciones estandarizadas para que puedan tomar decisiones que mejoren el nivel de la calidad de su enseñanza en el aula.

Referencias bibliográficas

Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 50-69.

- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). Recuperado el 18 de Noviembre de 2016 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>
- BOJA de 2 Septiembre de 2014, Orden 31 de Julio de 2014 por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Consejería de Educación, Junta de Andalucía
- BOJA de 26 de Noviembre de 2015, Orden de 4 de noviembre de 2015 por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Consejería de Educación, Junta de Andalucía
- BOJA de 11 Marzo de 2016, Orden de 18 de mayo de 2011, 48, 195, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa por la que se acuerda el procedimiento de aplicación de la prueba de evaluación Escala en el curso escolar 2015-2016 en los centros docentes de Andalucía. Consejería de Educación, Junta de Andalucía
- Consejería De Educación, Junta de Andalucía (2008). *El modelo de evaluación de diagnóstico de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación
- Gallardo, M.; Fernández, M; Sepúlveda, P; Serván, M.J.; Yus, R. y Barquin, J. (2010). PISA y la competencia científica: un análisis de las pruebas en el área científica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16 (2), 1-17
- Gil, D. y Vilches, A. (2006). ¿Cómo puede contribuir el Proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)? *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, 295-331.
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 31-44
- LOMCE (2013), Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE de 10 de diciembre de 2013.
- López, A. (2013). Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: El Caso de la Prueba Saber de Matemáticas en Colombia. *Relieve*, 19 (2), 1-16
- Marchesi, A. (2006). El Informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 337-355
- Merchán, F. J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales. *Conciencia Social*, 17, 137-144.
- Ministerio de Educación, Cultura Y Deporte (2013). Informe de la Comisión Europea sobre Educación. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades Conferencia de Educación. Madrid
- Monereo, C. y Morcillo, P. (2011). Las evaluaciones externas como andamiaje de las prácticas de evaluación. Un estudio de caso en el área de tecnología. *Cultura y Educación*, 23(2), 183-204
- Popkewitz, T. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 47-64.
- Rodríguez, C. (2011). Evaluación para la mejora: el modelo de Evaluación de Diagnóstico de Andalucía. *Cultura y Educación*, 23(2), 205-220
- Romero-León, J. L. (2016). Las evaluaciones externas en Suecia, Países Bajos y Dinamarca, *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 70-83
- Sánchez, C. (2007). El Modelo de Evaluación de Diagnóstico en Andalucía. *Avances en Supervisión Educativa*. 5. Recuperado el 22 de Octubre de 2016 de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=186&Itemid=45

- Serván, M.J. (2011). La evaluación externa de los aprendizajes escolares. Introducción. *Cultura y Educación*, 23 (2), 165-170
- Serván, M.J. (2011). Percepciones e interpretaciones de las comunidades educativas en torno a la evaluación externa de los aprendizajes escolares. Estudios de caso sobre la evaluación de diagnóstico en Andalucía. *Cultura y Educación*, 23(2), 221-234
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata
- Vélaz de Medrano, C. (2006). Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 13-18

Fecha de entrada: 19 mayo 2016

Fecha de revisión: 4 septiembre 2016

Fecha de aceptación: 15 diciembre 2016

ANEXO 1

ENTREVISTA MIEMBROS DE EQUIPOS DIRECTIVOS Y AGENTES INTERNOS (EQUIPO TÉCNICO DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA, COORDINADORES DE CICLO, ORIENTADORES, JEFES DE DEPARTAMENTO, TUTORES DE CURSO)

CAMBIOS/MEJORAS:

1. ¿Qué cambios se han producido en el centro como consecuencia de los resultados obtenidos en estas evaluaciones?
2. (Objetivo: indagar cambios y de qué tipo: relaciones interpersonales, relaciones con la comunidad educativa, alumnado, profesorado, centro)
3. ¿En qué propuestas de mejora se han concretado los cambios?
4. (Objetivo: indagar en propuestas concretas de mejora: calidad en aspectos didácticos, metodologías utilizadas, adecuación de materiales, espacios y tiempos, implicación del alumnado en procesos de e-a, implicación del profesorado en procesos de e-a, coordinación de equipos educativos, ciclos, departamentos, participación en el centro, criterios de evaluación del alumnado, práctica general de aula)
5. ¿Consideras que la filosofía/forma de trabajar del centro han cambiado o se han visto afectadas por el proceso y los resultados de esta evaluación?, ¿en qué sentido?
6. (Objetivo: identificar cambios en valores/ideas compartidas como consecuencia de la participación en esta evaluación)

ASPECTOS DIDÁCTICOS:

1. Conocer algunos detalles sobre determinados aspectos didácticos desarrollados en el centro: cómo se organizan los procesos y actividades de coordinación y planificación, qué recursos se utilizan frecuentemente, metodología predominante utilizada en las clases, cuáles las más desarrolladas en el centro, cómo se organizan los procesos de aprendizaje del alumnado, qué tipos de tareas se suelen plantear al alumnado, qué estrategias de evaluación.
(Objetivo: indagar en cuestiones especificadas, cambios producidos y cuáles como consecuencia de esta evaluación. Se solicita respuesta a cada pregunta, indagando en los cambios debido a los procesos y resultados de esta evaluación. Las respuestas deben ser aplicadas al centro desde el punto de vista del equipo directivo y cada entrevistado en particular).

ANEXO 2

CÓDIGOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES-CLAVE

DIR: director/a
 VIC: vicedirector/a
 JE: jefe/a de estudios
 JEADJ: jefe/a estudios adjunto
 SEC: secretario/a
 ORI: orientador/a
 JDPTL: jefe/a departamento lengua
 JDPTM: jefe/a departamento matemáticas
 TUTL: tutor/a lengua
 TUTM: tutor/a matemáticas
 TUTBACH: tutor/a bachillerato
 TUTFP: tutor/a formación profesional
 PROM: profesor/a matemáticas
 PROL: profesor/a lengua