

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



TESIS DOCTORAL

**EL IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS**

Gladys María Suárez González

Director: Dr. Juan Santiago Arencibia Arencibia

Las Palmas de Gran Canaria
FEBRERO 2017

*“El progreso depende de seres que son innovadores,
que rechazan los convencionalismos y
modelan sus propios mundos”*

(Wayne Dyer)

*“La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo”*

(Nelson Mandela)

*A mi padre, por su capacidad de sacrificio,
el amor a la familia y el valor de la formación
que me ha transmitido.*

*A mi madre, por el cuidado permanente
y el apoyo incondicional.
Ella me enseñó la importancia de la disciplina.*

AGRADECIMIENTOS

La familia no sólo está hecha de sangre, también esta hecha de amor. Ese es el sentido por el que me he mantenido siempre a menester de los míos y, de la misma manera, he sido cuidada por ellos. Este es el gran aprendizaje de mi vida, es la gran lección que nos han dado mis padres, cuyas vidas han estado dedicadas a nosotros, esa fue su gran tesis doctoral. A vosotros, José Eloy Suárez Lantigua un maestro del cuidado, el amor y el servicio a los demás; y a, Inmaculada González Hernández, por cuidarnos y enseñarnos en la disciplina. Sus palabras siempre fueron : “tú vales mucho”.

No puedo obviar las veces que me apoyaron y se sentaron a escuchar mis inquietudes y planteamientos en los momentos más vulnerables. Qué importante es escuchar y ellos, lo hicieron con el corazón. No tengo palabras para expresar el vínculo y el amor tan grande que siento por ellos, los que nos conocen de toda la vida resaltan esa peculiaridad que nos ha definido siempre “los dos pares de gemelos”, pero yo sé que hay mucho más. A mis hermanos José, David y Eloy, una fuente de ayuda constante y ganas de vivir, cumpliendo objetivos. Siempre juntos.

La vida te otorga momentos que remueven tu día a día, eso fue lo que sentí cuando lo conocí. Lejos del desorden que creí que ocasionaría en mi vida, Rubén se convirtió en un estupendo compañero. Por esos momentos en los que ha sido paciente y ha respetado mi desarrollo personal en detrimento de un tiempo para nosotros. Por enseñarme lo que es el amor y la confianza.

A veces lo que menos logras decir, es lo que más necesitas expresar. Por esos momentos de tertulias enfocadas a entender esa dimensión de vida, por esas amigas que me hicieron sentir, pensar y creer que las cosas que parecen menos, realmente son más. Ellas saben quienes son.

“*Sólo tienes que creértelo*”, esta frase me hizo entrar en una fase de reflexión que, sin lugar a dudas, me hizo crecer. Fue pronunciada por una persona que depositó confianza en mí desde que me dio clases en la facultad, con gran habilidad despertó mi curiosidad, supo entender los desánimos sufridos a lo largo de este trayecto y me enseñó que todo lo que se hace con entusiasmo y “*al golpito*” se puede lograr.

A mi director de tesis, Chago, por la ilusión con la que me acogió en su hogar siempre que necesité ser asesorada, por las veces que se implicó queriendo saber sobre mi evolución tanto en lo personal como en lo laboral y académico, por su capacidad para proyectar motivación de logro a sus pupilos. La sencillez en el trato y la familiaridad me hicieron superar los momentos más difíciles, él es un referente de calidad humana.

Como bien expone Fernández Moratiel, *“el silencio es una gran rebelión contra nuestro propio desorden. Es una rebelión contra el mundo interior...”*. A ella, la persona que me enseñó a valorar el silencio y a mirar hacia mi interior.

Este trabajo también es fruto del acompañamiento de otros familiares y amigos que se han interesado por mí a lo largo de este tiempo, confiando en mis posibilidades. Gracias.

Agradecer al Equipo Directivo y al Equipo Educativo del CEIP Esteban Navarro y del CEIP M^a Jesús Ramírez la apertura de sus puertas, pues permitieron desarrollar el trabajo de campo que da luz a las conclusiones presentadas en este documento. El tiempo dedicado a las entrevistas, el intercambio de información mutua y, en definitiva, la colaboración altruista que caracteriza a la comunidad educativa de ambos centros, conforman un valor y amor por la profesión que, en la actualidad, se encuentra con dificultad. Gracias.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	17
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	23
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	24

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. LA EVALUACIÓN.....	35
1.1 El concepto de Evaluación.....	35
1.2 Evaluación y Diagnóstico.....	41
1.3 Evaluación, investigación y cambio.....	44
1.4 Dimensiones de la Evaluación.....	48
1.5 Estructura de fases que componen el proceso evaluador.....	53
1.6 Modelos o Tipos de Evaluación.....	57

CAPÍTULO II

2. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	73
2.1 Evaluación de los centros.....	73
2.2 Autoevaluación del centro.....	77
2.3 Evaluación externa e interna de los centros.....	80
2.4 La Evaluación Diagnóstica.....	85
2.5. La Evaluación Diagnóstica y la mejora de los centros educativos.....	87

CAPÍTULO III

3. TRIBUTOS LEGISLATIVOS. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN ESPAÑA.....	101
3.1 Recorrido legislativo.....	101
3.1.1 Arraigo de la Evaluación Diagnóstica en el Sistema Educativo Español a nivel Estatal.....	102
3.1.2 Una relación cruzada de las aportaciones legislativas en las Comunidades Autónomas.....	111
3.2 Institucionalización.....	120
3.3 Función o finalidad.....	123

CAPÍTULO IV

4. INSTITUCIONES EVALUADORAS.....	129
4.1 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).....	129
4.2 Unidades de Evaluación en las Comunidades Autónomas.....	137
4.2.1 Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).....	141
4.2.2 Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.....	146

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

5. METODOLOGÍA.....	155
5.1 La Metodología Cualitativa.....	157
5.1.1 El estudio de casos.....	165
5.1.2 La entrevista.....	170
5.1.3 El análisis documental.....	175
5.2 Los antecedentes.....	178

CAPÍTULO VI

6. EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	207
6.1 Los centros y sus resultados.....	207
6.1.1 Análisis de los resultados obtenidos en las Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento del CEIP Esteban Navarro por bloques de contenidos en las áreas instrumentales.....	207
6.1.2 Análisis de los resultados obtenidos en las Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento del CEIP M ^a Jesús Ramírez Díaz por bloques de contenidos en las áreas instrumentales.....	220
6.1.3 Análisis comparativo de los resultados obtenidos por los centros participantes.....	234
6.2 Análisis e interpretación de la información sobre el impacto de la Evaluación Diagnóstica.....	240

CAPÍTULO VII

7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y POSIBILIDADES FUTURAS.....	293
7.1 Conclusiones.....	293
7.2 Limitaciones.....	310
7.3 Posibilidades futuras.....	311

BIBLIOGRAFÍA	319
---------------------------	-----

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I	339
Mapa conceptual: <i>Perspectivas y paradigmas sobre la Evaluación Educativa.</i>	
ANEXO II	340
Mapa conceptual: <i>Relación de los paradigmas de la Investigación Científica y los métodos cuantitativos y cualitativos.</i>	
ANEXO III	343
Memoria final del Plan de Formación del año 2013/14 del CEIP M ^a Jesús Ramírez Díaz.	
ANEXO IV	351
Memoria final del Plan de Formación del año 2014/15 del CEIP M ^a Jesús Ramírez Díaz.	
ANEXO V	359
Guión de entrevista individual a los miembros del equipo directivo	
ANEXO VI	365
Guión de la entrevista individual a los componentes de la Comisión de Coordinación Pedagógica, orientador/a y profesorado.	
ANEXO VII	371
Síntesis del análisis de resultados y conclusiones de la investigación.	
ANEXO VIII	383
Listado de las necesidades sobre los antecedentes de los centros educativo.	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos generales de las entrevistas	174
Tabla 2. Valoración del éxito del Plan de Mejora del CEIP M ^a Jesús Ramírez Díaz	192
Tabla 3. Pruebas Generales del Rendimiento.Informe de resultados en Lengua Castellana y Literatura: CEIP Esteban Navarro	208
Tabla 4. Pruebas Generales del Rendimiento. Informe de resultados en Matemáticas: CEIP Esteban Navarro.....	214
Tabla 5. Pruebas Generales del Rendimiento.Informe de resultados en Lengua Castellana y Literatura: CEIP M ^a Jesús Ramírez Díaz	220
Tabla 6. Pruebas Generales del Rendimiento.Informe de resultados en Matemáticas: CEIP M ^a Jesús Ramírez Díaz	227

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: El concepto Evaluación (Parlett y Hamilton,1972; Stufflebeam,1971; Scriven, 1967; Tayler, 1942 y Cronbach,1963). Elaboración propia	40
Figura 2: El concepto “diagnóstico”. Cuadros gnoseológicos emergentes.....	43
Figura 3: Diagnóstico y Evaluación (Tenbrick, 1984).....	44
Figura 4: Paralelismo conceptual: Investigación y Evaluación (Casanova, 1995)	46
Figura 5: Dimensiones de la Evaluación (Tejada, 1997).	49
Figura 6: Finalidad de la evaluación. Elaboración propia.....	51
Figura 7: Fases del proceso de evaluación (Cabrera, 2000). Elaboración propia	54
Figura 8: Paralelismo de las fases del proceso de evaluación. Elaboración propia.	57
Figura 9: Modelos Cuantitativos y Cualitativos de evaluación. Elaboración propia.....	58
Figura 10: Relación conceptual: Evaluación y Metaevaluación (Stufflebeam, 1974).....	68
Figura11: Estructura conceptual del Modelo CAF y EFQM (CAF Educación, 2010)....	75
Figura 12: Elementos objeto de autoevaluación en los centros educativos (CEDEFOP, 2012). Elaboración propia.	79
Figura 13: Criterios de evaluación externa en Lituania y Hamburgo, Alemania (CEDEFOP, 2012).....	83
Figura 14: Histórico legislativo del Sistema Educativo Español. Elaboración propia...	101
Figura 15: Organismos responsables de la evaluación del Sistema Educativo Español (Art.142, TítuloVI, LOE). Elaboración propia.....	113
Figura 16: Finalidad de la evaluación en Andalucía (Decreto 220/2013) y Canarias (Ley 6/2014). Elaboración propia	124
Figura 17: Organización de la Evaluación Externa Internacional (INTEF, 2014).....	131

Figura 18: Funciones de la Agencia (Art. 5, Decreto 75/2009, de 9 de junio).	144
Figura 19: Funciones de la Agencia (<i>Orden de 29 de diciembre de 2009</i>).....	148
Figura 20: Sistema de Categorías. Elaboración propia.	162
Figura 21: La categoría Procesos en el CEIP Esteban Navarro. Elaboración propia.....	248
Figura 22: La categoría Resultados en el CEIP Esteban Navarro. Elaboración propia .	251
Figura 23: La categoría Cambios en el CEIP Esteban Navarro. Elaboración propia.....	254
Figura 24: La categoría Mejoras en el CEIP Esteban Navarro. Elaboración propia.....	256
Figura 25: La categoría Cultura en el CEIP Esteban Navarro. Elaboración propia.....	259
Figura 26: La categoría Liderazgo/Poder en el CEIP Esteban Navarro. Elaboración propia.....	262
Figura 27: La categoría Crisis/Conflicto en el CEIP Esteban Navarro. Elaboración propia.....	263
Figura 28: La categoría Aspectos Didácticos en el CEIP Esteban Navarro. Elaboración propia.....	267
Figura 29: La categoría Procesos en el CEIP M ^o Jesús Ramírez. Elaboración propia...	272
Figura 30: La categoría Resultados en el CEIP M ^a Jesús Ramírez. Elaboración propia.	274
Figura 31: La categoría Cambios en el CEIP M ^a Jesús Ramírez. Elaboración propia...	276
Figura 32: La categoría Mejoras en el CEIP M ^a Jesús Ramírez. Elaboración propia....	279
Figura 33: La categoría Cultura en el CEIP M ^a Jesús Ramírez. Elaboración propia.....	281
Figura 34: La categoría Liderazgo/Poder en el CEIP M ^a Jesús Ramírez. Elaboración propia.....	283
Figura 35: La categoría Crisis/Conflicto en el CEIP M ^a Jesús Ramírez. Elaboración propia.....	285
Figura 36: La categoría Aspectos Didácticos en el CEIP M ^a Jesús Ramírez. Elaboración propia.....	288
Figura 37: Conclusiones objetivo n ^o 1 y su relación con el sistema de categorías. Elaboración propia.....	294
Figura 38: Conclusiones objetivo n ^o 2 y su relación con el sistema de categorías. Elaboración propia.....	296
Figura 39: Conclusiones objetivo n ^o 3 y su relación con el sistema de categorías. Elaboración propia.....	299
Figura 40: Conclusiones objetivo n ^o 4 y su relación con el sistema de categorías. Elaboración propia.....	306

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La Evaluación se caracteriza cada vez más como un mecanismo trascendental para el logro de sociedades equitativas y orientadas al progreso. En el ámbito educativo, se ha convertido en una herramienta al servicio del cambio y necesaria en el proceso de adaptación a las exigencias emergentes en la sociedad del conocimiento.

Es difícil ignorar la relevancia de la mejora institucional como vehículo propulsor del progreso, aludiendo a la organización y funcionamiento de los centros educativos, del currículum y del rendimiento del alumnado. El deseo de avanzar, prosperar y crecer se encuentra ya avalado por un histórico envuelto en multitud de reformas legislativas que enmarcan un Sistema Educativo insatisfecho y voluntarioso en el deseo de alcanzar la cúspide en cuanto a su desarrollo.

En la línea de lo expuesto, la calidad podrá ser alcanzada mediante la mejora y ésta, a su vez, sólo puede darse con el cambio. El análisis de la realidad que acontece la vida institucional justifica la instauración de mecanismos que permitan observar la dinámica en el sector, entendiendo que debe ser objeto de evaluación cualquier elemento que configure el sistema educativo.

En pocas palabras, determinar en qué medida el proceso de Evaluación Diagnóstica resulta ser una vía favorecedora para la descripción de las realidades y dinámicas que definen a los centros educativos actualmente, se convierte en objeto de estudio por nuestra parte. La proyección de la evaluación como instrumento propulsor del cambio y la mejora institucional, viene a circunscribir la actitud que define a las organizaciones eficientes.

El informe de investigación que nos ocupa, se plantea dar respuesta a un problema de carácter institucional que no es otro que mostrar evidencias sobre el impacto que ha acontecido la Evaluación Diagnóstica en la dinámica de los centros escolares. A la par, se propone delimitar los signos que evidencian la huella de este proceso en los centros educativos, qué cambios se han generado como consecuencia y cuáles son las mejoras instauradas; siempre sin obviar cómo lo han vivido los protagonistas de la vida institucional: la comunidad educativa.

Con la intención de acotar el desarrollo de nuestra investigación, nos planteamos establecer una directriz que vincula las dimensiones objeto de estudio. Para identificar el impacto o la huella originada tras el proceso de evaluación en los miembros de la comunidad educativa, era necesario tener presente las consideraciones de tipo interno y externo al centro. Esta percepción va a condicionar la respuesta del centro como institución ante los resultados de la evaluación y, nos ayudaría a dar respuesta al primer objetivo de nuestra investigación, vinculado al análisis del impacto de la evaluación diagnóstica en los centros educativos.

Generar cambios a nivel institucional no es fácil. Por ello consideramos oportuno tener como punto de mira en el análisis del impacto de la evaluación diagnóstica, la influencia de ésta en la propulsión de cambios ocasionados en los escenarios educativos. El afianzamiento de los mismos y la instauración de mejoras generó para nosotros expectación, a la vez que nos permitió concluir sobre la importancia del proceso en relación a la dinámica del aula, los cambios establecidos en el centro tras la ejecución de las pruebas de evaluación, su correlación con las mejoras y el rendimiento del alumnado.

Nuestro trabajo presenta un bloque de contenidos denominado Marco Teórico. Esta sección está estructurada en cuatro capítulos que responden al análisis de la revisión bibliográfica realizada. Así, son objeto de estudio y argumentación por nuestra parte la evaluación en toda su extensión, asumiendo información relativa a la conceptualización, estructura, fases y modelos de la misma, su repercusión en el cambio y su relación con el diagnóstico y la investigación.

En un segundo capítulo se acota el tema de la evaluación centrándonos en aspectos de índole institucional. En este sentido, el tratamiento de la evaluación de los centros educativos se vertebra en dos enfoques: externo e interno; respondiendo, a su vez, a la trascendencia de la misma en la proyección de mejoras institucionales. Se dedica un espacio a la autoevaluación de los centros educativos, abogando por la filosofía de las organizaciones que aprenden.

El carácter legislativo que caracteriza al proceso de evaluación diagnóstica y su ejecución, merecía la dedicación de un espacio por nuestra parte. En un intento de exponer la coyuntura de la instauración de este mecanismo en nuestro Sistema Educativo,

el capítulo tercero incide en los tributos legislativos de la evaluación diagnóstica en España, a nivel estatal y autonómico. El proceso de institucionalización de la evaluación, el abordaje de su función y finalidad desde el prisma de la legislación, también son mencionados en este capítulo.

Un cuarto capítulo centra su atención en el proceso de institucionalización que ha sufrido la evaluación diagnóstica, otorgando un carácter pormenorizado a la información tratada. En este sentido, son objeto de interés las instituciones evaluadoras a nivel estatal y las unidades de evaluación a nivel autonómico.

Nuestro trabajo de investigación presenta un segundo bloque de contenidos relativo al Estudio Empírico. Este espacio está definido en dos capítulos dedicados al diseño de la investigación y al análisis e interpretación de los resultados. El primero, identificado como capítulo quinto en el informe desarrollado, responde al tipo de metodología, técnicas e instrumentos aplicados en el trabajo de campo. Cabe destacar que el planteamiento del problema y los objetivos que dan significado al trabajo, se exponen como punto de partida al iniciar la lectura de este informe. A su vez, se presenta una breve descripción que refleja los antecedentes de los centros educativos participantes en este estudio.

En lo referido al análisis e interpretación de datos, ocupan el capítulo sexto de nuestro trabajo. Este espacio destinado a los centros y sus resultados, establece un hilo conductor en el análisis de los resultados obtenidos en las Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento del alumnado de los centros participantes, a la par que una comparativa de los mismos. En este capítulo, se abordan los informes de difusión de resultados relativos al análisis e interpretación de la información sobre el impacto de la Evaluación Diagnóstica para cada uno de los centros participantes.

Finalmente, ocupa el capítulo séptimo en nuestro informe de investigación, un espacio destinado a las conclusiones, limitaciones y posibilidades futuras de investigación. A continuación se presenta la bibliografía seleccionada con el único fin de dar luz a este trabajo y una serie de anexos que recogen relevancias de la experiencia a modo de síntesis.

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA **INVESTIGACIÓN**

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se centra en proporcionar evidencias sobre el impacto que ha originado el proceso de evaluación diagnóstica y los resultados de la misma en la dinámica institucional. Como se expone en el capítulo I del marco teórico, la evaluación es concebida como un proceso que actualmente ha obtenido una repercusión vital para el desarrollo de organizaciones eficientes. Concretamente, en el ámbito educativo, la necesidad de alcanzar cotas de calidad en lo que respecta al aprovechamiento de recursos, tiempo, competencias profesionales e institucionales, sitúa el procedimiento de evaluación en el eje conductor de una actitud institucional que aboga por el crecimiento y la respuesta a las necesidades sociales emergentes. Se potencia la posibilidad de economizar recursos, generar cambios y favorecer dinámicas encaminadas a la mejora del sistema educativo.

Se trata de responder pues, a las siguientes preguntas de investigación:

1. Atendiendo a los diversos ejes de indagación, ¿qué signos evidencian la trascendencia del proceso de evaluación diagnóstica en la dinámica institucional?
2. La evaluación diagnóstica, ¿genera cambios en los centros educativos?
3. ¿Existen mejoras instauradas en los centros como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica?
4. La comunidad educativa, ¿concibe la evaluación diagnóstica como una herramienta necesaria para el impulso del crecimiento institucional?

Se trata de acotar en qué medida la evaluación diagnóstica es percibida por la comunidad educativa como una herramienta productora de información sobre las dimensiones que describen la dinámica institucional. Así, la evaluación diagnóstica se convierte en una vía sustancial para la obtención de información que describe una realidad y, a su vez, propicia la toma de conciencia sobre aspectos relativos a la cultura, el liderazgo, los aspectos didácticos y, en definitiva, la capacidad de resiliencia ante la crisis institucional y la intención de cambio por parte de los agentes internos al centro educativo; se convierten en objeto de este estudio.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el problema que plantea esta investigación, los objetivos generales responden al siguiente orden:

1. Analizar el impacto de la evaluación diagnóstica en los centros educativos.

La evaluación diagnóstica ha puesto en evidencia la validez, en términos de excelencia, de las prácticas desarrollada bajo la tutela de paradigmas que exigen una renovación y actualización a los nuevos tiempos y exigencias de la sociedad del conocimiento. Así, la huella ocasionada por un proceso al que la comunidad educativa no está acostumbrada a someterse, pondrá en evidencia la praxis y la dinámica institucional característica del centro.

Supone pues un efecto, objeto de estudio, que es consecuencia del procedimiento de evaluación al que son sometidos los centros educativos y, con ello, el sistema educativo. Ese conjunto de posibles efectos generados como consecuencia de la evaluación diagnóstica y el impacto emocional que ha supuesto someterse a la misma, ha sido un propósito para nuestro trabajo.

2. Delimitar la importancia del proceso de evaluación diagnóstica considerando los diversos ejes de indagación, concretamente vinculados a la dinámica del aula y los cambios instaurados.

La dinámica institucional se desarrolla en relación a un conjunto de aspectos que circunscriben el producto o resultado de la misma, dotando al centro de cierta idiosincracia. Así, son diversas las dimensiones objeto de estudio por nuestra parte. Como se expone en el capítulo V, la escuela en términos organizativos se define como una red de múltiples elementos interconectados que conforman una realidad compleja de transformar.

Los ejes de indagación se fijan en nuestro estudio como las piezas que otorgan significado a la actividad de los centros educativos participantes en el

mismo. La coalición de cada una de estas dimensiones dan vida a un entramado que caracteriza al centro y, es por tanto, nuestra labor descomponerlos para obtener información que vislumbre la realidad del mismo, permitiéndonos llegar a conclusiones auténticas en nuestra investigación.

Se trata pues de analizar el efecto producido como consecuencia de la evaluación diagnóstica en relación a diversos ejes o núcleos de información; obteniendo, a su vez, datos sobre lo acontecido en relación a los mismos núcleos. Responde a este fundamento el análisis de las siguientes dimensiones relativas a la dinámica de las instituciones participantes en nuestro estudio: procesos desarrollados, resultados obtenidos, cambios producidos, mejoras instauradas, cultura o idiosincracia del centro, tipo de liderazgo/poder, crisis/conflicto acontecidos y, aspectos didácticos característicos.

Dan luz a este objetivo los resultados obtenidos en el eje de indagación relativo a los cambios producidos y los aspectos didácticos vinculados a la dinámica del aula y los procesos enseñanza aprendizaje.

3. Determinar el alcance de la evaluación diagnóstica en la proyección de mejoras en los centros educativos y su correlación con el rendimiento del alumnado.

La significación del proceso de evaluación diagnóstica y su trascendencia en la proyección de mejoras institucionales, se convierte para nosotros en un aspecto crucial. El sometimiento de los centros educativos a cualquier procedimiento debe asegurar la mejoría, el avance y, por consiguiente, la prosperidad de la organización. Claro que, como se expone en el capítulo V, la capacidad de cambio de la organización se convierte en un aspecto central para introducir y consolidar mejoras en el sistema educativo a través de las instituciones. Es por ello relevante, considerar objeto de estudio el alcance o la importancia de la evaluación diagnóstica en el crecimiento institucional.

La institución educativa debe responder a las necesidades subyacentes de la organización que la dinamiza, adaptando sus medios para el logro de un producto deseado. En este sentido, existe un paralelismo entre los medios utilizados y el resultado obtenido. La reciprocidad entre el producto o rendimiento del alumnado y los procesos educativos desarrollados en los centros participantes en esta investigación, conforma un propósito por nuestra parte.

4. Repercusión de los resultados de la evaluación diagnóstica en el proceso de reculturación de los centros educativos.

La transformación de la cultura de un centro educativo se configura como un elemento trascendental para generar cambios a nivel institucional y, por consiguiente, instaurar mejoras. El proceso de reculturación al que nos referimos revierte en el modo de vida y costumbres, conocimiento y grado de desarrollo de los miembros protagonistas de la comunidad educativa de los centros participantes.

En este sentido el efecto, la huella o secuela del proceso de evaluación diagnóstica y sus resultados interfieren en la toma de conciencia por parte de los dinamizadores de la institución, debiendo dar cabida a procesos de reflexión y toma de conciencia colectiva sobre las necesidades emergentes y las posibilidades de transformar procesos enquistados que puedan ser evidenciados gracias a la evaluación diagnóstica. El significado de crecer como organización, considerando el concepto de las organizaciones que aprenden, implica generar visiones conjuntas sobre la realidad que acontece en cada uno de los centros participantes y generar cambios a través de la modificación de los modelos mentales, de la conciencia individual y colectiva.

Las consecuencias derivadas de la obtención de los resultados de la evaluación diagnóstica, la impresión y reacción de los miembros de la comunidad ante los mismos, constituyen núcleos de información vitales para concluir sobre la repercusión de la evaluación diagnóstica en los procesos de cambio o reculturación de los centros educativos participantes en nuestro estudio.

A su vez, la puesta en marcha o inhibición de mecanismos para resolver los conflictos profesionales generados por los resultados y la proyección de expectativas, junto con el grado de implicación para iniciar un periplo que afiance la mejora en la institución, se presentan como objeto de interés.

Los objetivos generales expuestos se concretan mediante los siguientes objetivos específicos:

- **Identificar el impacto que ha provocado el proceso de evaluación diagnóstica en los miembros de la comunidad educativa (percepción interna y externa al centro).** Objetivo general nº 1.

El efecto generado en los miembros de la comunidad educativa como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica y sus resultados, es concebido como un potente modelador de las dinámicas características de los centros educativos participantes en nuestro estudio. En este sentido, la percepción de los agentes internos sobre el desarrollo del proceso así como los resultados obtenidos, van a condicionar la respuesta del centro como institución a la implantación de mecanismos de evaluación del sistema educativo a través de las instituciones. A su vez, la reacción del centro de cara a los resultados contaminan el entorno y, por consiguiente el clima institucional; pudiendo emerger dinámicas entusiastas de cara a la instauración de cambios para el crecimiento o, por el contrario, darse el declive institucional como consecuencia del desánimo. Nos planteamos pues, identificar el impacto emocional que ha supuesto para los agentes internos de la organización la aplicación de la evaluación diagnóstica. La forma en la que perciben este procedimiento los miembros de la comunidad, el impacto interno y externo del mismo, la reacción ante los resultados y las dinámicas que se desencadenan a posteriori.

Los signos de conmoción o alteraciones producidas en las personas integrantes en la institución, se presentan como indicadores de la percepción que adoptan ante la implantación, en los centros educativos, de mecanismos de evaluación y de los resultados obtenidos. De esta manera obtenemos información por parte de la comunidad educativa, referida al grado de aceptación o rechazo sobre la evaluación diagnóstica.

- **Obtener información sobre la repercusión de la evaluación diagnóstica y los cambios generados en las relaciones interpersonales; entendidas como la base para el crecimiento y el proceso de reculturación del centro educativo.** Objetivo general nº 4.

La cultura de un centro educativo circunscribe el modo de vida de los miembros de la comunidad y, por consiguiente, de sus costumbres. Generar cambios a nivel institucional requiere de una transformación de los esquemas mentales de los que emergen comportamientos dinamizadores de la institución.

Gestionar cambios e instaurar mejoras en los centros educativos, requiere de un proceso de reculturación que influye directamente sobre las dinámicas que, inicialmente, caracteriza a los centros participantes en este estudio. Es objeto de nuestro interés determinar en qué medida el cambio de la dinámica institucional se sucede tras la aplicación de la evaluación diagnóstica y, si los resultados adoptan una condición indispensable para el cambio y la mejora de la institución educativa.

- **Repercusión de la evaluación diagnóstica en la mejora de los aspectos funcionales y organizativos que definen la dinámica del centro (procesos educativos, coordinación, participación y evaluación), la capacidad de cambio de los agentes internos, el afianzamiento y la consolidación de los mismos; generando mejoras institucionales estables a lo largo del tiempo que, a su vez, repercutan en la mejora de los aspectos didácticos y en el rendimiento del alumnado.** Objetivo general nº 2 y 3.

El estudio de los efectos causados por la evaluación diagnóstica y sus resultados en relación a los diversos núcleos de información que conforman las categorías de estudio en nuestro trabajo, así como la repercusión en los aspectos funcionales y organizativos que caracteriza la dinámica institucional, se presentan como objetivo para nosotros.

En la línea de lo expuesto, es de nuestro interés delimitar los procesos desarrollados en el centro; el resultado obtenido en la evaluación diagnóstica; los cambios producidos en los miembros de la comunidad educativa, en las relaciones interprofesionales y con el propio alumnado; las mejoras instauradas de cara a la metodología, en los procesos de coordinación, de participación y en la evaluación del propio alumnado; la cultura o idiosincracia del centro, el estilo e identidad del mismo, los valores que lo definen y los emergentes tras someterse al proceso; el estilo o tipo de liderazgo/poder, las fuentes de poder internas y externas, el rol del equipo directivo, las relaciones que se establecen y la micropolítica; las crisis o conflictos acontecidos como consecuencia de la evaluación diagnóstica y las preocupaciones derivadas de la misma; y, finalmente, los cambios acontecidos en relación a los aspectos didácticos en general (planificación de aula, actividades de coordinación, metodología, tareas, recursos, estrategias y criterios de evaluación para con el alumnado). Todo ello en un intento de establecer una correlación entre las dinámicas desarrolladas en el centro y el resultado obtenido en la evaluación diagnóstica.

El rendimiento del alumnado y los procesos educativos desarrollados, junto con la gestión organizativa y funcional de los centros participantes, conforman un propósito de análisis por nuestra parte; poniendo en marcha los mecanismos oportunos para la introducción de cambios revertibles en mejoras susceptibles de ser consolidadas a nivel institucional.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN

1. LA EVALUACIÓN

1.1 El concepto de Evaluación.

La evaluación debe ser concebida como un proceso que actualmente ha obtenido una repercusión vital para el desarrollo de acciones de calidad en diversos ámbitos. En el ámbito educativo, la necesidad de alcanzar cotas de calidad en lo que respecta al aprovechamiento de recursos, tiempo, competencias profesionales e institucionales sitúa la evaluación en el eje conductor de un proceso que potencia la posibilidad de economizar recursos, generar cambios y favorecer acciones encaminadas a la mejora en el ámbito educativo. Se trata pues de una acción que posibilita que los centros educativos se adapten y respondan a las nuevas necesidades emergentes de la sociedad del conocimiento¹, mediante el cambio y la mejora de los procesos educativos que se llevan a cabo a nivel interno. Así, la evaluación es entendida como un componente esencial del proceso educativo (Gimeno, 1992; Fernández, 1988).

La concepción de la evaluación como instrumento o mecanismo del que nos servimos con el fin de recabar información considerada útil y necesaria para propulsar la introducción de cambios de los que deriven mejoras en el funcionamiento de la organización u objeto de evaluación (Murga, 2009), nos instala en una percepción del concepto que se desvía del rendimiento de cuentas, situándonos en una perspectiva que concibe que el centro de la evaluación se encuentra en el análisis de procesos y no tanto en el valor del producto o resultado.

¹ La sociedad del conocimiento o sociedad del saber (UNESCO), emerge a finales de los años 90, en un intento de aludir al “saber” como medio para el logro de una sociedad equitativa y orientada al progreso mediante la cualificación superior que posibilita el ejercicio del trabajo. Nace en contraposición a su antecesora, la sociedad informacional, caracterizada por poner el énfasis en el contenido del trabajo o comunicación masiva de información como medio de producción económica (Castells, 2002).

Se alude pues a la evaluación en términos de instrumento al considerarla un medio para el logro de un fin que se enfoca en la intención de introducir mejoras tras un análisis de la realidad u objeto de evaluación. En este sentido, se elude el concepto de evaluación como acto puntual y concebido en términos de rendimiento de cuentas a nivel social, integrando términos como proceso y mejoras, que evidencian el progreso conceptual del término en el ámbito educativo.

El desarrollo del concepto evaluación abarca multitud de connotaciones que se han transformado mediante la incorporación de nociones que obedecen al proceso y no tanto al producto del objeto de evaluación. Así, la consideración de la evaluación, incorporada al ámbito educativo, como proceso que permite determinar el logro de los objetivos planteados (Tayler, 1942) viene a ser reemplazada por otras consideraciones que defienden que la evaluación no sólo determina si los objetivos inicialmente planteados se han alcanzado sino que posibilita tomar decisiones sobre el objeto de evaluación tras un proceso de recogida de información (Cronbach, 1963). La importancia de la evaluación ya no recae en el producto de la acción focalizada hacia un fin que hay que alcanzar, sino en la introducción de modificaciones para perfeccionar el objeto de evaluación. No hablamos pues de evaluar resultados que derivan de la aplicación del objeto de evaluación (proyecto, programa, competencia profesional, rendimiento del alumnado; según nos ocupe) sino de un concepto de evaluación cuyo eje se encuentra en el propio desarrollo de la acción.

La evaluación en el ámbito educativo está acreditada por su carácter sistémico y enfocada al logro de la eficiencia y la eficacia (Martínez, 1999), siendo estos vocablos que apelan al término. En la línea de lo expuesto, el talento para conseguir un efecto determinado y disponer de los medios y recursos que posibiliten ese logro, son algunos de los aspectos que vienen a denotar la importancia del proceso evaluador como medio para atestiguar las fortalezas o debilidades del objeto evaluado, conformando un puente de crecimiento de cara al mismo que vincula la realidad, punto de partida, y la posible introducción de mejoras de cara al objeto evaluado.

“La evaluación retrata lo que tenemos, nos explica sus causas y sus consecuencias, nos habla de la satisfacción o insatisfacción que todo eso nos produce y, a partir de ahí, nos pone en situación de cambiar...” (Trillo, 2002).

La introducción de modificaciones que favorezcan el perfeccionamiento del objeto de evaluación exige un proceso de recogida de información que debe ser planificado rigurosamente, pues para facilitar la toma de decisiones la información recogida debe ser considerada útil. En este sentido, la identificación y la obtención de la información considerada útil y descriptiva para la toma de decisión, se convierten en aspectos importantes del proceso evaluador (Stufflebeam, 1971). En la línea de lo expuesto se sitúa la aportación de Scriven (1967), al introducir como criterios decisivos en el proceso evaluador los conceptos de validez y mérito. La subjetividad se presenta como un elemento que interfiere en el proceso evaluador puesto que la ideología y el sistema de valores de la sociedad vienen a formar parte del proceso, generando sesgos en las conclusiones derivadas del proceso evaluativo.

Las aportaciones de Parlett y Hamilton (1972) se definen al considerar que, en el proceso de evaluación, no solo influye la percepción del evaluador considerado como un ente sino que lejos de la concepción unidireccional nace la creencia de que el proceso mantiene su esencia en la bidireccionalidad o retroalimentación, tomando relevancia la percepción de los participantes respecto al objeto de evaluación. Se patentan el proceso de negociación como un elemento a contemplar en el proceso evaluador, teniendo un gran impacto en lo que respecta a la evaluación centrada en los procesos educativos.

La consideración de que la evaluación debe estar centrada en la persona, en su problemática y en los interrogantes que se deseen conocer (Stake, 1975), avala la importancia de tener presente la percepción de los participantes en los diferentes procesos, situaciones o casuísticas que conforman el objeto evaluador. De la misma manera, la autoevaluación introducida por Elliot (1982) pone de

relieve la importancia que se otorga al individuo en el propio proceso evaluador, primando su percepción y consideración de cara al objeto de evaluación.

Partimos pues de un enfoque que nos permite generar dos vías significantes de cara al análisis del concepto evaluación y que se describen de la siguiente manera:

1. La concepción de la evaluación educativa vinculada al logro y a los conceptos de eficiencia y eficacia (Lafourcade, 1972; Gronlund, 1969), expuestos anteriormente y de la que entran a formar parte la evaluación de todo el sistema y no sólo de los procesos educativos que se desarrollan a nivel institucional.

2. La concepción de la evaluación educativa como medio para fiscalizar y comparar a través de la emisión de un juicio de valor en base a unos criterios estipulados y aplicables al rendimiento del alumno, a los procesos educativos y al sistema.

En la línea de lo expuesto, la evaluación es concebida como un proceso cuyo fin último es inspeccionar la calidad de los procesos educativos y del sistema educativo en general, evidenciando aquellos aspectos que gozan de estimación o a la inversa.

Para ello se sirve de elementos de índole cuantitativos como puede ser la medida y, cualitativos del tipo juicio de valor y actitudes, entre otros. La evaluación debe integrar ambas perspectivas para ser considerada en el cumplimiento de sus funciones.

Existe una clara relación entre el concepto evaluación y auditoría. Esta última se plantea como un método de análisis para detectar los problemas de las organizaciones (Martínez, 1999), y poder intervenir a través de las recomendaciones con el único fin de conseguir que la organización educativa obtenga las condiciones necesarias para ser eficaz y eficiente de cara a los procesos y acciones que desarrolla.

Así, queda explícita la relación terminológica entre ambos conceptos, proyectando la importancia del análisis sobre la realidad que acontece con el único fin de introducir modificaciones encaminadas a la mejora del objeto de evaluación, tras un balance de su funcionamiento.

Cabe hacer mención de la acreditación como proceso que implica un trabajo evaluativo, con el fin de garantizar la calidad de una institución o programa en base a unos criterios estándares y realizada por agencias externas a la institución. En este sentido, la evaluación es concebida como un medio o puente para demostrar la posición o categoría del objeto evaluado en términos de calidad.

Tras el collage de matices que envuelve el concepto evaluación y que nos ha permitido hacer un análisis de la trayectoria del mismo, podemos concluir con una breve definición que nos ha servido como punto de arranque para la reflexión expuesta. La evaluación debe ser concebida como un proceso sistemático y no un acto puntual o aislado, cuya finalidad es la introducción de modificaciones acertadas que conduzcan al cambio y a la mejora mediante la recogida de información útil para la posterior toma de decisiones, acto final de un proceso reflexivo y negociado con los participantes o con uno mismo, según competa en relación con el objeto de evaluación.

OBJETO DE EVALUACIÓN

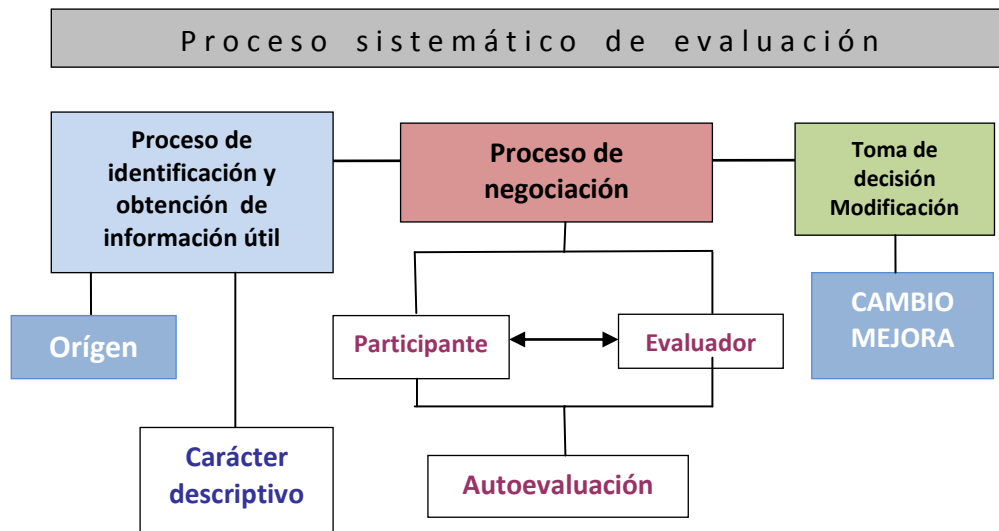


Figura 1. El concepto Evaluación (Parlett y Hamilton,1972; Stufflebeam,1971; Scriven, 1967; Tayler, 1942 y Cronbach,1963).
Elaboración propia.

La evaluación como medio para la toma de conciencia y análisis exhaustivo de aquello objeto de evaluación, viene a considerar una de las potencialidades de la misma, pues es vista como punto de arranque para el cambio y la mejora.

Se podría decir pues que, la evaluación, está al servicio del cambio y que, sin lugar a dudas, se trata de un proceso que conforma el engranaje de medios para adaptarnos a las nuevas necesidades de nuestra sociedad, la sociedad del conocimiento.

1.2 Evaluación y Diagnóstico.

Bien es sabido que uno de los dilemas planteados a nivel educativo tiene relación con el ajuste de los escenarios educativos y las características de los sujetos. Es por ello, por lo que es necesario aludir a la cita de Trillo (2002) como marco revelador para “...retratar lo que tenemos, explicar sus causas y sus consecuencias...”. Así pues, las condiciones de educatividad² que configuran el sistema educativo vienen a definir la manera de educar y, por tanto, las condiciones del contexto y de entrada que Stufflebeam denominó input en su modelo³. A su vez, las características de los sujetos de aprendizaje determinan las condiciones de educabilidad⁴ que van a condicionar el valor educativo de las condiciones de aprendizaje o condiciones de educatividad.

Se evidencia pues, la existencia de diversos modelos de escolarización emergentes de las condiciones de educatividad y que, a su vez, son generados por diversos principios educativos que obedecen a la ideología segregadora, comprensiva y a la integración o inclusividad. Las condiciones de aprendizajes están sujetas a los diversos modelos de escolarización que vienen a enmarcarse en base a un principio activo que los define.

Así pues, el principio de segregación viene a configurar una escuela diferente para cada uno, el principio de comprensividad abanderará una escuela común para todos y el principio de inclusividad viene a defender una escuela común para cada uno (Moya y Miranda, 2004). Para obedecer a lo expuesto es necesario determinar el valor de las condiciones de aprendizaje, siendo la evaluación y el diagnóstico dos procesos que permiten efectuar mediciones e interpretaciones en este sentido.

² Las condiciones de educatividad aluden a los elementos que configuran el sistema educativo: escuelas, recursos y currículum (diseños y programas). Estas, a su vez, conforman las condiciones de aprendizaje.

³ Stufflebeam (1989), creó el Modelo CIPP. (contexto, input, proceso y producto). Este modelo apunta a unas condiciones de entrada (condiciones específicas en función de la escuela) y de contexto (ordenamiento del sistema educativo), que repercuten en las posibilidades y limitaciones que ofrecen los entornos educativos.

⁴ Los sujetos de aprendizaje están caracterizados por unas condiciones a nivel biológico, psicológico y social que definen su personalidad y que conforman lo que es denominado condiciones de educabilidad.

El diagnóstico tiene una función relevante en el ámbito educativo, pues permite identificar, reconocer y valorar las características de educabilidad. Como bien queda manifiesto, en un primer momento, el concepto está asociado únicamente a las características de los sujetos. Podemos referirnos a tres ámbitos de diagnóstico: médico, psíquico y pedagógico, evidenciando el carácter procesual del concepto al aludir a la necesidad de establecer el análisis de las condiciones objeto de estudio a lo largo de un tiempo prolongado y no en un acto puntual (Luzuriaga, 1960).

La evolución del concepto nos sitúa ante cinco entradas que enmarcan el significado del término. Pilar Gil Fernández (1983)⁵, establece la evolución semántica del término “diagnóstico” obedeciendo a cinco categorías que reflejan la generalización del mismo a otros ámbitos del saber. Así, podemos afirmar que el término ha adquirido nociones que se encaminan a definirlo por extensión “... *como la evaluación de una situación o hecho para emitir un juicio en base a ese hecho o conjunto de circunstancias...*” (Gil, 1983).

Obedeciendo a lo expuesto, se constata la aplicación del concepto más allá del ámbito médico, se asocia con el término evaluación pues connota alguna dificultad que debe ser estudiada y, al tratarse de un modo procesual para la obtención de información, indica su carácter como método inmerso, a su vez, en un paradigma adoptado como modelo.

La generalización del concepto “diagnóstico” a otros ámbitos del saber ha provocado que se establezcan categorías con el fin de clasificar la situación o hecho objeto de diagnóstico en base a un cuadro gnoseológico, definidos éstos por el saber delimitado mediante diversas teorías del conocimiento.

A continuación se expone a modo de síntesis una relación de las nociones que caracterizan el término en relación a los cuadros gnoseológicos emergentes de las teorías conductistas (diagnóstico comportamental), teorías cognitivistas (diagnóstico operatorio) y teorías pedagógicas (diagnóstico pedagógico).

⁵ Diccionario de las Ciencias de las Educación. Editado por Santillana (1983).

CONCEPTO	CITA
Diagnóstico	<i>“...proceso que trata de homologar o diferenciar el caso objeto de estudio con lo genérico o la norma...”</i>
Diagnóstico comportamental	<i>“Técnica de diagnóstico psicológico basada en teorías conductistas y utilizada generalmente asociada otras técnicas de modificación de conductas...”</i>
Diagnóstico operatorio	<i>“Técnica de examen o diagnóstico psicológico basado en las teorías piagetianas sobre el desarrollo de la inteligencia y la evolución de la personalidad humana...”</i>
Diagnóstico pedagógico	<i>“Proceso que, mediante la aplicación de unas técnicas específicas, permite llegar a un conocimiento más preciso del educando y orientar mejor las actividades de enseñanza-aprendizaje...La finalidad del diagnóstico pedagógico es orientadora...”</i>

Figura 2. El concepto “diagnóstico”, relación de los cuadros gnoseológicos emergentes (Gil, 1983).

En la línea de lo expuesto, la evaluación diagnóstica es concebida por Tejada como un tipo de evaluación orientadora, pues el ajuste entre las condiciones de educatividad y las características de educabilidad vienen a ser el objeto de la misma. A su vez, no conduce a la certificación o a la valoración de los conocimientos previos del alumno, tampoco debe concebirse como una vía para evidenciar deficiencias relacionadas con las características de educabilidad de los mismos. El carácter optimizador al manifestar las potencialidades de los alumnos en relación a sus características, conforma una de las particularidades de la evaluación diagnóstica.

La evaluación es una práctica cuya singularidad es determinar el valor de una acción, situación u objeto, mediante una secuencia que Tenbrink (1984) denomina Modelo Trifásico, es decir, estructurado en tres fases: preparación, recogida de datos y emisión de un juicio (evaluación). Deducimos de lo expuesto el paralelismo existente entre los conceptos: evaluación y diagnóstico, quedando explícitas en el diagrama que se presenta a continuación:

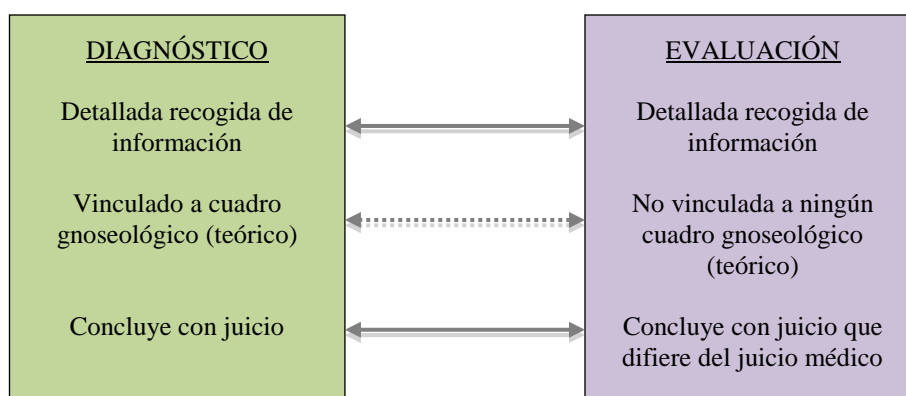


Figura 3. Diagnóstico y Evaluación (Tenbrick, 1984).

En definitiva, el proceso mediante el que se determina el valor educativo de las condiciones para el aprendizaje en relación a las características de educabilidad de los sujetos conforma la evaluación diagnóstica. Este proceso se complementa con la función educativa de la orientación, caracterizada por fomentar el logro de un ajuste en la triada alumno, familia y escuela. Podemos concluir que la evaluación diagnóstica es un método que propulsa la emisión de un juicio de valor sobre las condiciones de aprendizaje que subordinan la educabilidad del sujeto y, a su vez, quedan acotadas por las condiciones de educatividad que configuran el sistema educativo.

1.3 Evaluación, investigación y cambio.

Al concepto evaluación se asocian otros conceptos como investigación, pues ambos responden a una estructura muy parecida en la forma de proceder y el sentido de la misma, por lo que cabe enfatizar la afinidad de los conceptos a la vez que diferenciarlos.

En lo que respecta a la investigación, destacar que se parte de una hipótesis sobre la que se concluye a través de un informe descriptivo en el que se plasma el proceso llevado a cabo. Sin embargo, la evaluación no parte de una hipótesis de trabajo sino que se plantea valorar determinados objetos, situaciones o procesos con la finalidad de tomar decisiones sobre el objeto de evaluación para introducir modificaciones que conlleven a la mejora (Casanova, 1995).

En la línea de lo expuesto, la definición de un problema como punto de partida se convierte en un aspecto que aúna la esencia de ambos conceptos. A su vez, la planificación en lo que respecta al diseño (técnicas, instrumentos, agentes y destinatarios) y a la ejecución (recogida, análisis y tratamiento de datos), son matices presentes en ambas acciones. La desavenencia entre ambas nociones radica en la confección de una hipótesis como planteamiento a ratificar en una investigación, no existiendo valoración ni toma de decisión al respecto, como ocurre con la evaluación, simplemente concluyendo ante una realidad que se corrobora o no tras aplicar el ciclo investigador⁶.

Si partimos de las aportaciones de De Ketele y Roegiers (1999), se establecen una serie de descriptores que definen cada uno de los términos expuestos. En lo que respecta al investigador se define como un ser intrigado que se orienta a la emisión de resultados, en contra del evaluador figura implicada en el proceso o ejecución orientada a la toma de decisiones.

El ciclo investigador se presenta como un medio cuya prioridad es descubrir el “por qué” y el “cómo” del objeto a investigar, no siendo prioridad en el proceso de evaluación. La evaluación pasa a ser de utilidad social primaria pues permite la toma de decisiones para la introducción de mejoras, en contra de la investigación cuya utilidad social pasa a ser secundaria pues la finalidad radica en ampliar conocimientos que generan progreso a nivel social.

La referencia de un sistema de valores prima en el proceso evaluador y adopta un papel secundario en la investigación (De Ketele y Roegiers, 1999). Teniendo en cuenta esta última referencia, es pertinente hacer mención del juicio como opinión, que no requiere la toma de decisión; si bien, no debe ser confundido con la evaluación, la cual abarca la confrontación de información con la repercusión pertinente y, por tanto, la toma de decisión.

⁶El ciclo investigador debe ser entendido como la formulación del proceso a seguir en una investigación científica, mediante el método empírico-analítico; siendo éste un método de investigación basado en la experiencia y en la lógica empírica (Salkind,1998).

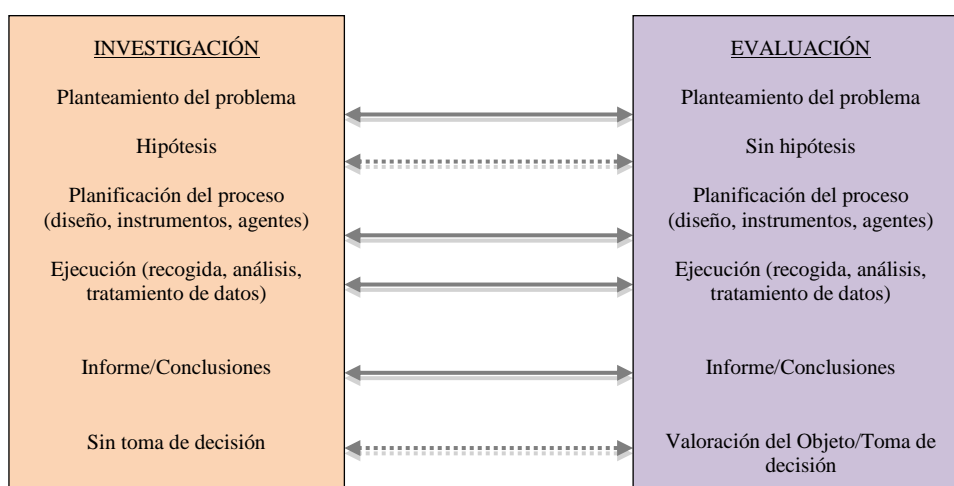


Figura 4. Paralelismo conceptual: Investigación y Evaluación (Casanova, 1995).

El hecho de introducir modificaciones sobre el objeto de evaluación tras la toma de decisión derivada del proceso evaluador, nos sitúa ante un nuevo término: cambio. Nos adentramos en conceptos que requieren ser aclarados, pues cuando hablamos de cambio hacemos mención a una modificación no evolutiva que se produce en una realidad determinada.

El cambio acarrea una intencionalidad y no todos los cambios implican la mejora, claro que los cambios derivados de modificaciones introducidas tras el proceso evaluador de cara al objeto, deben adherirse a la mejora de la situación de partida. Así, podemos concluir que el proceso evaluador hace visible aquello que debemos conocer para poder crecer y avanzar a través del cambio.

Los diferentes paradigmas que estructuran el ciclo investigador vienen a reflejar los cambios sucedidos en el esquema formal de organización en función de los modelos que nos ocupan y que son expuesto en párrafos sucesores.

En la línea de lo expuesto, el cambio es capaz de generar nuevos modelos o enfoques que vertebran el proceder de la investigación y la evaluación. A continuación se evidencian los rasgos característicos de los paradigmas emergentes que, a su vez, se asocian a los cambios introducidos en los esquemas de organización que defienden los diversos modelos que relatan el proceder en diversos ámbitos.

Según Sáez (1989) los términos expuesto, evaluación e investigación, sufren una evolución en paralelo a los tres paradigmas propios de la investigación científica. En la línea de lo expuesto, cabe hacer mención del paradigma Positivista-Técnico como aquel que defiende la objetividad de la ciencia, mediante la liberación de valoraciones e intereses y la aplicación de procedimientos metodológicos fundamentados en la medición objetiva y las normas de la investigación empírico-analítica. La relación causa-efecto, la observación directa, los estudios estadísticos, la definición de variables, entre otros; vienen a delimitar la práctica investigadora y evaluativa que se circunscribe a este paradigma. La investigación desde esta perspectiva, es concebida para la descripción y la obtención de leyes, obviando cualquier información subjetiva, prejuicios y sesgos. La investigación posee connotaciones teóricas. En la misma línea se sitúan los matices que envuelve la expresión evaluación, vinculada a la valoración objetiva a través de test.

Un segundo paradigma es denominado Heurístico-Interpretativo, cuya idiosincrasia es la comprensión e interpretación de las realidades humanas, teniendo en cuenta el escenario psicosocial cambiante en el que se desarrollan las dinámicas. En este sentido, la investigación es concebida como una acción intencional capaz de obtener conocimiento contextual de la acción social. Se trata de matices que obedecen a la participación teórica y práctica. La evaluación, por tanto, queda vinculada a la descripción del desarrollo individual en el marco social y cultural (Sáez, 1989).

Finalizar haciendo mención al paradigma Sociocrítico, caracterizado por hacer referencia al conocimiento y comprensión de la realidad como medio para modificarla y alcanzar mayores cotas de libertad (Popkewitz, 1984). La investigación, queda circunscrita a este paradigma en la medida en la que está caracterizada como un medio de participación, reciprocidad y proceso de negociación orientada a la acción. En la misma línea, se sitúan las connotaciones que definen la evaluación bajo este paradigma pues la valoración consensuada, la negociación y la crítica circunscrita al contexto político y social en el que se halla inmerso el objeto evaluado, vienen a definirla (Sáez, 1989).

En suma, la relación de los tres paradigmas radica en que se desarrollan paralelamente al concepto investigación y evaluación, siendo éstos procedimientos caracterizados por centrarse en la búsqueda y el descubrimiento de conocimiento por parte del primero y, en la valoración y la toma de decisión por parte del segundo.

En la línea de lo expuesto, se establece una conexión con los paradigmas en tanto en cuanto aplican procedimientos metodológicos que casan con la sistematicidad que caracteriza al proceso evaluador. A su vez, la obtención de conocimiento mediante la acción intencional en los escenarios de una realidad cambiante, la descripción y comprensión de la misma y, finalmente, el acceso al conocimiento reflejan la relación existente entre los paradigmas, la evaluación y la investigación.

1.4 Dimensiones de la Evaluación

Son diversas las facetas de las que nos servimos para definir el fenómeno de la evaluación, obedeciendo estas a diversos aspectos. Según Tejada (1997), podemos considerar una serie de dimensiones que se suceden generando el hilo conductor que estructura el proceso evaluador; siendo el objeto de evaluación, la finalidad, el momento de la evaluación, el modelo y el instrumento de recogida de información, las fases que definen el fenómeno.

La importancia de conocer esta estructura radica en la eficiencia de la evaluación que se pretende llevar a cabo sobre algún aspecto o fenómeno, logrando el efecto que se desea o se espera a lo largo del proceso evaluador para finalizar concluyendo con cierta veracidad sobre la realidad que nos ocupe. Los aspectos relevantes a los que se refiere cada una de las dimensiones que sirven como referente en el diseño del proceso de evaluación, son expuestos en la siguiente relación.

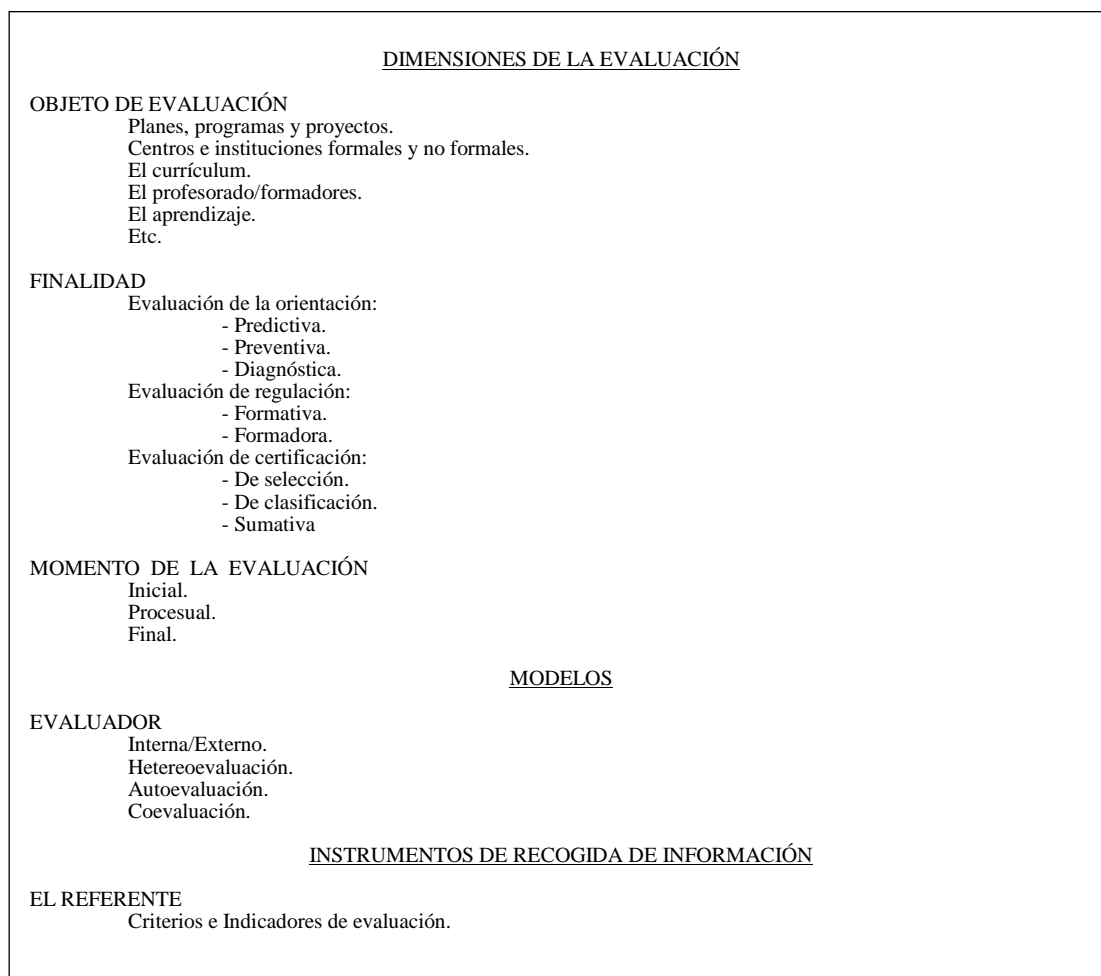


Figura 5. Dimensiones de la Evaluación (Tejada, 1997).

Partiendo del concepto de evaluación sobre el que se ha reflexionado, cabe destacar la acertada relación con la concepción de las dimensiones de la evaluación que expone Tejada. En la línea de lo expuesto, la evaluación concebida como un proceso sistemático queda manifiesta al entender que el momento de la misma debe responder a un inicio que finaliza tras un proceso reflexivo y negociado, debiendo contemplarse los tres momentos que delimitamos en párrafos sucesores en el diseño y planificación de la misma.

La evaluación inicial se sostiene por la importancia de comprobar el punto del que se parte antes de iniciar un proceso, con el único fin de intervenir en base a una realidad previamente estudiada. Se pretende, por tanto, intervenir con las máximas garantías de eficacia, matiz que describe el enfoque del concepto evaluación.

Otro momento del proceso evaluador es el procesual, tomando su relevancia pues tiene una función formativa al darse cabida durante la ejecución del trabajo evaluativo, permitiendo obtener información útil para diagnosticar si es adecuado o no seguir con los procedimientos que hasta el momento de la evaluación se han llevado a cabo. Observamos cómo se vinculan dos dimensiones descriptivas del concepto que nos ocupa; el momento procesual correlaciona con la acción formativa de la evaluación en lo que respecta a la finalidad, otra de las dimensiones de la evaluación, concretamente de la evaluación de regulación.

Proseguimos con la dimensión relativa al momento de la evaluación haciendo mención al final del proceso, cuyo único propósito es constatar el logro de uno o varios objetivos programados. Éste se vincula con el carácter sumativo que describe la dimensión que obedece a la finalidad de la evaluación según Tejada (1997); existiendo relación entre la denominada por el autor, evaluación final y sumativa, siendo esta última una modalidad de certificación que se expondrá en párrafos sucesores. A su vez, esta concepción de la evaluación está vinculada a la primera evocación del concepto en el ámbito educativo, quedando asociado únicamente a un medio para determinar si los objetivos prefijados se habían logrado alcanzar (Tayler, 1942).

En lo que respecta a la segunda dimensión, Finalidad de la Evaluación, en la definición partimos de la importancia de cara a la introducción de modificaciones acertadas que conduzcan al cambio y a la mejora a través de la recogida de información útil para la posterior toma de decisiones, para lo que será necesario determinar la naturaleza de la decisión con el fin de diferenciar el proceso evaluador que llevaremos a cabo (De ketele y Roegiers, 2000). Lo expuesto está directamente relacionado con la concepción de la evaluación entendida como “...*proceso de recogida de información para la toma de decisión...*” (Cronbach, 1963).

En este sentido, cabe diferenciar la evaluación de la orientación caracterizada por preceder a la acción para posibilitar la toma de decisión anticipada o preparar un nuevo proceso, adoptando pues un carácter preventivo. A su vez, esta modalidad de la evaluación adopta matices predictivos, induciendo a la toma de decisiones particulares o de diagnóstico, pues identifica puntos fuertes o débiles en función del objeto de evaluación (sistema, programa, rendimiento académico).

La evaluación de regulación es una evaluación orientada a la corrección del funcionamiento de procedimientos que ya se han puesto en marcha. Es formativa cuando el objeto de la regulación es una persona y, por el contrario, formadora cuando es un proceso de formación el objeto de evaluación.

Para finalizar, la evaluación de certificación responde a la expresión de éxito o fracaso, pudiendo tratarse de un procedimiento de selección cuando el momento en el que se lleva a cabo es al inicio de un proceso; de clasificación, cuando hace referencia al rendimiento y, sumativa cuando se hace una valoración final que engloba los logros alcanzados (De Ketele y Roegiers, 2000).

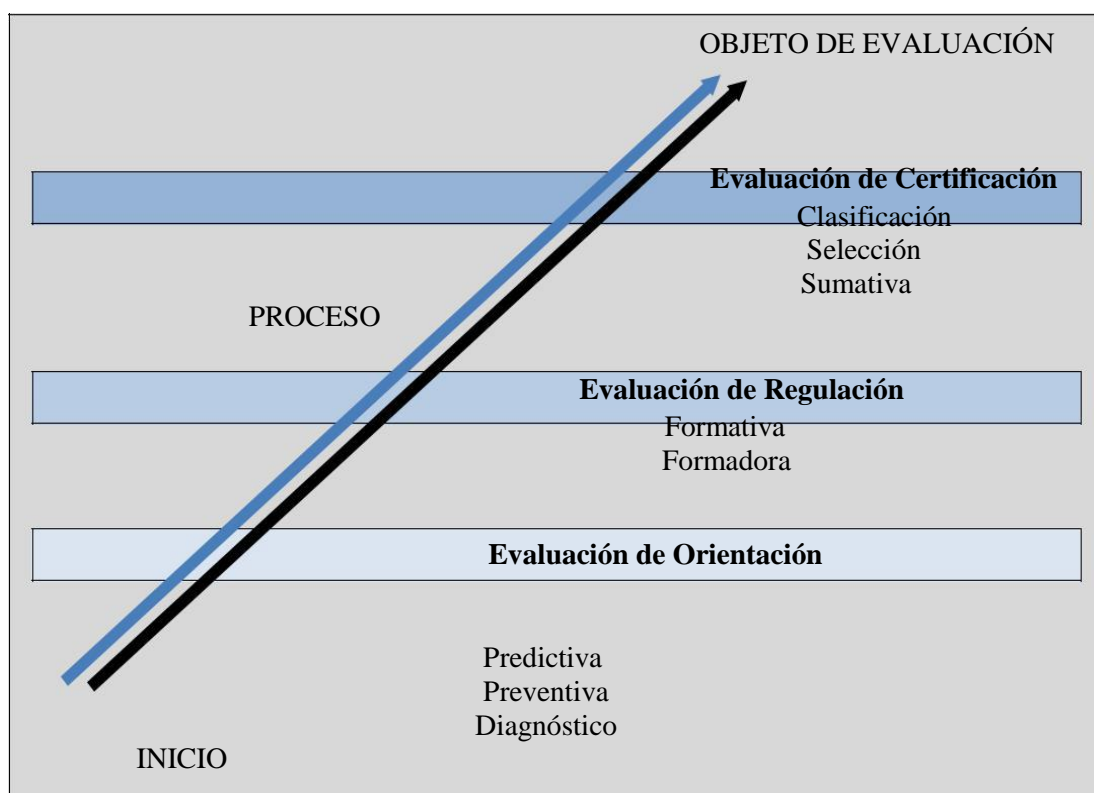


Figura 6. Finalidad de la evaluación. Elaboración propia.

En lo que respecta al evaluador, destacar que viene a conformar el punto de referencia que nos indica si la evaluación es interna o externa, pues puede tratarse de una persona que está implicada en la realidad que se pretende evaluar (interna) o ser ajena a la misma (externa).

En la línea de lo expuesto, cabe hacer mención del carácter negociador de los participantes que queda explícito en la definición de evaluación de la que partimos, cobrando relevancia la diferenciación de conceptos que se exponen a continuación. Así, la coevaluación es entendida como la evaluación conjunta tomando protagonismo los participantes del objeto a evaluar (programa, proyecto, proceso de enseñanza, centro educativo). Este tipo de procedimientos fomentan buen clima y mejora de la dinámica institucional, al provocar la participación activa por parte de los miembros, motivándolos y haciéndoles sentir parte importante del proceso y agentes posibilitadores de buenas prácticas profesionales.

La autoevaluación viene a caracterizarse cuando el sujeto establece una evaluación sobre sus propias actuaciones siendo, por tanto, agente evaluador y objeto evaluado el mismo ente. Fomentar la autocrítica y la autorregulación de la práctica profesional genera profesionales maduros, capaces de identificar cuáles son sus fortalezas, limitaciones y sus logros. Sin conflicto no hay crecimiento.

Cuando hablamos de la heteroevaluación, el agente de evaluación y el objeto evaluado son distintos, pues la persona evaluadora u organismo ejerce una evaluación sobre un objeto determinado (Casanova, 1995). Este tipo de procedimientos permite adquirir una visión amplia y objetiva en cuanto a las dinámicas que se suceden, permitiendo detectar cuáles son los puntos fuertes y débiles de una institución.

En lo que respecta a la recogida de información, cabe destacar que debe estar bien acotada, pues no olvidemos la importancia que se le otorga al hecho de recabar información útil para la posterior toma de decisión, en relación a la introducción de mejoras en la dinámica institucional.

En la línea de lo expuesto, cabe hacer mención de los criterios o indicadores que vehiculan el proceso de evaluación, permitiendo centrar el enfoque en el objeto evaluado y conformando, a su vez, uno de las fases propias al proceso según Cabrera (2000) y De Ketele y Roegiers (2000).

1.5 Estructura de fases que componen el proceso evaluador.

Tras establecer la relación del concepto de evaluación del que partimos para desarrollar nuestro tema y las dimensiones que nos ayudan a estructurar y diseñar el proceso evaluador, cabe resaltar la correspondencia con las fases implícitas al mismo.

Hemos seleccionado el trabajo de Cabrera (2000) como guía para el planteamiento que se presenta a continuación, por considerar que se trata de un trabajo que presenta una estructura de fácil comprensión que posibilita la puesta en práctica de nuestro estudio. Así, esta autora presenta cuatro grandes fases proporcionando cuestiones que orientan el trabajo para la operativización de estas fases en la realidad de un proceso evaluador.

FASES DE LA EVALUACIÓN

1ª fase: Delimitar la finalidad y el alcance de la evaluación.

- Origen y necesidad de la evaluación.
 - ¿Quién necesita la evaluación?
 - ¿Qué uso se le dará al resultado?
 - ¿Quiénes son las audiencias de la evaluación?
 - ¿Quién o quiénes utilizarán los resultados?
 - ¿Quién debe ser informado?
- Valorar la viabilidad de la evaluación.
 - ¿Se trata de un programa/proyecto claramente definido?
 - ¿La implementación se ha ajustado al diseño previsto?
 - ¿Qué tipo de metodología y técnicas de evaluación se pueden utilizar?
- Equipo de evaluación.
 - ¿Quiénes son las partes interesadas que deben estar representadas en el equipo?
 - ¿Se contratará personal técnico exterior?
 - ¿Tiene credibilidad el equipo evaluador?
- Finalidad y objeto de evaluación.
 - ¿Qué se espera de la evaluación?
 - ¿Qué se quiere saber de la evaluación?
 - ¿Cuál es el centro de interés de la evaluación?
 - ¿Qué se evaluará? Descripción del objeto de evaluación.
- Naturaleza de la evaluación.
 - ¿Evaluación principalmente evaluativa o sumativa?
 - ¿Interna, externa o mixta?
 - ¿Cuál será el énfasis metodológico? ¿Cualitativo? ¿Cuantitativo? ¿Mixto?
 - ¿Se seguirá algún modelo de evaluación en particular?

2ª fase: Planificación de la evaluación.

- Especificar los criterios de evaluación.
 - ¿Cómo y quién participa en la selección de preguntas que la evaluación debe responder?
 - ¿Qué criterios y referentes se utilizarán para responder?
 - ¿Cuáles son las cuestiones específicas que la evaluación debe responder?
- Establecer el plan de recogida de información.
 - ¿Cuál es la información necesaria? ¿Cuál es el diseño de la evaluación?
 - ¿Qué procedimientos se utilizarán y quienes los aplicará?
 - ¿Cuáles son las fuentes de información?
 - ¿Cuál es la temporalización prevista para las tareas de evaluación?

3ª fase: Recogida, análisis e interpretación de los datos.

- Elaboración y selección de los instrumentos de evaluación.
 - ¿Cómo se seleccionará la muestra?
 - ¿De qué manera se garantiza la validez y la fiabilidad de los instrumentos?
 - ¿Cómo se garantiza la correcta aplicación de los mismos?
- Análisis de la información cuantitativa y cualitativa.
 - ¿Qué análisis estadístico se hará para responder a cada cuestión de evaluación?
 - ¿Cómo se analizará la información cuantitativa?
 - ¿Cómo se analizará la información cualitativa?
- Interpretación de la información.
 - ¿Con qué se compararán los resultados para interpretarlos?
 - ¿Cuáles son los niveles que deben presentar los resultados para emitir un juicio positivo?
 - ¿Cuán grande debe ser la distancia con el patrón comparativo para emitir un juicio positivo?

4ª fase: Elaboración de informes y difusión de los resultados.

- Proceso de devolución y contrastación de la información con las distintas audiencias.
 - ¿Con quién o quiénes se contrastarán las principales interpretaciones?
- Elaboración de informe.
 - ¿Qué y cómo se informará a las distintas audiencias?
 - ¿Cuál será el contenido específico de los informes?
- Difusión de resultados.
 - ¿Publicación del informe? ¿Cómo? ¿Distribución?
 - ¿Qué operaciones hacer para asegurar el uso de los resultados de la evaluación?

Figura 7. Fases del proceso de evaluación (Cabrera, 2000)

En relación a la propuesta cabe resaltar el carácter multidimensional del procedimiento a seguir quedando estructurado en cuatro grandes fases que, a su vez, configuran una serie de cuestiones funcionales para lograr finalizar el trabajo evaluativo con éxito. En la línea de lo expuesto, el evaluador debe seleccionar algunas de las cuestiones que planteamos anteriormente en la síntesis que estructura las fases del proceso de evaluación.

En lo que respecta a la primera fase, delimitar la finalidad y el alcance de la evaluación, cobra relevancia pues es en este momento cuando se define el tipo de evaluación que se va a llevar a cabo en función del objeto y de las posibilidades existentes. Así, cuestiones como el origen, la necesidad, la viabilidad, el equipo y la naturaleza de la evaluación configuran este momento del proceso evaluador. Este primer momento posibilitará planificar la evaluación, segundo momento o fase del proceso, en la que pasan a formar parte las personas interesadas en la misma. En este momento se determinan criterios para definir puntos fuertes y débiles, fuentes y procedimientos para la recogida de información (Cabrera, 2000).

La recogida, análisis e interpretación de los datos conforman la tercera fase del proceso, debiendo centrar la atención en la calidad de los procedimientos y los instrumentos empleados en la recogida de datos. Así la elaboración, selección de instrumentos, el análisis de la información cuantitativa y cualitativa, y la interpretación de la información, configuran este momento del proceso. La importancia de la calidad en el proceso de recogida de información queda vinculada a la consideración de que la información recogida debe ser útil para concluir el proceso evaluador. Es en la fase cuarta, elaboración de informes y difusión de resultados cuando se comunican los resultados obtenidos, debiendo tenerse en cuenta las audiencias receptoras pues de lo contrario la comunicación no será efectiva, quedando frustradas las modificaciones pertinentes para la mejora del objeto de evaluación. Esta última fase del proceso evaluador queda configurada a través del contraste de información con distintas audiencias, la elaboración del informe y la difusión de los resultados (Cabrera, 2000).

Las aportaciones de De Ketele y Roegiers (2000), establecen un paralelismo con el diseño del proceso de evaluación que aporta Cabrera (2000). En la línea de lo expuesto, el objetivo de evaluación obedece a dos procedimientos en función del objeto de la misma, pudiendo ser la formación o la mejora de cara a la acción (documentos, relaciones interpersonales, dinámicas institucionales).

A su vez, los criterios de evaluación⁷ vienen a calibrar la valoración y son deducibles de los propios objetivos, pues se trata de una versión de nivel inferior de los objetivos globales, sirviéndonos de los indicadores para concretar si los criterios se han cumplido (De Ketele y Roegiers, 2000).

Para ello, debemos determinar en un primer momento, la viabilidad de la información que necesitamos recoger y la estrategia para la recogida de información. En este momento hacemos alusión a las técnicas y a la importancia de generar o acotar situaciones óptimas para proceder con el diseño previsto. Aludimos pues a la fiabilidad de la información que, posteriormente, servirá para confrontar los datos recogidos mediante la observación que, a su vez, está acotada por los indicadores que nos posibilitarán valorar cada uno de los criterios de evaluación que nos ocupe. Formular conclusiones para la posterior toma de decisiones, viene a constituir el término final del proceso de evaluación que exponen De Ketele y Roegiers (2000).

A continuación se expresa un paralelismo sobre las aportaciones que ambas autoras realizan sobre el proceso de evaluación.

⁷ Los criterios de evaluación vienen a orientar la observación de los elementos trascendentales en el proceso de evaluación de un objeto; debiendo distinguirse de los criterios de calificación, cuya finalidad radica en explicitar el grado de desarrollo o instauración de dicho objeto.

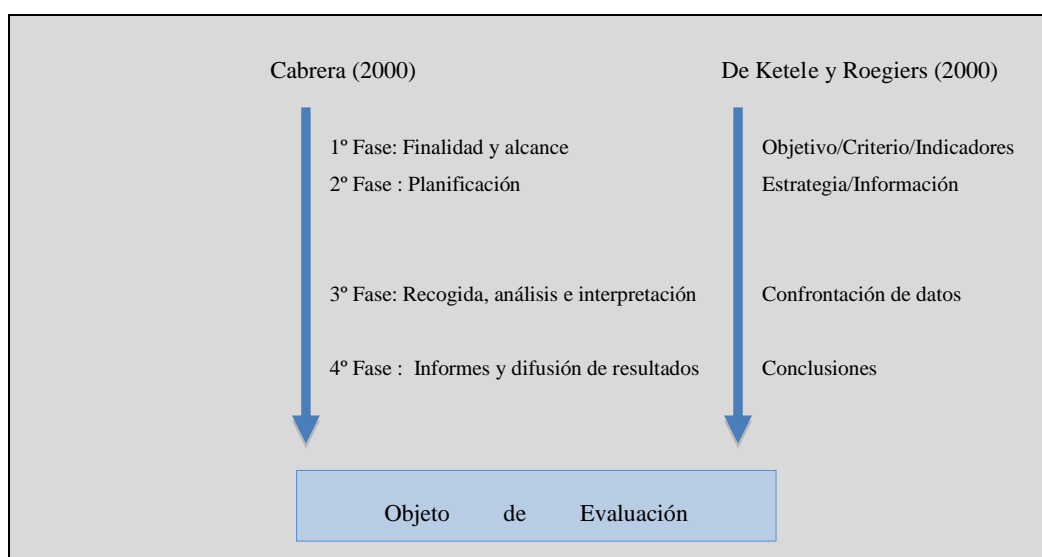


Figura 8. Paralelismo de las fases del proceso de evaluación. Elaboración propia.

El proceso evaluador viene a ser un procedimiento previamente definido y estructurado que debe responder a un orden sistemático que facilita y guía la labor del evaluador. De esta manera, se asegura el éxito y la relevancia de los resultados obtenidos en el proceso para la posterior planificación de la intervención oportuna de cara a los resultados de la evaluación, con el fin de introducir modificaciones que permitan la mejora del objeto evaluado.

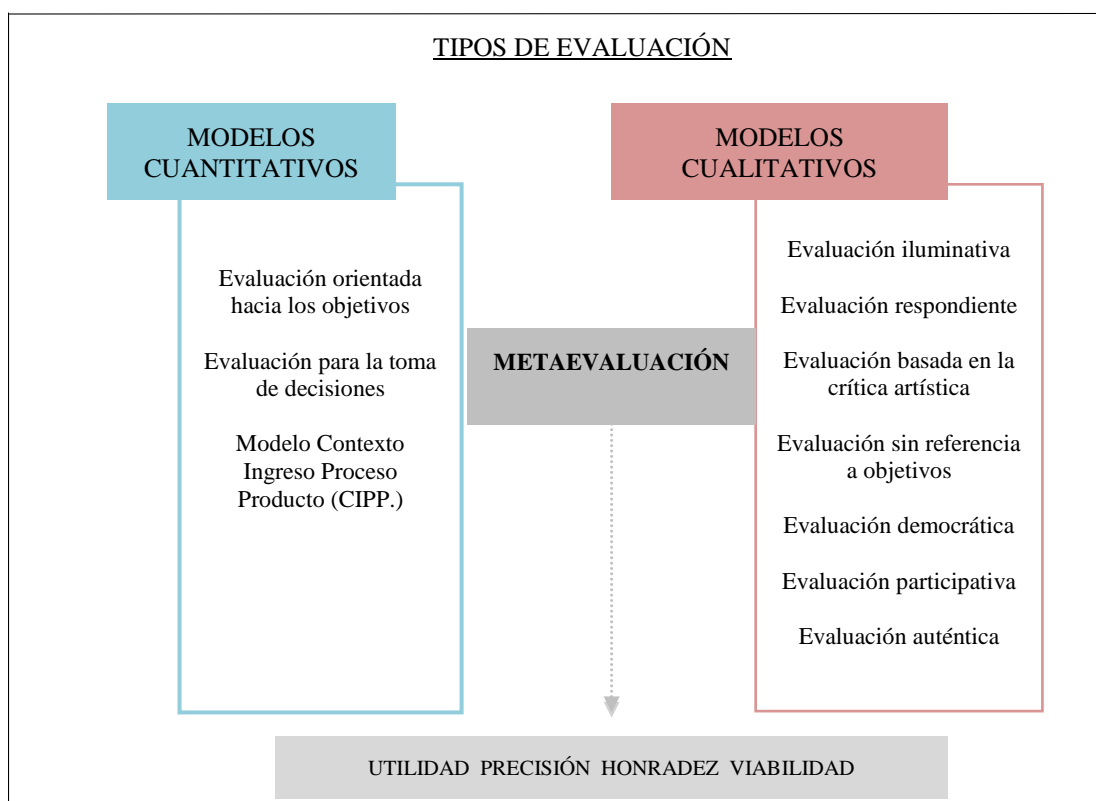
1.6 Modelos o Tipos de Evaluación.

Tras el análisis reflexivo de la evolución del concepto evaluación del que partimos, cabe destacar la variedad de modelos emergentes de la conceptualización del mismo. Cuando hablamos de modelos aludimos al esquema teórico o plan estructurado a través del que se procede para el estudio de una situación objeto, esquema que facilita la comprensión y el análisis de la misma.

Estos modelos se sitúan en el marco teórico o conjunto de teorías que vienen a avalar el esquema formal de organización de esa realidad y que son llamados paradigmas. A modo de síntesis, el modelo, viene a ser la forma ideal de llevar a cabo un proceso de análisis ante una realidad concreta y el paradigma viene a conformar el marco formal de ese proceder implicando concepciones diversas ante la realidad y, por tanto, diversas formas de ejecutar el proceso de evaluación (véase apartado 1.3 del documento).

Los principales modelos de evaluación quedan clasificados en base a dos categorías: Modelos Cuantitativos y Modelos Cualitativos (véase anexo II del documento). Así se presentan las dos polaridades que diferencian los tipos de evaluación que expondremos a continuación, no debiendo ser entendidos como excluyentes entre sí sino que, más bien, debe contemplarse la necesidad de integrarlos en la práctica evaluadora.

Figura 9. Modelos Cuantitativos y Cualitativos de evaluación. Elaboración propia.



En lo que respecta al modelo cuantitativo, predominante hasta la década de los 70, se caracteriza por quedar circunscrito al paradigma Positivista-Técnico, entendido como aquel que defiende la objetividad de la ciencia al utilizar datos numéricos y estar orientado al producto. A su vez, se encuadra en lo que viene siendo el enfoque empírico analítico o tecnológico, tratándose de un modelo orientado hacia los objetivos y el modelo de evaluación para la toma de decisiones.

El modelo de evaluación orientado hacia los objetivos se vincula con la aportación de Tyler referente al carácter metódico de la evaluación. Hizo que éste fuese considerado el primer modelo de evaluación sistémica y el más conocido en el ámbito educativo.

Las aportaciones van encaminadas a la importancia de evaluar el producto haciendo una diferenciación de la medición, pues no se trata únicamente de aplicar un instrumento para la recogida de información sino que esta debe ser interpretada y valorada para emitir un juicio en función de los objetivos claramente establecidos desde un primer momento. De esta manera, los objetivos pasan a ser un criterio referencial que permiten dar cabida a un proceso definido en términos de conducta, sirviendo de guía para la selección de contenidos, estrategias didácticas y elaboración de materiales (Tejada, 1999).

En lo que respecta al modelo de evaluación para la toma de decisiones, la evaluación no solo es concebida como un proceso sino que debe ser definida como un sistema abierto pues, en ella, influyen variables contextuales de inicio, procesuales y finales (Ibar, 2002). Este modelo también es denominado Modelo Contexto Ingreso Proceso Producto (C.I.P.P.), ideado por Stufflebeam y Guba, quienes defienden que la importancia de la evaluación está en el hecho de perfeccionar y no tanto de demostrar o certificar.

Cobra relevancia la toma de decisiones que aplicado al ámbito educativo distingue cuatro tipos de decisiones: evaluación del contexto (ayuda a designar las metas), evaluación de entrada (dar forma a la propuesta), evaluación del proceso (guía para llevar a cabo las acciones) y evaluación del producto (posibilita el reciclaje). Se trata pues de una evaluación sistémica, continua y cíclica cuyo punto fuerte recae en la posibilidad de mejorar la gestión de los centros educativos a través de este tipo de ejercicio.

El carácter jerárquico de las instituciones implica que las decisiones se tomen en sentido descendente, por lo que cobra relevancia que exista un ambiente de conciencia plena ante la necesidad de este tipo de procedimientos como medio para introducir la mejora en los centros educativos a través de la toma de decisiones consensuadas por todos los miembros que conforman la dinámica del centro.

Los modelos cualitativos, por el contrario, quedan circunscritos al paradigma denominado Heurístico-Interpretativo y al paradigma Sociocrítico. Surgen después de 1972, como reacción contraria al paradigma cuantitativo. Se orientan hacia los procesos y tienen en cuenta los diversos agentes que intervienen en el mismo, sin manejar datos numéricos. Según Blázquez y Lucero (2002), se distinguen las siguientes categorías en referencia a su designación: interpretativa, cuando el objeto de interés son los significados; naturalista, cuando el objeto es captar realidades tal y como suceden; fenomenológica, cuando el objeto radica en el conocimiento de hechos humanos; y descriptiva, si la finalidad es la representación detallada de hechos.

Hacen alusión a los modelos de evaluación cualitativa la evaluación iluminativa, la evaluación respondiente, evaluación basada en la crítica, evaluación sin referencia a objetivos (formativa y sumativa), evaluación democrática y evaluación participativa.

La evaluación iluminativa está caracterizada por llevarse a cabo a través de procedimientos como el análisis de documentos, la entrevista y la observación; todas ellas técnicas abiertas a través de las que el evaluador puede influir, siendo una de las desventajas de este tipo de evaluación. El objetivo se corresponde con la recogida de información neutral para “iluminar” la puesta en práctica de las acciones que se pretenden llevar a cabo, pues la participación de los afectados en el proceso evaluador para la toma de decisiones es otra de sus características.

Cuatro aspectos circunscriben este modelo, la definición o planteamiento del problema a investigar, tomando relevancia los procesos o dinámicas y su análisis; la metodología; la estructura conceptual o comprensión del contexto y perspectivas subjetivas; y los valores, pues existe cierto nivel de influencia del evaluador como consecuencia de sus creencias y el empleo de técnicas abiertas como la observación (Mateo, 2002). Este último es un aspecto que precisa el inconveniente de la evaluación iluminativa, cuya ventaja es la variabilidad de informes y, por tanto, de realidades (Tejada, 1999).

La evaluación respondiente se centra en el sujeto siendo función del evaluador “responder” a aquellas demandas que las diversas audiencias solicitan, llegando a acuerdos a través de la negociación con el sujeto sobre lo que hay que hacer. Según Tejada (1999), este tipo de evaluación se define por la siguiente estructura: hablar con las audiencias, identificar el alcance del objeto a evaluar, descubrir propósitos e intereses, conceptualizar las cuestiones y los problemas, identificar los datos necesarios para investigar los problemas, seleccionar observadores, jueces e instrumentos, observar antecedentes, transacciones y los resultados propuestos, desarrollar temas y estudiar casos concretos, validar confirmando la búsqueda a través de evidencias y reunificar informes.

La evaluación basada en la crítica artística viene a concebir la educación como un arte, siendo la interpretación y comprensión del contexto las bases de la crítica educativa, según Eisner (Tejada, 1999). En este sentido juega un papel relevante la simbología, las tradiciones y las reglas de los participantes. El evaluador pasa a ser un experto en educación que observa una realidad tal y como sucede en un medio cultural, debiendo hacer interpretaciones de la misma en función de la comprensión del contexto que nos ocupe (Mateo, 2000). En definitiva, el experto tras describir, interpretar y valorar un proceso educativo emite un documento que facilita la comprensión y las consecuencias de los procesos mencionados.

Eisner introduce el término crítica pericial, aludiendo al entramado del que emerge la descripción de una realidad educativa objeto de evaluación, fundamentada en la capacidad de percepción de las características de esa realidad compleja y la capacidad de comunicación y representación de ello al auditorio. A su vez, se definen dos perspectivas que obedecen a los términos fáctica, pues la pericia implica extraer datos para describir la realidad; y artística, pues es necesario aplicar un lenguaje, en ocasiones metafórico, para expresar los datos.

En virtud de la evaluación artística cabe hacer mención de la ausencia de criterios estándares en su proceder, siendo éste un aspecto a valorar pues permite emitir un juicio en base a la descripción ceñida a una realidad de la que forman parte símbolos, relaciones y tradiciones que generan dinámicas específicas en los centros educativos. El obstáculo lo encontramos de cara a la validez y fiabilidad de la información recabada, como consecuencia de la compleja verificación de datos.

Scriven da paso a la evaluación sin referencia a objetivos, con la única pretensión de romper con el condicionamiento de los evaluadores cuando conocen de antemano los objetivos, defendiendo la idea de que deben ser evaluados los aspectos diseñados y también aquellos que surgen sin previa planificación (Monedero, 1998). Se trata de una evaluación libre de metas que se plantea el establecimiento sistemático

y objetivo del valor del objeto en relación con la satisfacción del consumidor, por lo que también es denominada “orientada al consumidor” (Scriven, 1967). Este tipo de evaluación está vinculada a la evaluación de regulación, por su carácter formativo pues permite adecuar y sugerir mejoras. En la línea de lo expuesto, se concibe como un aspecto positivo el hecho de posibilitar que el proceso evaluador se adecúe a los cambios, siendo un inconveniente valorar los resultados en función de las necesidades del consumidor y no en función a unos objetivos previos (Tejada, 1999).

La evaluación democrática se plantea la importancia de defender los intereses de todos los participantes en el fenómeno educativo, siendo su representante McDonald, quien entiende la realidad como un todo vivo (Pérez Gómez, 1983). En este sentido, cabe hacer mención del carácter negociador del proceso de evaluación en el que pasan a formar parte activa participantes y evaluadores, adoptando rasgos evidentes de matices democráticos. Sólo sumergiéndose en la realidad que acontece y haciendo partícipes a los miembros que generan las dinámicas, se puede llegar al conocimiento de la misma. Esta sentencia viene a avalar el modelo de evaluación desde una perspectiva democrática (Blázquez y Lucero, 2002).

La función del evaluador, desde la perspectiva de la evaluación democrática, es orientar a través del diálogo, la búsqueda y el análisis siempre de manera objetiva y neutral, entendiendo el dinamismo que caracteriza la realidad (Blázquez, 2002). De la misma manera, conseguir el equilibrio entre el derecho de la audiencia a conocer la realidad y el derecho de confidencialidad de los agentes participantes se convierte en un punto débil de este modelo de evaluación. Así el evaluador deberá centrarse en buscar caminos para resolver los problemas, identificar los diferentes grupos, conflictos y ayudar a establecer pautas de mejora (Mateo, 2000).

La evaluación participativa se caracteriza por generar dinámicas de diálogo y negociación en el proceso de evaluación, pasando a formar parte activa en la toma de decisiones los participantes, mediante procesos de negociación democrática. Se trata pues de uno de los aciertos más significativos de cara a la mejora y garantía del crecimiento y calidad en lo que respecta a las dinámicas institucionales.

Según Cabrera (2000), esta tendencia se debe a la consideración de la evaluación como un medio de mejora de la educación y no de certificación de aprobados, como un proceso que fomenta el aprendizaje de la realidad y no como un instrumento de control externo. El evaluador es concebido como un facilitador y no como un examinador, la responsabilidad es compartida y no recae en el experto, la evaluación es vista como una herramienta que posibilita la mejora para el bien social.

Este último enfoque de la evaluación desde la perspectiva cualitativa viene a definir el modelo pedagógico que actualmente se encuentra vigente. En un intento de valorar y estimar sin juzgar ni fiscalizar, se defiende la postura de tener presente un diagnóstico en relación al alumnado, la labor docente y la propia dinámica institucional; con el único fin de ajustar los procedimientos y tener expectativas vinculadas a la excelencia. El análisis, el diagnóstico y la reflexión vienen a vertebrar la esencia de lo que ya, en la actualidad, es denominada evaluación auténtica.

La evaluación auténtica se caracteriza por reivindicar la necesidad de llevar a cabo procesos de evaluación continua sobre la práctica, con el fin de introducir mejoras. Es por ello, por lo que el diagnóstico pasa a tomar importancia en la medida en la que nos permite detectar qué saben, qué saben hacer y como ajustan sus conductas los alumnos en determinadas situaciones. Como aspecto positivo, este tipo de evaluación atribuye a la descripción una envergadura importante a la hora de establecer logros, tomando importancia pues se expone el grado de adquisición del objeto de evaluación. En este sentido, las connotaciones cualitativas de la evaluación auténtica quedan expuestas.

Tras una breve exposición de los modelos de evaluación que representan las polaridades en el proceder evaluativo, cabe hacer mención de los métodos mixtos como medio canalizador de las discrepancias surgidas entre los representantes de ambos movimientos, apostando por la complementación de la aportaciones de ambos movimientos.

El efecto del proceso evaluador en las dinámicas y procedimientos, mediante la toma de decisiones como aspecto íntegro al mismo (véase apartado 1.1 del documento), viene a conformar el punto de arranque de la Metaevaluación como nivel superior a la evaluación. El impacto o influencia perceptible de la evaluación en las dinámicas o procedimientos objeto de estudio, constituye ya hoy una fuente de información que permite trazar los logros deseados y recabar información que emerge de aspectos inesperados durante el proceso de evaluación, tratándose de un campo de estudio para algunos autores (Alkin, Daillak y White, 1979).

La Metaevaluación viene a ser un recurso que posibilita atender posibles discrepancias surgidas durante el proceso evaluador y orientado a desajustes en el carácter participativo, justo y de pertenencia que, a su vez, definen los principios de la evaluación y cuya finalidad es el perfeccionamiento del objeto evaluado. Se trata pues de valorar la calidad con la que se ejecuta el proceso evaluador y la suficiencia del sistema.

La reflexión de la evaluación en lo que respecta a una serie de criterios que determinan su calidad es un proceso conocido como Metaevaluación (Scriven, 1968). Así, la utilidad como garantía de que la información recabada en el proceso de evaluación es eficaz para la práctica, determinando puntos fuertes y débiles para la posterior introducción de mejoras viene a ser uno de los criterios.

Correlaciona con lo expuesto, la necesidad de que el proceso de evaluación obedezca a cierta viabilidad en lo que respecta a los costes y procedimientos; circunscribiendo a este último el criterio de honradez, debiendo desarrollarse un procedimiento legal y ético, que respete los derechos humanos y la difusión de información veraz. En la misma línea, la información, deberá responder al criterio de precisión, pues debe ser técnicamente exacta en lo que respecta al análisis del contexto, fuentes de información, control sistemático de datos, objetividad del informe y conclusiones.

Haciendo síntesis de lo expuesto, podemos concluir que son criterios al servicio de la metaevaluación la utilidad, viabilidad, honradez y precisión (Joint Committe on Standards for Educational, 1988).

“Los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la metaevaluación” (Scriven, 1968).

Una evaluación debe posibilitar que sus propios logros sean evaluables, destacando como posibles problemas la parcialidad, el error técnico, las dificultades administrativas y el mal uso de la misma.

“El objetivo de la metaevaluación es asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales o a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la empresa evaluativa” (Stufflebeam, 1987).

Según Stufflebeam, son seis las áreas que estructuran los problemas que se suceden en un trabajo evaluativo y que obedecen al siguiente orden: problemas conceptuales, socio-políticos, contractual-legal, técnico, administrativo y ético-moral.

En lo que respecta a los primeros, los problemas conceptuales aluden a los interrogantes que los evaluadores deben plantear y cuya función es guiar el trabajo evaluativo. El contexto real en el que se desarrolla el trabajo evaluativo va a interferir directamente en el mismo, pues resulta coherente pensar que la realidad social y política que envuelve a una situación contagia el trabajo que en ella se desarrolle.

El evaluador deberá interactuar con las personas de las que se espera que cooperen y que garanticen el éxito de la evaluación, interferirá la credibilidad interna (personas pertenecientes al sistema) y externa (en lo que respecta a la objetividad del evaluador), la garantía de los datos e interés público y el protocolo de la metodología a seguir. En lo que respecta a los problemas legales y contractuales, vienen a estar sujetos a la necesidad de generar contratos que regulen la colaboración y los derechos de los participantes.

Los problemas técnicos, quedan vinculados a la necesidad de que el diseño de evaluación recoja claramente los objetivos y las variables objeto de evaluación, siendo importante la flexibilidad del mismo pues permitirá reajustar el proceso evaluador en los casos pertinentes. El marco del trabajo, establecerá las directrices sobre la interpretación de los hallazgos y la comunicación de los resultados, siendo función del metaevaluador determinar si las técnicas de comunicación han sido las apropiadas, tanto en lo que respecta a la interpretación de los hallazgos como a la comunicación de los resultados.

El presupuesto destinado a la evaluación, el adiestramiento del personal y el mecanismo organizativo (cronogramas, localización, personal de apoyo, entre otros) articulan los problemas administrativos que, a su vez, hilan con los problemas morales, éticos y de utilidad que velan por que no se arremeta en contra de valores o conflictos filosóficos.

La metaevaluación debe ser diseñada con el propósito de tomar decisiones y rendir cuentas en lo que respecta al diseño y desarrollo de los estudios evaluativos, siendo un factor importante la responsabilidad del evaluador en lo que respecta al desempeño de sus funciones.

En la línea de lo expuesto, la metaevaluación concebida como una acción proactiva con el fin de aportar recomendaciones relacionadas con el diseño y procedimiento para ejecutar un trabajo evaluativo, denotan el carácter formativo de la misma y es designada Metaevaluación Formativa. Deriva del análisis exhaustivo del proceso evaluador que estructura la anterior, proveyendo de la información necesaria para emitir un juicio razonado sobre la validez del trabajo desarrollado, la Metaevaluación Sumativa (Stufflebeam, 1978). Aludimos a la metaevaluación en términos ya aplicados por Tejada al concepto evaluación (véase Figura 5. Dimensiones de la evaluación (Tejada, 1997) del presente documento), lo que evidencia la relación existente entre ambos. Según Stufflebeam, la metaevaluación es una forma de evaluar, por lo que queda ligada al concepto evaluación en base a ocho premisas que se exponen a continuación:

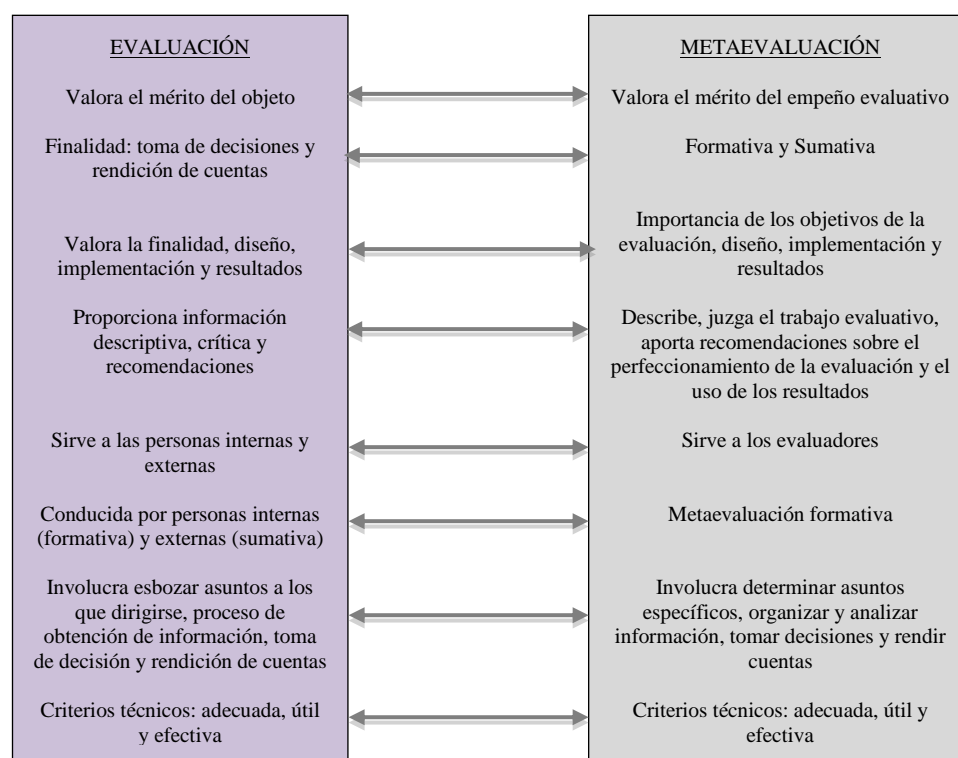


Figura 10. Relación conceptual: Evaluación y Metaevaluación (Stufflebeam, 1974).

La metaevaluación debe responder a una serie de criterios que estructuran y orientan su ejecución, siendo en la actualidad escasa las aportaciones teóricas en esta línea. Como consecuencia, las metaevaluaciones llevadas a cabo se han desarrollado en base a los fundamentos de los trabajos de evaluación por lo que se evidencia el contagio de los enfoques que definen las tendencias de los modelos teóricos del trabajo evaluativo. En la línea de lo expuesto, los enfoque cuantitativistas vienen a definir la metodología como un aspecto a denotar para el logro de la calidad evaluativa, sin embargo los enfoques cualitativistas se centran en los aspectos éticos de los procedimientos.

El debate entre ambas vertientes pone de manifiesto la dificultad existente para establecer criterios estándares que guíen al metaevaluador en su labor, debiendo estar caracterizada por un análisis crítico del trabajo evaluativo objeto de investigación. Así, la conveniencia, la utilidad, credibilidad, relevancia y la viabilidad; constituyen los criterios de referencia de la metaevaluación en términos generales (Patton, 1986).

Otros autores como Scriven (1967)⁸, aluden a la sensibilidad política, el carácter comprensivo y comprensivo, a los costes y a la precisión como criterios complementarios a los previamente expuestos. En la misma línea, el contexto, la gestión institucional, los recursos humanos, el apoyo logístico, la infraestructura tecnológica y el impacto de la evaluación; definen las aportaciones de Alfaro, Gilberto y Sánchez Virginia (2003)⁹.

En lo que respecta a los parámetros de la metaevaluación, cabe hacer mención de estos como aquellas deficiencias del trabajo evaluativo que debe ser observado en la metaevaluación y que, a su vez, son analizados mediante los criterios expuestos previamente. La predeterminación de estos parámetros obedece al siguiente orden: la definición del objetivo de la evaluación, el momento, la duración, el sistema de puntaje, la pertinencia e identificación del sistema de evaluación diseñado, el cumplimiento de los evaluadores, el nivel de participación de los interesados, el clima y el apoyo institucional, las técnicas empleadas en la recogida de información, la calidad de los documentos, suficiencia de medios y recursos, la riqueza de la información y la calidad del informe final. Estos parámetros establecen las categorías que relacionan deficiencias detectadas mediante la aplicación de los criterios expuestos en el trabajo evaluativo objeto del proceso metaevaluador.

⁸ Scriven, defiende la aplicabilidad de *The Key Evaluation Checklist* (instrumento evaluativo) como instrumento metaevaluativo. Más tarde elabora *The Meta-evaluation Checklist (MEC, 2007)*.

⁹ Alfaro V. Gilberto, Sánchez Virginia (2003). *Criterios y aspectos para conducir procesos de metaevaluación. Un análisis de casos*. Costa Rica: Universidad Nacional de Heredia.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

2. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

2.1 Evaluación de los centros

Desarrollar una cultura basada en la evaluación institucional, debe concebirse como fuente de crecimiento social. Estar en actitud de apertura ante la crítica constructiva como medio de crecimiento y superación, así como abogar por el desarrollo de mecanismos que garanticen la calidad en el ámbito educativo, es apostar por la mejora a nivel social y viene a conformar un bien para todos.

La elaboración de políticas que garanticen la calidad de la educación refleja la importancia de la evaluación como instrumento de mejora. La práctica evaluativa dirige, en la actualidad, a los sistemas educativos y lo que importa en ellos es evaluado; lo que no es objeto de evaluación, desaparece del sistema (Casanova, 2004). Los Sistemas de Garantía de Calidad se convierten en mecanismos fundamentales para la introducción de cambios y mejoras en los centros educativos. Se trata pues de un conjunto de reglas y principios que se conjugan para dar una respuesta racional a un mismo objeto, quedando implícitas las propiedades que le otorgan un valor digno de la mención de calidad.

En la misma línea se sitúa el Marco Común de Evaluación¹⁰, diseñado con la única intención de lograr que las organizaciones instauraran técnicas de gestión de calidad para mejorar su rendimiento. Se trata pues de un modelo organizativo que tras un diagnóstico pretende desarrollar un plan de acción encaminado a la mejora de la institución. Este modelo parte de la premisa de que el logro de la excelencia va a depender de la capacidad de liderazgo en la estrategia y planificación, el trato personal, las alianzas generadas y los procesos que definan la dinámica institucional. El análisis del enfoque holístico de la organización correlaciona directamente con el rendimiento de la misma, siendo ésta la fundamentación que avala el enfoque del CAF.

¹⁰ El Marco Común de Evaluación, también es conocido como Modelo CAF o *Common Assessment Framework*. Surge con la intención de desarrollar instrumentos comunes para la gestión de la calidad entre los Estados Miembros de la Unión Europea. Data finales de la década de los 90 y generó la creación de una Red Europea de Administraciones Públicas (EUPAN).

A su vez, este modelo se vertebra para el logro de una serie de propósitos que van encaminados al conocimiento y la instauración de la autoevaluación en las organizaciones, pues favorece el diagnóstico y la posterior planificación del plan acción para la mejora; posibilita un banco de conocimientos o *benchlearning*¹¹ entre organizaciones de aprendizaje o centros educativos y, finalmente, hace puente con otros sistemas de garantía de la calidad como el EFQM, que será expuesto en párrafos sucesores (CAF Educación, 2010).

La evaluación debe considerarse un proceso cíclico que integra diversas fases abarcando aspectos relacionados con la planificación, la ejecución o realización, la comprobación y la actuación. Se trata de un principio inaplazable que adopta el modelo CAF, es denominado Círculo de Deming del ciclo PDCA (Planificación-Desarrollo-Comprobación-Acción). La introducción de cambios y mejoras en los centros educativos está ciertamente determinado por procesos definidos en el modelo (CEDEFOP, 2012). La forma en la que una institución plantea sus tareas para lograr unos resultados está determinada por agentes que pueden obrar en cierta medida como facilitadores o perturbadores del logro. En este sentido, la acción de los agentes también debe ser objeto de evaluación; convirtiéndose el liderazgo, la estrategia y la planificación en criterios de evaluación de las instituciones educativas.

El papel del líder cobra relevancia como dirigente de la organización y propulsor de una visión envuelta en valores que permita alcanzar la excelencia a largo plazo. Se convierte por tanto en un modelo de referencia, apoyo e instaurador de la motivación en cada uno de los miembros que dan vida a la organización. Su misión es desarrollar, implantar y controlar el sistema de gestión de la institución cuyo rendimiento total dependerá de la combinación eficaz de actividades orientadas a los centros de interés, mediante estrategias de gestión de recursos y procesos que derivan en planes que permiten introducir la mejora a través del cambio en las instituciones educativas (CAF Educación, 2010). En la misma línea se sitúan otros modelos que fundamentan los Sistemas de Garantía de Calidad, hacemos referencia pues al Modelo de Excelencia EFQM y los Modelos de Garantía de Calidad de la ISO¹².

¹¹ La fundamentación de la práctica *Benchlearning* es enriquecer los procesos de las organizaciones mediante el intercambio de información que favorezca la mejora de la dinámica institucional, otorgando un reconocimiento a las organizaciones catalogadas como representantes de buenas prácticas.

¹² El Sistema de Gestión de Calidad elaborado por la Organización Internacional para la Estandarización es denominado ISO, es aplicable a organizaciones públicas y privadas.

En lo que respecta al Modelo de Excelencia EFQM¹³, destacar que ofrece un marco conceptual de autoevaluación similar al Modelo CAF, siendo este último diseñado para organizaciones del sector público. Sin embargo, el Modelo de Excelencia EFQM fue diseñado como un marco de autoevaluación para cualquier organización. Ambos presentan la misma estructura organizativa, siendo la que se presenta a continuación:

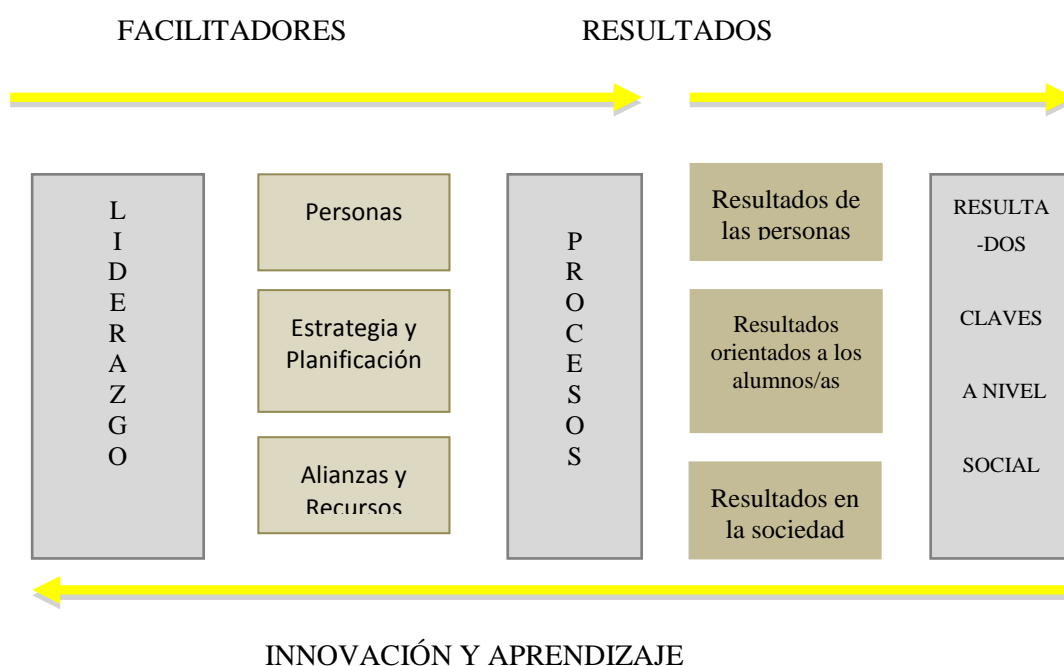


Figura11. Estructura conceptual del Modelo CAF y EFQM (CAF Educación, 2010).

La toma de conciencia de las autoridades en lo que respecta a las necesidades de las escuelas, también será un aspecto a eliminar si se trabajase en la responsabilidad compartida. Los directores deben trabajar conjuntamente con las autoridades políticas, debiendo éstos a su vez formar parte de los consejos escolares y participar en los planes de acción de los centros educativos.

¹³ La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad o *European Foundation for Quality Management* (EFQM) fue fruto de la necesidad de crear un marco de trabajo para la mejora de la calidad en Europa. Se crea en el año 1988, con el apoyo de la Comisión Europea y tomando como referencia los modelos de gestión Japón y Estados Unidos.

Estas prácticas se llevan a cabo en lugares como Noruega cuyas escuelas reciben un informe cada dos o cuatro años sobre su rendimiento de la autoridad local. La autoridad local o asesor adjudicado al centro desempeña el papel de evaluación del centro y, a su vez, guía para la introducción de medidas de mejora de la calidad.

La participación y responsabilidad compartida provoca una mayor aceptación de los resultados de la evaluación externa no siendo entendida, por tanto, como una imposición que busca la fiscalización de la labor de los docentes. La participación de los docentes en el proceso aumenta la confianza ante los resultados por la impresión de transparencia causada.

Según el CEDEFOP, la formación docente es otro aspecto a resaltar en la comprensión del proceso de evaluación y desarrollo de una cultura fundamentada en la evaluación. En la línea de lo expuesto, la figura del director como líder propulsor de iniciativas encaminadas al trabajo con informes de evaluación y la instauración de sistemas de autoevaluación en los centros educativos se convierte en un punto fuerte, pues la mejora de la calidad exige escuelas capacitadas.

Por otro lado, no podemos obviar la figura del evaluador externo pues debe ser competente en la misión que se le asigna. Se trata pues de una figura que debe ser preparada y formada rigurosamente para tal fin, como ya ocurre en algunos países (Lituania) en los que los profesores con experiencia pasan a ser evaluadores avalados por la superación de largos procesos de selección, trabajo en equipo, formación y entrevistas.

Los Sistemas de Garantía de Calidad no deben ser impuestos desde las altas esferas sino que, más bien, debe concebirse como una responsabilidad compartida entre los denominados proveedores de la enseñanza y las autoridades. En este sentido, la evaluación externa sólo tendrá éxito cuando sea entendida como una responsabilidad de todos. Los mecanismos de garantía de la calidad deben responder a la idiosincrasia de cada país y, por tanto, responder a su contexto social, económico y político.

2.2 Autoevaluación del centro

Las manifestaciones que emergen del sentir de una organización y de la base de su creencia, vienen a definir la vida tradicional de la institución y la cultura que la define. El conocimiento, permite emitir un juicio crítico sobre la realidad que se desarrolla en una organización que, a su vez, viene a caracterizarse por desempeñar una función de claro interés público como es la educación.

En este sentido, la escuela como asociación de personas que regulan su actividad para el logro de un fin, debe proponerse integrar prácticas de conducta duradera mediante procesos de evaluación interna, que favorezcan el conocimiento de su estado real y de la proyección de sus expectativas. El fin de las organizaciones de aprendizaje debe ser el aprendizaje en sí mismo, el conocimiento de su realidad y la capacidad de desarrollar un juicio crítico sobre su quehacer con el fin último de crecer como organización. Pasar a la acción, emprender actividades, planificadas y consensuadas en el seno de la propia organización, con el fin de desarrollar una cultura fundamentada en la autoevaluación. Por ello, debemos hacer mención de la escuela como organización de aprendizaje capaz de desarrollar su propio sistema de autoevaluación.

“...cambiar la cultura de la evaluación: del miedo a la actitud, de la conformidad a la mejora, de la orden al acuerdo, de las opiniones a las pruebas y del control a la reflexión” (NMVA, 2005)¹⁴.

La autoevaluación consiste pues, en una revisión sistemática y periódica de los sistemas, programas, procesos, actividades y resultados que ayudan a identificar los puntos fuertes y débiles de las escuelas (Kelly, 2010). Partiendo de la consideración de Kelly y teniendo en cuenta la concepción de la escuela como organización de aprendizaje, se debe optar por la instauración de una cultura que abogue por el desarrollo de sistemas de autoevaluación engendrados en la propia institución y por los mismos profesionales que dinamizan su práctica. La contribución de cambios y su introducción en las organizaciones depende en gran medida de los profesionales responsables de la actividad que en ella se desarrolla, debiendo contemplarse como objetivo final la mejora de la institución.

¹⁴ Las Agencias para la evaluación escolar fueron creadas en Alemania (Hamburgo), al igual que el Instituto para el seguimiento escolar, en los años 2005 y 2006 respectivamente.

El sistema de autoevaluación, concebido en términos de obligatoriedad, ya se ha instaurado en algunos países como Portugal y Estonia. Estos sistemas son diseñados por las propias instituciones con el fin de respetar la idiosincrasia de las mismas. En este sentido, los rasgos de identidad entendidos como elementos distintivos entre las colectividades, vienen a preservar la importancia de desarrollar una cultura fundamentada en la autocrítica y toma de conciencia por parte de la comunidad educativa; siendo propulsores de la actividad evaluativa a nivel institucional.

La sistematización de la autoevaluación implica la estructuración de elementos que, obedeciendo a un orden, se relacionan como resultado de la aplicación de unos principios que vienen a dar vida al marco de evaluación. En la misma línea, los criterios de evaluación también son consecuencia del trabajo realizado por la propia institución, posibilitándose que no sean marcos de evaluación global sino que, como ya se ha expuesto en el párrafo anterior, se respeten los rasgos de identidad de cada centro educativo. Es por ello, por lo que cobra especial relevancia que los sistemas de autoevaluación sean engendrados en los mismos centros educativos y emergentes del desarrollo de una cultura basada en la autocrítica como punto de partida para la introducción de mejoras en los centros educativos. La autoría de los sistemas de autoevaluación debe recaer única y exclusivamente en la propia institución.

Los elementos que deben estructurar y acotar los ámbitos a los que aplicar el sistema de autoevaluación desarrollado por una institución educativa en concreto, obedecen al siguiente diagrama:

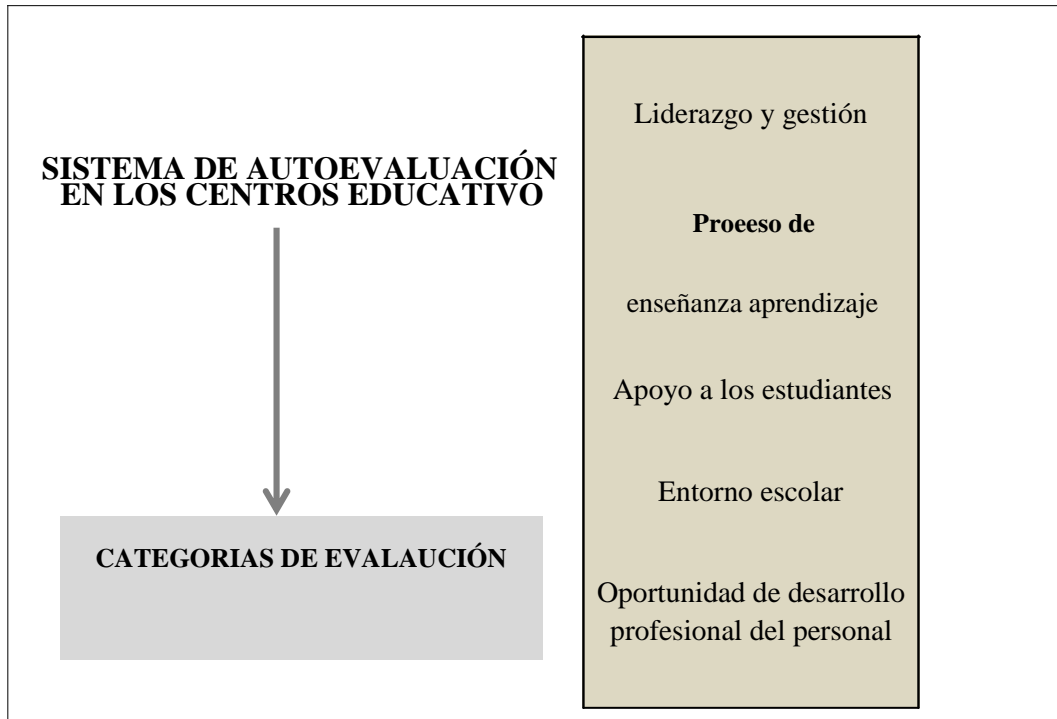


Figura 12. Elementos objeto de autoevaluación en los centros educativos (CEDEFOP, 2012). Elaboración propia.

En la línea de lo expuesto, el reconocimiento de una persona que oriente al grupo en el desarrollo e instauración de una cultura fundamentada en la autoevaluación se convierte en un punto fuerte para las organizaciones.

El líder como propulsor de prácticas sistemáticas de autocrítica en la gestión y desarrollo de las actividades institucionales, se convierte en un agente generador del cambio y, por tanto, de las mejoras en los centros escolares. Es por lo que, sobre el líder, recae la responsabilidad de dar ejemplo de la buena consideración del desarrollo de sistemas de autoevaluación en los centros educativos, convirtiéndose en una figura que debe prestarse a la evaluación abiertamente y por parte de los integrantes de la comunidad educativa; siendo por tanto un ejemplo a seguir en la aceptación, contribución, conocimiento de los resultados, participación en la toma de decisiones y adopción de medidas correctivas para la introducción de mejoras en el centro educativo (Cedefop, 2011).

Se trata pues de un enfoque participativo en la escuela, retomando la importancia de que los sistemas de autoevaluación sean engendrados en el seno de la misma institución y, asumiendo por tanto, la concepción del centro educativo como organización de aprendizaje.

Otra variante del enfoque participativo puede ser la consideración de crear redes que favorezcan la evaluación entre centros, promoviendo la cooperación institucional en el seguimiento de la calidad en educación y la gestión eficaz para tal fin. Compartir las experiencias de cada escuela, organizar reuniones formales e informales, participar en proyectos para posibilitar que la información de buenas prácticas fluya y aplicar técnicas que desarrollen la toma de conciencia sobre la importancia de la evaluación en el profesorado, se convierten en aspectos a tener en cuenta en los planes de mejora de los centros educativos que pretendan aliarse en el desarrollo de un sistema de autoevaluación del que subyace la calidad educativa.

2.3 Evaluación externa e interna de los centros

A lo largo de la historia, se ha ejercido cierto control en el cumplimiento de la legislación mediante la inspección. Sin embargo, se ha producido una transición de la inspección a la evaluación externa, abogando porque las escuelas se conviertan en organizaciones de aprendizaje.

Esto está ocurriendo en muchos países, en los que las agencias para la evaluación son una realidad. La intención de estas organizaciones es evaluar la calidad de los centros, a la vez que brindarles asistencia y orientarlos hacia la mejora alcanzando cotas de calidad. Lograr que las escuelas se conviertan en organizaciones de aprendizaje, comprende que éstas son capaces de desarrollar su propio sistema de autoevaluación.

La evaluación de la escuela como institución es una de las formas que toma la evaluación externa del sistema educativo, siendo una segunda alternativa la aplicación de pruebas estandarizadas a los estudiantes. Ésta es aplicada de manera homogénea y tiene un carácter internacional, pues son múltiples los países sometidos a este procedimiento.

El procedimiento al que se hace mención, es sistemático y está centrado en un modelo de carácter cuantificador que, en ocasiones, puede parecer fiscalizador; pues al ser homogéneo y aplicarse, sin diferenciación, a diversas realidades no obedece al carácter personalizado por el que se aboga en el modelo cualitativo de evaluación, donde se respetan la idiosincrasia de las diversas realidades objeto de evaluación. Este puede ser uno de los aspectos que se destacan como posibles propulsores del rechazo a la evaluación externa, la falta de confianza ante el procedimiento y el trabajo realizado, así como la adecuación de las mismas a las diversas realidades objeto de evaluación.

Según Casanova (2004), ambos enfoques deben ser complementarios pudiendo otorgarse la misma importancia a la información recabada por ambas vías. Deben sucederse de manera adecuada ambos procedimientos, con el fin de lograr datos que obedezcan a criterios de fiabilidad y validez, posibilitando la toma de decisiones y la proyección de mejoras a nivel institucional.

En la misma línea cabe hacer mención de la evaluación interna y externa como procedimientos a su vez complementarios, pues la existencia de datos rigurosos a nivel interno, pudiendo derivar éstos de un sistema de autoevaluación desarrollado por el centro, posibilitan contrastar las conclusiones de la evaluación externa, y viene a ser un pilar de gran valía para la mejora institucional. Obedece a lo expuesto la aportación de Gairín (2006), al considerar que *“La visión externa y la visión interna de una misma escuela, de su funcionamiento y de sus resultados, son esclarecedores de algunos datos difícilmente interpretables con una sola de ellas”*.

La importancia de la evaluación externa recae en la consideración de que puede fomentar la introducción de cambios con el único fin de que el sistema mejore y lograr un ajuste de las condiciones de educatividad y educabilidad que, a su vez, van a repercutir en la estructura social (individuo, cultura e institución), propiciando que los individuos sean aptos y fuentes generadoras de un clima social favorable para la convivencia y el crecimiento colectivo.

La evaluación externa no debe suponer un cambio de los procesos internos de la escuela, quedando condicionados a que los alumnos aprendan únicamente a resolver las pruebas estándar y suponiendo este caso un retroceso importante en el aprendizaje para la vida (Casanova, 2004). Los cambios deben producirse tras un proceso de autocrítica ante el análisis de las conclusiones derivadas de las evaluaciones, suponiendo una reflexión pausada de los puntos débiles y fuertes que describen a nuestra institución y haciendo propuestas que proyecten mejoras.

Partiendo de lo expuesto, cabe hacer mención de la evaluación como un procedimiento de utilidad evidente, pues permite tomar decisiones partiendo de una realidad que debe ser valorada en base a lo sucedido y, si abogamos por la mejora y el progreso, debemos mantenernos en actitud de apertura para el intercambio de información que nos ayude a alcanzar cotas de calidad y propulse nuestro crecimiento como profesionales y como institución, pues todo sistema es mejorable.

“...la calidad total es el mejoramiento progresivo, aún cuando no haya habido ningún fallo” (Bono, 1993).

En la línea de lo expuesto, explicitar los ámbitos de evaluación que van a determinar la calidad de la institución se convierte en prioridad. Así, cobran relevancia los procesos a nivel de aula que correlacionan con la calidad del aprendizaje, los procesos a nivel de centro relacionados con la institución como organización de aprendizaje, el entorno escolar que acota las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa y, finalmente, el resultado de los alumnos. Emerge del análisis de estos cuatro ámbitos la calidad del servicio que presta la escuela objeto de evaluación.

A continuación se expone una relación que explicita los criterios de evaluación externa en relación a los cuatro ámbitos expuestos previamente:

ÁMBITOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPTORES
Nivel de aula	Enseñanza aprendizaje	- Calidad de la enseñanza. - Diálogo profesor-alumno. - Desarrollo del currículo. - Implicación de la comunidad escolar. - Asesoramiento. - Evaluación del rendimiento.
Nivel de escuela	Cultura escolar	- Ética. - Aspiraciones.
	Apoyo educativo	-Apoyo pedagógico, psicológico, orientación.
	Liderazgo y gestión	- Desarrollo del personal. - Recursos financieros. - Perfil de la escuela. - Responsabilidad.
Entorno escolar	Gestión estratégica	- Autoevaluación. - Estrategias de la escuela. - Recursos humanos. - Gestión de las instalaciones.
Resultados de los alumnos	Rendimiento y progreso	- Satisfacción de los interesados. - Competencias educativas.

Figura 13: Criterios de evaluación externa en Lituania y Hamburgo, Alemania (CEDEFOP, 2012).

El efecto de los mecanismos de garantía de la calidad en la escuela argumenta la importancia de procedimientos como la evaluación externa. La existencia de experiencias que avalan lo expuesto se evidencian mediante indicadores como la reducción del abandono escolar, el aumento de la motivación del alumnado al sentirse parte activa de los procesos de evaluación, aumento de la satisfacción al participar en el desarrollo de su escuela y uso más eficiente de los recursos financieros (CEDEFOP, 2012).

La esencia de la evaluación debe radicar en la identificación de aspectos positivos y no referirse únicamente a los puntos débiles de la organización. En este sentido, debe ser concebida como un medio que posibilita registrar buenas prácticas que, a su vez, rompe con la resistencia de los profesionales hacia la evaluación externa.

La gestión de las escuelas pasan a convertirse en eje primordial para propulsar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y los resultados de los alumnos. Por ello, el registro de buenas prácticas debe estar integrado o pasar a ser un hábito de la organización, propulsando la conciencia crítica tras la evaluación y difundiendo estas prácticas para facilitar el enriquecimiento de otras comunidades educativas. No se trata pues de enfatizar los puntos débiles de la organización, sino de tomar conciencia de las faltas para introducir mejoras y celebrar los éxitos.

Los procesos destinados a la mejora de la calidad de la organizaciones de aprendizaje como pueden ser la evaluación externa y la autoevaluación deben ser complementarios. Algunas experiencias revelan el retiro de evaluadores externos al conocer que la organización posee su propio sistema de autoevaluación.

A pesar de considerar el sistema de autoevaluación una práctica positiva, pues se defiende la necesidad de que las escuelas desarrollen una cultura basada en la misma, y pudiendo ser éste transparente y eficaz, nunca debe ser sustituido sino que, más bien, deben estar al servicio de que la organización pueda establecer comparaciones. Cada una de las prácticas, evaluación externa y autoevaluación, integra sus propios criterios de evaluación sin obviar el carácter complementario de ambos procedimientos.

Contradice lo expuesto, una práctica habitual en los Países Bajos, lugar en el que la evaluación externa sí es sustituida por prácticas o sistemas de autoevaluación que las propias escuelas desarrollan y que, al tratarse de sistemas sólidos y transparentes, sustituyen a la primera (CEDEFOP, 2010).

Podemos concluir pues que desarrollar una cultura basada en la toma de conciencia sobre la importancia de la evaluación facilitará que las escuelas desarrollen su propio sistema de autoevaluación, no siendo necesario someterse a una evaluación externa que al fin y al cabo es percibida por los profesionales del ámbito como una herramienta fiscalizadora por parte de la administración.

2.4 La Evaluación Diagnóstica.

Si atendemos a la finalidad, siendo ésta una de las dimensiones que acota el proceso evaluativo según Tejada (1997) (véase apartado 1.4 del documento), la evaluación diagnóstica queda definida en la línea de la consideración y de la importancia en relación a la introducción del cambio. Claro que, para que se den las condiciones oportunas y facilitadoras de la modificación debe abrirse paso a un procedimiento capaz de detectar y determinar las necesidades o, lo que es lo mismo, la posibilidad de tomar decisiones oportunas que posibiliten la mejora en los centros educativos.

En este sentido, la evaluación diagnóstica se presenta como un procedimiento caracterizado por posibilitar el dictamen, juicio, valoración o la diagnosis de las necesidades institucionales pues es el caso que nos ocupa y, el pronóstico pues precede a la acción, permitiendo orientar y establecer vías operativas y preventivas para intervenir en la realidad que acontezca. Se trata pues, de un concepto de evaluación que vehiculiza lo que ya Cronbach definía hacia el año 1963, al concebirla como un “...proceso de recogida de información para la toma de decisión...”.

Este cambio de perspectiva, al considerar la importancia de un análisis predecesor de la realidad con el único fin de introducir cambios que favorezcan las mejoras de la dinámica institucional, viene a sustituir la percepción estática de las posibilidades de cambio a nivel institucional.

Es por ello, por lo que la evaluación diagnóstica cobra protagonismo al concebirse como un medio facilitador para responder a las demandas sociales pues nos permite detectar la efectividad de los procesos llevados a cabo en el ámbito institucional, revirtiendo éstos a nivel social.

No se trata pues de definir una línea de intervención para la fiscalización, como puede ser entendida por parte de algunos profesionales si hacemos alusión a la Inspección Educativa. El enfoque, la filosofía y, por consiguiente, la esencia de la evaluación diagnóstica radica en la afirmación de que si no estudiamos la realidad que acontece en relación a las dinámicas establecidas que, a su vez, dan vida e identifican a los centros educativos otorgando un carácter idiosincrásico, difícilmente podremos alcanzar la excelencia que tanto anhelamos a nivel educativo.

Se trata pues de una perspectiva que invita al carácter constructivo del sentido crítico, con el fin de responder a las demandas sociales y a las necesidades emergentes, en un mundo que cada día evoluciona a mayor velocidad. Aludir a la naturaleza informativa y orientadora de la evaluación diagnóstica, avala la disparidad de ésta con la función inspectora al declarar su intención de “... *controlar, supervisar y velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones de los centros educativos...*” (LOPEG, 1995)¹⁵.

En definitiva, la evaluación diagnóstica debe inspirar y orientar las políticas educativas acotando un plan de acción caracterizado por proyectar expectativas para el logro de la mejora de la calidad educativa, equidad en educación y consolidar compromisos educativos con el fin de responder a las demandas sociales y necesidades emergentes en nuestra sociedad, la sociedad del conocimiento. Se convierte pues en una de las herramientas propulsoras de la mejora en el ámbito educativo, siendo incluso regulada a nivel legislativo como se expondrá en capítulos sucesores.

¹⁵ *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de las centros educativos.* Boletín Oficial del Estado nº278

2.5. La Evaluación Diagnóstica y la mejora de los centros educativos.

El nivel de logro alcanzado con los procesos educativos instaurados en las escuelas actuales, queda vinculado al concepto “mejora” que encuadra las expectativas generadas como consecuencia de la necesidad de progreso en un intento de responder, desde el ámbito educativo, a las necesidades emergentes en la sociedad de la información y del conocimiento. Así pues, partimos de la razón del concepto mejora, interpretándolo como un vehículo propulsor del progreso y necesario para el crecimiento del individuo y de las instituciones.

El término “mejora” en el ámbito educativo arranca desde los años 60, abogando por la organización, el currículo y los resultados del alumnado como facilitadores para la mejora de la escuela. Las reformas obedecían a una estructura vertical en dirección descendente, lo que originó una falta de implicación considerable por parte de los profesionales en lo referido a la introducción de cambios. Surge del fracaso un nuevo paradigma hacia los años 80, en un intento de hacer partícipes a los conocedores de los procesos educativos que se desarrollaban en las escuelas.

Así, pasan a cobrar protagonismo los agentes internos que dinamizan la escuela: los profesores. En este momento los procesos orientados al cambio ponían el énfasis en la autoevaluación; sin embargo, no siempre se obtenía una mejora tangible. Es, a finales de los 80, cuando se considera la evaluación centrada en los procesos y resultados (Stoll y Fink, 1999), adoptando importancia los aspectos de índole organizativos y didácticos de la institución educativa. A su vez, se desarrollan otros proyectos internacionales centrados en el enfoque de mejora en el ámbito actuando como propulsores del mismo. El *International School Improvement Project (ISIP)*, se presenta como un proyecto ejemplar en este sentido, patrocinado por la OCDE y en el que participaron 14 países durante la década de los 70.

Las expectativas generadas y el análisis de los resultados de logro son necesarios para el reconocimiento del efecto de los procesos educativos ejecutados y, a su vez, se convierten en la antesala de la que resultan estrategias que desarrollan procesos para la mejora en diversos escenarios (Moya y Miranda, 2004).

El análisis del rendimiento del alumnado de la propia escuela, la comparación de resultados entre centros educativos y el impulso de actuaciones desde la administración en lo referido a la consecución de logros, se convierten en tres vías de actuación orientadas hacia la mejora de la calidad educativa, siendo protagonista, en términos instrumentales, la evaluación diagnóstica. La mejora de la calidad educativa y la equidad, conforman dos de los elementos que justifican la evaluación en el ámbito educativo (Art.140, Título VI, LOE).

Obedece a lo expuesto un Sistema de Indicadores que permite desarrollar las mediciones oportunas y que, a su vez, está basado en un enfoque orientado a la mejora. Este enfoque responde a un cuadro cognitivo o representación de la realidad que ha permitido establecer indicadores y la interpretación de la información obtenida a través de éstos, en base a un conjunto de conceptos, teorías y modelos fundamentados en la mejora (Moya y Miranda, 2004). Por lo tanto, el diagnóstico que acota este enfoque tiene capacidad explicativa de cara al reconocimiento de los resultados obtenidos tras el proceso de evaluación y, por consiguiente, impulsa el desarrollo de estrategias orientadas a la mejora.

Claro que, para instaurar mejoras en los centros educativos, es necesario apelar al cambio y es que de éste, emerge la mejora del objeto de evaluación. La introducción de cambios ampara connotaciones de intencionalidad y apertura por parte de la institución, con el fin último de mejorar. Así pues, es necesario que las instituciones determinen cuáles son las necesidades y las condiciones eficaces en su funcionamiento, atendiendo al carácter de la valoración en términos de diagnóstico para la introducción de variantes congruentes con su realidad y propulsoras de la mejora de la misma.

Las instituciones educativas deben responder con carácter asertivo y talante de apertura ante el procedimiento de evaluación diagnóstica, si abogan por el crecimiento institucional, dejando atrás el rechazo producido en primera instancia al considerarlo un procedimiento fiscalizador. Se trata pues de estar motivados para el cambio, de promoverlo y tomar conciencia, en términos colectivos, de la importancia y la orientación de la evaluación diagnóstica para la transformación institucional.

La escuela como organización, se define como una red de múltiples elementos interconectados que conforman una realidad compleja de transformar. Sin embargo, el enfoque centrado en la mejora hace mención a la capacidad de transformación de la institución educativa en términos de adaptación a las necesidades subyacentes de la organización que la dinamiza.

En este sentido, conocer el desarrollo de la organización y reconocer que está sometida a cambios por naturaleza y que estos, a su vez, le posibilitan adaptarse a las necesidades y responder a las demandas de la sociedad, convirtiéndose en un pilar imprescindible la capacidad de adaptación al cambio de la institución educativa (Moya y Miranda, 2004).

La capacidad de cambio se convierte, por tanto, es un aspecto central para introducir y consolidar mejoras en el sistema educativo a través de las instituciones. El liderazgo, la comunicación, la planificación, adopción de decisiones y la evaluación se convierten en indicadores de diagnóstico sobre la capacidad de una institución frente al cambio. Se trata pues de un proceso de reculturación donde prima “...*cambiar el modo de hacer...*” (Fullan, 2002).

La transformación de la cultura de un centro educativo se configura pues, como un elemento trascendental para generar cambios en los centros educativos y, por consiguiente, instaurar mejoras en los mismos.

“...los administradores de la educación se enfrentan a decisiones y disyuntivas en torno a cómo mejorar la calidad de la educación con medidas costo efectivas” (Banco Mundial, 1992).

La transformación de la cultura en el ámbito educativo, acarrea un componente relativo a la financiación de la que subyace la necesidad de orientación de cara a la inversión. Así pues, la mejora educativa está adherida a la eficiencia de las propuestas introducidas para el cambio y, por consiguiente, la transformación del sistema educativo. La mala calidad y la ineficiencia supondría un alto coste que asumir para la sociedad; tanto en lo respecta a las consecuencias vinculadas al desarrollo de los discentes entendidos como el futuro de nuestra sociedad, como en lo referido a inversión económica por parte de las administraciones.

La evaluación diagnóstica es y deber ser entendida como un instrumento que, en sí mismo, es capaz de generar información útil para la toma de decisiones que garantizan, a su vez, el progreso de las instituciones educativa, haciendo congruentes las respuestas que ésta da a las necesidades emergentes en nuestra sociedad.

Según el Banco Mundial (en adelante BM), la expansión de la educación ha reducido la pobreza y fomentado que la economía de los países creciera. Sin embargo, mejorar la calidad de la misma sigue siendo un objetivo difícil de alcanzar por la inversión económica y la capacidad de gestión que exige el progreso (BM, 1996). Es por ello, por lo que se contempla la necesidad de cambios en el seno del sistema educativo, tanto en lo referido a la organización como a la gestión de los mismos, permitiendo así que se desarrollen estructuras que permitan flexibilizar la dinámica a las instituciones en función de la idiosincrasia de las mismas.

No parece casual que exista un interés incuestionable para los gobiernos en la instauración de mecanismos que permitan observar la dinámica que describe el avance en los diversos sectores que reaniman la sociedad; cobrando, el ámbito educativo, un protagonismo ya descrito.

El mejoramiento de la educación pasa por el análisis de la realidad que describe el sector, entendiendo que deben ser objeto de evaluación tanto los insumos o elementos que configuran la propia escuela y que funcionan como productores de otros bienes, pues son favorecedores de un aprendizaje eficaz (bibliotecas, tiempo de instrucción, conocimiento del profesor...); como aquellos que se describen desde la administración (estándares de aprendizaje, subvenciones para los insumos...).

La relación costo-beneficio y la rentabilidad conforman dos ejes objeto de mención para la acreditación de la evaluación diagnóstica como proceso inseparable de la mejora en el ámbito educativo y, por consiguiente, la consolidación de los cambios introducidos. Es necesario “...saber cómo hacemos las cosas para poder mejorarlas.” (Casanova, 2004) logrando alcanzar así, las cotas de calidad que demandamos como ciudadanos; tanto en la producción, como en los servicios que prestamos (Cantón, 2004). Se otorga pues a la exigencia un lugar ineludible como rasgo descriptor de las organizaciones y de la gestión que define la calidad de un servicio militante del progreso.

La educación es objeto de un deseo de mejora a nivel estatal, quedando esto traducido a un marco normativo que deriva en directrices encaminadas al análisis de la realidad institucional y del rendimiento del alumnado, en un intento de alcanzar objetivos relacionados con la transparencia, la eficacia de los sistemas educativos y la integración en Europa. Atendiendo al enfoque de mejora, la evaluación diagnóstica adquiere un rol de importancia en la función autoformativa en tanto en cuanto, ésta ofrece información para que los responsables orienten su quehacer y, así poder mejorar los procesos objeto de evaluación.

En la línea de lo expuesto, la autoevaluación viene a ser la vía para hacer crítica en términos constructivos por parte de los profesionales de la docencia y por la propia institución educativa. Claro que, este talante introspectivo sobre la praxis en el ámbito se define por ser individualista y depender del profesional, debiendo dar apertura al cambio tras un proceso de reflexión que permita introducir mejoras educativas. La toma de conciencia por parte de los dinamizadores de los procesos educativos que describen la dinámica del centro, es fundamental para el crecimiento institucional a través de la formulación de propuestas que generen planes de mejoras a instaurar en los centros educativos; sometiendo a un seguimiento continuado y riguroso el proceso, dotando a la mejora institucional de un dinamismo que refleja una realidad viva y cambiante, capaz de ajustarse a las necesidades de los individuos.

Los docentes son bautizados como elemento muy valioso al frente de la introducción de cambios congruentes a las necesidades y promotores de la mejora, pues apadrinan una experiencia de vital importancia para el crecimiento de la organización; tanto en lo referido al conocimiento de los miembros que dan vida a la dinámica institucional como en lo que respecta a la detección de puntos débiles y fuertes de la organización.

Según Mora (2004), la resistencia al cambio, la falta de interés en lo referido al compromiso de participación y el miedo a lo desconocido; se convierten en factores que obstaculizan la introducción de cambios y, por consiguiente, la mejora institucional.

El cambio de actitud ante el proceso de análisis que describe la evaluación diagnóstica, junto con la habitualidad que debe adquirir el proceso de reflexión profesional, la autoevaluación y la constancia en ello, conforman los ingredientes esenciales para la mejora en el ámbito educativa a nivel institucional y en lo referido al rendimiento del alumnado.

A su vez, los modelos de evaluación reflejan una búsqueda constante de la mejora del objeto de evaluación al conducir a determinadas conclusiones, determinar el valor de algo, el logro de los objetivos planteados, así como la toma de decisión. De estas dinámicas son productores los enseñantes y determinantes del valor de las mismas los evaluadores.

“...los evaluadores deben tener en cuenta las distintas perspectivas acerca de un programa, los juicios de valor que se produzcan, su contexto y su historia. Entonces estarán en posición de conglomerar y refinar las opiniones públicas y privadas...La calidad de la evaluación puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, informándolo y mejorándolo” (Kemmis, 1986).

La evaluación como mejora no busca el éxito de cara a los resultados obtenidos, sino que se ocupa de la racionalidad y de la justicia de la praxis en el ámbito educativo. En este sentido, no se trata de control, entretenimiento o propaganda sobre el hecho de qué se están llevando a cabo procesos educativos; sino que, más bien, se aboga por conseguir una mejora real del sistema educativo.

Son diversos los fenómenos que interfieren en este enfoque de la evaluación educativa como mejora de los procesos institucionales, entendiendo que la introducción de dinámicas innovadoras debe partir de un proceso de reculturación de los miembros que conforman la realidad institucional; comprendiendo y dando apertura al cambio. Así, las expectativas, las motivaciones, los intereses, valores y sentimientos de los participantes y, por tanto, productores de la dinámica institucional, vendrían a acotar las posibilidades de mejora de un centro educativo (Santos, 1993).

Por otro lado, centrarnos en los resultados o el rendimiento de los discentes resulta ser un planteamiento, en cierta medida, simplista. Esta visión pone el énfasis en la no consideración de que la mejora en el ámbito educativo viene a definirse por la consecución de logros o buenos resultados finales, muchísimo menos cuando han sido consecuencia de la aplicación de pruebas estandarizadas.

En la línea de lo expuesto son elementos a considerar para la mejora, la justicia de la praxis educativa atendiendo al punto de vista social y educativo, la coherencia entre los fines perseguidos y los métodos aplicados y, finalmente, las relaciones interpersonales entre los organizadores del proceso y los participantes (Santos, 1993). El cambio no siempre implica mejora, más bien es la evaluación la que permite descubrir cuáles son los cambios que conllevan mejoras implícitas para la realidad de una institución.

“Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre la acción docente/discente y organizativo/funcional tiene que ser la base de las innovaciones que se produzcan” (Eisner, 1985).

Podemos concluir pues, que la evaluación posibilita la mejora al emitir un juicio de valor sobre la realidad objeto, provocando el debate y la reflexión individual y colectiva sobre los posibles cambios. Sin embargo, son ellos, los participantes, los que adoptan el rol de productores de estrategias para el logro y afianzamiento de la mejora; poniendo en marcha los mecanismos oportunos para consolidar el cambio y, dar tiempo, para convertirlo en mejoras consolidadas en sus centros educativos.

Las mejoras están conectadas a la evaluación, por lo que son condicionantes de cara a los participantes el sentido democrático de la misma, que esté promovida no sólo desde el exterior fomentando el sentido de pertenencia de los participantes en el proceso, la argumentación de las interpretaciones y los juicios que se deriven de la evaluación y, finalmente, las propuestas de mejora que sugieran los evaluadores con proyección hacia los participantes, entendiendo que son los únicos que posibilitarán que se den y se consoliden a nivel institucional (Santos, 1993).

Es indiscutible que la evaluación se conforma como la antesala del perfeccionismo institucional, al provocar interrogantes y generar conflictos cognitivos en los integrantes de las organizaciones. A su vez, éstos producen un cambio de cultura, si dan apertura al proceso, apostando por el progreso y ajuste de su servicio a las demandas sociales. Se trata pues de una organización que aprende, que está en crecimiento.

La escuela, como organización que aprende, concibe el cambio como un elemento necesario para su evolución y, a su vez, subyacente a las dinámicas de los propios agentes que conforman el seno del centro educativo (Bolívar, 2001). Es por ello, por lo que debe generarse una cultura que defina la dinámica institucional como un rasgo que responde al cambio desde la autonomía de la organización, in situ. Así, son propulsores de iniciativas con posibilidad de consolidarse y alcanzar la permanencia para la mejora, los propios agentes y su capacidad de generar cambios desde la propia institución.

El modelo de las organizaciones que aprenden o *Learning Organization*, trasladado al ámbito educativo, estima necesario que los centros desarrollen una cultura organizativa propia basada en el aprendizaje para no revivir los errores cometidos; adoptando modos de trabajo que contribuyan al aprendizaje. Se trata de un enfoque que considera el conflicto como parte del proceso de mejora, pues la crítica constituye la pasarela para el cambio; entendiendo que sólo en un ambiente de deliberación colectiva es posible instaurar dinámicas generadoras de mejoras en el sistema educativo (Santos, 2000).

La autoevaluación cobra fuerza en la medida en la que da cabida a la reflexión, al análisis y, por consiguiente, permite que la organización se convierta en una comunidad crítica y capaz de aprender para mejorar (Bolívar, 2001). La sistematicidad aparece como elemento para lograr alcanzar cotas de calidad a través de los cambios introducidos por las propias organizaciones; conocedoras, además, de la idiosincracia de la propia institución. Por tanto, se presenta como un elemento fundamental en la consolidación de las mejoras instauradas en el sistema.

La conciencia colectiva, la importancia de trabajar conjuntamente, la apertura al aprendizaje, el entendimiento de los procesos como un camino que debe andarse aprendiendo, reflexionando y dando cabida a la energía interna de la propia organización; son rasgos identificadores de las organizaciones generadoras de cambios y mejoras, escuelas eficaces (Bolívar, 2001). Se trata pues de centrar el foco en el aprendizaje de la organización, fomentando dinámicas que se hagan extensibles a los discentes. No podemos entender la mejora de los resultados como algo sujeto al alumnado sino que, más bien, implica un carácter introspectivo por parte de los agentes implicados en los procesos educativos y prolongable al mismo.

“...mientras no asumamos, por dentro y fuera, que los centros han de recomponerse, ni su aprendizaje, ni el de los profesores, ni el de los alumnos, podrá ocurrir.” (Escudero, 2001).

En la línea de lo expuesto, la evaluación de las acciones desarrolladas en los centros educativos y de los resultados obtenidos tras los procesos de intervención, se convierten en un punto fuerte para la organización; si son aceptados por los agentes de la misma y entendidos como una plataforma para la reflexión conjunta. Según Peter Senge (1992), las Organizaciones que Aprenden generan visiones compartidas de su realidad y modifican los modelos mentales, es lo que denominamos ser competentes en aprender cómo aprender.

En definitiva, los procesos de reflexión y la evaluación de las acciones desarrolladas son asimilados como necesarios para fomentar el aprendizaje institucional; adoptando éste un carácter de permanencia que engendra la institucionalización de la mejora. El aprendizaje organizativo se convierte en el gran valor de la institución educativa orientada a la mejora. La red de colaboración que acota la posibilidad de generar cambios asumidos de manera colectiva, permite que se instauren mejoras a nivel institucional.

El aprendizaje colectivo y continuado de los agentes implicados, obedeciendo a la sistematicidad que requiere la consolidación de las mejoras en el ámbito educativo; no dejan atrás mecanismos como la evaluación diagnóstica, entendida como un proceso de revisión imprescindible para la institucionalización de la mejora. De esta manera, el cambio de cultura y el desarrollo de una visión conjunta sobre la realidad objeto de mejora, se convierten en los primeros pasos para el desarrollo de una organización que, cuando llega a institucionalizarse, obedece a la mención de una organización que aprende (Bolívar, 2001).

Los miembros de la organización se convierten en elementos propulsores del cambio en la institución educativa; generadores, a su vez, de la mejora en el ámbito. Los centros deben aprender, y para ello, es necesario instaurar procesos de autodesarrollo y autoevaluación, a la vez que desarrollar una visión sobre la evaluación externa como mecanismos propulsor del crecimiento institucional, al generar debate entre los miembros integrantes de la organización. Se trata pues de aprender y ser proactivos, de “...responder a las continuas demandas de reconversión...” (Leithwood y Louis, 1998) que exige la sociedad actual.

Una organización que aprende da apertura a la capacitación de sus integrantes, apuesta por el crecimiento intelectual y profesional, hace una llamada a la participación y responde de manera proactiva ante las necesidades sociales. Atendiendo a lo expuesto no cabe dar cierre a la evaluación diagnóstica, entendiendo que adoptaríamos un rol de renuncia ante la instauración de la mejora en el sistema educativo, renunciando a mecanismos que permiten desarrollar estrategias para detectar puntos fuertes y débiles, mecanismos que abren debate; permitiendo deliberar y reflexionar sobre las necesidades de nuestro sistema; esto, nos impediría crecer.

Según Santos (2000), la rutina en la práctica profesional, la descoordinación, la burocratización de los cambios, la temerosidad ante la supervisión, la dirección gerencialista y la desmotivación, entre otras; están generando el bloqueo del aprendizaje en la escuela.

Es necesario abogar por dinámicas que se constituyan desde el seno de la escuela, siendo los miembros de la organización generadores del cambio, los que apuesten y hagan un llamamiento al análisis de la realidad que describe la vida en sus centros educativos, lo que den apertura a los procesos generadores de cambios e instauradores de mejoras en los mismos; siendo ellos, los únicos productores de la mejora en el ámbito educativo.

La evaluación se convierte en una herramienta de conocimiento; gestante, a su vez, de las mejoras en el ámbito educativo. Es necesario hacer un ejercicio de reflexión colectiva sobre las dinámicas que describen los procesos aplicados en el ámbito educativo, en toda su extensión; con la intención de fundar decisiones que propulsen la introducción de cambios orientados a la mejora del sistema educativo.

CAPÍTULO III

TRIBUTOS LEGISLATIVOS A LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN ESPAÑA.

3. TRIBUTOS LEGISLATIVOS A LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN ESPAÑA.

3.1 Recorrido legislativo.

El Sistema Educativo Español ha estado sometido a continuas variaciones a nivel legislativo. Este aspecto deja evidencias de los ajustes en materia de educación, en un intento de abordar las demandas y necesidades que han surgido a nivel social. La sociedad del conocimiento se aleja considerablemente de la denominada sociedad industrial, estando esta última considerada por pretender la máxima producción de una organización de trabajo, por lo que la evolución y el desarrollo social no dependen del hecho de ubicar el conocimiento en el centro de producción, como ocurre con la primera, la sociedad del conocimiento. Se trata pues de una nueva era que implica cambios a nivel institucional y en lo referente al ámbito educativo, si nos remontamos a épocas pasadas. Atendiendo a lo expuesto se presenta una ruta que evidencia el recorrido legislativo que dará pie al desarrollo de la evaluación diagnóstica y su arraigo en nuestro país.

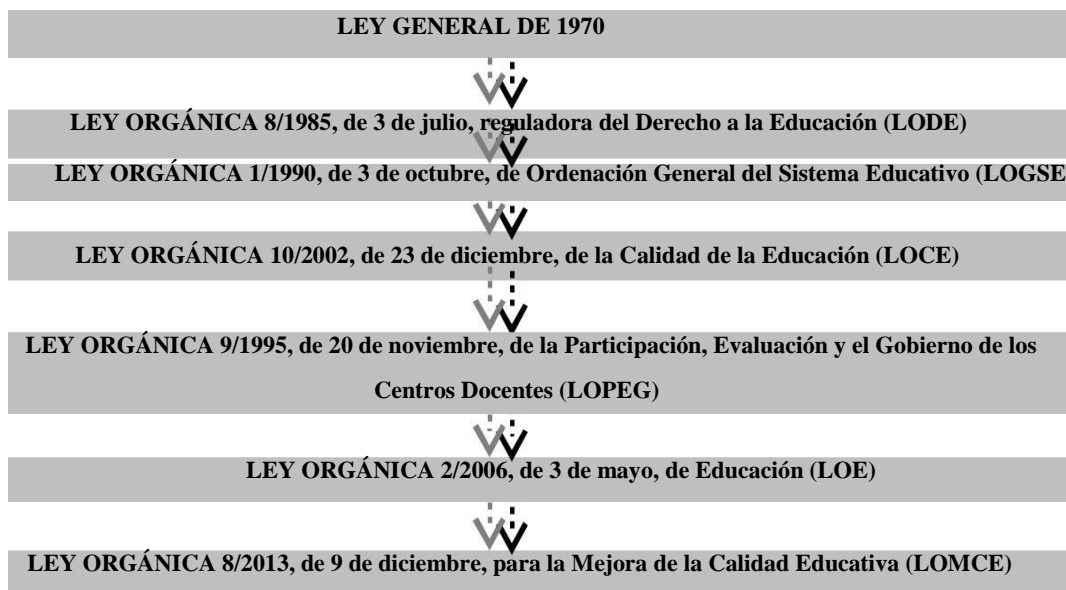


Figura 14: Histórico legislativo del Sistema Educativo Español. Elaboración propia.

El histórico legislativo del Sistema Educativo Español viene a reflejar la vertiginosa evolución que ha sufrido la educación en nuestro país. Las modificaciones deben ser estudiadas de manera minuciosa, en un intento de dar sentido a las variaciones expuestas. A continuación se presenta un relato que viene a hacer explícitos los puntos débiles y fuertes que avalan la introducción de cambios a nivel legislativo y que, a su vez, pone marco a la Evaluación Diagnóstica a nivel Estatal y Autonómico.

3.1.1 Arraigo de la Evaluación Diagnóstica en el Sistema Educativo Español a nivel Estatal.

Si tomamos como punto de partida la Ley General de Educación de 1970 hasta llegar a la actual ley que regula el Sistema Educativo Español, la LOMCE¹⁶, observamos que son seis los marcos legislativos que han dinamizado la evolución de la educación a nivel estatal.

La inconsistencia que han supuesto las diversas leyes expuestas en la figura 13 a nivel estatal, ha generado cierto rechazo por parte de la comunidad educativa ante las demandas administrativas. En la línea de lo expuesto, la evaluación externa conforma un procedimiento objeto de devolución por parte de muchos profesionales del sector. Su instauración en el Sistema Educativo Español se produce hacia el año 1990, con la implantación de la LOGSE¹⁷ y, siendo concebida como un factor que contribuye a la mejora de la calidad educativa, a pesar de la devolución que muchos profesionales consideran debe ejercerse sobre la misma.

Durante 20 años es la LGE¹⁸ la que marca las directrices del sistema. Esta ley es consecuencia de la necesidad de introducir cambios por las carencias que ya suponía la Ley de Instrucción Pública¹⁹ que estuvo vigente durante un siglo de la historia de España. La primera ley y a la que hacemos referencia, data los últimos años del Franquismo y pretende propulsar el desarrollo de nuestro país en miras de los sistemas más avanzados de Europa. El desfase de los contenidos, los movimientos migratorios, el fracaso escolar, las dificultades de adaptación de los alumnos con el paso de la educación primaria a la superior, la dualidad de la calidad educativa y las desigualdades generadas, junto a la desvinculación de la Formación Profesional de las etapas educativas previas, son algunas de las causas que motivaron este cambio legislativo a nivel estatal (Martínez, 2010).

¹⁶ LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

¹⁷ LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

¹⁸ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN de 1970.

¹⁹ LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, de 9 de septiembre de 1857.

Si nos centramos en la evaluación del sistema educativo o en los primeros pasos dados para indagar y obtener información sobre la realidad del ámbito en nuestro país, nos remontamos a los años sesenta y preceden a la LGE. El denominado “Libro Blanco”²⁰, iniciativa de los administradores públicos, establece una relación sobre las deficiencias del sistema en aquel entonces. Las bajas tasas de escolarización, la elevada ratio alumno-profesor y la escasa valoración de la formación profesional enmarcan la situación del momento referido.

En la misma línea, el Ministerio de Educación y Ciencia encarga un informe²¹ hacia el año 1976 sobre la LGE (1970) que no llega a publicarse pero que nos sirve de referente sobre los principios de la actividad evaluadora, concretando logros para aquel entonces en la línea del incremento de escolarizados en todos los niveles, generalización de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años y expansión del sector público para la enseñanza secundaria. También se concretaron deficiencias en la línea de la falta de gratuidad en la enseñanza e insuficiente financiación y prematura discriminación del alumnado en dos vías diferentes. Otras fuentes de datos que acreditan la existencia de acciones evaluadoras del sistema educativo hacen referencia al informe de *Las Enseñanzas Medias en España (1980)*, *Examen de la política educativa española (1986)*, *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989)*, *Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado (1985)*, *Informes anuales de la Inspección de Educación (publicados hasta 1986)* y las Investigaciones Educativas llevadas a cabo por distintas instituciones que serán expuestas en apartados sucesores (Puente Azcutia, 2000).

Pese a los principios de la actividad evaluadora que se dinamizan en el marco normativo de la LGE es, tras veinte años de vigencia de la instauración de la misma, cuando el sistema educativo sufre modificaciones y se reconoce la actividad evaluadora mediante la aprobación de la LOGSE²², que data el año 1990.

²⁰ *La educación en España: Bases de una política educativa (1969)*.

²¹ *Informe que eleva la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en cumplimiento del Decreto 186/76, de 6 de febrero.*

²² *LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

Precede a la misma la LODE²³, sin contemplar evidencias sobre la evaluación diagnóstica en el ámbito educativo. Esta normativa establece la importancia de ampliar la educación obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años de edad. La descentralización del poder a nivel educativo también queda patente en este nuevo formato, al establecer una política curricular en la que adopta un papel activo en el diseño del currículo el alumnado, los centros y las Comunidades Autónomas.

En lo que respecta a la estructura del marco normativo en los años 90, sufre cambios, apareciendo los ciclos que constituyen el momento de adquisición y logro de los objetivos, actualmente competencias, en función de los niveles educativos. A su vez, se da cabida al asesoramiento y el apoyo de los alumnos a nivel educativo y de cara a su posterior desarrollo profesional (Martínez, 2010).

Según Puente Azcutia (2000), es con la LOGSE con la que se introduce la evaluación como un aspecto de vital importancia para la mejora de la calidad educativa, convirtiéndose en una tarea sistemática y de carácter intencional por parte de las administraciones, sin olvidar los informes y documentos que preceden a la instauración de la LGE, expuestos en párrafos anteriores. Los factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, deben ser objeto de atención por parte de los poderes públicos, siendo la evaluación del sistema educativo objeto de mención en este sentido (Art.55, Título IV, LOGSE). En la línea de lo expuesto, la función inspectora de la que se sirve la administración permite garantizar el cumplimiento de la ley en miras de la mejora del sistema educativo, respondiendo con una de las funciones que se le encomienda en este marco normativo: *“Participar en la evaluación del sistema educativo...”* (Art.61, Título IV, LOGSE).

Las demandas sociales y las necesidades educativas que surgen como demanda de los nuevos tiempos, se convierten en objetivo de ajuste por parte del sistema educativo, siendo posible gracias a la evaluación del mismo y a su aplicación en cuatro dimensiones: alumnado, profesorado, centros, procesos educativos y administración.

²³ LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Es ésta última la encargada de evaluar el sistema educativo, en relación al ámbito de sus competencias, mediante el INCE²⁴. Las administraciones educativas formarán parte del gobierno y participarán en su funcionamiento a través de la elaboración de sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas, a la vez que desarrollarán investigaciones de las que podrán derivarse información útil para la introducción de mejoras en el sistema educativo y, por consiguiente, el favorecimiento de la calidad en el ámbito (Art.62, Título IV, LOGSE).

El marco normativo sobre el que se fundamenta la teoría y práctica de la evaluación del sistema educativo español queda delimitado en la LOGSE y en la LOPEG²⁵. En la línea de lo expuesto, es la primera la que atribuye una importancia relevante a la práctica de la evaluación del sistema como se ha expuesto en párrafos anteriores, completando la segunda algunos aspectos que ya habían sido mencionados en la primera. Según Puente Azcutia, son tres las finalidades de la evaluación del sistema educativo español:

La mejora de la calidad de la educación. En este sentido la evaluación se convierte en una herramienta que orienta la adecuación del sistema a las demandas y necesidades sociales (art.62, LOGSE y art.27, LOPEG). La toma de conciencia sobre la calidad del servicio que se presta, tanto en lo referido a la administración educativa, la gestión y organización de los centros educativos, los docentes y discentes, metodologías didácticas y programas o planes de estudio; nos permite introducir mejoras y responder de esta manera a uno de los objetivos de la evaluación: la mejora permanente del sistema y la consecución de una enseñanza de mayor calidad (Puente, 2000).

La utilidad para la toma de decisiones. La relevancia de la información obtenida tras el proceso evaluador se convierte en uno de los matices primordiales, pues ésta debe ser adecuada para propiciar la mejora en el ejercicio de las funciones.

²⁴ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

²⁵ LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).

Las administraciones deben disponer de mecanismos de análisis y recogida de información útil para la posterior toma de decisiones y conducción del sistema, pues de ello dependerá la mejora cualitativa de la enseñanza. Se trata pues de un enfoque instrumental y utilitario de la evaluación (INCE, 1993)²⁶.

La contribución al debate social sobre educación. La participación social es necesaria para el logro de la mejora a nivel educativo y, de la misma manera, ésta tiene derecho a conocer la situación del sistema. El debate se sucede como consecuencia de la fluidez de información veraz sobre el estado de la educación a todos los agentes sociales, siendo denominado enfoque iluminativo, lo que coincide con el concepto de evaluación iluminativa y, a su vez, obedece a los principios de la sociedad democrática. En la misma línea, la difusión de los resultados de manera periódica con el fin de ofrecer la información oportuna a la comunidad educativa es defendida en la LOPEG (Puente, 2000).

Por último y en relación a estas dos leyes expuestas, LOGSE y LOPEG, destacar que amplían el objeto de la evaluación al romper con el enfoque tradicional que la asocia únicamente al rendimiento del alumnado, pasando a ser un proceso de aplicación sobre los mismos, pero también aplicable al profesorado, las instituciones escolares, los procesos educativos y sobre la administración (LOGSE, 1990 y LOPEG, 1995).

La evaluación por tanto, “...se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas...”(Art.27, Título III, LOPEG); siendo de aplicación a las cuatro dimensiones expuestas anteriormente. Como bien se describe en el artículo 61 de la LOGSE (Título IV), la Inspección Educativa vuelve a adoptar un papel relevante en este marco normativo al atribuírsele las funciones de colaboración y participación en la evaluación del sistema educativo que corresponde al ámbito de los centros. La función directiva y docente, junto con la organización, funcionamiento y resultados de los mismos se convierte en las cinco dimensiones a evaluar desde este estamento (Art.35, Título IV, LOPEG).

²⁶ REAL DECRETO 928/1993, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

La evaluación externa encauzada en el ámbito de los centros educativos requiere de la Administración el desarrollo de planes que sean de aplicabilidad periódica a los centros y llevados a cabo por parte de la Inspección Educativa. En este sentido, la colaboración de los órganos colegiados y unipersonales de gobierno, junto con la propia evaluación que los centros educativos deben hacer de su funcionamiento de acuerdo con las directrices de la administración al finalizar cada curso escolar, se convierten en pilares de vital importancia en la obtención de información útil que precede a la introducción de mejoras en el ámbito educativo y en miras de la calidad de nuestro sistema (Art.29, Título III, LOPEG).

En la misma línea se produce una distribución territorial, siendo el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) el encargado de la misma en el ámbito del Estado Español y, la Administración Educativa la encargada de la evaluación del sistema en el ámbito de las Comunidades Autónomas. Distinguimos pues la Evaluación General del Sistema Educativo Español y la Evaluación de los Sistemas Educativos de las Comunidades Autónomas (Puente, 2000).

La LOCE²⁷, aprobada en el año 2002, expone una serie de novedades que no suponen una modificación sustancial si hacemos alusión a la anterior normativa. Así presenta como elementos innovadores la gratuidad de la Educación Infantil, la implantación de nuevos itinerarios para responder a las necesidades y expectativas del alumnado, la creación de diversos programas de iniciación profesional, la supresión de la promoción automática, la dignificación de la carrera docente abogando por la importancia de la formación inicial y permanente, el establecimiento de medidas de apoyo y refuerzo a las competencias de los directores y para la autonomía de los centros; a la vez que, se adoptan medidas para favorecer la convivencia en las aulas y el refuerzo de la lectura (Martínez, 2010).

Las premisas expuestas obedecen al pretexto de disminuir la cota de fracaso escolar, situado por encima de la media a nivel europeo y, a su vez, mejorar el rendimiento del alumnado pues existían evidencias, mediante informes nacionales e internacionales, de carencias instrumentales básicas.

²⁷ LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE).

Impulsar un sistema efectivo amparador de la integración, el fomento de la cultura del esfuerzo y la evaluación, en conjunto con las mejoras para el desarrollo de la función docente; justifican el marco que expone esta normativa, paralizada por un cambio de Gobierno (Martínez, 2010). Como bien se expone, este marco normativo anticipa que la evaluación se extenderá a todo el ámbito y será de aplicación sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección educativa y la administración (Art.95, Título VI, LOCE); lo que correlaciona con leyes anteriormente citadas.

En la línea de lo expuesto, corresponde al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecer mediante el INCE y en consonancia con las Comunidades Autónomas, la elaboración de las evaluaciones generales de diagnóstico versando las prescripciones del currículo. En lo que respecta a la administración, participa tanto en lo referido a la evaluación general de diagnóstico como en las internacionales; desarrollando, ejecutando y controlando el proceso en el ámbito de sus competencias (Art.97, Título VI, LOCE).

Bajo la consigna de que las sociedades actuales, que conceden gran importancia a la educación pues de la misma depende el bienestar individual y colectivo, nace la LOE²⁸. Según Martínez (2010), los tres principios básicos que defiende este marco normativo se corresponden con la proporción de una educación de calidad para todos los ciudadanos, la importancia de las responsabilidades compartidas al entenderse que todos los componentes de la comunidad educativa están implicados y, finalmente, el compromiso adquirido con la Unión Europea en relación a los objetivos educativos. Estos últimos hacen referencia a la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas educativos y formación (capacitación docente, acceso a las TIC, estudios científicos, etc.), facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación (aprendizaje abierto, promocionar la ciudadanía activa, igualdad de oportunidades, cohesión social, etc.) y, finalmente, abrir los sistemas al mundo exterior (reforzar lazos con la vida laboral, con la investigación y la sociedad, desarrollar el espíritu emprendedor, los idiomas, los intercambios, etc.).

²⁸ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

En este marco normativo la evaluación del sistema educativo es concebida como un medio para “...mejorar la calidad y la equidad, orientar las políticas educativas, aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo...”

(Art.140, Título VI, LOE). En la misma línea que otras disposiciones legislativas expuestas previamente, la Inspección Educativa adopta un papel trascendental de cara a la “Participación en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran” (Art.151, Capítulo II, LOE). También correlaciona con las disposiciones expuestas en lo referido a las dimensiones que se hace extensible la evaluación en el ámbito educativo atendiendo al objeto, la actividad del profesorado, los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros educativos, la Inspección y las Administraciones educativas; introduciendo como novedad en cuanto al objetivo de la evaluación los resultados de los alumnos (Art.141, Título VI, LOE).

Con la instauración de la LOMCE²⁹, la educación se enfoca en el reto de lograr las condiciones para que todos los alumnos desarrollen su talento, obedeciendo así a los principios de la sociedad democrática. La integración y la inclusión en vistas de la justicia social garantizan la igualdad de oportunidades. La educación es concebida como un medio de transformación social que implica la participación activa de la población civil. La triada escuela, familia y alumnado se presenta como un punto fuerte para el logro del avance a nivel social. La responsabilidad compartida y la apertura de vías que faciliten la comunicación entre los elementos que conforman la triada alumnado, familia y escuela; se convierten en un aspecto imprescindible para el afrontamiento de los cambios que invaden la sociedad actual. A su vez, la lucha contra la exclusión social vinculada al abandono escolar y la falta de calidad que caracterizaba al sistema educativo, vienen a justificar la instauración de este cambio normativo.

Son diversos los estudios internacionales que evidencian tras prácticas comparadas que, para la mejora del sistema educativo, es necesaria la simplificación curricular, el refuerzo de los contenidos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias educativas en miras de las necesidades y capacidades de la diversidad del alumnado, la promoción de una mayor autonomía

²⁹ LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

por parte de los centros y transparencia en el rendimiento de cuentas junto con el desarrollo de sistemas de evaluación externa. Se trata pues de algunos de los aspectos que la ley expone para afrontar las demandas sociales y como consecuencia de las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE³⁰, procedentes de los sistemas educativos con mejores resultados obtenidos en las evaluaciones.

La implantación de esta normativa propulsa prácticas de análisis y diagnóstico para garantizar que los alumnos alcancen los niveles óptimos de aprendizaje para su desarrollo personal y para la regulación y conocimiento de toda la comunidad educativa de los estándares de titulación y nivel de exigencia. Hacemos referencia a la evaluación externa, que cobra fuerza en nuestro sistema educativo con la instauración de esta normativa. Esta evaluación se materializa mediante pruebas homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y a las de la OCDE. A su vez, la racionalización de la oferta educativa, el dominio de una segunda lengua extranjera y la flexibilización del acceso a la Formación Profesional, son algunas de las novedades que presenta esta ley.

La LOMCE, en su artículo ochenta y ocho³¹, expone que será el INCE junto con la Administración, el encargado de elaborar los planes de evaluación general que, además, serán plurianuales y públicos en lo que a los criterios y procedimientos de evaluación respecta. Este estamento será el encargado de establecer los estándares o modelos metodológicos y científicos, con el fin de garantizar la validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas que, a su vez, conforman criterios propios de la evaluación irremplazables para la toma de decisión y proyección de mejoras a nivel institucional.

Para finalizar, el conocimiento por parte de la comunidad educativa de los resultados del proceso de evaluación diagnóstica de los centros educativos, se presenta como un derecho siempre y cuando sea respetada la identidad del centro.

³⁰ Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

³¹ Modifica el art.143 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Atendiendo a la exposición y bajo unos indicadores comunes previamente publicados junto a los que se contemplan factores de tipo socioeconómico y sociocultural del contexto, se establecerá un sistema de acceso a la información de carácter público, siendo responsabilidad del Gobierno previa coordinación con las Comunidades Autónomas. A su vez, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es responsable de difundir las conclusiones de interés general, previo proceso evaluador del INCE en coordinación con la Administración y, la información que ofrezca el Sistema Estatal de Indicadores de Educación (Art.90, LOMCE)³².

La situación del sistema educativo español ha sido objeto de desasosiego, social e institucional, a lo largo de los últimos años como consecuencia de los resultados obtenidos en las evaluaciones de la OCDE y de las demandas surgidas a nivel social. Han sido varias las leyes que, a través de un marco normativo variante, han regido en nuestro sistema a nivel estatal y a lo largo de varias décadas, en un intento de adecuar los fundamentos de la práctica educativa a las necesidades sociales, sin dar cuenta de los desajustes producidos en la comunidad y en el propio sistema educativo. La descentralización del poder otorga un papel de envergadura a las Comunidades Autónomas que, desde las Administraciones, desarrollan un rol importante en los procedimientos de evaluación que se desarrollan y es en ello, en lo que nos centramos en apartados sucesivos al presente.

3.1.2 Una relación cruzada de las aportaciones legislativas en las Comunidades Autónomas.

El Sistema Educativo Español se ha caracterizado por una fuerte centralización durante los siglos XIX y XX, en coherencia con la política que lo definía en aquel entonces. Atendiendo a la evolución histórica, el currículum se establecía de manera homogénea para todo el territorio español, gestionándose a nivel provincial únicamente en las dimensiones organizativas relacionadas con los recursos humanos y materiales. Los centros educativos estaban condenados a obedecer las directrices establecidas a nivel estatal, es decir provenientes del Ministerio de Educación; como consecuencia el sistema educativo queda sujeto a un fuerte autoritarismo (Struch, 2012).

³² Modifica el art. 147 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

Con la implantación de la democracia en el año 1978 se amplían los breves periodos progresistas. Sin embargo y a pesar de los seis marcos normativos que se han sucedido, ninguna de las leyes ha impulsado la autonomía de los centros de manera decidida. Enfocándonos en la descentralización del sistema, sobresale el traslado de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas, obedeciendo a los niveles de concreción curricular y, posibilitando con ello, un acercamiento de las directrices estatales a la idiosincrasia de los centros y, por tanto, a la individualidad del alumnado en lo referido a factores socioeconómicos y socioculturales.

En la línea de lo expuesto, la evaluación del sistema será motivo de responsabilidad por parte del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (en adelante INCE), que pasa a denominarse Instituto de Evaluación, y los organismo correspondientes de las Administraciones en el ámbito de sus competencias. Podemos concretar pues, que el Instituto de Evaluación, oídas las Comunidades Autónomas, lleva a cabo el proceso de evaluación en consonancia con la Administración y, ésta a su vez, cuenta con la colaboración de los equipos directivos y el profesorado de los centros educativos (Art.142, Título VI, LOE).

A continuación se presenta una relación de las aportaciones, responsabilidades y aspectos estructurales que, a nivel legislativo, han repercutido en la consolidación de la evaluación del sistema educativo; tomando como referentes la Comunidad Autónoma de Andalucía y Canarias.

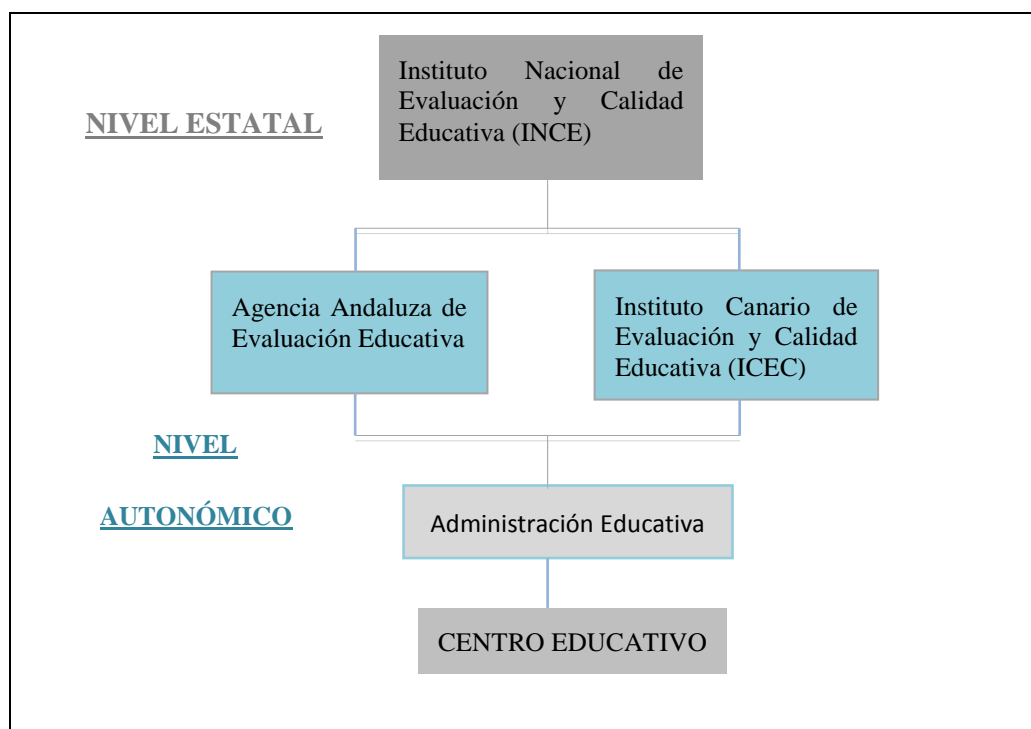


Figura 15: Organismos responsables de la evaluación del Sistema Educativo Español (Art.142, TítuloVI, LOE).
Elaboración propia.

Atendiendo a lo expuesto, las administraciones adoptan un papel de envergadura en los procedimientos de evaluación con la descentralización del sistema educativo, lo que da sentido a la creación de agencias a la que se adscribe la consejería competente en materia de educación y que, a su vez, posibilitan la articulación de la gestión del proceso y responden a las exigencias que a nivel autonómico se establecen en el Título VI de la LOE. Así destacamos la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, a la que se adscribe la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y, el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, al que se adscribe la Comunidad Autónoma de Canarias; tras su institucionalización, son los encargados de realizar la evaluación del sistema educativo andaluz y canario respectivamente, analizar sus resultados, proponer mejoras e informar de los procedimientos a nivel social.

En lo que respecta a la Comunidad Autónoma de Andalucía, la evaluación es concebida como un medio para orientar la práctica educativa hacia la mejora, la búsqueda del aprendizaje satisfactorio y excelente del alumno, con la posterior consecuencia del éxito escolar. Para ello, la evaluación debe hacerse extensible a diversos niveles entre los que destacan los procesos de aprendizaje, resultados del

alumnado, actividad del profesorado, procesos educativos, función directiva, funcionamiento de los centros docentes, la inspección, los servicios de apoyo a la educación y la Administración educativa. A su vez, se consideran requisitos fundamentales en el proceso de evaluación la confidencialidad en el tratamiento de la información, la participación de los sectores implicados en la educación, el respeto a la intimidad de las personas, la objetividad y publicación de resultados (Art.153, Título VI, BOJA³³). En la misma línea se alude al código ético en relación a los requisitos que deben cumplirse en el procedimiento de la evaluación educativa, al considerar no sólo la confidencialidad en el tratamiento de la información, la objetividad y la publicidad de los resultados obtenidos, como ya se ha expuesto, sino que la intimidad de las personas participantes debe estar amparada a lo largo de todo el proceso de indagación y recogida de datos (Art.24, Capítulo III, BOJA³⁴).

Lo expuesto hasta el momento es también recogido por la Junta de Andalucía en el Decreto 220/2013³⁵, aludiendo a los planes de actuación por parte de la inspección educativa en términos de “...*supervisión, evaluación, asesoramiento e información...*”; para propulsar la mejora de los procesos de enseñanza, organización y funcionamiento de los centros (Art. 147, Título VI, Ley 17/2007³⁶). Se suman a la causa los reglamentos orgánicos, tratándose de un instrumento clave para los centros pues favorece el ajuste del proceso de evaluación a la idiosincrasia de cada institución, pudiendo adaptar los planes de actuación a las características de cada centro y propiciando la participación de la comunidad educativa que dinamiza el mismo. De esta manera, es logrado un sentido colectivo a la práctica evaluadora como medio de mejora del sistema, pues es incuestionable el valor de la información recabada para la mejora del sistema educativo en términos de políticas que aseguren la prosperidad del ámbito educativo.

³³ Sevilla. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 26 de diciembre de 2007, núm. 252, p.29.

³⁴ Sevilla. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 12 de septiembre de 2008, núm. 182, p.16.

³⁵ *DECRETO 220/2013, de 5 de noviembre, por el que se establece el marco general para la evaluación del sistema educativo andaluz y se regulan determinados aspectos de la evaluación del mismo.*

³⁶ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Por ello, los procesos de evaluación y autoevaluación de los centros educativos deben recibir el tratamiento majestuoso que merece la respuesta a las demandas y necesidades sociales; respondiendo, a su vez, al crecimiento social en términos de justicia y equidad. La evaluación es concebida pues como un instrumento de cambio, mediante “...la identificación de las buenas prácticas profesionales, la detección de áreas en las que se debe progresar, orienta la toma de decisiones y los programas a desarrollar y permite contrastar los logros obtenidos...” (Decreto 220/2013, de 5 de noviembre).

En este sentido, la Junta de Andalucía establece un marco general de evaluación del sistema educativo, conceptualizando y organizando el proceso, a la vez que delimita y regula la participación de los agentes que intervienen en el mismo. La triada centro educativo, Inspección educativa y Agencia Andaluza de Evaluación Educativa es conformada por los agentes encargados de llevar a la práctica los procesos de evaluación y autoevaluación de los centros educativos, atendiendo a los distintos niveles de responsabilidad y competencias en lo referido a los objetivos que se detallan previamente en los planes de centro, de actuación de la Inspección y en los relativos a la actuación de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (véase capítulo IV del documento).

Al amparo del código ético³⁷ que caracteriza el proceso de evaluación se contempla, a nivel autonómico y de manera explícita, la prohibición de clasificación de centros, alumnado y profesorado como consecuencia de los resultados de la misma; evitando la valoración de las prácticas objeto del proceso (Art.3, Decreto 220/2013). La evaluación por tanto, deberá responder al criterio de confidencialidad, ya expuesto en párrafos anteriores, pues la información debe ser empleada únicamente para la introducción de mejoras en los servicios educativos, el desarrollo profesional docente, la organización escolar, recursos y metodologías didácticas; obedeciendo al carácter formativo de la evaluación.

La Comunidad Autónoma de Andalucía, alude a un modelo de evaluación cuyos cimientos responden al carácter formativo y fidedigno de la misma, al considerar que la información recogida debe ser rigurosa y sistemática; permitiendo obtener datos valiosos y fiables. No se trata pues de cuantificar, sino que se define

³⁷ Sevilla. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 12 de septiembre de 2008, núm. 182, p.16.

un modelo de evaluación a nivel autonómico que va a permitir responder de manera específica a una realidad determinada, por lo que toman relevancia los aspectos cualitativos que describen a la misma. Esto implica que sean evaluados todos los aspectos del sistema educativo, obedeciendo al carácter integral del proceso, sin obviar la importancia de enfocarlo en aquellos que sean prioritarios de cara a la demanda social que caracteriza el momento.

La interrelación de los aspectos que conforman la realidad educativa, exigen de un modelo único de evaluación que responda al carácter holístico que se le asigna, pues el conjunto de todos los aspectos que influyen en el ámbito educativo conforman una realidad diferenciada de cada una de sus partes. Como consecuencia debe tomarse en consideración los indicadores de tipo socioeconómico y cultural de las familias y, por consiguiente del alumnado, pues influyen en la realidad educativa. La contextualización por tanto, es otro atributo que caracteriza el modelo de evaluación de esta comunidad. La participación de los miembros que conforman y dinamizan la realidad educativa junto con la periodicidad que exige el procedimiento, al introducir cambios que nuevamente han de ser evaluados con el fin de baremar la efectividad de los mismos y las necesidades surgidas, conforman dos rasgos que definen el modelo, entendido como cíclico y participativo (Art.5, Decreto 220/2013). Podemos concluir que el carácter formativo, fidedigno, cualitativo, integral, holístico, contextualizado, cíclico y participativo, define el modelo de evaluación que encuadra el marco normativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La evaluación del sistema educativo es definida como un proceso que favorece el conocimiento de la realidad del ámbito y que, por consiguiente, correlaciona positivamente con la calidad y la mejora de la enseñanza. En este sentido, la Administración educativa acata la ardua labor de evaluar el sistema desde el ámbito de sus competencias para la mejora de la calidad educativa; aspecto recogido en el ámbito de la Comunidad Autónoma Canaria con objeto de adecuar el sistema a las demandas sociales y necesidades educativas; haciéndolo extensible al alumnado, los procesos educativos, el profesorado, los centros educativos y la propia Administración (Título III, LOPEG¹).

¹ LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG).

A su vez, las disposiciones legislativas a las que se refieren las competencias autonómicas asume la responsabilidad de evaluar, analizar los resultados, hacer propuestas de mejora e informar a nivel social; a la vez que establece un sistema de indicadores para orientar el proceso, teniendo en cuenta las especificidades territoriales y la eficacia del sistema educativo (Art.5, Decreto 218/1999³⁹).

Al amparo de lo expuesto, la necesidad de establecer un sistema de indicadores⁴⁰ que permita recoger información idónea en relación a la educación en el ámbito de nuestra Comunidad Autónoma y que, a su vez, sea compatible con el sistema de indicadores a nivel estatal e internacional, se convierte en una realidad. Se trata pues, de un programa de carácter permanente que permitirá la revisión periódica del sistema con el fin último de detectar deficiencias o puntos débiles y poder operar en la línea de su solvencia. La evaluación responde a una percepción desde nuestra comunidad en términos de su carácter sistemático que, mediante los indicadores preestablecidos entendidos como instrumento para la recogida de información útil, permite establecer una comparativa y estudio profundo sobre los puntos débiles y las fortalezas que enmarcan nuestra realidad. Estos indicadores representan parcelas de la realidad que facilitan la interpretación y, por tanto, favorecen el establecimiento de soluciones acertadas para el ámbito de Canarias.

El Sistema de Indicadores⁴¹ asume la relevancia de los aspectos de índole socioeconómico y la conexión del sistema educativo con éstos, mención que también hace la Comunidad Autónoma Andaluza en su Decreto 220/2013, por lo que asume el impulso del debate social como consecuencia de los resultados de la evaluación del sistema, entendiéndolo como una forma de generar políticas educativas que respondan a las demandas y necesidades sociales.

³⁹ *DECRETO 218/1999, de 30 de julio por el que se modifica el DECRETO 31/1995, de 24 de febrero, que regula el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.*

⁴⁰ *ORDEN de 24 de septiembre de 2002, por la que se establece el Sistema de Indicadores de la Educación para la Comunidad Autónoma de Canarias.*

⁴¹ *Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria*

En la línea de lo expuesto, asume la responsabilidad en el ámbito de la autonomía el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (en adelante ICEC)⁴²; debiendo estar en consonancia con el Instituto de Evaluación, nombre que acuña actualmente el INCE. En un intento de tomar conciencia sobre el grado de cumplimiento de objetivos y nivel de desarrollo alcanzado por nuestro sistema educativo, pudiendo introducir mejoras como consecuencia de la transparencia que debe caracterizar los procesos en el ámbito educativo. Por ello, es importante destacar el marco general consecuente de la institucionalización de la evaluación en nuestra comunidad.

Así pues, la evaluación queda regulada a nivel autonómico enmarcando los procedimientos para la mejora de la eficacia, eficiencia, calidad y equidad del Sistema Educativo; siendo el ICEC, cuyas funciones y estructura se encuentran reguladas a nivel normativo⁴³, responsable de la misma a nivel autonómico y asumiendo el diseño, la organización y el desarrollo de la misma en Canarias; dando evidencias de que la evaluación externa de centros educativos debe estar coordinada con las evaluaciones generales de diagnóstico y las evaluaciones de carácter internacional⁴⁴.

Concluimos pues, que la Comunidad Autónoma Canaria establece tres modalidades de evaluación, a diferencia de la Comunidad Andaluza que establece una serie de características de ésta para establecer el modelo de evaluación, coincidiendo con nuestra comunidad en el carácter cíclico de la misma. La Administración establece para la comunidad canaria, cuatro modalidades de evaluación: la evaluación de diagnóstico, la evaluación general de diagnóstico, la evaluación de centros y, finalmente, la autoevaluación (Art.6, Orden de 3 de julio de 2010).

⁴² Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.

⁴³ DECRETO 75/2009, de 9 de junio, por el que se regula la estructura orgánica y funciones del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

⁴⁴ ORDEN de 3 de julio de 2010, por la que se establecen los procesos de evaluación institucional de los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias.

En lo que respecta a la evaluación de diagnóstico y evaluación externa de centros educativos, serán de aplicación a todos los centros no universitarios de la comarca, según indica la orden. A su vez, la Administración asume la labor y responsabilidad de facilitar a los centros educativos la autoevaluación del mismo a través de proyectos de evaluación interna que podrán ser estructurados en el marco del reglamento orgánico de los mismos; al igual que se establece en la comunidad andaluza. A la vez, se dispone que son objeto de evaluación el contexto, los recursos, procesos y resultados; respondiendo cada una de estas dimensiones a la modalidad de evaluación que se desarrolle, pues será distinta en función del objetivo de la evaluación.

Al referirnos a la evaluación de centro, cabe resaltar que adopta un carácter cíclico, como bien se expone también en las ordenanzas de la comunidad andaluza; y muestral, con el fin de obtener datos representativos de la realidad. Los criterios para la selección de esta muestra deben ser estrictamente similares a los de ámbito estatal (Art.7, Orden de 3 de julio de 2010). En lo que respecta a los agentes implicados en los procesos de evaluación, a diferencia de la comunidad andaluza donde se establece una triada de agentes que describen el ámbito del centro educativo, Inspección educativa y Agencia Andaluza de Evaluación; en la comunidad canaria, se especifica con mayor claridad en el marco normativo, la influencia de agentes de carácter interno y externo al centro educativo. En este sentido, son agentes externos influyentes en el procedimiento de evaluación externa de los centros educativos el Consejo Rector del ICEC y la Comisión Técnica de Evaluación, los Centros del Profesorado (en adelante CEP) con la función principal de asesorar y colaborar en los procesos de aplicación de la evaluación y, en los casos que se considere oportuno puede formar parte de los agentes, aplicadores externos para llevar a cabo el trabajo de campo y otras tareas (Art.9, Orden de 3 de julio de 2010). En la misma línea, son considerados agentes influyentes en el proceso de evaluación de carácter interno la dirección del centro educativo, cuya función se vincula con la coordinación de actividades inherentes al proceso, garantizar que el mismo suceda de manera normalizada, velar porque la información que se recoja sea fiable, estructurar el calendario en la programación general anual respetando un periodo para la aplicación de estos procesos y constituir la Comisión de evaluación interna del centro. A esta comisión, se le encomienda la labor de organizar el proceso de aplicación, confeccionar propuestas de mejoras que debe

ser elevadas a los órganos colegiados del centro y hacer un seguimiento de la evolución de estos planes de mejora; siendo la dirección, la jefatura de estudios, el orientador u orientadora y los profesores oportunos los profesionales responsables. Por otra parte, el orientador u orientadora colabora en la recogida de información, tanto con los agentes externos como internos, y asesora en el desarrollo y evaluación del Plan de mejora (Art.10, Orden de 3 de julio de 2010). La confidencialidad es otro aspecto que expone la normativa autonómica de cara a las personas intervinientes en los procedimientos de evaluación, siendo el ICEC el encargado de establecer las medidas de control. En este sentido, existe similitud con la comunidad andaluza, al establecer un código ético que integra la confidencialidad como una característica inherente al proceso.

En definitiva, la Administración educativa es responsable de elaborar los planes de evaluación de centros en el ámbito de sus competencias, teniendo en cuenta la realidad de su comarca en lo referido a indicadores socioeconómicos y culturales. A su vez, debe actuar como agente propulsor de la autoevaluación institucional, abarcando las dimensiones oportunas para el análisis de la realidad, es decir, desde los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en el aula hasta la función directiva; con el objetivo de promover la introducción de cambios que impliquen mejoras, en un intento de adecuar la respuesta educativa a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad del conocimiento.

3.2 Institucionalización.

La evaluación del sistema educativo se instaura de manera explícita y atendiendo a una disposición legislativa evidente en nuestro país hacia el año 1990, con la implantación del marco legislativo LOGSE; con el que se dan los primeros pasos del proceso en términos institucionales, pues no olvidemos que ya desde los años sesenta se dan las primeras pinceladas de prácticas que objetivan la realidad en el ámbito educativo mediante el análisis del mismo.

En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo en los años setenta por el Centro Nacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo (en adelante CENIDE), conformaron un hito importante en lo referido al diagnóstico y la

evaluación del sistema educativo. Este estamento antecede al Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (en adelante INCIE) y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). En primera instancia se incide en los elementos que conforman la realidad del aula y otros procesos educativos; para posteriormente, ampliar el objeto de estudio a aspectos de índole general del sistema educativo, haciendo extensible el objeto de interés a la estructura y organización del mismo (Puente Azcutia, 2000). Es obvia la dualidad investigación evaluación; a la vez que, la relevancia de la primera en el surgimiento de la segunda a nivel institucional. En este sentido, la diferencia entre ambos procesos recae únicamente en la toma de decisión con el que culmina el proceso de evaluación y, en el estudio pormenorizado de una realidad localizada por parte del mismo, partiendo de una hipótesis en el proceso investigador y culminando con conclusiones que no acarrear toma de decisión alguna, sino que, más, bien aportan conocimientos sobre la realidad objeto de estudio.

La evaluación asume un rol importante de cara al progreso social, puesto que permite introducir cambios ajustados a las necesidades detectadas tras el análisis de la realidad objeto de estudio. Se demandan cambios o variaciones emergentes de las necesidades que describen el contexto objeto de evaluación. La intervención en el ámbito educativo se convierte en una herramienta imprescindible para posibilitar la respuesta a estas demandas, cubriendo necesidades y avalando el progreso de nuestra sociedad. Por ello, la evaluación del sistema educativo se convierte en una tarea sistemática e intencional por parte de la administración. Se le atribuye la responsabilidad de velar por el estudio y análisis de los factores que fomentan la calidad y la mejora en el ámbito educativo; objeto de interés por parte de los poderes públicos. La LOGSE, establece por primera vez y de manera explícita en su marco normativo, concretamente en el Título IV *“De la calidad de la enseñanza”* (Art.5), un apartado destinado exclusivamente a *“La evaluación del sistema educativo”*. Se trata pues, de los primeros pasos a nivel institucional de la evaluación diagnóstica (Puente Azcutia, 2000). En la línea de lo expuesto, se otorga una labor fundamental en el proceso de institucionalización de la evaluación en el ámbito educativo al INCE, ente que establece los mecanismos oportunos a nivel estatal y que, en consonancia con la Administración, cuya función se enmarca en el territorio de las comunidades autónomas; vehiculiza los planes de evaluación en términos de calidad, fiabilidad y validez.

El proceso de institucionalización patenta cambios registrados en los marcos normativos, ostentando variaciones a nivel terminológico y, por consiguiente, epistemológico. En este sentido, el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* es una mención que se adopta en el marco normativo de la LOGSE (1990) y la LOPEG (1995), pasando a denominarse *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo*, en las disposiciones legislativas establecidas en el marco de la LOCE (Art.96). Se evidencia pues, la evolución conceptual a nivel institucional, al considerar que la evaluación para la calidad debe acotar el sistema educativo en toda su extensión; desde los procesos de enseñanza hasta los agentes implicados en el mismo, desengranando una realidad que nos permita obtener información de gran valor y utilidad para la mejora.

Con la entrada en vigor de la LOE, la entidad competente para la gestión de la evaluación del sistema a nivel estatal es denominada *Instituto de Evaluación* (Art.142), ubicando este estamento a la evaluación en términos de “...rendimiento de cuentas acerca del sistema educativo...”⁴⁵; y finalmente, es *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, nombre que acuña en el actual marco normativo; dotando a la evaluación externa de un valor en términos de “...medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo”⁴⁶ LOMCE (Art.143).

Convertir el proceso de evaluación del sistema educativo en un ejercicio institucional, al que se le confiere un carácter trascendental para la mejora y al que se dota de identidad propia; es objeto del proceso de institucionalización. A su vez, mediante la organización y la estructuración que indica el establecimiento de este ejercicio a través de las disposiciones legislativas que, a posteriori, se desarrollan en un intento de profesionalizar el mismo, lo dotan de un valor imprescindible para el avance, a la vez que favorece que los procesos de evaluación se consoliden en nuestro sistema.

⁴⁵ LOE 2/2006. Título VI.

⁴⁶ LOMCE 8/2013. Título VIII.

3.3 Función o finalidad.

El propósito al que se dirige el proceso de evaluación del sistema educativo correlaciona con las necesidades y demandas que surgen a nivel social; en un intento de adecuar la práctica a la realidad que define nuestro entorno, con el fin último de establecer mecanismos que propulsen la introducción de cambios acertados y, poder así, garantizar que se de la mejora de manera extensible a todas las dimensiones que enmarcan la realidad educativa. Atendiendo estas consideraciones, el proceso de evaluación es entendido en la línea en la que permite la toma de decisión como fin último y precedente a la introducción de cambios que generen mejoras en la realidad que nos ocupe. Se encuadra, por tanto, en lo que viene siendo el enfoque empírico analítico o tecnológico; tratándose de un modelo orientado hacia los objetivos o modelo de evaluación para la toma de decisiones.

Se presenta como punto fuerte en la estructuración de las fases del proceso de evaluación⁴⁷ la importancia de delimitar la finalidad y el alcance de la misma (Cabrera, 2000). En este sentido, el objeto evaluado debe ser favorecido tras ser sometido a tal proceso⁴⁸, pues establecer la finalidad del mismo correlaciona con la introducción de cambios que generen mejoras en el objeto inicial (De Ketele y Roegiers, 2000). Se concluye pues, que la alteración del objeto inicial debe ser contemplada como parte del fin de la actividad evaluadora si queremos alcanzar la mejora del mismo. Estos aspectos son considerados en el marco normativo, a nivel estatal y autonómico, dando evidencias explícitas de la finalidad o función de la evaluación diagnóstica o externa de centros educativos.

En este sentido, la evaluación debe desarrollarse teniendo en cuenta los modelos establecidos a nivel estatal e internacional; siendo el fin último responder a las necesidades emergente de la sociedad del conocimiento, como ya se ha expuesto a lo largo del documento. A continuación se presenta un paralelismo, a modo de síntesis, de la finalidad del proceso de evaluación que se detalla en las disposiciones legislativas de las comunidades autónomas que definen este estudio:

⁴⁷ Figura 7. Fases del proceso de evaluación (Cabrera, 2000).

⁴⁸ Figura 8. Paralelismo de las fases del proceso de evaluación.

FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

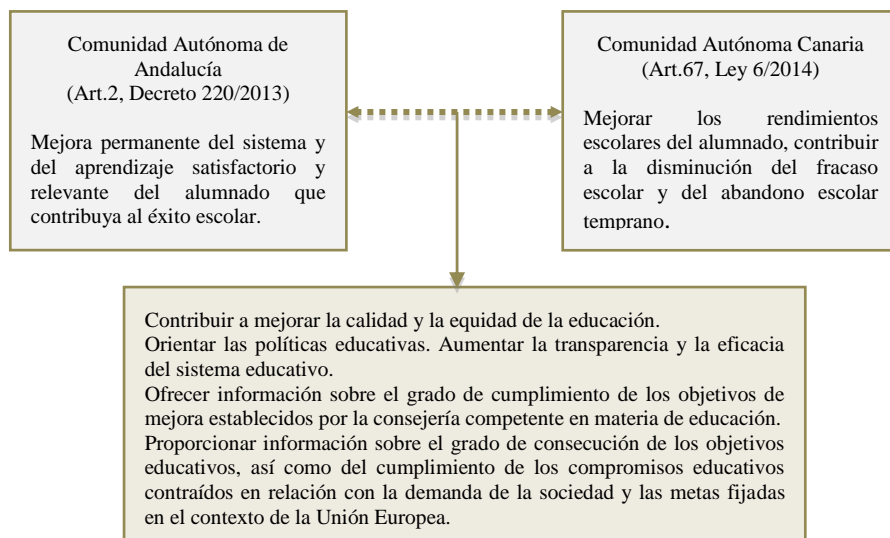


Figura 16: Finalidad de la evaluación en Andalucía (Decreto 220/2013) y Canarias (Ley 6/2014).
Elaboración propia.

La mejora de la calidad educativa y la equidad, conforman dos de los elementos que justifican la evaluación en el ámbito educativo a nivel estatal. En este sentido, son las políticas educativas las que vertebran los cambios que puedan introducirse en relación a diversas dimensiones con el fin de introducir mejoras. A su vez, la transparencia y la eficacia se convierten en objetivos del proceso de evaluación al que se somete el sistema, con el fin de ofrecer información sobre el nivel de cumplimiento en relación a los objetivos que se establecen en miras de la mejora del sistema (Art.140, Título VI, LOE). De conformidad a lo expuesto se establece, a nivel autonómico, el marco normativo que ordena establecer mecanismos para orientar las políticas educativas. Este marco se deriva de las directrices establecidas a nivel estatal, siendo coincidentes en la Comunidad Autónoma Andaluza y Canaria.

La contribución de la mejora de la calidad educativa, la consolidación de estrategias para la equidad de la educación, el aumento de la transparencia y la eficacia en conjunto con los compromisos contraídos en relación a las metas con la Unión Europea y con las demandas sociales, son elementos formulados en el marco normativo a nivel autonómico por parte de ambas comunidades, que avalan la finalidad de la evaluación del sistema educativo. Sin embargo, se observan variaciones en las aportaciones de ambas comunidades, la andaluza y la canaria, en el establecimiento de una serie de variables en relación al alumnado.

La primera, hace mención de la mejora en términos de permanencia, dotando de cierto dinamismo persistente al ámbito educativo al considerar que la introducción de mejoras no responde a una acción puntual; lo que, a su vez, correlaciona con el carácter cíclico que define la modalidad de evaluación para esta comunidad. Dota de un componente afectivo el aprendizaje que adquiere el alumnado, al considerar que éste debe darse en condiciones satisfactorias y de relevancia para el mismo, pues son pilares propulsores del éxito escolar. Si establecemos un paralelismo con las aportaciones de la Comunidad Autónoma Canaria, el rendimiento del alumnado es contemplado como un aspecto objeto de mejora y, por tanto, como una finalidad de la evaluación del sistema educativo. Esta comunidad establece como variables en el estudio del ámbito el fracaso y el abandono escolar, resultando una finalidad del proceso de evaluación la disminución de ambas variables.

En definitiva, la evaluación del sistema educativo cobra sentido si tomamos en consideración que el análisis pormenorizado de una situación, la descripción minuciosa y, por consiguiente, el estudio de la estructura que vertebra el sistema educativo, da cabida al progreso a nivel social, pues nos permite detectar aspectos a retomar para su mejora y elementos que deben consolidarse, tras ser valorados como puntos fuertes para el sistema.

La función y finalidad de la evaluación responde a una ceremonia cuyo cometido es establecer planes que regeneren el sistema educativo en pro de una sociedad civilizada y enriquecida, que será dinamizada en un futuro, no muy lejano, por los que hoy son protagonistas en nuestras aulas.

CAPITULO IV

INSTITUCIONES EVALUADORAS

4. INSTITUCIONES EVALUADORAS

La evaluación del sistema educativo en su máxima expansión, integra diversos elementos que dinamizan la práctica en el ámbito. En este sentido, debe ser entendida como un conjunto diverso de múltiples evaluaciones sobre los diversos elementos o componentes del sistema; requiriendo valorar el mérito del objeto y, a su vez, el mérito del empeño evaluativo⁴⁹.

El proceso de institucionalización evidencia la organización jerárquica establecida mediante disposiciones legislativas constituidas en el territorio español, acentuando el carácter institucional de la evaluación en nuestro país. Como bien es sabido, la organización responde a un marco normativo que delimita los organismos⁵⁰ responsables del proceso de evaluación de nuestro sistema, sus competencias y ámbito territorial de actuación. Se produce un desglose de actuaciones en dirección descendente, sin obviar el carácter bidireccional de impresiones e información, que define el diseño de planes y actuaciones de los diversos niveles o estamentos que intervienen y que, a su vez, van a determinar el éxito de la misión: la evaluación del sistema educativo español. A continuación se presenta una relación de las especificidades que caracterizan a los diversos niveles de intervención que posibilitan la puesta en marcha de los mecanismos que harán posible que se desarrolle la evaluación de nuestro sistema educativo en óptimas condiciones.

4.1 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

El histórico que describe la evolución normativa a nivel estatal en el ámbito educativo, atribuye gran importancia a la evaluación general del sistema. Es por ello, que concede una posición de relevancia al *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*; cuya mención sufre variaciones inherentes a la propia evolución histórica hasta, finalmente, acuñar el nombre de *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (en adelante INEE).

49

Figura 10. Relación conceptual: Evaluación y Metaevaluación (Stufflebeam, 1974).

50

Figura 14: Organismos responsables de la evaluación del Sistema Educativo Español (Art.142, TítuloVI, LOE).

Se trata pues del organismo que, a nivel estatal, adopta la función de llevar a cabo la evaluación general del sistema educativo. El cometido de este proceder pasa por considerar la mejora cualitativa en tres vertientes que hilan la elaboración de sistemas de evaluación aplicables a las diferentes enseñanzas, el desarrollo de investigaciones sobre el sistema, la realización de propuestas a las administraciones autonómicas para propulsar prácticas de calidad y, por consiguiente, generar mejoras en el sistema educativo (Puente Azcutia, 2000).

En la línea de lo expuesto se suceden las aportaciones que, a nivel normativo, avalan el manifiesto al encomendar al INEE la elaboración de planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo, previa comunicación de los criterios y procedimientos que definen los mismos. También, son encomendadas las funciones de coordinar la participación del Estado español en los procedimientos de evaluación internacional, a la vez que desarrolla el Sistema Estatal de Indicadores cuya importancia recae en la orientación para la toma de decisiones por parte de las diversas instituciones educativas, obedeciendo a unos estándares comunes establecidos (Art. 143, LOMCE 8/2013).

En este marco general de evaluación del sistema educativo, se integra la colaboración de este estamento en conjunto con las administraciones educativas, para la realización de las evaluaciones generales de diagnóstico; relevantes para la obtención de datos representativos sobre el alumnado y los centros educativos (Art. 144, LOE 2/2006).

El Plan de Evaluación General de Sistema es prediseñado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, oídas las Comunidades Autónomas; encomendando al INEE el desarrollo de las evaluaciones, siempre teniendo en cuenta las prescripciones del ministerio y, siendo éste el encargado de difundir las conclusiones que le comunique el INEE (Art. 99, LOCE 10/2002). Así pues, los objetivos y las prioridades objeto del proceso de evaluación general del Sistema Educativo están en consonancia con las necesidades y demandas de la sociedad y, responden a la idiosincrasia de las Comunidades Autónomas.

En lo que respecta a la participación del Estado español en las pruebas internacionales, es el INEE el estamento encargado de coordinarlas, pues aborda la evaluación del sistema educativo desde una perspectiva macroeducativa. Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (en adelante INTEF) la evaluación externa a nivel internacional, es desarrollada por diversos organismos entre los que podemos destacar la OCDE, la Unión Europea y la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (en adelante IEA). A su vez, los planes de evaluación obedecen a dos bloques que estructuran las diversas pruebas que dinamizan el proceso de evaluación externa.

EVALUACIÓN EXTERNA INTERNACIONAL

COMPETENCIAS ALCANZADAS POR EL ALUMNADO	PROCESOS EDUCATIVOS
<p><u>OCDE</u> <i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i></p> <p><u>IEA</u> <i>Trends in International Mathematics and Science (TIMMS)</i> <i>Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)</i></p> <p><u>UE</u> <i>Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL)</i></p>	<p><u>OCDE</u> <i>Teaching and Learning International Survey (TALIS)</i></p>

Figura 17: Organización de la Evaluación Externa a nivel Internacional (INTEF, 2014).

En la línea de lo expuesto, destacamos un primer bloque que enmarca los estudios internacionales de evaluación educativa sobre competencias alcanzadas por el alumnado y, un segundo bloque, cuyo objeto es el estudio de los procesos educativos; circunscribiendo ambos, la evaluación externa a nivel internacional. Son diversos los programas que dinamizan el proceso, así distinguimos aquellos cuyo estamento u organismo responsable es la OCDE, de entre los que destacamos PISA⁵¹, cuya finalidad es el estudio del rendimiento del alumnado al finalizar al enseñanza obligatoria y TALIS⁵², referida a la evaluación de procesos educativos cuyo objeto de estudio son los docentes y los directores de los centros educativos.

⁵¹ Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.
⁵² Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje.

El EECL⁵³, es otra forma de evaluación externa de carácter internacional cuya responsabilidad recae en la UE, con el objetivo de establecer comparativas referidas al dominio de la lengua extranjera al finalizar la enseñanza obligatoria y, con ello, el conocimiento de las buenas prácticas en el aprendizaje del idioma. En relación a la evaluación de las competencias del alumnado, diferenciamos TIMMS⁵⁴ y PIRLS⁵⁵. La primera, adopta importancia en la línea en la que determina la competencia del alumnado en relación al área de Matemáticas y Ciencia, consideradas trascendentales para actuar de manera eficaz en la sociedad de la información y, la segunda, referida a la comprensión lectora. Es la IEA el estamento responsable de la evaluación de estos parámetros (MECD, 2012).

Una vez documentado el INEE como estamento dinamizador del proceso de evaluación externa de los centros educativos en el ámbito nacional y, tras evidenciar su labor a nivel internacional, es momento de tantear su naturaleza y su configuración. Esta entidad fue aprobada hacia el año 1993⁵⁶, a la vez que se estructuran sus órganos de gobierno y funciones, de entre las que destacamos la evaluación del sistema a nivel macroeducativo.

El sistema educativo se conforma por un engranaje de elementos que responde a tres niveles. Así, puede optarse por la evaluación de los elementos que conforman el sistema en términos particulares, respondiendo a una perspectiva microeducativa e individual; o a una perspectiva mesoeducativa o institucional, caracterizada por recoger los elementos intermedios del sistema.

53 Estudio Europeo de Competencia Lingüística.

54 Estudio de las tendencias en Matemáticas y Ciencias.

55 Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora

56 *Real Decreto 928/1993, por el que se regula el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad Educativa.*

Si contextualizamos el primer enfoque, estaríamos haciendo referencia a la evaluación de la función directiva, de los docentes o del alumnado entre otros, mientras que si nos centramos en el segundo enfoque, son descriptores la organización y funcionamiento de los centros o de los programas. Sin embargo, es el conjunto de elementos del sistema educativo el objeto de estudio por parte del INEE, adoptando un carácter global en respuesta a un objetivo que evidencia la importancia atribuible a indicadores de diagnóstico para la toma de decisión, necesario para propulsar mejoras en el sistema sin obviar el resto de los elementos que conforman la triada. Hablamos pues de la evaluación general del sistema educativo (Puente Azcutia, 2000).

Valorar el logro del sistema en lo referido a los productos o resultados obtenidos y, en función de los fines preestablecidos en las disposiciones legislativas, se convierte en una de las tareas que requiere de la obtención de información derivada de los indicadores de diagnóstico prediseñados y que, a su vez, orientan el proceso. La obtención de esta información permitirá descubrir qué elementos posibilitan alcanzar la calidad en la enseñanza, tener una visión real de la situación del ámbito educativo y así, poder obrar en consecuencia.

Finalmente, difundir un conocimiento claro sobre el ámbito, fomentando la toma de conciencia frente a las fortalezas y debilidades del mismo, se convierte en otra de las finalidades de la evaluación a nivel estatal. En este sentido, podemos concluir que, la evaluación, se enmarca en un proceso concebido como una forma de autorregulación a través de mecanismos que se activan para proporcionar una visión real del sistema.

Para ilustrar lo expuesto, nos servimos de ejemplos que evidencian estos mecanismos. Así será, el sistema estatal de indicadores para el diagnóstico el que nos permita tomar conciencia del grado de eficacia y eficiencia del sistema, la distinción en los planes de evaluación como consecuencia del objeto de la misma (centros, programas...), junto con el impacto de las actividades innovadoras; las que justifican la evaluación a nivel estatal.

En suma, constituyen acciones de carácter continuo por parte del INEE la fundamentación de un banco de ítems y de pruebas estándar de rendimiento, a la vez que desarrolla funciones relativas al diseño y puesta en marcha de programas para formar a los evaluadores y, finalmente, edita la Revista de Educación (Puente Azcutia, 2000).

En la línea de lo expuesto, establecer un banco de ítems conforma una realidad necesaria para la elaboración de pruebas o cuestionarios que deben regirse por una directriz común y rigurosa. La formulación de los ítems, los datos psicométricos, el carácter muestral y los descriptores referidos al nivel educativo y materias objetos de aplicación, son patrones establecidos por el INEE.

A su vez, la formación de los evaluadores conforma otra de las responsabilidades depositadas en este estamento, habiendo desarrollado cursos formativos sobre diversos temas relacionados con la evaluación a nivel estatal. Son de interés formaciones en la línea de instituciones para la evaluación del sistema educativo, la teoría de la respuesta al ítem, la utilización de programas estadísticos avanzados y el modelo europeo de gestión de calidad adaptado a la educación. En otras palabras, son acciones de carácter continuo el desarrollo de proyectos específicos y la participación en estudios internacionales de evaluación. Se trata pues de tareas que ordenan la evaluación permanente del sistema educativo a nivel nacional.

El INEE obedece a una estructura organizativa que responde a un enfoque de jerarquía vertical, dinamizado mediante el Consejo Rector, el Director y el Comité Científico. El primero tiene carácter decisorio y el último consultivo. Al Consejo Rector se le encomienda la función de garantizar que se realizan las prescripciones legislativas en lo referido a la participación de las administraciones autonómicas con el INEE, a la vez que avala la coordinación entre las diversas administraciones; dinamizadoras del ámbito educativo a nivel autonómico.

Como órgano superior, está compuesto por el Secretario de Estado de Educación, el Director General de Centros Educativos, Director General de la Alta Inspección, Director General de Formación Profesional, los Directores Generales en materia de educación de las diversas Comunidades Autónomas y, finalmente, el

Director General del INEE. La importancia de este órgano radica en las funciones que se le atribuyen, así la elaboración de los planes de actuación obedeciendo a las pautas de la Conferencia Sectorial de Educación⁵⁷ y facilitar los informes del Instituto a la misma, integrar las propuestas de evaluación que estime el Consejo Escolar estatal⁵⁸, informar sobre convenios de interés con otros organismos para la evaluación del sistema educativo y, finalmente, recoger los criterios para la asistencia y participación de España en estudios internacionales; son algunas de las funciones que justifican la organización y estructura de este órgano.

El Consejo Rector adopta las prescripciones establecidas por la Conferencia Sectorial de Educación y la proposición del Consejo Escolar del Estado, a la vez que es asesorado por el Comité Científico; segundo órgano en la estructura de formación del INEE. Este organismo asiste al Director del INEE en lo referido al diseño, desarrollo y evaluación de los planes del mismo, tomando en consideración su carácter consultivo.

Son profesionales de reconocido prestigio a nivel científico y profesional los que forman el comité, concretamente seis miembros y el presidente. El Director del INEE, cuya función es velar por el funcionamiento del mismo, es nombrado por el Ministerio de Educación y Cultura, oída la Conferencia Sectorial de Educación.

⁵⁷ Órgano de encuentro y deliberación para la coordinación de la política educativa a nivel estatal, mediante cauce de coordinación de las administraciones educativas (MECD, 2016).

⁵⁸ Integra la participación territorial de los Consejos Escolares autonómicos mediante la Junta de Participación (MECD, 2016).

Los planes de actuación del instituto son propuestos por el Director al Consejo Rector del mismo, como ya ha sido expuesto. Sin embargo, la Conferencia Sectorial de Educación ocupa un lugar trascendental, en el desarrollo de los mismos, al ser el organismo que debe aprobarlos. Estos planes son considerados un instrumento vital para la dinámica del INEE, al vertebrar todas las actividades del mismo; siendo peculiaridades el carácter plurianual, al tratarse de programaciones a medio y largo plazo; la coherencia, pues vigila que se responda a cada una de las tareas que se encomienda al INEE; factible, al asegurar que los objetivos sean alcanzados y, finalmente, la flexibilidad al tratarse de un documento vivo que admite cambios para la reorientación del mismo (Puentes Azcutia, 2000).

Bien, al mencionar la flexibilidad que caracteriza a los planes de actuación dinamizados por el INEE y la posibilidad de reajuste de éstos, en un intento de reorientar la articulación de tareas que caracteriza al Instituto y, cuya finalidad no es más que la mejora de la enseñanza mediante la actuación en aquellas esferas en las que se detecte, gracias a los procesos de evaluación, que es necesario introducir cambios; se manifiesta un claro compromiso por parte de los agentes que dinamizan el Estado. En este sentido, alcanzar el mejor resultado posible se hace realidad gracias a los procesos de evaluación que son de aplicación a nivel sistémico o en el macrosistema, pues nos permite obtener datos rigurosos sobre el estado del ámbito educativo y, por consiguiente, actuar al efecto.

Son diversos los países cuyo gobierno lidera con un talante que genera percepción positiva sobre la introducción del cambio, concebido como consecuencia de la visión de futuro que debe caracterizar a los agentes responsables, y la necesidad de éstos para el progreso social. La evaluación del sistema educativo, se convierte en una herramienta vital para reorientar las políticas educativas en base a las necesidades y demandas surgientes en nuestra sociedad; pues, la educación es un bien de interés público que prepara a los futuros integrantes y líderes sociales. El movimiento social y la aceptación de cambios que generen mejoras en el ámbito educativo, se convierten en la antesala del progreso, de la evolución y de la red que formará a las generaciones que dinamizarán la sociedad del conocimiento, por lo que es de derecho que tenga un impulso jurisdiccional, asumiendo el estado su responsabilidad de cara al progreso y a las necesidades sociales (Hargreaves y Fink, 2006).

4.2 Unidades de Evaluación en las Comunidades Autónomas.

Como bien se ha expuesto, la descentralización del poder otorga un papel de envergadura a las Comunidades Autónomas que, desde las Administraciones, desarrollan un rol importante en los procedimientos de evaluación que se desarrollan. Atendiendo a esta consideración, la evaluación del sistema en el ámbito autonómico es abordado desde diversos modelos que, según Puente Azcutia, responden a una doble clasificación: los modelos institucionales y los modelos no institucionales.

Los modelos institucionales se caracterizan por recurrir a entidades para la evaluación del sistema en el ámbito de las competencias autonómicas, estableciendo redes de interrelación entre la entidad y la propia Administración. A su vez, el organismo contratado puede ser parte o sección de ésta, o un ente aislado de la misma, adquiriendo la Administración el rol de gestora y supervisora del desarrollo de los planes de evaluación del sistema en el ámbito de sus competencias. Por el contrario, los modelos no institucionales se posicionan a favor de la renuncia de que existan instituciones que se encarguen de la evaluación del sistema educativo, por lo que ésta queda sometida a la articulación de programas por parte de diversas entidades, dependientes o no de la Administración. Hacemos referencia pues a las agencias de evaluación, los departamentos universitarios y las fundaciones.

El Estado Español, simplifica sus actuaciones mediante tres itinerarios que hilan con lo expuesto. Así, son contemplados tres patrones que configuran la evaluación del sistema educativo español en el ámbito de las competencias autonómicas: las instituciones de evaluación específicas, la asistencia en la actividad de evaluación por parte de organismos de la propia Administración y, la asignación de estas funciones a entidades no dedicadas exclusivamente a ello.

Como podemos observar, los modelos institucionales acotan la evaluación en relación a los dos primeros patrones que identifica el territorio español y que, como detallaremos más adelante, son característicos de la Comunidad Autónoma Canaria y Andaluza. El último, al asignar funciones a entidades no dedicadas exclusivamente a la evaluación del sistema educativo, responde a los modelos no institucionales.

Las Instituciones de Evaluación gozan de un alto nivel de autonomía respecto de la Administración, en lo referido a la evaluación del sistema educativo; siendo ejemplo de esta modalidad las Comunidades Autónomas de Canarias⁵⁹, Cataluña⁶⁰ y Valencia⁶¹. Las funciones van encaminadas en la línea de la evaluación macroeducativa del sistema, articulando acciones mediante la elaboración de un sistema autonómico de indicadores para el diagnóstico del ámbito. En la misma línea, informar del funcionamiento y de los resultados del sistema educativo de la Comunidad Autónoma, así como del logro alcanzado en la enseñanza, se convierten en sus objetivos. Para ello, la estructura orgánica de las instituciones se fija en el marco normativo, aspecto que se expone a lo largo del documento.

Confiar las tareas educativas a un organismo de la Administración se convierte en uno de los modelos prácticos en el territorio español. En este sentido, es la Administración la que asume la responsabilidad, integrando en su organigrama a una entidad determinada. Perfilar criterios de evaluación para el redimiento del alumnado y la efectividad del sistema educativo, analizar los logros alcanzados en ambas dimensiones y hacer propuestas de mejora, se convierte en las funciones que desarrolla este órgano; desarrolladas bajo la orientación de un órgano consultivo, concretamente la Comisión Asesora para la Evaluación del Sistema Educativo. Es ejemplo de este modelo de evaluación institucional la Comunidad Autónoma de Andalucía⁶².

⁵⁹ Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).

⁶⁰ Consell Superior d' Avaluació del Sistema Educatiu de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

⁶¹ Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE).

⁶² Dirección General de Evaluación y Formación del Profesorado, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

La renuncia ante la existencia de instituciones encargadas de la evaluación del sistema educativo, ha ocasionado que emerjan modelos no institucionales a los que se vinculan los órganos sin funciones exclusivas que, como manifestamos en párrafos anteriores, son las denominadas entidades no dedicadas exclusivamente a ello. Es decir, se trata de organismos que formando parte de la Administración desarrollan otras funciones, no vinculables a la evaluación del sistema educativo. Son ejemplo de esta praxis la Comunidad Autónoma de Navarra⁶³, Galicia⁶⁴ y el País Vasco⁶⁵.

La Inspección educativa adopta un papel trascendental en la evaluación del sistema educativo, llegando a considerarse una de las funciones de este estamento reconocida a nivel estatal pues, la LOGSE en su artículo 61, encomienda la participación de la Inspección en el proceso de evaluación del sistema y supone el punto de arranque para lo expuesto. A su vez, la LOPEG pone marco a esta mención, explicitando las funciones del estamento en el proceso. En la línea de lo expuesto, son objeto de consideración en el proceso de evaluación por parte de la Inspección los centros escolares, la función directiva y la función docente. El análisis de la organización y funcionamiento de éstos, se convierte en un proceder de gran valía en la obtención de información por parte de la Inspección, posibilitando la evaluación mesoeducativa que compete a este estamento. Así, podemos concluir que son dos los ámbitos de actuación sobre los que se da viabilidad a la función de análisis del sistema educativo, encomendada a la Inspección.

Según Puente Azcutia, el primer ámbito de actuación de este estamento hace referencia a la evaluación de los centros educativos y, el segundo ámbito de actuación se corresponde con la elaboración de informes generales sobre el sistema. El primer mandato, la evaluación de los centros educativos, es considerado esencial para el conocimiento del estado real del sistema desde una perspectiva institucional, es decir, mesoeducativa.

⁶³ Dirección General de Educación, dependiente del Departamento de Educación y Cultura.

⁶⁴ Dirección Xeral de Ordenación Educativa, Formación Profesional e Enseñanza de Adultos, dependiente de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

⁶⁵ Dirección de Innovación Educativa, dependiente del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

El rendimiento del sistema educativo correlaciona con el rendimiento de las instituciones escolares, por lo que las conclusiones vinculadas a esta variable proporcionan información relativa a la normativa, a la Administración y su apoyo a los centros y, finalmente, sobre los resultados alcanzados. Así, podemos concluir que evaluar el sistema educativo y su funcionamiento supone entrelazar una red de apoyo entre los elementos mencionados (normativa, administración y centros educativos), pues de ello dependerá en gran medida la obtención de resultados óptimos y la mejora de la calidad en el ámbito educativo; fin último de la evaluación del sistema.

La Inspección educativa se convierte en un ente trascendental en la evaluación del sistema, adoptando funciones que son encomendadas mediante las disposiciones legislativas mencionadas y cuyo mandato es esencial en la adopción del rol orientador de centros educativos y, de cara a la efectividad de la evaluación de los mismos y la sistematicidad del proceso. A su vez, se perfila como un agente interno de cara al proceso, pues es propulsora y dinamizadora de la autoevaluación de los centros educativos y, como un agente externo en los procedimientos de evaluación externa ya explicados.

En suma, las Comunidades Autónomas han promovido planes de actuación encaminados a la evaluación de los centros educativos en el ámbito de sus competencias. En este sentido y haciendo alusión a las autonomías, destacamos el Plan de Evaluación de Centros de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y, el Plan de Evaluación de Centros de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Para finalizar, el segundo ámbito de actuación a nivel autonómico que es encomendado a la Inspección educativa, responde al tratamiento de la información. La sistematicidad en el proceso de evaluación del sistema es por parte de esta entidad fundamental en la obtención de información útil y, por consiguiente, rica. Esto posibilita desarrollar memorias e informes de carácter general, con datos cuantitativos y cualitativos, que generan la obtención de un conocimiento exhaustivo y válido sobre la realidad que define nuestro sistema educativo. Se trata pues, del punto de arranque que, tras posibilitar la toma de conciencia de esta realidad, permite tomar decisiones en miras del progreso y el avance social al que hace puente el sistema educativo.

El rendimiento del alumnado, la evaluación de los programas y, de la propia organización general de la Administración educativa, se convierte en los marcos objeto de evaluación por parte de la Inspección.

En conclusión, las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus competencias, conforman otro nivel de responsabilidad en el proceso de evaluación del sistema educativo, comprendiendo un marco de actuación legislado e inmerso a nivel estatal. Como hemos podido comprobar y en relación a los modelos que adoptan las diferentes autonomías, son los institucionales los que vertebran mayormente las actuaciones a este nivel. Actualmente, el INEE y las entidades evaluadoras de referencia autonómica dinamizan el proceso de manera cooperativa, formando parte íntegra de las diversas comisiones que estructuran y organizan el estudio los miembros de las propias entidades. A continuación se presenta una relación de las unidades que responden a este mandato en el ámbito de la Comunidad Autónoma Canaria y Andaluza.

4.2.1 Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).

En el marco de las leyes educativas vigentes, la Comunidad Autónoma Canaria tiene plena competencia en materia de educación⁶⁶, en un intento de contextualizar el sistema educativo al marco de su realidad. La evolución de la educación en canarias se ha evidenciado durante las últimas décadas gracias a la descentralización del poder en el ámbito, es decir, como consecuencia del traspaso de competencias a la comunidad autónoma. Canarias sufrió un alto grado de analfabetismo, lo que ocasionó que estuviéramos por debajo de la media del Estado. Este hecho ha dejado una huella en el desarrollo de la comunidad canaria, ocasionando que partamos en una situación que, ya de entrada, nos sitúa en desventaja de cara al territorio nacional. La formación de la población canaria, en la actualidad, no ha superado el sesgo del retraso, abandono y fracaso escolar⁶⁷, que la caracterizó durante décadas.

⁶⁶ Art.32.1 del Estatuto de Autonomía de Canarias.

⁶⁷ Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.

La Ley Canaria de Educación, expone en su preámbulo la necesidad de adaptar el sistema educativo a las peculiaridades de su territorio. Así, manifiesta cuáles son las necesidades a nivel autonómico y, describe los elementos que conforman la realidad educativa del pueblo canario con la intención de generar un puente que aune criterios estatales y necesidades autonómicas. En este momento, cabe hacer mención de la evaluación externa como mecanismo propulsor del progreso en el ámbito de la autonomía canaria; respondiendo, a su vez, a las exigencias estatales. El Sistema Educativo Canario será sometido pues, a diversos tipos de evaluación que estarán a cargo de un órgano responsable a nivel autonómico.

En la línea de lo expuesto, la evaluación del sistema educativo es concebida como una oportunidad de crecimiento para la sociedad canaria, mediante la sucesión de mejoras que hilan con la introducción de cambios dados en respuesta a las necesidades emergentes en una sociedad fluctuante y, respondiendo a la finalidad de la evaluación externa, que es acogida en el marco normativo a nivel nacional y al sistema de indicadores propio. Es por tanto, en su artículo 71, donde la Ley Canaria responde a lo expuesto a través de la mención de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (en adelante ACCUEE) como responsable de la evaluación general del sistema educativo en Canarias. Decir cabe que esta entidad asume las funciones del ICEC, quedando este suprimido y que, a su vez, genera un cambio en lo referente a su organización y funcionamiento⁶⁸. En definitiva, el organismo autonómico se encuentra adscrito a la Consejería competente en materia de educación y asume, por tanto, las funciones relativas a la evaluación del sistema educativo en la Comunidad Autónoma Canaria.

El Instituto es creado hacia el año 1995 con el cometido de asegurar el rigor en el procedimiento de evaluación del sistema educativo y posibilitar la participación de los agentes sociales en ésta. Así, se garantiza un proceso ajustado a la idiosincrasia del territorio canario, valorando sus peculiaridades.

⁶⁸ Ley 4/2012, de 25 de junio, de medidas administrativas y fiscales (BOC nº124, de 26 de junio de 2012).

El ICEC, actualmente la ACCUEE, es responsable de la evaluación del sistema educativo canario, del análisis de sus resultado y de las propuestas de mejora en vistas de alcanzar cotas óptimas de calidad educativa en el archipiélago. De la misma manera, informar a la sociedad canaria del funcionamiento del sistema y de los resultados del mismo, se convierte en otro de los motivos de su creación⁶⁹. En un primer momento, se crea como órgano integrado en la Viceconsejería de Educación para, posteriormente, pasar a estarlo en la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Esta variación supuso una mejora en lo referido a la eficacia y operatividad del Instituto, pues se vió afectada con motivo del cambio que sufrió la sede en lo referido a su ubicación geográfica⁷⁰.

La intención de la evaluación del sistema a nivel autonómico, nos permite optar por el crecimiento económico en un intento de promover medidas que optimicen la competitividad de nuestros jóvenes atendiendo al lugar geográfico que ocupamos. La Comunidad Autónoma Canaria, ha optado por invertir en dinámicas favorecedoras para el progreso de la sociedad canaria, y así lo expone al comunicar a través de su marco normativo su deseo de “...conseguir que nuestros jóvenes se incorporen en la sociedad para propiciar un desarrollo armónico de ésta...” (Decreto 75/2009); aludiendo pues a la preocupación de la comunidad canaria por lograr que su sistema esté orientado a la mejora y al progreso del individuo y, por tanto, de la sociedad en su conjunto. A ello ha respondido la comunidad canaria, en un intento de ajustarse a las demandas emergentes de la Sociedad del Conocimiento y de la Información, como bien indica la legislación vigente a nivel estatal. Responder a las necesidades consecuentes del presuroso avance tecnológico y adaptarnos a la evolución que caracteriza el momento histórico en el que nos encontramos, ha requerido crear nuevos organismos respondientes a lo expuesto. En este sentido surge casi como obligación, la necesidad de reestructurar, reorganizar y fijar nuevamente la gestión del Instituto, asignándole la responsabilidad de “...aportar información científica, sistemática y objetiva sobre el sistema educativo canario mediante la realización de análisis de información recogida en la evaluación...” (Decreto 75/2009).

⁶⁹ DECRETO 31/1995, de 24 de febrero, por el que se crea y regula el Instituto Canario de Evaluación y Calidad.

⁷⁰ DECRETO 218/1999, de 30 de julio, por el que se modifica el DECRETO 31/1995, de 24 de febrero, por el que se crea y regula el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

En este proceso de evolución del Instituto, surge el cambio de mención al que hacíamos referencia en párrafos anteriores. Así, retomamos ésta con la intención de no llevar al lector a la confusión, exponiendo que el título del Instituto ha sufrido cambios pero no la regulación de su funcionamiento. Como consecuencia y atendiendo a la Ley Canaria 6/2014 de Educación, en adelante se hará alusión al ICEC con la nominación de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (en adelante ACCUEE). Se convierte en una de sus finalidades, dotar a la Administración educativa y a los centros educativos de información relevante de cara a la toma de decisión, lo que influyó en las políticas educativas. En suma, se convierte en funciones de esta unidad⁷¹ las que se exponen a continuación:

FUNCIONES DE LA AGENCIA

- a) Elaborar los planes plurianuales y anuales de evaluación del Instituto.
- b) Evaluar el grado de consecución de los objetivos y procesos educativos definidos explícitamente por la legislación vigente y por el desarrollo específico de la misma que haya realizado o realice el Gobierno de Canarias.
- c) Coordinar las acciones de los órganos superiores dependientes de la Viceconsejería competente en materia de educación para la evaluación general del sistema educativo canario.
- d) Estudiar y analizar la adecuación a los objetivos y funciones del sistema educativo en Canarias, así como las diferentes iniciativas, programas y actuaciones institucionales y grupales, que se estén llevando a cabo actualmente o se plantee desarrollar en el futuro.
- e) Evaluar las reformas que se implanten en el sistema educativo canario, así como las innovaciones de carácter general que se introduzcan en el mismo.
- f) Evaluar las diferentes enseñanzas reguladas por la legislación vigente.
- g) Participar y cooperar con el Instituto de Evaluación en las evaluaciones de carácter nacional e internacional aprobadas por el Consejo Rector del mismo.
- h) Desarrollar y controlar las evaluaciones que se realicen en el ámbito competencial de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- i) Cooperar e intercambiar información con otras instituciones y organismos evaluadores nacionales e internacionales en materia de evaluación.
- j) Realizar la evaluación de centros en los términos legalmente establecidos, considerando las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnado, el entorno y los recursos de que dispone.
- k) Facilitar, orientar y asesorar a los centros en procesos de autoevaluación, acordes con los procedimientos de evaluación externa.
- l) Facilitar a los centros la información precisa para proporcionar al alumnado y familias los informes individuales sobre el nivel de competencias básicas adquiridas derivados de las evaluaciones diagnósticas.
- m) Publicar y difundir entre los distintos sectores de la sociedad canaria los resultados sobre el funcionamiento del sistema educativo y de los centros de Canarias, de acuerdo con los criterios que para ello adopte la Consejería competente en materia de educación.
- n) Elaborar el sistema de indicadores de la educación para Canarias e informar periódicamente sobre los datos que aporten.
- ñ) Colaborar con otros centros directivos de la Consejería competente en materia de educación en la elaboración de planes de valoración de la función directiva.

Figura 18: Funciones de la Agencia (Art. 5, Decreto 75/2009, de 9 de junio).

⁷¹ *DECRETO 75/2009, de 9 de junio, por el que se regula la estructura orgánica y funciones del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.*

Obedeciendo a lo expuesto y como bien se indica en el artículo siete del decreto citado, el marco de la evaluación responde al contexto, los procesos de aprendizaje, los resultados del alumnado, la actividad del profesorado, la función directiva, los procesos educativos, el funcionamiento de los centros docentes, la Inspección y la propia Administración. Mediante un informe emitido con carácter anual al titular de la Consejería de Educación, se proporciona información relativa a las dimensiones expuestas. Se posibilita pues, hacer visible el estado del Sistema Educativo Canario⁷².

Para finalizar y en relación a la estructura orgánica de la Agencia, cabe hacer mención de cuatro niveles que jerarquizan la dinámica de la entidad. Así, son constituyentes de la misma el Consejo Rector, la Dirección, el Comité de Dirección y el Comité Científico. En lo que respecta al Consejo Rector, destacar que se trata del órgano superior y que ostenta las competencias relacionadas con las decisiones para la elaboración de los planes de la ACCUEE, elevar a la Consejería de Educación los informes desarrollados por la agencia, gestionar los aspectos relacionados con la colaboración con el INEE y hacer propuestas de estudios en el ámbito educativo.

En lo que respecta a la persona que ostenta el cargo de la Agencia destacar que es el Director/a, encargado de colaborar con el Consejo Rector y hacer viables los planes de actuación diseñados por el Comité de Dirección. Por último, el Comité Científico, asume las funciones de asesorar al Consejo Rector y al Director/a en los planes de actuación, desarrollo y evaluación de los mismos (Art.11, Capítulo II, Decreto 75/2009).

⁷² Orden de 3 de julio de 2010, por la que se establecen los procesos de evaluación institucional de los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Se trata de centrar la evaluación del sistema educativo en todas aquellas dimensiones que posibilitan una panorámica de las dinámicas que se suceden, permitiendo obtener una visión de la confluencia de los factores que, a nivel autonómico, dinamizan el sistema. A su vez, los agentes intervinientes son considerados propulsores del cambio en el ámbito, por lo que también se contemplan como objeto de evaluación y generadores de mejoras en el Sistema Educativo Canario.

4.2.2 Agencia Andaluza de Evaluación Educativa

La Constitución Española expone el derecho a la educación en su artículo 27. A este principio responde la Comunidad Autónoma de Andalucía al considerar la transformación del sistema educativo en ende de las necesidades emergentes en la sociedad actual.

Así, la dotación de recursos humanos y materiales para propulsar la formación permanente del profesorado, la creación de redes que apuestan por la orientación educativa y, el hecho de concebir el cambio en términos de respuesta ante las demandas sociales; son algunos de los pilares que sostienen el Sistema Educativo Andaluz. Mejorar el rendimiento y reducir el fracaso escolar con el objetivo de alcanzar la media de la Unión Europea, se convierte en el iceberg con el que se identifica el marco normativo de la autonomía⁷³.

⁷³ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

La transformación del sistema educativo y por consiguiente la introducción de cambios generadores de mejoras, implican gestionar los centros educativos desde un enfoque ajustado a directrices que resuelvan las debilidades detectadas, sin obviar la existencia de obstaculizadores del progreso social como consecuencia de la involución en el ámbito educativo si nos mantenemos en un enfoque rígido o tradicional que no responde a la evolución de nuestra sociedad. Por ello, prima la aplicación de fórmulas reconstituyentes de las dinámicas institucionales, haciéndolas más eficientes y modernas. En la línea de lo expuesto, el Sistema Educativo Andaluz se plantea como objetivo autonómico responder a las necesidades de la sociedad moderna: la Sociedad del Conocimiento y de la Información.

La calidad educativa se convierte pues, en un puente hacia el progreso que siendo trabajada a nivel autonómico, hace naciente un puente que alcanza el territorio nacional y las cotas de desarrollo exigidas a nivel europeo. La respuesta a esta demanda explícita en el marco normativo a nivel estatal, exige a las comunidades autónomas reformularse. Por ello, la Comunidad Autónoma de Andalucía ya, desde el año 2006, ejerce su declaración de intenciones con un análisis⁷⁴ de la situación de su sistema, provocando que los diversos agentes sociales ejerzan su responsabilidad de cara a las propuestas de mejora que posibiliten la reformulación del mismo.

En la línea de lo expuesto y atendiendo a la Ley de Educación de Andalucía⁷⁵, el sistema educativo debe ser sometido a una evaluación, como bien se indica en las disposiciones legislativas estatales, sin obviar las idiosincrasia autonómica. En el Título VI, la Comunidad Autónoma de Andalucía asume esta responsabilidad otorgando a la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (en adelante AGAEVE), la función de evaluación del Sistema Educativo Andaluz. Se trata pues, de una agencia de la Administración de la Junta de Andalucía (Capítulo III, Ley 17/2007).

⁷⁴ “La Educación en Andalucía: Un compromiso compartido, una apuesta por el futuro”.

⁷⁵ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Así, podemos concluir que la evaluación del sistema educativo en general y de los centros docentes conforman dos objetivos a los que da respuesta la AGAEVE tras orden⁷⁶ encomendada y, mediante planes de carácter plurianual que responden a directrices establecidas a nivel normativo⁷⁷. A su vez, se contempla que la Inspección educativa es concebida como un ente de participación activa en el desarrollo de las tareas que se le asignan a favor del proceso de evaluación del sistema y de los centros docentes. También se vincula como responsabilidad de la Agencia la evaluación de diagnóstico y la colaboración con los organismos responsables a nivel nacional e internacional (Art.156, Ley 17/2007). En suma, se convierten en funciones de esta unidad las expuestas a continuación:

FUNCIONES DE LA AGENCIA

- a) Elaboración, desarrollo y aplicación de los planes plurianuales de evaluación general del Sistema Educativo Andaluz.
- b) Elaboración y evaluación los indicadores de calidad del Sistema Educativo Andaluz, analizando sus resultados y realizando propuestas de mejora.
- c) Realizar las pruebas de diagnóstico y análisis de los resultados globales de las mismas.
- d) Colaborar con el Instituto de Evaluación en el desarrollo de los planes plurianuales de Evaluación General del Sistema Educativo Español, así como en el de las evaluaciones internacionales en las que participe España.
- e) Certificar los logros alcanzados por los diferentes centros, programas o servicios en los procesos de evaluación realizados, de acuerdo a lo que a tales efectos se establezca.
- f) Evaluación de la actividad docente y de gestión del profesorado a efectos de la emisión de informes que puedan ser solicitados para la acreditación docente.
- g) Evaluación de la consecución de los objetivos propios de cada centro para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo.
- h) Emisión de informes de evaluación de la actividad realizada por el profesorado o por los centros docentes para el desarrollo de programas educativos, por encargo del departamento competente de la Administración educativa.
- i) Asesoramiento a la Administración educativa en la propuesta de planes de mejora y en el seguimiento de la aplicación de los mismos mediante la evaluación de sus resultados.
- j) Cualesquiera otras funciones en el ámbito de la evaluación educativa y de la mejora de la calidad de la enseñanza que le sean atribuidas por disposición legal o reglamentaria.

Figura 19: Funciones de la Agencia (*Orden de 29 de diciembre de 2009*).

⁷⁶ Orden de 3 de marzo de 2009, por la que se establece el inicio de las actuaciones de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

⁷⁷ Orden de 18 de diciembre de 2012, por la que se dispone la publicación del plan plurianual de evaluación general del sistema educativo andaluz para el período 2012-2016.

En lo que respecta a los planes de actuación por parte de la AGAEVE y atendiendo a la *Orden de 18 de diciembre de 2012*, decir cabe que la contribución a la mejora del sistema educativo se fundamenta en los procesos de evaluación que, además, se hace extensible a dimensiones que acotan desde los procesos de aprendizaje hasta el funcionamiento institucional; con el único fin de desarrollar las funciones expuestas anteriormente.

Mediante esta orden, se trata de hacer patente una agencia capaz de establecer los mecanismos oportunos para la misión, adoptando énfasis el carácter instrumental o de utilidad de la misma para propulsar dinámicas eficientes de cara a la labor de la cual es responsable. El logro de la eficiencia de esta entidad estará vinculado pues, con la posibilidad de mejorar la escuela andaluza y, por consiguiente, el rendimiento del alumnado.

A su vez, se convierte en tarea de la AGAEVE contagiar a la comunidad del enardecimiento que debe suponer tener la oportunidad de mejorar nuestra escuela y, con ello, ampliar las posibilidades de crecimiento de los que hoy son nuestros alumnos. La evaluación debe “... *convertirse en un elemento deseable y necesario para la mejora y ayudar a la Administración educativa en la fundamentación de decisiones para mejorar sus políticas...*” (Orden de 18 de diciembre de 2012).

Podemos concluir pues, que fomentar una cultura de evaluación y autoevaluación de los centros docentes que conforman el Sistema Educativo Andaluz, se convierte en uno de los objetivos de la Agencia. Claro que, para ello, deben estar homologados los criterios y métodos de evaluación, establecerse un sistema de indicadores adecuados a la idiosincrasia de la comunidad autónoma, diseñarse los procesos de evaluación y tener en cuenta los estudios nacionales e internacionales, conformando todo esto el objetivo de la dinámica que desarrolla la AGAEVE.

En lo que respecta a la estructura orgánica de la Agencia, decir cabe que obedece a un sistema jerárquico cuyo órgano superior es el Consejo Rector, ostentando la dirección y el gobierno de la entidad. Posteriormente la Dirección General, destacada por representar la gestión ordinaria de la Agencia y actuar como puente con el Consejo Rector para la elevación de anteproyectos e informes. Por otro lado, la Agencia cuenta con Departamentos a los que se asigna la función relativa a los procedimientos de evaluación de los centros docentes, procesos educativos, personal docente y otros agentes que dinamizan el ámbito educativo.

La AGAEVE, también cuenta con un Comité Científico, encargado de asesorar al Consejo Rector y a la Dirección General. Por último, la Comisión Técnica de Evaluación y Certificación, se encarga de desarrollar protocolos para la evaluación con sus respectivos baremos y criterios, decidir sobre los resultados de evaluación, asesorar al Consejo Rector y a la Dirección General y, elaborar estudios de evaluación sobre el sistema educativo respondiendo a los planes plurianuales (Capítulo II, Decreto 435/2008).

En la línea de lo expuesto, la implantación de un sistema adecuado u homologado y la gestión de los procesos para la obtención de información útil, se convierten en aspectos a considerar. La estrategia y ejecución de la planificación, los procesos clave o identificadores de factores críticos de éxito como la credibilidad sobre la entidad y, finalmente, la operatividad vinculada al proceder de los departamentos que dinamizan el desarrollo de los planes de evaluación del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía, junto con los sistemas de apoyo que hacen viable el proceso, conforman el conglomerado que garantiza el éxito por parte de este estamento en la función encomendada: la evaluación del Sistema Educativo Andaluz.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO

5. METODOLOGÍA

El “saber”, el conocimiento razonado de las cosas y la explicación del funcionamiento de las mismas; definen la búsqueda del conocimiento exacto que enmarca el valor de la ciencia. Así, la metodología científica se caracteriza por conjugar el racionalismo y el empirismo (Ato, 1995); estableciendo un patrón riguroso que orienta la indagación y alumbró el “saber”.

La descripción, la explicación, el control y la predicción, se convierten en objetivos de la metodología científica; para lo que será necesario circunscribir las fases del proceso de investigación. Según Arnau (1989), el modelo general de investigación científica supone delimitar un problema o realidad objeto de estudio por nuestra parte, formular una hipótesis, diseñar un plan de investigación, recoger y analizar datos, interpretar los resultados, generalizar los mismos y, finalmente, elaborar el informe de conclusiones derivadas del estudio de investigación desarrollado. Define la redacción del capítulo que nos ocupa lo expuesto, no sin antes adentrarnos en el concepto de investigación científica en el ámbito educativo.

La investigación educativa se caracteriza por la multiplicidad de métodos, técnicas y estrategias que conjuga, en un intento de obtención de conocimiento objetivo de una realidad que ya, de por sí, se define compleja. Si atendemos la diversidad de fines y objetivos que describe el ámbito educativo, estaremos de acuerdo con la complejidad de los fenómenos, la dificultad para generalizar conclusiones debido a las variables que definen cada contexto o situación real, el carácter pluripragmático aplicando diversidad de métodos para el estudio y, finalmente, por su carácter multidisciplinar, al ser una realidad en la que confluyen diversas disciplinas (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

La investigación educativa se contempla como una de las formas que adopta la investigación científica si tomamos en consideración el contexto de aplicación, el ámbito educativo.

El estudio que nos ocupa se enmarca en la denominada Investigación Evaluativa, contemplada como una modalidad de investigación para la recogida y análisis de datos significativos para la toma de decisión y la propulsión de cambios para la mejora (Nisbet, 1988). Se trata de un método que responde al modelo que describe el Paradigma Sociocrítico, caracterizado por objetivar el análisis de las transformaciones sociales y formar parte de los denominados Métodos Cualitativos.

El Paradigma Sociocrítico se caracteriza por no tratar de aumentar el cuerpo de conocimiento sino de analizar realidades con el fin último de fomentar la autoreflexión crítica, siendo ésta la única forma para transformarlas, de introducir cambios y, por consiguiente, de mejorar la dinámica institucional. Se trata pues, de un enfoque de investigación que entiende que ésta debe desarrollarse sobre la misma práctica educativa, con el fin de comprender los procesos educativos y así, mejorarlos.

En definitiva, este paradigma entiende que la práctica es teoría en acción, que la validez debe ser consensuada, se fundamenta en la teoría crítica, entiende que la realidad objeto de estudio es construida de manera compartida y es dinámica, comprende que el investigador es un sujeto más y analiza la realidad potenciando el cambio. A su vez, se sirve de técnicas, instrumentos y estrategias del tipo estudio de casos (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

En suma, esta es la descripción de nuestro trabajo, el análisis de una realidad a través del proceso de autorreflexión de los protagonistas que cada día dinamizan los procesos en el escenario de cada uno de los centros participantes en el estudio. El Método Cualitativo, responde al enfoque interpretativo y descriptivo de una realidad, institucional en este caso, pues ha sido el objeto de estudio por nuestra parte; sirviéndonos para ello, de técnicas como la entrevista y de estrategias complementarias como el análisis documental.

5.1 La Metodología Cualitativa.

Los cimientos de esta estrategia de investigación radican en la descripción sistemática y rigurosa de una realidad objeto de estudio. En nuestro caso, se objetiva el impacto de la evaluación diagnóstica en la dinámica institucional a través del estudio de diversos centros educativos.

La intersubjetividad juega un papel relevante para la metodología cualitativa, al entender que la realidad social se compone por múltiples factores que dotan de significado el escenario objeto de estudio. En este sentido, lo objetivo es tener presente el carácter intersubjetivo de las acciones para obtener una comprensión de la realidad que acontece (Jiménez-Domínguez, 2000).

Cierto es que la situación o hecho acontecido, investigado bajo el enfoque de la metodología cualitativa, exige considerar que al tratarse de una realidad construida socialmente responde a cierto nivel de susceptibilidad y es que, según Mertens (2005), la percepción de la realidad puede ser modificada a lo largo del proceso del estudio. El investigador debe entender la complejidad y el enjambre de factores y efectos sucedidos en el escenario objeto de estudio, atendiendo a los protagonistas de la acción, comprendiendo las construcciones mentales de éstos y el significado que aportan a los hechos.

Partiendo de la premisa que este enfoque de investigación define al considerar que el conocimiento es construido socialmente y, en nuestro caso, por los protagonistas de la dinámica institucional, es legítimo entender que el producto de la acción va a derivar de los valores y de la interacción del propio investigador con los primeros. El conocimiento emerge pues de la interacción y de la cultura con la que se identifica el escenario donde se desarrolla la acción (Salgado, 2007).

En la línea de lo expuesto, el método cualitativo específico que va a emplear el investigador dependerá de la naturaleza del objeto de estudio. Distinguimos pues, los métodos fenomenológicos para cuando el objeto de estudio se encuentra muy alejado de la vida del investigador, los métodos etnográficos propios para el estudio de grupos culturales específicos, el método de investigación-acción apropiado para el conocimiento de una realidad y la resolución específica de problemas en la misma y,

finalmente, los métodos hermenéuticos caracterizados por ser utilizados de manera consciente e inconsciente por todos los investigadores al existir una tendencia natural a interpretar o buscar significados a los hechos observados; siendo apropiado para el estudio de caso que define nuestra investigación (Martínez, 2006).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) el enfoque cualitativo de investigación responde a las premisas del constructivismo, al entender que sólo se puede comprender un hecho en el marco de la realidad que definen sus protagonistas, atendiendo a sus puntos de vistas, aceptado la influencia de la cultura pues ésta se encuentra inmersa en las actividades cotidianas que desarrollan los mismos, exigiendo que los datos sean recabados en los lugares donde transcurre el hecho investigado y que, a su vez, la información recabada sea útil para la introducción de cambios y producción de mejoras de la realidad objeto de estudio.

Se trata pues de estudiar conceptos que permitan describir y captar la esencia de la realidad objeto de estudio, imposible de obtener unicamente a través de mediciones. El modo en el que se transforman los datos en interpretaciones con validez científica, se convierte en la dificultad de la investigación cualitativa. Taylor y Bogdan (1990), proponen tres momentos que permiten sistematizar el proceso atorgando rigor científico al mismo.

En primera instancia, dan cabida a una fase de descubrimiento o búsqueda de temas emergentes a través de acciones caracterizadas por contener un componente intuitivo, interpretativo o circunscribir ideas susceptibles de ser estudiadas. El análisis de los datos recabados acerca de esas ideas o proposiciones determinadas en la primera fase, vienen a enmarcar la fase de codificación o desarrollo de categorías para la clasificación de la información obtenida y el análisis pertinente.

Como bien indica Martínez (2006), las categorías emergen durante el proceso de estudio y, por consiguiente, se conceptualizan cuando se analice, compare y contraste la información obtenida. En este sentido, las verdaderas categorías se convierten en un producto del proceso, partiendo de categorías previamente diseñadas de manera orientativa y debiendo ser éstas rotuladas obteniendo un resultado final en función de la información recabada.

Por último destacar la fase de relativización de datos o interpretación de los mismos, debiendo ésta desarrollarse en el contexto de origen o realidad objeto de estudio.

Según Anguera (1995), son diversas las características que enmarcan esta forma científica de proceder para el logro de información válida y con potencial explicativo; permitiendo obtener una conclusión auténtica en nuestro estudio. En este sentido, la naturaleza de la metodología cualitativa se circunscribe a la vía inductiva, para la sistematización y análisis de los datos se utiliza la categorización (Lofland, 1971); y, finalmente, se aplican técnicas del tipo entrevista y análisis de material documental (Blaxter, 1979).

La investigación cualitativa ha sido cuestionada por las dificultades relativas al rigor científico. Nos adentramos pues en un debate que, a lo largo de muchas décadas, ha estado latente. Y es que trasladar los criterios de validez y confiabilidad que ha caracterizado al enfoque de investigación cuantitativa a la investigación que se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, ha sido un desatino para algunos autores al considerar que éste se desprende de su naturaleza. Siguiendo a Castillo y Vasquez (2003), habría que plantearse como asegurar el rigor científico de una investigación que se desarrolla bajo el enfoque cualitativo.

En la línea de lo expuesto, se han desarrollado debates entre los investigadores sobre el enfoque cualitativo de la investigación científica y los criterios que deben regir su rigor, considerando que éstos deben diferir de los estipulados para valorar la rigurosidad de la metodología de la investigación cuantitativa. Así los principios que deben regir la metodología según el enfoque cualitativo se corresponden con la dependencia, la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad (Mertens, 2005; Franklin y Ballau 2005).

En lo referido a la dependencia, cabe destacar que se define por el grado de coherencia entre los datos recabados por diversos investigadores sobre una misma realidad o campo de estudio y que, tras realizar los análisis oportunos, deben concluir de manera similar o equivalente. A su vez, este criterio responde a dos variables pudiendo ser dependencia interna, cuando los investigadores generan los mismos temas con los mismos datos y dependencia externa, cuando se generan los mismos temas pero cada investigador ha hecho su trabajo de campo de manera independiente (Franklin y Ballau 2005).

La sistematización en la recopilación de datos caracteriza al enfoque cualitativo, sin necesidad de atribuir un coeficiente y asumiendo la advertencia de posibles sesgos introducidos por el investigador al encontrar dificultades para codificar o como consecuencia de su inexperiencia. Así, la credibilidad se contempla como otro de los criterios para valorar el rigor de la metodología cualitativa, entendiendo que los hallazgos deben ser reconocidos por los participantes en el estudio (Castillos y Vasquez, 2003). Para obedecer a este criterio nos servimos de las notas de campo, las transcripciones de las entrevistas y la devolución de las mismas a los participantes, la discusión de los resultados y la triangulación.

En lo referido a la auditabilidad, hace referencia a la posibilidad de rehacer o seguir la ruta de lo que el investigador principal ha ejecutado. Para ello, podemos servirnos de un registro de ideas que hayan ido emergiendo a lo largo del proceso de la investigación y la toma de decisiones que se han ido tomando (Castillos y Vasquez, 2003). En nuestro caso, nos hemos servido de la grabación de las entrevistas, la descripción de los centros participantes, hemos sido conocedores de las relaciones interpersonales y culturales de los participantes y, finalmente, de la transcripción fiel de las entrevistas.

La transferibilidad o posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos, dependerá de la audiencia. El grado de transferibilidad dependerá de las semejanzas entre contextos pues, como bien se indica al comenzar este apartado, el enfoque cualitativo responde a un marco de conexiones intersubjetiva y está determinado por la forma en la que se construyen los significados en la vida cotidiana (Jiménez Domínguez, 2000).

Hasta el momento nos hemos centrado en ofrecer una aproximación sobre lo que abarca la metodología bajo el enfoque cualitativo, al considerarlo oportuno puesto que define el diseño de nuestro estudio de investigación. Lejos de posicionarnos de acuerdo con el antagonismo que ha caracterizado la búsqueda del conocimiento a lo largo de muchas décadas, nos planteamos que ocurre en la actualidad con esa doble vía o marco interpretativo de la investigación, las denominadas: cualitativas y cuantitativas.

Según Martínez (2006) toda investigación, ya sea bajo el enfoque cualitativo o cuantitativo, se fundamenta en base a dos centros básicos orientados a la solución del problema objeto de estudio. Recabar la información necesaria para alcanzar los objetivos y resolver la cuestión que vertebra el estudio, junto con el hecho de estructurar la información otorgando coherencia y lógica a la misma, con el fin último de generar un modelo o teoría que integre dicha información y solucione el problema de partida. Se trata pues de un método básico de toda ciencia, consistente en la observación de datos o hechos que serán interpretados para obtener significados.

Actualmente se aboga por los enfoques mixtos, una nueva vía para la ampliación del cuerpo de conocimiento que parte de la premisa de no establecer polaridades entre lo objetivo y lo subjetivo, el mundo natural y el social. Como bien indica Vera (2005), resulta imposible que un investigador recurra a una fuente sin utilizar la otra.

La diferencia se encuentra pues en la naturaleza del objeto de estudio, en las variables y en el objetivo de la investigación; suponiendo, ambos enfoques, la posibilidad de enriquecer el proceso de construcción de conocimiento y debiendo estar al servicio el uno del otro, de manera que se complementan (Salgado, 2005). Los enfoques mixtos surgen bajo el argumento de que los procesos cualitativos y cuantitativos son opciones al servicio de la necesidad del investigador, no debiendo ser contemplados como paradigmas (Todd, Nerlich y McKeown, 2004).

Obedeciendo a lo expuesto, este estudio parte de la experiencia de los agentes internos de los centros participantes en la investigación para establecer una conclusión o principio general (vía inductiva), son ocho las categorías que permiten sistematizar y analizar la información recogida (procesos, resultados, cambios, mejora, liderazgo/poder, cultura, aspectos didácticos/aula, crisis/conflicto) y, para finalizar, nos servimos de la entrevista semiestructurada para la recogida de datos y del análisis documental como estrategia complementaria de indagación. A continuación se presenta el sistema de categorías, sobre la base del código o color asignado a las unidades de análisis que define nuestro estudio:

CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN
PROCESO	La categoría Procesos viene a conformar uno de los intentos de reflejar la manera en la que es percibida la evaluación diagnóstica por la propia comunidad educativa y la forma en la que se procede en los centros educativos a la hora de ejecutar este tipo de pruebas. La conceptualización de la prueba por parte de la comunidad educativa, la difusión de impresiones sobre el proceso, la validez y fiabilidad de la misma, así como la noción del propio entrevistado sobre lo que concierne la evaluación diagnóstica; sistematizan la recogida de información del eje de indagación referido a la categoría Procesos.
RESULTADO	La categoría Resultados viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa, en un intento de reflejar el efecto o las consecuencias de las pruebas de evaluación diagnóstica sobre la dinámica del centro.
CAMBIO	Las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, interprofesional y con el propio alumnado están sometidas a variantes tras la aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica.
MEJORA	La categoría Mejora, se plantea recopilar aquellos aspectos que han servido para reestablecer haciendo pasar a un estado de mejora todo lo relacionado con aspectos didácticos, procesos de coordinación y participación.
LIDERAZGO/PODER	La categoría Liderazgo-Poder, refleja la capacidad de influencia para el trabajo enfocado al logro de objetivos y metas predeterminadas.
CULTURA	Se caracteriza por recoger información referida a las costumbres y tradiciones del centro.
ASPECTOS DIDÁCTICOS/AULA	Las peculiaridades del proceso enseñanza aprendizaje que se han visto sometidas a cambios como consecuencia de la evaluación diagnóstica, pretenden ser reflejadas mediante esta unidad de análisis.
CRISIS/CONFLICTO	Pretende unificar información referida a la manera en la que la confluencia de intereses contrapuestos puede generar situaciones enriquecedoras y favorecedoras de la introducción de mejoras en la dinámica del centro. Los acontecimientos o momentos de crisis vividos como consecuencia de la evaluación diagnóstica son objeto de estudio.

Figura 20: Sistema de Categorías. Elaboración propia.

En suma, la fuente principal y directa de los datos en el estudio que presentamos es una situación real, el investigador se presenta como un medio imprescindible en la recogida de los datos y, por consiguiente, captador de esa realidad a través de la visita a los centros educativos y del desarrollo de las entrevistas. Por otro lado, las entrevistas obedecen a un patrón semiestructurado, por lo que se trata de una técnica de recogida de datos en cierta medida abierta y facilitadora de la obtención de información tácita que aporta la interacción comunicativa; otra de las características que define a la metodología cualitativa.

El análisis de los datos es inductivo, al recabar información que en primera instancia describen la realidad objeto de estudio; en nuestro caso el impacto del proceso de evaluación diagnóstica y la percepción de los agentes internos a los centros participantes en el estudio sobre la misma, para posteriormente establecer regularidades que permitan alumbrar una teoría. Se parte de datos que derivan de situaciones concretas y no de generalidades, para concluir. Por otro lado el muestreo es intencional y el diseño de la investigación permite la reformulación continua según se obtiene información, dando cabida a la flexibilidad para adaptarnos a los diversos entrevistados y realidades; es decir, se trata de un diseño denominado emergente o en cascada (Anguera, 1995).

El análisis cualitativo de los datos nos da la posibilidad de establecer relaciones que obedecen a diferentes niveles y categorías de información obtenida de una realidad objeto de estudio. Podríamos decir que la realidad de los centros educativos en relación al impacto que ha supuesto la evaluación diagnóstica en la dinámica institucional ha quedado representada con los datos obtenidos. Así la atribución de significados a estos datos se produce gracias a una táctica que nos permite interpretar esta realidad y acercarnos a un conocimiento real sobre la misma mediante la combinación de las categorías que describen nuestro estudio (Miles y Haberman, 1984).

“Dar sentido a los datos cualitativos significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc; más o menos prolijas, hasta llegar a una unidad significativa y manejable. Significa también estructurar y representar estos contenidos, y por último, extraer y confirmar unas conclusiones más comprensivas.” (Angulo, 1994).

Para ello, deben ser atendidos una serie de principios que, referidos al análisis de datos cualitativos, permiten ser efectivos en el procedimiento al que hace mención Angulo. En este sentido y teniendo en cuenta que son de aplicación en nuestro estudio, los principios que rigen el análisis cualitativo de los datos, según Gil Flores (1994) son los que se exponen a continuación:

1. Agrupamiento. Los datos aislados no tienen significado, es necesario establecer un agrupamiento de los mismos para facilitar la lectura de los mismos y la interpretación de la realidad a través de asociaciones. Para ello, nos hemos apoyado en las ocho categorías que definen nuestro estudio.

2. Recuento. Se trata de hacer un recuento de las unidades de análisis antes de concluir sobre un fenómeno.

3. Pasar de lo particular a lo general. Establecer una ruta para la conclusión sobre un fenómeno que va, desde la recogida de datos hasta la inferencia en las conclusiones, viene a definir este principio en nuestro estudio.

4. Inclusión. Este principio defiende la interrelación existente entre las categorías. A través de ellas estructuramos la información recogida en el trabajo de campo, la clasificamos y dimos lugar a unidades de información manejables para el análisis; sin embargo las ocho categorías se encuentran interrelacionadas aportan información, que sólo en su conjunto, describen la realidad de los centros participantes en nuestro estudio.

5. Subordinación. Obedeciendo al principio previamente expuesto, la información queda jerarquizada en función de la importancia de los acontecimientos sucedidos.

6. Ordenación. Como consecuencia de lo expuesto, los acontecimientos responderán a un orden de prioridad en función de su relevancia y, obedeciendo a los objetivos o criterios explícitos en nuestra investigación.

7. Concurrencia. Un fenómeno puede generarse como consecuencia de otro y, de esta manera, se establece una red de sucesos concurrentes que son trascendentales presentar en las conclusiones de nuestro estudio.

8. Covariación. De la misma manera que se establece la concurrencia, es importante tener presente qué cambios se suceden simultáneamente entre los fenómenos, permitiéndonos establecer asociaciones entre los mismos.

9. Causalidad. Aludimos con este principio al fenómeno causa-efecto que describen los acontecimientos; aspectos tenidos en cuenta en nuestro trabajo.

En conclusión, la metodología cualitativa es considerada un arte más que una técnica estrictamente rigurosa pues, en gran medida, va a depender de la habilidad del investigador para desenvolverse en el trabajo de campo, de su capacidad intuitiva, receptividad del conocimiento tácito que tanta información esconde; a la vez que, de su experiencia como investigador y de su inteligencia interpersonal.

5.1.1 El estudio de casos.

La investigación empírica o fundada en la experiencia viene a caracterizarse por la indagación de un fenómeno en su entorno real, pudiendo abarcar el estudio de un caso único o varios simultáneamente. Según Eisenhardt (1989), el estudio de casos plantea como fin último describir, verificar o generar teoría y, debe ser entendido como “...una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”.

El estudio de caso se presenta pues, como una estrategia de carácter cualitativo cuyo centro es el estudio profundo de una realidad, dotando de importancia a todos esos elementos tácitos e intangibles que caracteriza al contexto. Viene a orientar el desarrollo de nuestra investigación y, como sugiere Walker (1983), se traduce en “*el examen de un ejemplo en acción*”. La tesis que presentamos aplica como sistema para la recogida de información el estudio de caso. Esta estrategia de investigación se caracteriza por investigar fenómenos a los que se busca dar respuesta, se plantea el estudio de un tema propio a investigar bien delimitado o concreto, da apertura al estudio de los fenómenos desde varias perspectivas y variables, posibilita obtener un conocimiento profundo y amplio sobre el objeto a investigar y da cabida a la emergencia de nuevos temas susceptibles de ser estudiados; respondiendo por tanto a uno de los rasgos de la investigación científica (Chetty, 1996).

El estudio de casos es considerado por muchos academicistas como una estrategia que nos aleja de la norma para hacer ciencia, al no estar definido por el análisis estadístico y una muestra amplia. En este sentido, Bonaché (1999) expone que, a pesar de lo expuesto, se trata de una estrategia óptima para la depuración y el nacimiento de nuevas teorías. La relevancia de esta estrategia se encuentra en la inducción de hipótesis emergentes del trabajo de campo, con el fin de explicar los fenómenos organizativos y sus causas.

Según Sarabia (1999), el estudio de caso se preseta como una vía para satisfacer los objetivos de cualquier investigación, permitiendo incluso analizar diversos casos con distintas intenciones; siempre teniendo en cuenta los criterios de validez y fiabilidad que aseveran la objetividad y calidad del estudio de investigación desarrollado.

Para ello hemos optado por el protocolo de estudio de caso de Yin (1989), al considerar que constituye una guía en el proceder que asegura la objetividad en la fase de obtención de datos. Este autor, citado por Bonache (1999), considera que los casos deben ser concebidos como una posibilidad de estudiar un fenómeno en su contexto real, respondiendo a las peculiaridades de la investigación empírica. Estudio que, a su vez, implica un proceso de indagación sistemática de entidades sociales o educativas únicas; entendidas como los casos de un fenómeno concreto (Bisquerra, 2009).

Los casos responden a una gran variedad en función del objeto de estudio. Así son de referencia los descriptivos, entendiendo que un fenómeno se da en su contexto real y es en éste en el que debe ser estudiado; los exploratorios, caracterizados por buscar la familiaridad sobre un tema del que no existe marco teórico; los ilustrativos, distinguidos por poner de manifiesto la gestión de organizaciones competentes; los explicativos cuyo cometido es revelar las causas de un fenómeno y, finalmente los históricos, caracterizados por analizar un fenómeno histórico (Bonache, 1999).

Las tareas, los instrumentos y procedimientos que se van a desarrollar con la ejecución de la investigación deben materializarse a través del diseño que expone, a su vez, las reglas a seguir durante la evolución de las fases de la misma (Sarabia, 1999). En la línea de lo expuesto y retomando a Yin (1989) en lo que al protocolo o proceder en la fase de obtención de datos respecta, en el estudio se ha tenido en cuenta la semblanza del mismo, las preguntas que lo orientan, los procedimientos realizados y la guía de reporte del mismo. En lo referido a la semblanza del estudio de caso, hace referencia al boceto preliminar que debe describir el estudio antes de concluir, es como el retrato de la realidad que acontece y el objeto de estudio. Para delimitar bien este aspecto debe tenerse en cuenta los antecedentes, los tópicos existentes sobre el objeto a investigar, las proposiciones teóricas existentes a falta de ser confirmadas y la literatura.

Establecer una ruta de cuestiones o preguntas orientadas a dar respuesta al estudio de caso, garantiza obtener información para la contrastación con los fundamentos teóricos de los que se parte. A su vez, estas cuestiones deben ser repondidas con la información extraída de la fase de obtención de datos, para lo que debe especificarse las tareas o procedimientos a realizar previamente. En este sentido, es importante establecer los mecanismos oportunos para acceder a las organizaciones y agentes internos a las misma, ya que se trata de los informantes clave para la obtención de datos empíricos. También determinar qué instrumentos se van a plicar en el trabajo de campo, diseñar un cronograma o calendario de trabajo, contar con un equipo dotado de capacidad suficiente para responder de manera efectiva y flexible durante el trabajo desarrollado en el campo, pues de ello dependerá que no se desaprovechen evidencias e información significativa para el estudio (Martínez, 2006).

Siguiendo a la misma autora, la guía de reporte en el estudio de caso se convierte en una estrategia trascendental pues nos permite establecer un itinerario o esquema con el fin de no obviar evidencias relevantes para los resultados del mismo. A través de ésta, se nos permite hacer rectificaciones o correcciones referentes al plan de obtención de datos, no tener que volver al campo de estudio para obtener información adicional, comprobar que nuestro protocolo o manera de proceder es adecuada y revisar la literatura consultada para mantenernos al día.

Claro que, como bien expone Jaime Bonache (1999) en su artículo “*El estudio de casos como estrategia de construcción teórica; características, críticas y defensas*”, existe cierta confusión en lo referido a la denominación del estudio de casos como metodología o como método. Partiendo del concepto “metodología” como enfoque general que estructura el estudio de un problema de investigación y, del concepto “método” como una técnica específica para la recogida de datos (Silverman, 1993); podemos entender que el estudio de casos es una metodología que aplica diversos métodos para la recogida de información, pudiendo éstos responder al carácter cuantitativo o cualitativo del que hemos hecho alusión en otros apartados del documento.

En este sentido, la trascendencia del estudio de casos radica en que, partiendo de un marco teórico previo, nos permite inducir un modelo que asienta una explicación de cara al objeto de estudio. Por lo que podemos concluir que, la selección de los casos tienen carácter teórico y no estadístico, a la vez que se emplean diversos métodos o fuentes de datos como las observaciones, las grabaciones y las transcripciones. Todo ello define el método característico de la metodología cualitativa que identifica nuestro estudio. A su vez, la flexibilidad en el proceso de investigación enmarca la posibilidad de generar cambios y desarrollar nuevos presupuestos teóricos con la información que emerge durante el proceso. La flexibilidad es un rasgo de importancia en el estudio de casos pues nos permite depurar las teorías previas y obtener información que no deriva directamente de las mismas, sino que emergen durante el proceso de investigación, otorgando pues la oportunidad de ampliar el cuerpo conocimiento (Sutton, 1997).

Otra de las singularidades del estudio de casos radica en la inducción analítica y no estadística. En este sentido y siguiendo a Bonache (1999), la inferencia de las conclusiones obtenidas en el estudio se realizan a modo de hipótesis o generalizaciones teóricas que parten del análisis de campo. Sin embargo, la inducción estadística se caracteriza por inferir generalidades a una población en base a un grado de confianza que se asienta en fórmulas, tamaño y varianza de la muestra. Nada tiene que ver con la suposición de algo que se establece como base para el estudio de sus causas y que caracteriza al método de estudio de casos.

En la línea de lo expuesto y siguiendo al mismo autor, la hipótesis viene a justificar las causas y consecuencias del objeto de estudio permitiéndonos establecer un escrutinio en torno a la veracidad de las conclusiones, pasando de un contexto de descubrimiento del que se parte en el estudio de casos a un contexto de evaluación y justificación. La validez externa viene a ser la crítica arraigada sobre el estudio de casos, al considerarlo de base débil para la generalización de conclusiones frente a los indicadores estadísticos que avalan las encuestas y otros métodos cuantitativos de recogida de datos.

Nuestra investigación evoluciona con la aplicación de esta estrategia como enfoque para la comprensión de hechos específicos ocurridos en los escenarios de dos centros educativos participantes en nuestro estudio: el CEIP Esteban Navarro y el CEIP María Jesús Ramírez Díez. La posibilidad de ampliar el cuerpo de conocimiento a través del estudio de fenómenos en su terreno natural, mediante la observación de los elementos o factores que interrelacionan de manera espontánea y que obedecen, a su vez, al carácter sistemático del transcurso de los acontecimientos; viene a ilustrar el acierto del estudio de caso como táctica integrada en nuestro diseño de investigación.

“Definido como el estudio de un caso sencillo o de un determinado sistema, observa de un modo naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados...; el estudio de caso descansa sobre la responsabilidad del investigador...; explora el contexto...”
(Stake, 1985).

Según Martínez Bonafé (1988), el estudio de caso se centra en los aspectos “micro” del sistema; reflejados en nuestro estudio, pues son los agentes internos a las instituciones participantes los que vehiculizan el impacto o la huella ocasionada en la dinámica institucional como consecuencia de la evaluación diagnóstica.

Esta estrategia emerge de la necesidad de recurrir a aspectos contextuales o situacionales (contexto de descubrimiento), en un intento de describir y definir (contexto de justificación y evaluación) la compleja realidad del ámbito educativo; definida por la multiplicidad de fenómenos que concurren en la dinámica institucional.

A su vez, se evidencia el dominio del paradigma sociocrítico en tanto en cuanto obedece a un carácter transformador y humanista, poniendo marco a nuestro estudio; al mantener presente los cambios producidos a nivel institucional como consecuencia del proceso de evaluación diagnóstica y los resultados derivados de la misma. Los hechos transcurridos en el ámbito educativo adquieren un carácter social que, a través del estudio de caso, son comprendidos y apadrinados como conocimiento trascendental para la introducción de mejoras en el ámbito.

5.1.2 La entrevista.

Entendida como un método de datación científica o búsqueda de “saber” sobre la base empírica que debe definir toda investigación, se presenta como la técnica seleccionada de las pertenecientes al método de encuestación. Otros métodos de datación científica son la observación, experimentación y documentación. La entrevista, nos permite ampliar el cuerpo de conocimiento a través de juicios sobre la realidad que describe la dinámica institucional de los centros participantes en el trabajo desarrollado. A su vez, esta técnica se encuentra asociada a la metodología cualitativa que delimita este estudio.

La información relativa a la realidad y cómo esta es percibida por los protagonistas de los escenarios que dinamizan los centros educativos seleccionados, es la finalidad de nuestra investigación. Este hecho correlaciona con el significado de los métodos de encuestación, entendidos como una forma que permite recoger el universo de significados que relatan los protagonistas de las dinámicas que, a su vez, describen los procesos educativos en las instituciones. La denominación genérica Encuesta integra diversas técnicas, como pueden ser cuestionarios y entrevistas, que permiten responder en función del interés del investigador y la realidad objeto de estudio. Nosotros hemos apostado por la entrevista como técnica de datación científica; apta al reborde de la metodología cualitativa que define nuestro trabajo.

Así, la pregunta se presenta como un intercambio de impresiones sobre la realidad que, además, es utilizado en conversaciones, diálogos y manifestación de diversos estados; por lo que, se convierte en un medio que vehiculiza una información trascendental en la toma de conciencia sobre una realidad que se dibuja de manera sistemática a través de la interacción.

Según Martínez (2006), la entrevista adopta una forma de diálogo coloquial que, a su vez, se presenta como una forma de conocimiento. La entrevista se desarrolla pues, en un contexto verbal que interrelaciona una serie de secuencias de las que emerge la información.

En este sentido, a medida que la entrevista se desarrolla la estructura de la personalidad del interlocutor va adoptando forma en nuestra mente, percibimos las primeras impresiones a través de la observación, escuchamos su voz y la comunicación no verbal. Es el conjunto de todos estos elementos los que enmarcan la información adquirida, permitiéndonos delimitar el problema con mayor exactitud, descubrir ambigüedades, registrar los presupuestos y las intenciones. Se trata de obtener información relativa al mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones significativas de los fenómenos descritos (Kvale, 1996).

Esa misma interacción, es la que nos permite alcanzar un conocimiento sobre la dinámica institucional, mediante la entrevista a los agentes internos a la misma. La utilidad de esa información obtenida se encuentra fundamentalmente en generar expectativas elevadas sobre la posibilidad de tomar decisiones acertadas en el ámbito educativo. Mediante la entrevista, la persona, manifiesta su sentir y responde obedeciendo y siendo fiel a su ética y creencia personal cuando emite un juicio sobre los acontecimientos preguntados. Le permite hacer una descripción sobre la situación vivida y permite desarrollar la conciencia colectiva sobre la realidad que acontece. Como bien indica Ruíz Olabuénaga (1996), “...es una forma de lograr que una persona se sumerja en el universo significativo de otra...”; en definitiva, crear conciencia colectiva a través de la conciencia individual.

Siguiendo al mismo autor, la entrevista se caracteriza por tomar forma de relato sobre los acontecimientos objeto de estudio, adoptando un gran valor que sean narrados por los protagonistas de las dinámicas estudiadas. Así, la entrevista se presenta como un contexto claramente definido y diseñado por el investigador; permitiendo vehicular, a través del relato del entrevistado, las experiencias. El entrevistador se presenta como un facilitador de la situación descrita. Ambos, entrevistado y entrevistador, se sitúan de manera simétrica o al mismo nivel; “...se trata de ir “peinando” la superficie de la conciencia del sujeto en busca de un conjunto de afirmaciones, opiniones o actitudes” (Walker, 1989).

En la línea de lo expuesto, la pregunta se presenta como la configuración de esa vía facilitadora del intercambio de información que hace mérito a la entrevista; y, además, puede presentarse de diversas maneras. Así, difiere el grado de apertura de la misma, en función de su formulación; y, repercute en la transmisión de ideas por parte del entrevistado. Aluden a lo expuesto las preguntas cerradas y las preguntas abiertas. En nuestro estudio hemos optado por las preguntas abiertas, pues se presentan como un mecanismo óptimo para permitir al entrevistado expresar sus ideas en la forma que estime oportuna, respetando sus principios, creencias y necesidad de expresión ante el tema que acontece.

Siguiendo a Cohen y Manión (1990), consideramos que el valor de la información recaba es mayor con las preguntas abiertas, puesto que son planteamientos flexibles, nos permite indagar en los aspectos considerados trascendentales para la investigación, clarificar malentendidos, establecer una relación de confianza mutua y hacer un llamamiento a la colaboración. Ciertamente es, que existe una mayor dificultad a la hora de codificar, controlar y cuantificar los datos, si hacemos una comparativa con las entrevistas de preguntas cerradas, pues éstas facilitan que el entrevistado sea más concreto en la expresión de ideas. En nuestro caso hemos aplicado sistema de categorías para el análisis de las mismas.

“La toma de notas lleva al investigador a hacer interpretaciones muy al principio del estudio y, en cierto modo, le hace más persona a los ojos el sujeto. La grabación empuja al investigador hacia una actitud más recesiva, disfrazando la interpretación tras los procesos de edición y selección de fragmentos de las transcripciones.” (Walker, 1989).

Al considerar la aportación de Walker (1989), el modo de registro por el que hemos optado es la grabación. Tras el desarrollo de las mismas, se ha procedido a transcribirlas para facilitar el análisis de la información; facilitando a los entrevistados el acceso a sus palabras tras realizarlas. Una vez transcritas, la información ha sido sometida a un mecanismo de clasificación que obedece a las ocho categorías que define nuestro estudio: proceso, resultado, cambio, mejora, cultura, liderazgo/poder, crisis/conflicto y, finalmente, aspectos didácticos/aula. Esta forma de proceder nos ha permitido, elaborar una síntesis de conclusiones en función de las categorías, para concluir.

Somos concientes de que existen diversos factores que dificultan la aplicación de esta técnica. Según Cohen y Manión (1990), el entrevistador ejerce un control que puede provocar distancia social y perjudicar, en cierta medida, la trasmisión de información por parte del entrevistado. En este sentido y como elemento relevante, en el cuerpo de nuestra entrevista y de manera introductoria, se plantean como elementos previos la petición de permiso para la entrevista, la creación de una relación con el entrevistado y la presencia de la empatía como habilidad propia a la inteligencia emocional; tratándose de elementos trascendentales y decisorios para culminar el proceso de manera exitosa. Se trata de una forma de evitar que el entrevistado se sienta a disgusto y pueda aplicar una táctica de evasión en el transcurso de la misma.

Las entrevistas desarrolladas en nuestra investigación obedecen a la secuencia establecida por Best (1978), haciendo alusión a un momento previo o etapa preparatoria, en el que se establece un contacto con el entrevistado en miras de generar un clima óptimo para el desarrollo de la misma; una etapa intermedia en la que se desarrolla el entrevista y, se obedece a un inventario o lista de control sobre los interrogantes y comentarios que provocan la transferencia de información por parte del entrevistado; y, finalmente, una etapa final en la que se da por terminada la entrevista.

A continuación se presenta una relación de los datos generales de las entrevistas, con el fin de dar evidencias sobre los destinatarios de las mismas, el tipo o guión aplicado y las fechas de su desarrollo. Aclarar que, en un intento de salvaguardar la intimidad de los entrevistados, las siglas hacen alusión al nombre propio de los mismos.

Tabla 1: DATOS GENERALES DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS

CENTRO	GUIÓN DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DIRIGIDA A:	ENTREVISTADOS	FECHA
<u>CEIP ESTEBAN NAVARRO</u>	Miembros del Equipo Directivo (Anexo V).	-Director (J.B.N.)	25/05/2011
		-Jefa de Estudios (M.G.Z.)	22/09/2011
		-Secretaria (M.R.F.)	22/09/2011
	Agentes Internos: CCP, orientador/a y profesorado (Anexo VI).	-Orientadora (M.S.P.)	14/11/2011
		-Profesor 1 (S.V.P.)	7/11/2011
		-Profesor 2 (B.A.)	7/11/2011
		-Profesor 3 (G.H.P.)	14/11/2011
TOTAL	7		
<u>CEIP M^a JESÚS RAMÍREZ DÍAZ</u>	Miembros del Equipo Directivo (Anexo V).	-Director (P.)	1/06/2011
		-Jefa de Estudios (I.L.R.)	21/09/2011
		-Secretaria (C.R.)	30/11/2011
	Agentes Internos: CCP, orientador/a y profesorado (Anexo VI).	-Orientadora (M.S.P.)	14/11/2011
		-Profesor 1 (A.P.R.)	19/10/2011
		-Profesor 2 (F.L.L.)	27/10/2011
		-Profesor 3 (M.C.C.)	19/10/2011
TOTAL	7		
Nº TOTAL DE ENTREVISTAS	14		

El diseño de las entrevistas aplicadas en este estudio, responde a una doble mención, pues se han elaborado dos tipos de entrevistas alude a los entrevistados: “Guión de entrevista individualizada destinada a los miembros del equipo directivo” (Anexo V); y, “Guión de entrevista individualizada destinada a los agentes internos” (Anexo VI).

En ambos guiones se estructura una sucesión de preguntas que obedecen al carácter semiestructurado, pues se presentan preguntas que orientan la respuesta del entrevistado en función al objeto de estudio pero que, a su vez, dan apertura a la transmisión de ideas por parte de éste. Por ejemplo, el guión de entrevista dirigido al equipo directivo enfatiza preguntas de tipología descriptiva (características formales o estructurales del centro), a la vez que contempla preguntas de carácter exploratorias (¿Qué personas o grupos tienen peso aquí, sobre las decisiones que se tomen?) y explicativas (¿Qué cambios se han producido en el centro como consecuencia de los resultados obtenidos en la evaluación de diagnóstico realizadas?); también recogidas en el guión de entrevista dirigida a los agentes internos.

El guión de la entrevista presenta claramente las preguntas de indagación, a la vez que orienta lo que se espera responda el entrevistado con el fin de facilitar una lista que permita al entrevistador estimular in situ al entrevistado, delimitando claramente la información que se pretende obtener con esa pregunta de indagación. A su vez, se establece una relación con el sistema de categorías que presenta el estudio, mediante la asignación de un eje de control que permite clasificar la información obtenida a posteriori.

5.1.3 El análisis documental.

En los denominados métodos cualitativos, la documentación se presenta como una forma de datación científica. El análisis documental viene a definir la técnica seleccionada para la obtención de información complementaria a la recogida mediante otras técnicas adoptadas en esta investigación; expuestas, a su vez, en párrafos anteriores.

Los documentos presentan un carácter indirecto, al mediar entre el hecho y el investigador (López Noguero, 2002). Se trata pues de analizar la huella informativa que patentan los escritos, adoptando un carácter instrumental de suma importancia para nuestra investigación. Solís Hernández (2003), lo define como una operación que permite extraer información importante de un documento, permitiéndonos expresar su contenido de manera inequívoca. No se trata pues de una mera recuperación de información sino que, más bien, su importancia radica en que facilita la resolución de problemas y la toma de decisión, al interferir en la cognición y el aprendizaje de la persona interesada.

En un centro educativo, los documentos asumen la declaración de intenciones de los miembros del equipo directivo y educativo; así como el seguimiento y la evaluación de los logros alcanzados por la institución. A su vez, asiste a la idiosincrasia del mismo. El análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo a través del que se organiza y estructura el conocimiento, a la vez que queda registrado (Peña y Pirela, 2007). En este sentido, el análisis documental se ha convertido para nosotros en una pieza clave para la descripción de la realidad que acontece en los centros educativos participantes en nuestro estudio.

Han sido pieza clave el Proyecto Educativo del centro, los planes de mejora, las programaciones didácticas, entre otros registros internos y externos; pues dotan de personalidad a la institución y nos aporta, por tanto, una información muy valiosa para nuestro trabajo. El análisis documental, nos ha permitido poner marco a la dinámica que define la institución participante. Conocer la documentación sobre la realidad que acontece, se convierte en la primera tarea del investigador y, así, nos lo hemos planteado nosotros.

Según Lalande (1960), el análisis es considerado como la descomposición de un todo en sus partes. A esta sentencia nos hemos ceñido, entendiendo que el histórico que describe una institución queda reflejado en la evolución de sus documentos, pues en ellos se impregna la huella de la dinámica desarrollada. Los documentos son entendidos pues, como aquellos escritos en los que constan datos fidedignos, a la vez que susceptibles de ser empleados para probar algo (Real Academia Española, 23^a edición, 2014).

En el estudio que desarrollamos, el análisis de documentos ha sido empleado como estrategia complementaria para la obtención de información, permitiendo desarrollar un análisis descriptivo de los acontecimientos que relata la naturaleza de cada uno de los casos o centros participantes en este tratado.

En primera instancia, la entrevista se presentó para nosotros como la estrategia directa y central para la recogida de información; sin embargo, y tras considerar la valiosa información que deriva de los escritos o documentos institucionales, contemplamos de vital importancia para concluir nuestro trabajo, recurrir al análisis de documentos como estrategia indirecta, pues nos permite validar en términos de contraste la información previamente recabada en las entrevistas. A su vez, nos ha ayudado a integrar ideas y entender la perspectiva de los agentes internos entrevistados.

Los métodos de análisis documental recurren a una amplia diversificación que se estructura en dos grandes bloques: intensivos y extensivos (López Noguero, 2002). En nuestro caso y aludiendo al carácter de la metodología cualitativa que define nuestro proceder, hemos atendido al estudio intensivo de los documentos institucionales de aquellos centros participantes; obviando el análisis extensivo, pues el fin último de éstos últimos es obtener una gran cantidad de información para cuantificarla. No ha sido ese nuestro interés sino que, más bien, se corresponde con la ampliación del margen de contenido vinculado directamente a las organizaciones objeto de estudio con la intención de favorecer la comprensión de éstas.

El análisis interno de los documentos está supeditado, en gran medida, a la interpretación personal y subjetiva del investigador, a la vez que se encuentra vinculado a su intención a la hora de proceder y a la capacidad de crítica interna por parte del mismo. Esta estrategia obtiene, en nuestra opinión, un carácter fundamental en lo que se refiere a la unidad de significado, al todo formado por las partes y, finalmente, nos ayuda a establecer un hilo conductor en lo que a las aportaciones de los entrevistados se refiere y a la realidad que, estos mismos protagonistas, han ido dibujando en el centro mediante el desarrollo de sus documentos y el diseño de planes que vislumbran sus intenciones.

Como bien indica Bardin (1986), se trata de una técnica caracterizada por la capacidad de extraer estructuras de un discurso o contenido y convertirlas en modelos, a través de la inferencia, el arte de la interpretación denominado hermeneútica.

Se refiere pues, al interés que el investigador pone en lo oculto de cada mensaje. El rigor de la objetividad se opone a la subjetividad que impregna la interpretación de los textos; por lo que, siguiendo a Bardin (1986), hemos tenido en cuenta que los procedimientos aplicados en la gestión para el análisis de los documentos institucionales, no superen un tiempo prefijado del estímulo-mensaje a la interpretación del mismo, evitando así que ésta sea aventurada. Es lo que denominamos técnica de ruptura.

En la línea de lo expuesto, se trata de una técnica que pretende alejarse del carácter subjetivo del que se le ha dotado en épocas pasadas, obedeciendo a cierta objetividad para la que se sirve a través de las unidades de significado. Entendemos que éstas sólo pueden ser entendidas en el contexto del diseño de la investigación para la que ha sido secuenciada, pues nos van a permitir inferir información de los textos analizados al contexto de la realidad objeto de estudio, explicar causas, antecedentes y efectos (Pérez Serrano, 1984).

En el ámbito de la investigación descriptiva, el análisis de documentos se presenta como una estrategia acertada para la extracción de información de un contexto en el que confluyen multitud de factores que definen la personalidad del mismo. Como bien indican Henry y Moscovici (1968), todo lo que se dice y escribe es susceptible de ser sometido a un análisis de contenido.

5.2 Los antecedentes.

En este apartado se describen los centros participantes en el estudio de investigación desarrollado. En primer lugar se presenta una guía de las entrevistas realizadas a los equipos directivos, coordinadores de ciclo, jefes de departamento y orientador. A través de ésta hemos recabado la información oportuna y relativa al contexto socioeconómico y cultural del centro, aspectos organizativos y curriculares, formación y proyectos de innovación desarrollados en el mismo, aprendizaje docente y del alumnado.

Obedeciendo a lo expuesto, se presenta una relación de las dimensiones y los elementos que enmarcan cada una de ellas, a la vez que estructuran y orientan el desarrollo de la entrevista. Las descripciones obtenidas se detallan a posteriori, estableciendo la discriminación oportuna a las diversas dimensiones y los centros educativos.

D1: Contexto socio-económico-cultural.

- ¿Qué características definen el entorno social, económico y cultural del entorno, barrio, comunidad de la que procede el alumnado del centro?

- ¿Ha habido en los últimos cinco años más o menos aumento o reducción de estudiantes, constancia o variación de su diversidad social, cultural, étnica, inmigrante, etc.?

D2: Aspectos organizativos y curriculares del centro.

Características que mejor definen el centro:

Historia, antigüedad, trayectoria seguida y cambios más destacables experimentados, además del alumnado ya tratado, en:

- Número de docentes u otros. Movilidad y estabilidad de plantillas.
- Enseñanzas que se ofrecen en el centro.
- Gobierno y gestión del centro: Dirección, funcionamiento de los departamentos, de los ciclos.
- Políticas adoptadas y proyectos institucionales en materia de currículo (proyectos de centro), de enseñanza, atención a la diversidad (en aulas ordinarias y en las medidas o programas especiales).
- Planteamientos en materia de transición entre primaria y secundaria. Entre ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos (si los hubiera) y transición al mundo del trabajo.
- Absentismo, resultados escolares y evaluación (repetición, promoción, graduación, no graduación...) y políticas de centro adoptadas al respecto.
- Relaciones con familias y comunidad.
- Relaciones con la administración.
- Otros temas dignos de mención que caractericen al centro.

D3: Formación y proyectos de innovación.

- La figura de coordinador de formación en el centro y tareas que realiza; su valoración por el resto del profesorado y trato por parte de la Administración.
- Participación del profesorado durante los últimos cinco años más o menos en actividades de formación promovidas por el CEP u otros agentes.
- Dónde, cómo y sobre qué temáticas y en qué proyectos de innovación?
- Grado en que la formación realizada se ha traducido en dinámicas internas de innovación y en la mejora de los temas abordados. Quiénes y cómo se han implicado en ello.
- Liderazgo por parte de quién: equipo directivo, jefes departamento o coordinadores de ciclos, profesorado, agentes externos, administración.
- Apoyo con el que se ha contado en formación, asesoramiento y por parte de quién o quiénes.
- Más en concreto, en qué han consistido los proyectos de formación y de innovación llevados a cabo: objetivos, temas o problemas, formación docente, desarrollo de los proyectos.
- Efectos de los mismos en el centro en su conjunto, en el profesorado implicado, en la enseñanza, en los aprendizajes del alumnado. En las relaciones del centro con el entorno, las familias, la demanda de plazas...
- Existe en el centro como tal una determinada política de formación docente o es un asunto dejado en manos del profesorado voluntariamente dispuesto e implicado. Si hubiera existido, por qué y cómo se desencadenó y se ha ido desarrollando.
- Aportaciones, ayudas desde el CEP, la administración: apoyos, financiación, reconocimiento, asesoramiento y seguimiento. Conexión con otros agentes de formación y asesoramiento procedente de otras instancias de formación y asesoramiento.
- Lo que se ha logrado o estaría por alcanzarse en materia de formación docente como un asunto institucional en el que se comprometen todos, la mayoría o solo los voluntarios.
- Si hay previsiones de que, en el caso de que exista dicha política se va mantener en el futuro inmediato o, de no existir todavía, existe conciencia de su necesidad y propósitos de impulsarla. Factores a favor y factores en contra.

D4: Aprendizajes docentes.

En lo que se refiere concretamente al profesorado, los efectos de la formación llevada a cabo se han traducido en:

- Adopción y reelaboración propia de proyectos externos, de metodologías, materiales didácticos u otros planteamientos e iniciativas.
- Potenciación de un clima de renovación en el centro.
- Mejora del desarrollo del centro en su conjunto, mayor colaboración interna.
- Realización y mejora de los contenidos y los procesos de la formación en los centros (formación autónoma).
- Pertenencia e implicación en redes y proyectos externos (procedente de quiénes). Incremento de la Implicación de más docentes con el tiempo o, por el contrario, del desenganche, desmoralización, desmotivación innovadora y formativa.
- Logro de una cultura organizativa y pedagógica sensible a problemas de absentismo, desenganche del alumnado, dificultades escolares, repetición y tasas de no graduación, y centrada en afrontar la existencia de posibles problemas de fracaso, desigualdades, inequidad.

D5: Aprendizajes del alumnado.

¿Existe algún tipo de evidencias de que la formación llevada a cabo, los proyectos realizados y el desarrollo de los mismos en las clases (o donde fuere) haya tenido influencias positivas?, en:

- Las prácticas de enseñanza en las aulas, en la implicación del alumnado, en la mejora de la calidad de vida escolar.
- En la capacidad de afrontar problemas detectados en el centro: fracaso, absentismo, etc.
- Las calificaciones del alumnado por el profesorado? Podría decirse que hay alguna relación entre el hecho de que los docentes se impliquen en formación e innovación y que el alumnado con el que trabajan aprenda más y mejor?
- Se recaba de alguna manera las voces del alumnado sobre el centro y la enseñanza?

¿Han mejorado los resultados medidos a través de algunas de las pruebas externas que se hayan aplicado: evaluaciones de diagnóstico, PISA si hubiera constancia de ello?

¿Cuáles habrían sido los factores y las decisiones que han influido en ello y qué papel puede haber tenido la formación docente? En el supuesto de que no se aprecie la incidencia de la formación, ¿a qué factores podría atribuirse tal constatación?.

A continuación se presenta una síntesis sobre la información recabada durante el trabajo de campo en relación a cada uno de los centros participantes.

CEIP Esteban Navarro.

Nos hemos encontrado con algunas dificultades en el acceso a la información sobre las dimensiones que estructuran y orientan la entrevista expuesta previamente. En este sentido, los ejes de indagación relativos al contexto socio- económico-cultural (D1), el aprendizaje docente (D4) y el aprendizaje del alumnado (D5) para el CEIP Esteban Navarro, presenta algunos sesgos que han dificultado la descripción de este centro. Estos aspectos serán expuestos de manera explícita en un espacio dedicado a las limitaciones con las que nos hemos encontrado en esta investigación.

Sin otro particular, presentamos la descripción del centro que nos ocupa en relación a aquellas dimensiones sobre las que sí hemos podido recopilar información.

D2: Aspectos organizativos y curriculares del centro.

El CEIP Esteban Navarro es un centro educativo de carácter público, situado en el barrio “El Calero”, perteneciente al municipio de Telde en la isla de Gran Canaria. Este centro, de línea tres, está dinamizado por un equipo educativo que se compone por 40 profesionales de la educación que dan respuesta a las enseñanzas propias a la etapa de la educación infantil y primaria. La distribución de las enseñanzas, infantil y primaria, se distribuyen en dos edificios claramente diferenciados en infraestructura. Cuenta con Acogida Temprana, Comedor Escolar y AMPA, además de varias actividades extraescolares.

En cuanto al funcionamiento del centro destacar que la etapa de educación primaria queda claramente estructurada por ciclo, no existiendo departamentos. Existe la figura del coordinador-dinamizador para cada uno de los ciclos, la CCP y OE; cuyas reuniones se celebran mensualmente.

En lo que respecta a las enseñanzas cabe destacar que se imparte un primer idioma, inglés, en la etapa de infantil y a lo largo de toda la etapa de educación primaria; y un segundo idioma, francés, únicamente en el tercer ciclo de la etapa de la educación primaria.

La Atención a la Diversidad es una reseña de este centro educativo, en el que se da respuesta educativa a un conjunto de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Para ello, el centro dispone de un Aula de Pedagogía Terapéutica (PT) en la que la especialista competente, Maestra de Educación Especial, da respuesta educativa al alumnado que lo requiere obedeciendo al orden de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. El centro también dispone de un aula en la que interviene la Maestra de Audición y Lenguaje, y una sede para la Orientadora en el propio centro.

Otros servicios que aporta el centro Esteban Navarro a sus 630 alumnos son la recogida temprana y el comedor. Algunos proyectos como la recogida tardía y el desarrollo de actividades como informática, ludotecas, plástica...; conforman una iniciativa del APA que aún no está en funcionamiento.

D3: Formación y proyectos de innovación.

El centro pertenece al Proyecto CLIL (bilingüismo), Escuelas 2.0, a las Redes de Escuelas Promotoras de Salud, a las Redes Solidarias, Escuelas Verdes y recientemente a los Huertos en Red. Los proyectos institucionales existentes responden al siguiente orden:

Aprende en el huerto.

Los alumnos/as aprenden las tareas propias de la agricultura ecológica en el huerto del colegio, organizando las tareas de regar y arrancando adventicias. También cosechan y arreglan las parcelas

Plan de consumo de fruta en las escuelas.

Este proyecto forma parte de una iniciativa promovida por Europa para fomentar el consumo de frutas y hortalizas con el objetivo de concienciar a los escolares e involucrar a las familias y al profesorado en los buenos hábitos alimentarios. El CEIP Esteban Navarro Sánchez participa en este plan como centro perteneciente a la Red Canaria de Escuelas Promotoras de Salud (RCEPS) bajo la coordinación de una encargada de dinamizar todas las actividades de salud en el cole.

Proyecto Tabletas Digitales.

Este centro educativo contempla la importancia de las Nuevas Tecnologías en las dinámicas desarrolladas en el aula, propulsando el uso tecnológico como seña de identidad con la sociedad del conocimiento.

Proyecto Ébola. Docencia compartida.

Este centro cuenta con la figura del Docente para la Actualización Pedagógica (DAP), es decir un segundo profesor en el aula. Se trata pues, de una pareja pedagógica. Con ello, tratamos de desarrollar procesos de investigación-acción en el aula, experimentar diversas metodologías que fomenten el trabajo cooperativo y poner en práctica un enfoque competencial de aprendizaje. Se trabaja el aprendizaje basado en proyectos (ABP), fundamentado en trabajar el mayor número de áreas posibles a través de centros de interés elegidos por el propio alumnado.

Centro Activo en el Programa el Estirón.

El CEIP Esteban Navarro es un Cole Activo en el Programa El Estirón de Atresmedia.

Programa Patea y Papea.

Dentro del Programa “Patea y Papea” que realizan conjuntamente el ayuntamiento de Telde y la consejería de Agricultura del Cabildo de Gran Canaria los alumnos/as de este centro educativo realizaron una visita a la finca de naranjeros de Floro, situada en el barrio de San Juan. Pudieron conocer directamente cómo se cosecha, se poda, que plagas atacan los árboles, el tipo de riego a manta, los injertos para mejorar la producción, las variedades de naranjas, ... etc.

Aprendemos a separar basura.

Desde el Proyecto de las Escuelas Promotoras de Salud el centro está reforzando la tarea de separar residuos, para ello hemos preparado un rincón de juego dónde los alumnos/as pueden encestar la basura en su contenedor correspondiente y conocer más sobre las tareas de las 3 Erres: Reducir, Reciclar y Reutilizar.

Radio Escolar.

El CEIP Esteban Navarro cuenta con un blog RADIO ESCOLAR, en el que los alumnos disponen de un espacio para exponer sus programas radio.

Blog para la continuidad escolar.

Para el CEIP Esteban Navarro la continuidad escolar es, sin ninguna duda, un verdadero reto educativo. La escuela cobra así un destacado protagonismo como agente de cambio global a través de pautas de actuación escolar, social y familiar, a largo y corto plazo, que luchen contra el abandono escolar temprano y sus efectos negativos. El conjunto de las acciones organizativas y pedagógicas deberán dirigirse hacia este fin, bajo los principios de una escuela inclusiva que prepare para la vida y dé las mismas oportunidades a todo el alumnado.

Este centro educativo considera el aula como el epicentro de los cambios educativos, y desde ellas extender las mejoras al resto del sistema, mediante una suerte de contagio pedagógico, en el que la conexión entre las personas juega un papel fundamental: alumnado, familias, profesorado, equipos directivos, departamentos de Orientación, Inspección educativa, asesorías de los CEP; todas ellas piezas que han de componer el puzle de una mejor educación.

Con esta vocación surge el *Blog para la Continuidad Escolar*, un espacio virtual dedicado a la reflexión y el debate para la mejora de la escuela canaria. Aquí se tratan temas como *el agrupamiento inclusivo* del alumnado, la *coordinación pedagógica* del profesorado, sobre *cómo podemos gestionar más eficazmente el tiempo de aprendizaje* y su repercusión en el clima de convivencia, de las posibilidades de *participación* de toda la comunidad educativa.

CEIP M^a Jesús Ramírez.

D1.- Contexto Socioeconómico – cultural.

El alumnado del Centro M^a Jesús Ramírez Díaz procede fundamentalmente de los barrios Callejón del Castillo y el Calero, ambos en el municipio de Telde. Además de otras zonas limítrofes del mismo municipio como *San Antonio, La Pardilla, Las Remudas, Mar Pequeña, La Garita, Casas Nuevas, Casco de Telde* y resto del municipio y otros municipios, (Valsequillo, Las Palmas...).

El barrio era una zona agrícola en sus orígenes que ha ido dando paso a una población que trabaja mayoritariamente fuera de ella, ya sea en hostelería, comercio, servicios, etc. Está situado en una zona semirural, cuya población se ha ido instalando paulatinamente, procedente de otros puntos del municipio y de la isla. La componen personas de un nivel cultural medio y nivel socio-económico medio.

La estructura familiar va desde el modelo tradicional al monoparental así como la convivencia con el resto de los parientes abuelas/as, tíos,...etc. El barrio carece de los más elementales servicios públicos, buena infraestructura de carreteras y comunicación con vías principales, de ello se deduce que los recursos con que cuenta esta zona de influencia son muy pobres, por lo que se necesita un centro abierto a la Comunidad.

La directora del centro deja claro que: "*Los recursos con que cuenta nuestra zona de influencia son bastante escasos, y éste es uno de los motivos que nos impulsa para abrir el centro al contexto donde está ubicado*". La proximidad de un complejo deportivo, un campo de fútbol municipal, un hipermercado, el local de la Asociación de Vecinos y una plaza pública ayudan a suavizar las carencias de otros servicios necesarios.

La mayoría de las familias pertenecen a la clase social media, existiendo una gran diversidad en cuanto a su perfil profesional, cultural o económico. Su grado de implicación y colaboración en la educación de sus hijos/as es bueno. Existe una mayoría de padres y madres muy interesados que colaboran con el profesorado compartiendo la responsabilidad educativa y mostrando bastante interés por el progreso educativo de sus hijos/as.

Culturalmente la mayoría de los padres tienen estudios secundarios y algunos universitarios. En la actualidad es apreciable el número de niños y niñas que completan su escolarización.

Es un centro que cuenta con AMPA. En coordinación con este, se procura la mayor implicación posible de las familias, especialmente a través de diferentes actividades. La información que se les facilita es cada vez más completa, directa e inmediata gracias a las nuevas tecnologías, especialmente desde que cuentan con el Blog Educativo del centro.

El porcentaje de alumnos que inicia y concluye su vida escolar en el colegio es bastante alto así como el nº de ex alumnos que escogen llevar a sus hijos al centro porque tienen la seguridad de que van a estar bien atendidos y porque les gusta la relación tan familiar que se vive diariamente entre todos los miembros de la Comunidad Escolar.

Normalmente los padres y madres responden a las convocatorias que se hacen desde el centro y ello es indicativo de su interés. En general, las familias manifiestan un alto grado de satisfacción con el centro. En los últimos cinco años se ha producido un aumento de la matrícula del alumnado. Durante el curso 2009 – 2010 la matrícula era de 156 alumnos. En ese curso se inaugura el comedor con 37 alumnos. En la actualidad el número de comensales es de 100 alumnos. Durante los cursos 2012-2013 y 2013 – 2014 la matrícula se ha estabilizado en 194 alumnos. Debido a que todos los espacios del centro están ocupados, no existe la posibilidad de un aumento sustancial de la matrícula. No se puede hablar de la existencia de una diversidad social o cultural en el centro. En la actualidad sólo un alumno de Honduras (que vive en el barrio) es el único referente de la inmigración en el centro.

D2.- Aspectos Organizativos y curriculares del centro.

El actual colegio Público M^a Jesús Ramírez Díaz fue creado con el nombre de LA FONDA-CALERO. Telde. En sus comienzos por el año 1960, sólo contaba con un edificio formado por un aula en su parte inferior y una casa-vivienda para maestros. Esta primera Escuela Unitaria era solo para niñas (aún no existía la coeducación en España).

Frente a este edificio se construía otro igual para niños, que fue inaugurado dos años después. La apertura de la primera escuela de niñas (pintada de rosa y la de los niños de azul) fue en Septiembre de 1960, siendo su primera maestra D^a Consuelo Ojeda, natural de San Mateo. Como era costumbre entonces, o así estaba legislado, la primera maestra (que tomaba posesión en el ayuntamiento, así como su cese) tenía que ser interina.

En el curso siguiente esta escuela salió a Concurso General de Traslados y accedió a ella D^{ña} M^a Jesús Ramírez Díaz, en la que impartió (como propietaria definitiva) su docencia durante 31 años. Esta primera Escuela de Fonda-Calero es anterior a la Parroquia del Calero que fue terminada en 1984. Durante este período de tiempo, las dos escuelas de Fonda Calero realizan muchísimos actos para recaudar fondos para la construcción de la Iglesia Parroquial como rifas, festivales de variedades, galas, bailes típicos, y pequeñas zarzuelas como “Los Claveles”, “Los Diablillos” y “Las Espigadoras”. Posteriormente el colegio de Cánovas del Castillo, se denominaría CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz desde la jubilación de dicha maestra, el 30 de septiembre del año 1993, después de 44 años dedicados a la enseñanza de los más pequeños.

El colegio cuenta con un número total de 15 profesores junto a la orientadora, la logopeda y la trabajadora social que intervienen en el centro a tiempo parcial, forman el total de miembros del claustro. En la actualidad la plantilla la constituyen docentes del sexo femenino. La única razón posible para explicar tal configuración hay que atribuirla exclusivamente a la feminización de la enseñanza en las últimas décadas. De estas 15 docentes, siete están con carácter provisional, el resto de la plantilla está formada por profesoras con nombramiento definitivo.

Si analizamos la historia de las plantillas en las últimas décadas, podemos decir que ha gozado de una gran estabilidad si tenemos en cuenta que sólo en los dos últimos cursos se ha generado un total de siete plazas con carácter provisional. Durante los cursos próximos toda la plantilla estará formada por propietarios definitivos según la resolución del reciente Concurso General de Traslados. Estos datos facilitan bastante la organización escolar y permite trazar unas líneas básicas de actuación con garantías de éxito.

El centro ofrece las enseñanzas de Ed. Infantil y Ed. Primaria. Un total de 9 unidades distribuidas en 3 de Ed. Infantil y 6 de Ed. Primaria lo cataloga como un centro de línea 1. La directora actual del centro comenzó su andadura durante el curso 2007- 2008. Es decir, su labor directiva se sustenta en ocho cursos de gestión que continúa en el presente mediante la presentación de un nuevo proyecto que le posibilita la continuidad en el cargo durante cuatro años más. En este período de tiempo transcurrido, la composición del equipo directivo ha sufrido alguna transformación debido a la disminución de la matrícula ocasionada durante el curso 2008- 2009. En ese curso se perdió una unidad de Ed. Infantil y otra de Ed. Primaria. Como consecuencia de ésta pérdida, el equipo directivo se redujo a dos personas (la directora y una secretaria). Un curso más tarde el equipo directivo recuperó la Jefatura de Estudios como consecuencia del aumento en la matrícula ocasionada durante el curso 2009-2010.

Dadas sus características de centro de Ed. Infantil y Ed. Primaria, no cuenta con departamentos didácticos ya que éstos forman parte de los IES y no de los CEIP. La estructura organizativa pedagógica por excelencia la constituyen los ciclos. La Ed. Infantil cuenta con un ciclo mientras que en Ed. Primaria existen tres. En la práctica, el centro funciona con tres ciclos. El de Ed. Infantil se unifica con el primer ciclo de Ed. Primaria.

Cada ciclo tiene una coordinadora que recoge los acuerdos en acta y hace propuestas sobre los asuntos propios del ciclo. Dentro de la organización pedagógica del centro está previsto que durante el mes se celebre al menos una reunión dedicada al funcionamiento de los ciclos. No obstante, desde la dirección del centro se intenta que dentro del horario lectivo se haga efectiva una nueva sesión que posibilite tiempo suficiente para reforzar la coordinación entre los coordinadores y sus respectivos profesorado del ciclo.

D3: Formación y proyectos de innovación.

En cuanto a los proyectos institucionales existentes en la actualidad, todos pretenden favorecer la participación del profesorado en ellos. Son sometidos a la aprobación del Claustro y al visto bueno del Consejo Escolar. El centro propone mantener, de una manera estable con pequeñas variaciones en función de las demandas del momento y de las inquietudes del profesorado, las siguientes modalidades:

- Plan TIC Informática. Como desarrollo del currículo y elemento motivador.
- Aula Medusa.
- Pizarra Digital.
- Proyecto CLIC escuela 2.0 en el tercer ciclo de Educación Primaria, entre otras, cuenta con un portátil para cada alumno/a de esta Etapa.
- El ordenador viajero: permanece un mes en cada nivel para uso, trabajo y disfrute del alumnado de infantil y primer ciclo de primaria.

Enseñanza bilingüe (Proyecto CLIL). Se imparte una de las horas de Conocimiento del Medio en inglés. La aplicación del Proyecto se ha realizado de forma progresiva, curso a curso, empezando en 1º de Primaria. Las actuaciones programadas giran principalmente en torno a la competencia comunicativa. Se resalta la expresión oral a través de actividades lúdicas.

Proyecto de Huerto Escolar, denominado “El Señor Sacho y la Señora Pala”, que ofrece al escolar un trabajo práctico y motivador que lo acerca al medio natural de su entorno, permitiéndoles explorar y desarrollar actividades educativas enriquecedoras para su aprendizaje, al mismo tiempo que se desarrollan los valores propios del cuidado del medio y los hábitos de alimentación propios de una sociedad saludable.

Proyecto de biblioteca. Contempla la existencia de dos proyectos subvencionados. El primero de ellos denominado “Expresamos Sentimientos”, con el que se intenta despertar en los alumnos al actor que llevan dentro incitándoles a la creatividad e imaginación mediante el fomento de actividades. El segundo, se llama “El Rincón de los sueños”. Entiende la biblioteca escolar como un centro de recursos y servicios de apoyo a la investigación y el aprendizaje. En suma, utiliza la biblioteca como espacio para el disfrute de la lectura y el desarrollo de competencias lingüísticas.

Proyecto Reciclamos con Arte. Pretende incentivar la creatividad transformando los residuos generados con arte e imaginación, en productos útiles o decorativos que se puedan volver a usar. En suma, intenta provocar un cambio de conductas hacia una forma de consumo más ecológica y responsable.

El centro participa de una coordinación interetapa propia del distrito. Está integrada por tres centros de la zona. Dos de Ed. Primaria y otro de Ed. Secundaria. La coordinación se lleva a cabo al principio de cada curso escolar con una sesión de los jefes de estudio de los centros. Son ellos los que establecen un calendario de coordinaciones. En él se contempla la coordinación de los tutores de los tres centros con los jefes de departamento del Instituto.

Otra forma de coordinación es realizada por las orientadoras de cada centro para acordar las pautas con el alumnado de neae, modelos de informes y atendiendo a la ley de protección de datos, la forma de transmitir esos informes sin que se pierdan los datos por el camino.

Otra tipo de coordinación la establece el profesorado de las áreas de lengua, matemáticas e inglés. Aquí se acuerdan los contenidos básicos con los que debe promocionar el alumnado de Ed. Primaria al igual que las pruebas competenciales. Estas pruebas en los CEIP se implementan en el mes de junio y los IES en septiembre. En el IES de la zona se programan una serie de actividades para facilitar la transición del alumnado de unos centros a otro.

Finalmente existe una comisión integrada por los alumnos del IES los cuales reciben en el mes de mayo a los alumnos que en el curso posterior acudirán al IES de la zona. Su finalidad es ir conociendo diversos aspectos de la nueva organización pensando en la adaptación del nuevo alumnado de Ed. Secundaria. Se organizan actividades en estos encuentros con diversos profesores que se encargan de presentar aspectos concretos de sus respectivas materias. Con una gymkana se pone fin al encuentro destacándose la faceta lúdica pero que tiene como finalidad el conocimiento de distintos rincones del IES.

El absentismo escolar no representa un problema para este centro. Se puede afirmar a día de hoy que no existen alumnos absentistas. El centro, no obstante, está dotado de un protocolo que es común en el distrito, en caso que se detecte la posibilidad de que un alumno pueda llegar a catalogarse como absentista. Este protocolo consta de:

- Se comunica en primer lugar con la familia
- Se pone en conocimiento de la Orientadora del centro
- En tercer lugar se contacta con la trabajadora social del EOEP que, en definitiva, es la persona que ejecutará el informe posterior. Esta trabajadora será la encargada de coordinarse con el Ayuntamiento en la ejecución de las competencias de cada institución.

En la presente tabla se contempla la valoración de los resultados por niveles correspondientes al curso 2013–2014. Esta valoración fue el punto de partida del plan de mejora para el curso escolar 2014-2015:

Tabla 2: Valoración del Plan de Mejora del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz.

Cursos	Valoración del éxito en relación a los objetivos del Plan de Mejora (PGA 2013/2014)
1º	La mayoría del alumnado alcanzó los objetivos sin dificultad. Aunque los resultados obtenidos son los mejores del presente curso: 75% primer trimestre, 79% segundo trimestre, 83% tercer trimestre, son inferiores a los del curso pasado (90%). La coordinación EI-EP fue efectiva pues a nivel de centro unificaron criterios en cuanto a metodologías (proceso lector, escritura, cálculo y resolución de problemas).
2º	A lo largo del año escolar con este nivel han logrado progresos tanto a nivel académico como actitudinal. Consideran necesario señalar que hay un grupo de alumnos/as que está en proceso de adquisición de las competencias básicas (el objetivo 3 de la PGA), y necesitan que se les aplique el plan específico de recuperación por haber promocionado con áreas no superadas.
3º	El equipo educativo desea hacer constancia del grado de autonomía adquirido por el alumnado en el aprendizaje, el avance en el trabajo colaborativo y la buena adquisición de hábitos- rutinas de trabajo y estudio. Aunque los resultados no son tan positivos como pretendíamos al iniciar el curso, en este tercer trimestre hemos alcanzado el porcentaje mejor del presente curso escolar pasando del 68% del primer y segundo trimestre al 76% en este último trimestre.
4º	El avance del grupo ha sido progresivo obteniendo en la primera evaluación un porcentaje del 41%, en el segundo trimestre lograron superarse obteniendo un porcentaje del 61% y en esta tercera evaluación han alcanzado el 72% siendo 9 puntos inferior al del tercer trimestre del curso pasado. No obstante, a lo largo del curso han observado progresos tanto a nivel académico como actitudinal en el grupo. Aún así, es necesario señalar que hay un grupo de alumnos/as que está progresando en la adquisición de las competencias básicas (el objetivo 3 de la PGA) y, otro que necesita del plan específico de refuerzo por tener ciclos abiertos y/o áreas no superadas.
5º	Los resultados han sido los esperados en su mayoría exceptuando algunos casos con más dificultades de aprendizaje. Cabe destacar que el trabajo de coordinación en el ciclo ha propiciado un avance en el trabajo colaborativo, el desarrollo de la autonomía y la adquisición de hábitos de trabajo y estudio. Hay una pequeña diferencia con respecto a los resultados alcanzados en el curso pasado pero el avance del grupo ha resultado progresivo en cada trimestre al pasar del 71%, al 75% y al 79% en esta última evaluación.
6º	Los resultados han mejorado durante el curso, principalmente, por el uso de las TIC, la mejora de la convivencia y el aumento de la motivación. Sin embargo, existe un porcentaje de alumnado que no ha alcanzado los objetivos previstos debido a la falta de entrenamiento en la realización de pruebas competenciales, aún habiéndose planificado el desarrollo de las capacidades mediante el trabajo de las competencias básicas tal y como hemos recogido en el objetivo 3 de la PGA Cabe destacar también, la necesidad de aplicar planes específicos de recuperación para los repetidores, no habiéndose llevado de forma sistemática.

En relación con el alumnado repetidor:

Cursos	Valoración del éxito en relación a los objetivos del Plan de Mejora (PGA 2013/2014)
2º	Con las dos alumnas repetidoras en sesión de evaluación celebrada el 16/06/2014 se decide la promoción al segundo ciclo de Ed. Primaria, al haber alcanzado el nivel de desarrollo de las CCBB previstas para su nivel educativo según el art. 12, apdo. 2 de la Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC núm. 235 de 23/11/2007) basándose en el suficiente de las rúbricas.
4º	Después de haber trabajado durante dos años con este alumno que aún repitiendo no ha alcanzado las Competencias Básicas del 2º ciclo, se propone aplicar el Plan de recuperación y una valoración por el Equipo de Orientación.
6º	En el presente curso escolar los dos alumnos repetidores han sido evaluados en el nivel que les corresponde (6º de educación primaria) al haber superado el curso pasado su adaptación curricular.

El distrito acordó el pasado cursos escolar 2013-2014 usar como criterio de promoción el Suficiente de la rúbrica de todas las áreas especialmente en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés.

Terminado el 2º ciclo de Educación Infantil y al finalizar cada uno de los cursos de Educación Primaria, el equipo docente evaluará a los alumnos y alumnas tomando decisiones en cuanto a la promoción de éstos al curso siguiente.

Los criterios de promoción y los procedimientos se han establecido y concretado para el centro considerando la normativa vigente, de igual modo se ha tomado como referente las órdenes y decretos vigentes donde se dictan instrucciones para la evaluación y promoción del alumnado de Educación Primaria, Educación Infantil y del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. El alumnado promocionará al curso siguiente siempre que el equipo docente considere que ha alcanzado tanto los aspectos de índole curricular como madurativo.

La decisión de promoción de un alumno/a la tomará el equipo docente de forma colegiada. Para esta decisión, tendrá especial consideración la opinión del tutor o tutora. Este proceso contará en todo momento con el asesoramiento de la Orientadora.

En la sesión de evaluación para la decisión de promoción, el equipo docente estudia por separado cada caso teniendo en cuenta la singularidad de cada alumno o alumna, atendiendo a la naturaleza de sus dificultades y analizando si éstas le impiden verdaderamente seguir con éxito el curso siguiente, así como las expectativas favorables de recuperación.

Como bien indica la normativa, el alumno/a podrá repetir una sola vez en E. Primaria y siempre en los cursos que finalizan ciclo. Esta medida se podrá adoptar una sola vez a lo largo de la E. Primaria e irá acompañada de un plan específico de refuerzo o recuperación. En casos excepcionales y con alumnos/as que presenten N.E.A.E. la decisión de no promoción se podrá adoptar hasta en dos ocasiones, ateniéndose a la normativa vigente, siendo determinante el asesoramiento y la decisión del Departamento de Orientación del Centro. Cualquiera que sea la decisión finalmente adoptada irá acompañada de una indicación de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir en la consecución de los objetivos programados por parte del alumnado. La naturaleza de las medidas se hará constar en el informe personal del/la alumno/a.

Desde el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz se entiende que para potenciar la participación de toda la Comunidad Educativa, es preciso garantizar:

- Que existe comunicación entre todas las partes y en todas las direcciones.
- Espacios de deliberación, en los que se pueda hablar libremente y pensar en común las mejores soluciones a los temas planteados.
- Que se pueden tomar decisiones que se van a llevar a la práctica.

El cuidado de las relaciones entre las personas y fomentar la interacción entre todas ellas es un objetivo prioritario para el centro. La participación no se puede imponer y además es algo que se aprende precisamente participando.

Cuando se habla de participación no se piensa sólo en los resultados, posiblemente el mejor resultado sea un buen proceso de participación. Es fundamental cuidar estos procesos, ya que son los que abren posibilidades. Es muy importante tener en cuenta:

- Garantizar el diálogo en plano de igualdad.
- Conocer los márgenes de actuación que se tienen.
- Conocer el objetivo de las acciones.
- Saber lo que pasa con las aportaciones.
- Poder decidir.

Es necesario crear espacios comunitarios de debate, de discusión, de reflexión; espacios que sirvan de cauce para que el profesorado, alumnado y familiares puedan decidir aquello que es necesario para transformar el centro en un espacio democrático. De esta manera, todos los miembros de la comunidad educativa pueden implicarse en:

- La mejora del funcionamiento del centro.
- La mejora del aprendizaje del alumnado.
- La organización de actividades (que se fomenten aprendizajes, festivas...).
- El desarrollo de proyectos.

Para conseguir la participación de toda la comunidad hay que ser conscientes de que no todos los sectores tienen las mismas posibilidades y habrá que equilibrarlas:

- Potenciando la participación del alumnado a través de las asambleas de clase, elección de delegados y delegadas y funcionamiento de la junta de delegados.
- Animando personalmente a los y las familiares a participar, insistiendo en que se les necesita.
- Contando con las asociaciones ligadas a las familias del centro.

Hay que encontrar fórmulas para participar en ámbitos más sencillos y que así, la canalización de las “quejas” y los desacuerdos sean escuchadas a la vez que se anime a las personas a proponer soluciones. El que haya respuesta a todas las demandas motiva que la gente participe, al ver que lo que plantean se recoge, valora y se tiene en cuenta.

Es preciso tener en cuenta que las personas participan más en pequeños grupos que en asambleas o reuniones grandes, aunque también son necesarias no son la única forma. Por eso, el abordar los distintos temas que preocupa a la comunidad educativa a través de grupos de los diferentes sectores y de comisiones mixtas, va a facilitar la comunicación y la reflexión.

En estas comisiones participa alumnado, familiares y profesorado conjuntamente, practicando el diálogo igualitario dando prioridad a los argumentos, haciendo posible que los distintos órganos del centro puedan tomar las decisiones que sea preciso.

Es un objetivo el llenar de contenido las reuniones que se convocan quincenalmente con padres-madres, tratando de, además de hacerles partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, de preparar diferentes charlas sobre temas puntuales y de interés general que hagan que las familias sientan el centro como algo suyo. Por otro lado, recurrimos a las familias en la preparación y organización de los actos puntuales que hacen posible una labor conjunta de alumnos/as, madres, padres y profesores/as.

No existe ningún documento oficial en el que se especifique las relaciones del centro con la Administración. No obstante, en la memoria final de cada curso se facilita a la Comunidad Educativa la posibilidad de expresar las demandas, felicitaciones u otras propuestas dirigidas a la Administración Educativa. No suele variar de forma significativa el contenido de estas propuestas de curso en curso. Generalmente es un patrón común. Las relaciones del centro con la Administración Educativa son caracterizadas como cordiales. El Equipo Directivo, con carácter anual, valora la labor de la Inspección Educativa. Según el centro esta valoración es tenida en cuenta. Varias de las propuestas que el centro ha hecho en esta valoración se han llevado a la práctica en cursos posteriores.

En suma, una de las características específicas del centro es la familiaridad y la humanidad con la que se relaciona la comunidad educativa en su conjunto. Generalmente cuando un vecino, una madre o un representante del municipio acuden al centro, son tratados con una gran amabilidad y cortesía por parte de todos los miembros del claustro. Con los años esta es una característica de esta comunidad educativa que permanece invariable con el paso de los años.

La estabilidad de las plantillas demuestra que el profesorado provisional siempre intenta, por medio de la solicitud de comisiones de servicio o participación en proyectos específicos de la Consejería, no abandonar el centro. Vienen pero no quieren marcharse. Hay mucha facilidad para llevar a la práctica aquellos proyectos que motivan al profesorado y que lo convierten en un centro claramente innovador.

Hasta el curso 2008-2009 la figura del coordinador de formación era cubierta por un docente del centro independientemente de su condición laboral. Podía ser fijo, interino, provisional, etc. Generalmente se contaba con la voluntariedad de los sujetos para asumir la tarea. Entre otras funciones los coordinadores se encargaban de transmitir al CEP las demandas formativas del claustro y servir de intermediario entre el CEP y el centro.

Para el desarrollo de esta tarea los coordinadores contaban con dos horas a la semana libres de docencia, con el fin de llevar a cabo las tareas de coordinación con el CEP. Muy puntualmente recibían formación sobre aspectos relacionados con la Formación del profesorado. Esta formación era más bien poca y generalmente un tanto desvinculada de la realidad. La Administración con ella cubría una responsabilidad que tenía que asumir obligatoriamente. Este status era común a todos los centros de la Comunidad Autónoma.

A partir del curso 2008-2009 la Administración pública el Decreto 106/2009 por el que modifica sustancialmente la figura del coordinador de formación en los centros públicos de AATT. El artículo 7 del estatuto de la Jefatura de Estudios deja bien claro que:

"El equipo dinamizador estará formado por la persona responsable de la jefatura de estudios y, con carácter general, una persona por cada uno de los itinerarios formativos que integren el Plan de Formación. El equipo dinamizador será el encargado de coordinar todas las actuaciones necesarias para el correcto desarrollo del Plan de Formación del Centro".

La puesta en práctica de este decreto se hizo patente durante el curso 20012-2013 cuando se hizo explícita la obligatoriedad de asignar al jefe de estudio estas funciones en la circular nº 1 que regula la normativa de comienzo de curso y no a cualquier profesor que voluntariamente deseara asumirlas. Entre sus tareas actuales la Jefa de Estudios del centro asume las que tradicionalmente venían ejerciendo los antiguos coordinadores de formación.

Las dinámicas que se han establecido en el centro las estructuraremos siguiendo los proyectos o planes de cada nivel teniendo en cuenta el rol que han desempeñado el profesorado y la formación recibida. Comenzando por el profesorado de Ed. Infantil de 3 años (Profesora 1), se formó en Igualdad de Género. Es la encargada del centro del Proyecto Igualdad de Género. Se corresponde con el Plan de Igualdad de Género de la Consejería de Educación. Es un documento institucional del centro. Hay una serie de actividades que la profesora propone al resto del claustro. Con unos objetivos, competencias y actividades temporalizadas a lo largo del curso.

Este proyecto no recibe subvención. En suma, esta profesora asume el rol de coordinadora de igualdad del centro. Es igualmente representante en el Consejo Escolar de la Igualdad de Género. Este proyecto tampoco cuenta con apoyo externo.

La Administración forma al profesorado en cursos on line. La Profesora 1 participa también en la RED de Escuela Canarias Promotoras de Salud asumiendo sus funciones y transmitiendo su formación al resto del centro.

Hay que aclarar que en la actualidad la Consejería de Educación no subvenciona económicamente ningún proyecto. Existen redes que incluyen proyectos. El único beneficio que otorga la Consejería a los centros es un profesor en la red CICE (Proyecto Infancia). Este profesor sustituye durante un curso al profesor DAP que se forme en el proyecto. El CEP forma al profesor al mismo tiempo que este acude al centro a proporcionar formación al resto de los profesores de la etapa de Ed. Primaria.

Otra profesora de Ed. Infantil de 4 (Profesora 2), a juicio de los informantes internos, plasma todo el proceso de formación recibido en dinámicas innovadoras dentro de su aula. Comparte sus materiales y experiencias con sus compañeros de etapa aunque no hayan cristalizado proyectos de innovación institucionalizados producto de su gran labor desarrollada a satisfacción de compañeros, equipo directivo y comunidad educativa en general. No cuenta con apoyo externo.

El grupo de Ed. Infantil de 5 años (Profesora 3) se acreditó en Mediación Escolar. En la actualidad esta profesora es la Coordinadora del centro del proyecto de Mediación Escolar que se encuentra incluido dentro del Plan de Convivencia. Al estar acreditada en Mediación Escolar la función que ha asumido durante el presente curso ha sido formar al alumnado que reúne el perfil de mediador con la finalidad de que sean los propios alumnos los encargados en la mediación de los posibles conflictos en el centro. Preparó a alumnos de 3º, 4º 5º y 6º de Ed. Primaria.

La profesora 4 desarrolla el proyecto de Huerto Escolar que repercute en el alumnado desde Ed. Infantil de 3 años hasta 6. Este proyecto le permitió quedarse en el centro un curso más. La profesora 5 igualmente presentó y lleva a la práctica un proyecto titulado “Vuela tu imaginación” para trabajar con el alumnado que presenta dificultades relacionales y de expresividad. Permanece también en el centro un año más gracias a este proyecto. Afecta a todo el alumnado del centro que presente dificultades en los ámbitos que comentábamos. Ambos proyectos no reciben ningún tipo de apoyo. La única ventaja profesional para las compañeras es su permanencia en el centro.

En tercer curso de Ed. Primaria (Profesora 6), la formación recibida repercute directamente en su aula dado que las circunstancias personales de la compañera le han impedido su generalización al centro. Llegó nueva este curso pero incorpora su formación DAP (Proyecto Infancia). La profesora se ha comprometido para el próximo curso en transmitir la formación DAP al resto del profesorado. Desde el presente curso la compañera está motivando al resto del claustro en relación a su trabajo el próximo curso. Es intención del centro que este trabajo sea por proyectos. En la actualidad está en el colegio gracias a este proyecto en Comisión de Servicios por Dedicación Especial Docente. La compañera habló con la directora dado su interés en trabajar en el centro con un proyecto de Biblioteca Escolar que está desarrollando en la actualidad. Así como su formación DAP repercute en su tutoría, actualmente, el proyecto de Biblioteca repercute en todo el centro.

En cuarto curso (Profesora 7) mantiene una posición profesional similar a las Profesoras 4, 5 y 6. Es decir están en el centro en Comisión de Servicios gracias a los proyectos presentados. La profesora 7 presentó un proyecto que ha trascendido a todo el centro incluso con la elaboración de un blog al que puede acceder el alumno. Su proyecto se titula: "Reciclamos con arte", e implica a todo el centro.

En 5º curso de Ed. Infantil (Profesora 8) se acreditó en Nuevas Tecnologías el primer año que llegó al centro y esa formación trasciende a todo el alumno. Es la coordinadora acreditada TIC en el centro y coordinara toda la actividad recabada en torno a las Nuevas Tecnologías y el uso educativo de ellas. No recibe ningún tipo de apoyo. Solamente dos horas de su horario se liberan para ejercer sus funciones. Esta profesora también se acreditó en Mediación Escolar junto con la profesora 3. Participa en la buena convivencia y en la resolución de conflictos del centro. Su alumnado de 5º es el mejor benefactor de la amplia formación de esta profesora beneficiándose de todas las ventajas que en ella concurren. Ha hecho también de apoyo pedagógico en TIC con algunas compañeras.

La profesora de inglés en Ed. Infantil y Ed. Primaria. (Profesora 9) se ha formado en el proyecto CLIL. Transmite todos sus conocimientos a todo el alumnado del centro. Dentro del Proyecto CLIC asume la enseñanza bilingüe en otra área a partir de la lengua inglesa. (Conocimiento del Medio desde 1º a 6º).

La profesora de PT (Profesora 10) se graduó en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Dicha formación beneficia a todo el alumnado del centro ya que el apoyo pedagógico que imparte desde el Infantil de 5 años a través de la Conciencia Lingüística, junto a la tutora del curso, hasta el apoyo pedagógico al resto de los cursos que imparte en cada aula junto a sus tutoras respectivas. El alumnado afectado es aquel con necesidad específicas de apoyo educativo. En vez de sacarlo fuera del aula es ella la que entra, impartiendo de esta forma un Apoyo Pedagógico Integrado.

Esta misma profesora junto a la Profesora 3 y a la Profesora 6 se formaron en VTS (Visual Thinking Estrategy – Estrategia Visual de Pensamiento). Trabajan la expresión oral del alumnado a través imágenes. Ambas profesoras se formaron en el CAAM (Centro Atlántico de Arte Moderno). Esta formación fue propuesta de la Consejería que corrió a cargo de todos los gastos ya que el CAAM es un centro que pertenece a toda la ciudad y se exponen las obras artísticas de vanguardia. Enviaron al centro un especialista a petición de las profesoras que proporcionó una formación específica al resto del profesorado en relación con la estrategia descrita. Se trabaja una vez al mes cada profesora del claustro en su tutoría.

Las profesoras 1 y 3 se formaron en un curso impartido por la Consejería de Educación para trabajar el proceso de duelo en la Comunidad Educativa. En el caso de necesidades surgidas con las familias pertenecientes a la comunidad educativa del centro, las profesoras intervienen apoyando los casos, afortunadamente pocos a lo largo del curso, pero extremos con respecto a lo que son los sentimientos y su influencia en la vida futura del alumnado. Evidentemente no hay ningún tipo de apoyo ni liberación de horas, solamente se cuenta con la formación y la implicación de las profesoras citadas.

En relación con el Equipo directivo (Las Profesoras 12 y 13) participan del seminario permanente de equipos directivos que imparte el CEP en un Plan que la Consejería de Educación dinamiza en determinados CEP de la CC.AA.

La formación recibida, muy diversificada en el ámbito de la dirección y liderazgo en los centros repercute directamente en la totalidad del claustro. La actual directora recientemente ha presentado nuevo proyecto de dirección por cuatro cursos más siendo aprobado y aceptado su proyecto por el Consejo Escolar del centro e Inspección Educativa.

Durante el presente curso y dentro del Plan de formación del centro, presentado y aprobado por la Consejería de Educación, se está desarrollando una actividad formativa en el propio centro por una ponente externa y asesora del CEP de Telde sobre Inteligencias Múltiples, trabajo colaborativo y trabajo por rincones (ed. Infantil) y zonas (ed. Primaria).

Con el nombre de metodologías emergentes se enfatiza el impacto que está teniendo este tipo de trabajos en la vida de los centros. Cuando el proyecto finalice en el presente curso la Consejería de Educación reconocerá en los portfolios de cada profesor dicha formación en el Plan de Formación de Centro.

La política del centro M^a Jesús Ramírez es desde hace años la misma y consiste en presentar a la Consejería de Educación su propio Plan de Formación. De esta forma el CEP se convierte en un agente importante. Como ha quedado de manifiesto, las relaciones del centro con el CEP son excelentes y la sensibilidad del mismo para atender las demandas del centro han sido en los últimos años muy buena.

En el claustro de inicio de curso, se suele acordar que el Plan de Formación del centro es de obligado cumplimiento para todos los docentes. Este acuerdo consta en acta en todos los claustros de inicio de curso. Según la normativa procedente de la Consejería de Educación, los planes de formación de los centros no pueden estar incluidos en el tiempo de dedicación exclusiva. Esto quiere decir que las reuniones para coordinar el Plan de Formación del centro se hará siempre fuera del horario de dedicación docente. Esta disposición condiciona la formación docente de tal manera que el curso recibido en el CEP pasa a ser la modalidad preferente por naturaleza.

Las memorias de los planes de formación de los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015, reflejan que el acuerdo sobre el obligado cumplimiento relativo a la formación interna ha sido llevado a término por parte del equipo educativo que dinamiza el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz.

Los datos del curso (horas de certificación, itinerarios...), los objetivos propuestos, la evaluación de la metodología, los materiales e incidencias del programa; son objeto de reflexión por parte de los docentes. La repercusión de la formación en la práctica educativa desarrollada en el centro y las propuestas de mejoras, relativas a los itinerarios formativos del plan, también ocupan su lugar en las memorias anuales del Plan de Formación para este centro (Anexos III y IV).

Los efectos en el centro de los planes de formación han sido diversos. En los últimos años el centro se ha propuesto como objetivo principal que la formación recibida a través de los planes de formación revierta en el alumnado. De esta forma, se han trabajado la metodología de trabajo cooperativo y las inteligencias múltiples dentro del plan de formación. Se ha logrado que haya un inicio de cambio metodológico en el trabajo cooperativo del alumnado del centro. Al alumnado se le ha aportado mayor motivación en su trabajo cotidiano y que sea participe de su propio aprendizaje.

En las asambleas trimestrales con las familias se les expone cómo se va a trabajar en las aulas con el alumnado. De esta forma se le está explicando también los planes de formación en los que participa el profesorado y cuáles son sus preferencias. El Consejo Escolar está informado en todo momento de los proyectos que se ejecutan en el centro así como los planes de formación en curso. Es propósito del centro mantener la política de formación de profesorado desarrollado en los últimos cursos. En el proyecto de dirección presentado, recientemente, por la actual directora, se contempla estos principios de política de formación docente a desarrollar en los próximos cuatro años.

D.4: Aprendizajes Docentes.

Uno de los efectos más importantes de la formación recibida por el profesorado es la adopción de metodologías externas. Como dice algún miembro del equipo directivo: *"... aprovechamos nuestro plan de formación para traer al centro lo que suena, fuera, lo que da resultados positivos en otros centros nosotros lo adaptamos a nuestro centro"*. De esta forma hemos implementado en el presente curso el trabajo cooperativo, las inteligencias múltiples o los porfolio del alumnado.

Quizás la clave para entender los efectos de la formación en el profesorado hay que buscarlo en el clima permanente de renovación que se vive. La discusión sobre la solicitud, implicación de cada uno, desarrollo de cada plan de formación, aporta al centro un clima de renovación pedagógica que no se consigue en otros foros. Como puede observarse en los porfolios del profesorado, los planes de formación del centro juegan un papel muy importante en la formación de cada uno de sus profesores. *" Si no existe un clima proclive a la formación, esta se convierte en algo rutinario, algo que hay que hacer aunque su utilidad sea dudosa"*.

En definitiva, se apuesta por la formación como clave en la mejora del rendimiento de los alumnos. En el centro se tiene claro que cuanto más formación tenga el profesorado mejores resultados se obtendrán en el alumnado. Esto es de lo que se trata: "...para algo estamos aquí.", puntualiza un miembro del claustro.

D.5: Aprendizajes del alumnado.

A juzgar por los profesores que llevan bastante tiempo en el centro, los resultados que se están obteniendo últimamente por los alumnos, la observación del clima que se respira en las aulas, podría afirmarse que la mejora de las prácticas de aula son evidentes. Si bien se reconoce que no se dispone de datos rigurosos para hacer tales afirmaciones, es cierto que el número de matrículas aumenta, que el profesorado permanece estable y con un gran nivel de motivación y satisfacción por el centro. Igualmente el CEP no dudó en catalogar al M^a Jesús Ramírez como uno de los mejores centros de su zona. En suma, las prácticas de enseñanza en las aulas han mejorado notablemente en los últimos cursos. La implicación del alumnado es muy positiva. Los planes para impulsar esta implicación han funcionado. La Junta de delegados es un órgano que cuenta con seis alumnos de primaria y dos de educación infantil de cinco años.

El hecho de que estos dos alumnos estén en la Junta no persigue otro objetivo que la adquisición del hábito de la participación. Que lo adquieran desde temprana edad. Se acostumbran a oír a sus compañeros de primaria a presentar demandas sobre distintos aspectos que proporcionan mejoría al alumnado en el centro. Los profesores insisten a la Junta de delegados, que se reúne una vez al trimestre, que no se trata sólo de pedir que también hay que hacer autocrítica. Resulta muy relevante el aporte de información que realizan los alumnos cuando se trata de evaluar no sólo a sus profesores sino al propio centro. Estas opiniones cada vez más maduras son tratadas luego por los profesores en sus claustros respectivos. Durante el presente curso la formación del alumnado en el proyecto de Mediación Escolar ha significado una mejora en cuanto a la participación e implicación del alumnado en la vida del centro en general. El proyecto tuvo como objetivo prioritario la formación de alumnos mediadores en los conflictos que se pudieran producir en el centro. De esta forma la formación del profesorado en mediación escolar se extiende al sector de alumnos produciendo una mejora significativa en las relaciones que se establecen en el centro.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRTEACIÓN DE LOS RESULTADOS

6. EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

6.1 Los centros y sus resultados.

A continuación se presenta una relación de los resultados obtenidos por los centros participantes en el estudio que hemos desarrollado sobre el impacto de la Evaluación Diagnóstica en el ámbito educativo.

Las Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento y los resultados obtenidos por los centros referidos, nos acerca a un escenario que nos permite establecer el punto de partida sobre la realidad estudiada para determinar el impacto de la evaluación externa en la dinámica institucional, análisis que se presenta en el apartado 7.2 del documento que se expone.

Así pues, presentar una información general y global sobre los centros participantes y, el dominio de los contenidos básicos por parte del alumnado aportando una visión sobre la realidad que acontece en cuanto a planificación y medidas a adoptar para la introducción de mejoras institucionales; se convierte en el objetivo de esta exposición que, sin otro particular, presentamos a continuación.

6.1.1 Análisis de los resultados obtenidos en las Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento del CEIP Esteban Navarro por bloques de contenidos en las áreas instrumentales.

En primera instancia cabe aclarar que el análisis obedece a una estructura de los contenidos relativos a las áreas instrumentales que constituyen el currículum: Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. Así, se presentan los datos de los cursos académicos 2005/2006-2006/2007 en dos tablas que estructuran los resultados de las evaluaciones de rendimiento en las áreas curriculares ya mencionadas; para, posteriormente, establecer un cruce de datos que facilite la comprensión de la evolución global del rendimiento del alumnado perteneciente al CEIP Esteban Navarro.

Sin otro particular procedemos a la exposición de los datos referidos al áreas de Lengua Castellana y Literatura:

Tabla 3. Pruebas generales del Rendimiento. Informe de resultados en Lengua Castellana y Literatura: CEIP Esteban Navarro.

Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento 4º Ed. Primaria 05/06 Y 06/07 INFORME DE RESULTADOS		
Lengua Castellana y Literatura		
Cursos	05/06	06/07
1.- secuenciar temporalmente distintos núcleos de información de un cuento leído por el aplicador/a:		
De forma correcta.	96	93
2.- completar una secuencia repetitiva de elementos esenciales del texto leído por el aplicador/a:		
De forma correcta.	96	98
3.- identificar los personajes de dicho texto:		
Los 4 personajes, de forma correcta.	68	93
Sólo 3 personajes, de forma correcta.	24	4
4.- anticipar ideas a partir de la información textual anterior:		
Con coherencia y expresión rica.	28	24
Con coherencia pero de forma escueta.	25	21
5.- en la "expresión oral" (Descripción de una lámina)...		
expresarse con mucha o bastante fluidez.	72	70
utilizar comentarios que enriquecen la descripción.	27	33
expresarse sin ayuda.	87	78
expresar la mayoría de los personajes.	72	93
expresar la mayoría de las acciones.	45	77
expresar la mayoría de los detalles.	72	93
6.- Valoración en porcentajes de la participación del alumnado en situaciones de intercambio comunicativo a lo largo del curso (Escala de observación):		

Mantiene la postura adecuada, siempre o casi siempre.	79	96
Respeto el turno de intervención, siempre o casi siempre.	77	92
Respeto las opiniones de los demás, siempre o casi siempre.	69	94
Muestra interés, siempre o casi siempre.	59	89
Participa activamente en la conversación, siempre o casi siempre.	70	78
Pregunta cuando no entiende, siempre o casi siempre.	61	72
Manifiesta claridad y orden en la exposición de las ideas, siempre o casi siempre.	56	80
Se expresa con fluidez, utilizando un vocabulario acorde a su nivel, siempre o casi siempre.	59	84
7.- en la "lectura en voz alta"...		
establecer la correspondencia fonema-grafema, de forma correcta.	73	81
establecer la correspondencia fonema-grafema, con 1 ó 2 errores.	15	16
usar adecuadamente los signos de puntuación, de forma correcta.	73	88
usar adecuadamente los signos de puntuación, con 1 ó 2 errores.	17	9
leer con entonación y ritmo, de forma correcta.	70	74
leer con entonación y ritmo, pero con cierta dificultad.	21	21
leer con fluidez, de forma correcta.	65	74
leer con fluidez, pero con cierta dificultad.	25	21
8.- en la "escritura"...		
realizar una escritura legible y clara, siempre.	14	56
realizar una escritura legible y clara, casi siempre.	44	22
emplear limpieza y orden en la presentación, siempre.	17	56
emplear limpieza y orden en la presentación, casi siempre.	52	22
9.- señalar el significado de palabras extraídas de un texto leído por el alumno/a:		
Las 3 palabras, de forma correcta.	68	36

Sólo 2 palabras, de forma correcta.	24	30
10.- extraer información directa del texto anterior:		
Los 2 apartados, de forma correcta.	20	40
Sólo 1 apartado, de forma correcta.	49	42
11.- extraer información inferida del mismo texto:		
De forma correcta.	62	48
12.- justificar una respuesta extraída de dicho texto:		
De forma correcta.	42	60
13.- partiendo de 4 viñetas ordenadas, rellenar su "globo" y realizar una sencilla narración:		
Haciendo uso de los signos de puntuación, siempre.	3	57
Haciendo uso de los signos de puntuación, casi siempre.	23	9
Utilizando frases bien estructuradas, siempre.	6	80
Utilizando frases bien estructuradas, casi siempre.	58	6
Empleando un vocabulario rico, siempre.	13	81
Empleando un vocabulario rico, casi siempre.	34	5
Utilizando una coherencia gramatical adecuada, siempre.	8	81
Utilizando una coherencia gramatical adecuada, casi siempre.	62	5
Existiendo coherencia entre las imágenes y el texto elaborado, siempre.	73	84
Existiendo coherencia entre las imágenes y el texto elaborado, casi siempre.	21	5
14.- aplicar en un dictado las normas ortográficas básicas:		
Hasta 3 errores.	61	74
De 4 a 7 errores.	30	5
15.- ordenar alfabéticamente:		
Las 8 palabras, de forma correcta.	65	70

Sólo 6 ó 7 palabras, de forma correcta.	14	1
16.- extraer sustantivos de un poema:		
Los 3 sustantivos, de forma correcta.	63	84
17.- extraer adjetivos del mismo poema:		
Los 3 adjetivos, de forma correcta.	27	54
18.- establecer la concordancia género-número en varias palabras en un texto corto:		
De forma correcta.	70	14
Con 1 error.	13	20

El alumnado del CEIP Esteban Navarro en el área de Lengua Castellana y Literatura alcanza un 50% y al alza para los criterios de evaluación referidos a la Comunicación Oral. Únicamente en la “anticipación de ideas a partir de la información textual anterior”, obtiene un resultado que lo sitúa en el 28% para los alumnos que la realizan de manera coherente y cuya expresión es rica, datos que representa el curso académico 2005/2006 y que, al disminuir en relación al curso académico anterior, indica una mejora.

La expresión oral del alumnado de este centro es fluida sólo para un 72% de la muestra, obteniendo dos puntos a la baja en cursos posteriores al 2005/2006; en el que sólo un 33% del alumnado utiliza comentarios para enriquecer la descripción objeto de evaluación. El alumnado es capaz de expresarse sin ayuda (87%). Sin embargo, sólo un 45% menciona gran parte de las acciones que se le solicitan en la prueba. Este resultado, mejora para cursos posteriores pues alcanzan el criterio un 77% de la muestra para el curso académico 2006/2007.

En lo referido a la competencia lingüística o participación del alumnado en situaciones de intercambio comunicativo, el alumnado que alcanza los criterios de evaluación se sitúa por encima de un 50%. Concretamente entre el 59% y el 79% para el curso académico 2005/2006, comprendiendo este intervalo los diversos indicadores de evaluación para el citado contenido que se expone en la tabla. Estos datos sufren una mejora notable de cara a los resultados obtenidos en el curso 2006/2007, ya que el porcentaje de alumnos que supera los criterios se encuentra entre el 72% y el 96%, para según qué criteri

Se observa una evolución positiva respecto de los dos cursos académico mencionados (2005/2006-2006/2007) en lo referido a la lectura. El porcentaje de alumnos que alcanza los criterios para este contenido aumenta, llegando a alcanzar un 88% en el uso adecuado de los signos de puntuación; incluso disminuye el porcentaje de alumnos que cometen 1 o 2 errores en este criterio, situándose a favor de la evolución de los mismos al estar representado sólo por un 9% de los mismos para el curso 2006/2007.

En lo referido a la Comunicación Escrita, los resultados mejoran de un curso académico a otro. En la línea de lo expuesto, el alumnado que alcanza el criterio de escritura legible y limpieza/orden alcanza el 56%, superando las puntuaciones 14 y 17 respectivamente, obtenidas en el curso anterior (2005/2006).

En contraposición se sitúan los resultados obtenidos en relación al significado de palabras, donde los alumnos con resultados positivos alcanzan un 38% menos para el curso 2006/2007, en relación al año anterior. Este dato refleja un punto débil para el alumnado de este centro educativo en cuanto a su rendimiento. Sólo un 36% logra señalar correctamente el significado de tres palabras extraídas de un texto previamente leído por éstos, lo que indica niveles bajos en relación a la comprensión lectora. Así, la extracción de información directa de un texto sólo es alcanzada por un 42% del alumnado si se trabaja con una estrofa y, por un 40% si son trabajadas dos estrofas.

En lo referido al análisis y reflexión de la lengua y su uso adecuado, sólo un 48% del alumnado logra extraer información inferida de un texto para el curso académico 2006/2007. Este resultado denota una desmejora en relación al curso anterior, donde un 62% era capaz de hacerlo exitosamente. Alcanzan 18 puntos al alza en el curso académico 2006/2007 (60%) respecto del resultado del curso 2005/2006 (42%), en lo relativo a la justificación de una respuesta extraída de un texto.

En lo que a la ortografía y el orden alfabético respecta, se observa una evolución a favor del alumnado atendiendo a los cursos académicos mencionados. A sí, alrededor del 65% alcanza los criterios para el curso académico 2005/2006. Sin embargo, para el curso académico 2006/2007 un 74% obtiene resultados positivos.

El alumnado reconoce y aplica los conocimientos de la Lengua Castellana, presentando mayores dificultades en relación a la identificación de adjetivos frente a sustantivos; obteniendo éxito un 54% frente a un 84% respectivamente en el curso académico 2006/2007; y, un 27% frente a un 63% para el curso 2005/2006. Se observa, por tanto, una evolución.

Es significativo, la desmejora obtenida en relación al establecimiento de la concordancia género-número puesto que, un 70% obtuvo resultados positivos en el curso 2005/2006 alcanzando 56 puntos a la baja (14%) para el curso académico 2006/2007.

Tras el análisis de los datos obtenidos por el alumnado del CEIP Esteban Navarro en las Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento referidas al área de Lengua Castellana, podemos concluir que en relación a la comunicación oral los resultados se sitúan en un término medio de adquisición puesto que alrededor del 50% alcanza los criterios de evaluación.

En lo referido a la posición del alumno como lector también supera los criterios de evaluación mas del 50% de la muestra, no ocurriendo lo mismo en relación a la comprensión lectora, donde se encuentran las mayores dificultades. Se observa evolución referida a la comunicación escrita, no siendo este datos suficiente pues el porcentaje de alumnos que alcanzan los criterios es bastante bajo a pesar de situarse por encima de la media (56%). En la misma línea, se observan serias dificultades relacionadas con el análisis y la reflexión del lenguaje y su uso, pues la extracción de significados (42%), la inferencia (48%) y la justificación se presentan como puntos débiles.

A continuación se expone la relación de porcentajes obtenidos por el alumnado del CEIP Esteban Navarro en la evaluación de rendimiento para el área de Matemáticas:

Tabla 4. Pruebas generales del Rendimiento. Informe de resultados en Matemáticas: CEIP Esteban Navarro.

Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento 4° Ed. Primaria 05/06 INFORME DE RESULTADOS		
Matemáticas		
Curso	05/06	06/07
1.- escribir números naturales, combinando las 4 cifras dadas:		
Los 5 apartados, de forma correcta.	88	67
2.- leer y escribir con letras las cantidades del ítem anterior:		
Los 5 apartados, sin errores matemáticos ni ortográficos.	79	65
Sólo con errores ortográficos.	12	20
3.- identificar el número natural más próximo, teniendo en cuenta su valor posicional:		
Los 4 números, de forma correcta.	24	35
Sólo 3 números, de forma correcta.	30	36
4.- identificar el número mayor y menor de los escritos anteriormente:		
Los 2 apartados, de forma correcta.	83	86
5.- completar series ascendentes:		
De forma correcta.	44	21
6.- completar series descendentes:		
De forma correcta.	73	21
7.- resolver la suma de 3 sumandos "sin llevar", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	94	90
8.- resolver la suma de 3 sumandos "llevando", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	85	73
Con 1 dígito incorrecto.	14	10
9.- resolver la resta "sin llevar", utilizando cualquier algoritmo:		

De forma correcta.	89	86
10.- resolver la resta "llevando", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	70	58
Con 1 dígito incorrecto.	20	26
11.- resolver la multiplicación "por 1 cifra", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	80	75
12.- resolver la multiplicación "por 2 cifras", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	67	54
Con 1 dígito incorrecto.	6	12
13.- resolver la división "exacta" por 1 cifra, utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	88	61
14.- resolver la división "inexacta" por 1 cifra, utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	88	60
Con 1 dígito incorrecto.	0	12
15.- resolver la división "por 2 cifras", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	38	30
Con 1 dígito incorrecto.	17	8
16.- resolver cálculos mentales sencillos con distintas operaciones (sumas, restas y multiplicaciones):		
Los 4 apartados, de forma correcta.	74	71
Sólo 3 apartados, de forma correcta.	17	17
17.- resolver problemas con 1 operación:		
De forma correcta.	24	50
18.- resolver problema con varias operaciones:		
De forma correcta (mostrando o no las operaciones).	12	16
Realizando el planteamiento correctamente, pero con error en el resultado.	17	8

19.- comprender que los datos aportados en el enunciado de un problema, no siempre tienen solución matemática:		
De forma correcta, indicando: "no hay solución"/ "no se puede resolver"...	18	15
20.- relacionar la unidad adecuada para realizar mediciones de capacidad, longitud y peso:		
Los 8 datos, de forma correcta.	26	46
Sólo 6 ó 7 datos, de forma correcta.	36	21
21.- interpretar mediciones de longitud de objetos cotidianos y expresar el resultado en cm. y/o en mm.:		
Los 2 apartados, de forma correcta .	26	31
Sólo 1 apartado, de forma correcta.	33	46
22.- identificar la medida de tiempo correcta en relojes analógicos:		
Los 2 apartados, de forma correcta.	59	36
Sólo 1 apartado, de forma correcta.	24	28
23.- identificar la medida de tiempo correcta en relojes digitales:		
Los 2 apartados, de forma correcta.	48	30
Sólo 1 apartado, de forma correcta.	27	30
24.- usar monedas y billetes para resolver situaciones de la vida cotidiana:		
De forma correcta.	42	21
Con error (dentro de un intervalo reducido)	9	16
25.- realizar problemas de estimaciones de tiempo (incluyendo 1 distractor):		
De forma correcta.	56	16
26.- relacionar figuras planas y cuerpos geométricos con su nombre:		
De forma correcta.	83	73
27.- identificar algunas características de los elementos geométricos en figuras planas.		
De forma correcta.	65	64
28.- situarse en un plano:		

Los 2 apartados, de forma correcta .	77	49
29.- registrar datos en una representación gráfica:		
Los 5 nombres, de forma correcta.	77	60
Sólo 4 nombres, de forma correcta.	15	6
30.- completar con los términos: "doble", "triple" y "mitad", analizando la representación gráfica anterior.		
Los 4 apartados, de forma correcta.	24	16
Sólo 3 apartados, de forma correcta.	29	17
31.- interpretar datos en un representación gráfica:		
Los 4 apartados, de forma correcta .	95	17

En lo referido al área de Matemáticas destacar que se presenta estructurada en cuatro bloques de contenidos para facilitar el análisis. Así, distinguimos: Números y Operaciones, la Medida, Formas Geométricas y Situación en el Espacio y, para finalizar, Organización de la Información. El análisis de la información expuesta en las tablas se ha desarrollado en referencia a los diversos bloques que estructuran esta área de aprendizaje, concluyendo los siguientes aspectos para el CEIP Esteban Navarro:

En términos generales, existe una tendencia a la baja en cuanto al desarrollo o evolución en el rendimiento del alumnado para el bienio 2005/2006-2006/2007. En lo referido a los Números y sus Operaciones, los resultados que hacen referencia a la escritura y lectura de los números naturales de hasta 4 cifras se sitúan por encima del 50% de acierto, obteniendo dos puntos al alza la escritura de los mismos frente a la escritura de éstos en letras, 67% y 65% respectivamente. Este dato correlaciona con el bajo rendimiento obtenido por los alumnos de este centro educativo en relación a la comunicación escrita, análisis realizado para el área de Lengua Castellana y Literatura; donde sólo un 56% realiza una escrita legible y clara siempre.

En relación a la orientación espacial y el valor de un número tomando como base su posición, los resultados denotan una evolución negativa situándose muy por debajo del 50% en aciertos. Concretamente un 24% en aciertos para el curso académico 2005/2006 y, un 35% para el curso académico 2006/2007.

Las series se presentan para el alumnado como una tarea con dificultad, siendo un punto débil a denotar pues sufren una evolución negativa en el bienio académico estudiado, situándose por debajo del 50% en aciertos. Los alumnos obtienen un rendimiento del 44% y 21%, para los cursos 2005/2006-2006/2007 respectivamente, en la tarea de completar series ascendentes y, un 73% y 21% en completar series descendentes, para los cursos mencionados.

En lo referido a las Operaciones, las sumas sin llevar se convierten en un punto fuerte en el rendimiento del alumnado de este centro, al obtener un porcentaje de aciertos situado por encima del 90%. Estos resultados disminuyen en el bienio académico estudiado, sufriendo una involución al pasar de un 85% de aciertos a un 73% para el curso académico 2006/2007. En contraposición a lo expuesto se sitúan las restas como operaciones con mayor dificultad para el alumnado en relación a la suma, con un 89% y un 86% de aciertos para los cursos académicos 2005/2006-2006/2007 respectivamente.

La multiplicación presenta una evolución positiva si nos centramos en que el porcentaje de aciertos se encuentra por encima del 50%. A su vez, presenta una tendencia a la baja si observamos el bienio analizado y según aumentamos la dificultad de la tarea. Así, en la multiplicación de una cifra alcanzan un 75% de aciertos mientras que, en la multiplicación de dos cifras el porcentaje disminuye significativamente a 54% de aciertos. Destacar que, con la división la tendencia es la misma, obteniendo un 61% de aciertos para la división exacta, un 60% para la inexacta; bajando notoriamente los resultados hasta alcanzar un 30% de aciertos en la división por dos cifras.

La resolución de problemas se presenta como un punto débil en el rendimiento del alumnado, sobre todo cuando han de aplicar distintos tipos de operaciones para la misma. Así, cuando la dificultad aumenta disminuyen los porcentajes de acierto: un 50% cuando la resolución del problema depende de una sola operación, un 16% de aciertos cuando depende de varias operaciones y, finalmente, un 15% de aciertos cuando los alumnos deben identificar o concluir que un problema no tiene solución.

En lo que a la Medida se refiere, la tendencia en la evolución del rendimiento del alumnado del CEIP Esteban Navarro durante el bienio analizado es al alza para la medición de longitudes, a pesar de situarse por debajo del 50% el alumnado que supera los criterios, alcanzando un 31% de aciertos. Sin embargo, en la medida del tiempo la tendencia en el bienio académico es a la baja; obteniendo un 36% de aciertos cuando la medición se sucede con relojes analógicos frente al 30% de la medición con relojes digitales, para el curso académico 2006/2007.

El uso del dinero se presenta con una tendencia a la baja, con un 21% de aciertos para el curso 2006/2007 frente a un 42% que lo lograba durante el curso anterior. Los problemas de estimación del tiempo siguen la misma evolución expuesta, al lograr un 56% de aciertos para el curso 2005/2006 frente al 16% que lo lograba para el curso 2006/2007.

Las Formas Geométricas y Situación en el Espacio, logran mejorar los resultados de rendimiento. Así, se sitúan por encima del 50% para la identificación de algunas características de los elementos geométricos en figuras planas; obteniendo un 65% y un 64% de aciertos para los cursos académicos 2005/2006-2006/2007, respectivamente. Situarse en un plano, sufre una involución de cara al rendimiento del alumnado al establecer una relación entre el 77% que lo alcanzaba para el curso académico 2005/2006 y, el 49% que lo lograba en el curso siguiente.

Representar datos en una gráfica conforma otro ejemplo de esta involución en el rendimiento del alumnado, a pesar de situarse por encima del 50% de éxito, un 77% lo lograba en el primer curso del bienio analizado frente a un 60% que lo logra para el curso siguiente, 10 puntos a la baja.

En lo referido a la Organización de la Información, sólo es capaz de completar una gráfica, en términos de doble, triple y mitad, un 24% en el curso 2005/2006 frente a un 16% que lo realiza en el curso 2006/2007. La interpretación de datos de una representación gráfica obtiene peores resultados, con un 17% de aciertos para el curso 2006/2007 frente al 95% que lo hacía en el curso anterior.

En conclusión, los alumnos obtienen peores resultados con el aumento de la dificultad de la tarea cuando se trata de los Números y sus Operaciones. En cuanto a la Medida, el tiempo se presenta como un contenido con mayor complejidad para la comprensión por parte del alumnado, requiriendo un nivel de procesamiento con mayor abstracción. El análisis y la reflexión de la información se convierte en un punto débil que se evidencia en el rendimiento del alumnado de este centro en las tareas de Organización de la Información para la resolución de problemas.

6.1.2 Análisis de los resultados obtenidos en las Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz por bloques de contenidos en las áreas instrumentales.

En la línea de la exposición de los resultados de la evaluación general de rendimiento del alumnado del primer centro participante en este estudio, presentamos los datos de los cursos académicos 2005/2006-2006/2007 en dos tablas que estructuran los resultados obtenidos por el alumnado del CEIP M^a Jesús Ramírez en las áreas instrumentales para la etapa de educación primaria: Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. Para la primera, se presentan los siguientes análisis:

Tabla 5. Pruebas generales del Rendimiento. Informe de resultados en Lengua Castellana y Literatura: CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz.

Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento 4º Ed. Primaria 05/06 Y 06/07 INFORME DE RESULTADOS		
Lengua Castellana y Literatura		
Cursos	05/06	06/07
1.- secuenciar temporalmente distintos núcleos de información de un cuento leído por el aplicador/a:		
De forma correcta.	86	78
2.- completar una secuencia repetitiva de elementos esenciales del texto leído por el aplicador/a:		
De forma correcta.	90	100
3.- identificar los personajes de dicho texto:		
Los 4 personajes, de forma correcta.	86	84
Sólo 3 personajes, de forma correcta.	67	10
4.- anticipar ideas a partir de la información textual anterior:		
Con coherencia y expresión rica.	24	42
Con coherencia pero de forma escueta.	67	52
5.- en la "expresión oral" (Descripción de una lámina)...		
expresarse con mucha o bastante fluidez.	100	78
utilizar comentarios que enriquecen la descripción.	95	36
expresarse sin ayuda.	86	15
expresar la mayoría de los personajes.	100	100
expresar la mayoría de las acciones.	86	57
expresar la mayoría de los detalles.	100	100
6.- Valoración en porcentajes de la participación del alumnado en situaciones de intercambio comunicativo a lo largo del curso (Escala de observación):		
Mantiene la postura adecuada, siempre o casi siempre.	95	100
Respeto el turno de intervención, siempre o casi siempre.	100	100

Respetar las opiniones de los demás, siempre o casi siempre.	95	94
Muestra interés, siempre o casi siempre.	90	84
Participa activamente en la conversación, siempre o casi siempre.	81	94
Pregunta cuando no entiende, siempre o casi siempre.	90	84
Manifiesta claridad y orden en la exposición de las ideas, siempre o casi siempre.	90	100
Se expresa con fluidez, utilizando un vocabulario acorde a su nivel, siempre o casi siempre.	90	100
7.- en la "lectura en voz alta"...		
establecer la correspondencia fonema-grafema, de forma correcta.	90	73
establecer la correspondencia fonema-grafema, con 1 ó 2 errores.	5	26
usar adecuadamente los signos de puntuación, de forma correcta.	38	84
usar adecuadamente los signos de puntuación, con 1 ó 2 errores.	29	15
leer con entonación y ritmo, de forma correcta.	71	78
leer con entonación y ritmo, pero con cierta dificultad.	29	21
leer con fluidez, de forma correcta.	81	63
leer con fluidez, pero con cierta dificultad.	19	31
8.- en la "escritura"...		
realizar una escritura legible y clara, siempre.	48	15
realizar una escritura legible y clara, casi siempre.	33	36
emplear limpieza y orden en la presentación, siempre.	71	15
emplear limpieza y orden en la presentación, casi siempre.	10	42
9.- señalar el significado de palabras extraídas de un texto leído por el alumno/a:		
Las 3 palabras, de forma correcta.	52	21
Sólo 2 palabras, de forma correcta.	43	31
10.- extraer información directa del texto anterior:		
Los 2 apartados, de forma correcta.	52	21

Sólo 1 apartado, de forma correcta.	38	52
11.- extraer información inferida del mismo texto:		
De forma correcta.	86	47
12.- justificar una respuesta extraída de dicho texto:		
De forma correcta.	71	57
13.- partiendo de 4 viñetas ordenadas, rellenar su "globo" y realizar una sencilla narración:		
Haciendo uso de los signos de puntuación, siempre.	5	10
Haciendo uso de los signos de puntuación, casi siempre.	29	10
Utilizando frases bien estructuradas, siempre.	24	10
Utilizando frases bien estructuradas, casi siempre.	43	36
Empleando un vocabulario rico, siempre.	10	5
Empleando un vocabulario rico, casi siempre.	38	42
Utilizando una coherencia gramatical adecuada, siempre.	76	10
Utilizando una coherencia gramatical adecuada, casi siempre.	14	68
Existiendo coherencia entre las imágenes y el texto elaborado, siempre.	48	10
Existiendo coherencia entre las imágenes y el texto elaborado, casi siempre.	29	78
14.- aplicar en un dictado las normas ortográficas básicas:		
Hasta 3 errores.	81	63
De 4 a 7 errores.	14	26
15.- ordenar alfabéticamente:		
Las 8 palabras, de forma correcta.	81	52
Sólo 6 ó 7 palabras, de forma correcta.	14	0
16.- extraer sustantivos de un poema:		
Los 3 sustantivos, de forma correcta.	67	73
17.- extraer adjetivos del mismo poema:		

Los 3 adjetivos, de forma correcta.	48	52
18.- establecer la concordancia género-número en varias palabras en un texto corto:		
De forma correcta.	52	26
Con 1 error.	33	26

Los resultados de rendimiento del alumnado del CEIP M^a Jesús Ramírez obedecen a variaciones importantes de un curso académico a otro. Así, en función de los criterios de evaluación podemos observar que existe evolución positiva en la anticipación de ideas a partir de la información textual que se le presenta al alumno de forma coherente siendo un 42% del alumnado el que lo alcanza para el curso académico 2006/2007, en contraposición al 24% que lo lograba en el curso anterior.

Mejoran los resultados de un curso académico al otro en el trabajo secuencial de un texto, superando en 10 puntos el porcentaje del curso 2005/2006 en relación al curso siguiente (90% y 100% respectivamente). La secuencia temporal se presenta con menos fuerza de cara al rendimiento del alumnado puesto que, para el primer curso, lo logra un 86% del alumnado; observándose evolución negativa de cara al siguiente curso pues alcanzan este criterio de evaluación de forma óptima un 78% del alumnado.

En lo referido a la expresión oral, los resultados obtenidos en el curso 2006/2007 son bastante desventajosos en relación al curso anterior. Sólo un 78% de los alumnos se expresa con bastante fluidez, frente al 100% que lo hacía en el curso anterior. Enriquecer una descripción con comentarios se convierte en un punto débil para el alumnado de este centro pues sólo un 36% lo logra durante el curso 2006/2007, frente al 95% que lo hacía en el curso anterior. Se igualan los resultados en el bienio analizado en la expresión de personaje y detalles cuando se les pide al alumnado que describan una lámina. En este sentido, ambos cursos se obtiene como resultado el 100%.

Las situaciones de intercambio comunicativo el porcentaje de alumnado que alcanza los criterios supera el 84%, llegando a obtener resultados positivos el 94% y el 100% en los diversos indicadores que estructuran este contenido o criterios de evaluación expuestos en la tabla anterior. Existe una tendencia a la baja en cuanto a la demostración del interés para el intercambio comunicativo y el hecho de hacerse entender pues, de un 90% de alumnos que lo alcanzan en el curso 2005/2006 sólo lo logra un 84% en el curso académico anterior.

En lo que a la competencia lectora se refiere, los datos demuestran una involución respecto del bienio analizado. Así, en el curso académico 2005/2006 un 90% del alumnado obtiene resultados positivos en relación a la correspondencia fonema grafema, siendo el 73% del alumnado que lo logra en el siguiente curso; indicando el aumento de las dificultades de aprendizaje en la lectura. Sin embargo, en el uso de los signos de puntuación los resultados mejoran, pasando del 38% al 84% los alumnos que alcanzan el criterio.

La entonación y el ritmo en la lectura, superan en 7 puntos los resultados para el curso académico 2006/2007, pasando de un 71% a un 78% el alumnado que alcanza el criterio. La fluidez lectora se presenta como un punto débil, pues sólo un 63% del alumnado alcanza el nivel esperado, frente a un 81% que lo lograba en el curso académico 2005/2006.

En lo que respecta a la competencia escritora, la grafía es legible para un 15% del alumnado en el curso 2006/2007, frente al 48% del curso anterior; lo que denota un descenso en el rendimiento del alumnado. Los datos en relación al orden y la limpieza en la escritura oscilan de igual manera, al obtener resultados positivos sólo el 15% del alumnado del centro en el curso 2006/2007 frente al 71% del curso anterior.

En lo referido al análisis y la reflexión sobre la información que aporta un texto o el uso de la propia lengua, para el alumnado del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz señalar el significado de las palabras o extraer información directa de un texto, se convierte en un punto débil de cara al rendimiento del alumnado. Así, sólo un 21 % obtiene resultados positivos en el curso académico 2006/2007, frente al 52% que lo obtenía en el curso anterior.

En la línea de lo expuesto se sitúan los porcentajes 86 y 47, reflejando el descenso del curso académico 2005/2006 al 2006/2007 en lo que a la extracción de información inferida de un texto. Estos datos evidencian dificultades en la comprensión lectora.

La ortografía y la concordancia género-número sufren una evolución negativa en lo que al rendimiento del alumnado en el bienio mencionado se refiere, obteniendo resultados positivos en la ortografía un 63% en el curso 2006/2007 frente al 81% que lo alcanzaba en el curso anterior. Lo mismo sucede en relación a la concordancia género-número, al lograr superar el criterio de evaluación un 26% frente al 52% que lo alcanzaba en el curso 2006/2007.

La identificación de sustantivos se mantiene en un 73% de aciertos, frente al 52% que presenta niveles óptimos en relación a la identificación de adjetivos.

Tras el análisis de los datos obtenidos por el alumnado del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz en las Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento referidas al área de Lengua Castellana y Literatura, se concluye de la siguiente manera.

En relación a la Comunicación Oral más del 50% del alumnado alcanza los criterios de evaluación, observándose una tendencia a la baja en el bienio analizado. En relación a la expresión oral, se presentan como puntos débiles la expresión fluida y espontánea (sin ayuda), el enriquecimiento a través de comentarios y la expresión de acciones.

En lo que respecta a la Competencia Lectora los resultados evidencian una tendencia a la baja en el bienio 2005/2006-2006/2007, presentándose como puntos débiles el uso de los signos de puntuación, la fluidez lectora, la entonación y rimo adecuado. Estos criterios son superados por un porcentaje inferior al 50% del alumnado. Destacar que sólo un 21% del alumnado es capaz de extraer información directa de un texto, lo que evidencia niveles bajos en lo referido al desarrollo de la comprensión lectora.

En lo referido a la Comunicación Escrita, dimensión en la que se obtienen los peores resultados, el porcentaje de alumnado que alcanza los criterios de evaluación para este contenido se encuentra muy por debajo del 50%. Se presentan como puntos débiles la legibilidad de la grafía, el orden, la limpieza y el desarrollo de una narración.

En relación al área de Matemáticas, los resultados obtenidos por el alumnado del CEIP M^a Jesús Ramírez son los siguientes.

Tabla 6. Pruebas generales del Rendimiento. Informe de resultados en Matemáticas: CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz.

Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento 4º Ed. Primaria 05/06 INFORME DE RESULTADOS		
Matemáticas		
Curso	05/06	06/07
1.- escribir números naturales, combinando las 4 cifras dadas:		
Los 5 apartados, de forma correcta.	100	78
2.- leer y escribir con letras las cantidades del ítem anterior:		
Los 5 apartados, sin errores matemáticos ni ortográficos.	100	42
Sólo con errores ortográficos.	0	21
3.- identificar el número natural más próximo, teniendo en cuenta su valor posicional:		
Los 4 números, de forma correcta.	19	42
Sólo 3 números, de forma correcta.	62	36
4.- identificar el número mayor y menor de los escritos anteriormente:		
Los 2 apartados, de forma correcta.	100	94
5.- completar series ascendentes:		
De forma correcta.	48	47
6.- completar series descendentes:		
De forma correcta.	71	47
7.- resolver la suma de 3 sumandos "sin llevar", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	100	89
8.- resolver la suma de 3 sumandos "llevando", utilizando cualquier algoritmo:		

De forma correcta.	86	78
Con 1 dígito incorrecto.	10	15
9.- resolver la resta "sin llevar", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	86	89
10.- resolver la resta "llevando", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	76	73
Con 1 dígito incorrecto.	10	26
11.- resolver la multiplicación "por 1 cifra", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	95	52
12.- resolver la multiplicación "por 2 cifras", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	67	52
Con 1 dígito incorrecto.	5	5
13.- resolver la división "exacta" por 1 cifra, utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	95	78
14.- resolver la división "inexacta" por 1 cifra, utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	71	52
Con 1 dígito incorrecto.	10	15
15.- resolver la división "por 2 cifras", utilizando cualquier algoritmo:		
De forma correcta.	43	52
Con 1 dígito incorrecto.	14	5
16.- resolver cálculos mentales sencillos con distintas operaciones (sumas, restas y multiplicaciones):		
Los 4 apartados, de forma correcta.	76	78
Sólo 3 apartados, de forma correcta.	19	21
17.- resolver problemas con 1 operación:		

De forma correcta.	62	68
18.- resolver problema con varias operaciones:		
De forma correcta (mostrando o no las operaciones).	38	36
Realizando el planteamiento correctamente, pero con error en el resultado.	5	5
19.- comprender que los datos aportados en el enunciado de un problema, no siempre tienen solución matemática:		
De forma correcta, indicando: "no hay solución"/ "no se puede resolver"...	0	52
20.- relacionar la unidad adecuada para realizar mediciones de capacidad, longitud y peso:		
Los 8 datos, de forma correcta.	52	42
Sólo 6 ó 7 datos, de forma correcta.	24	26
21.- interpretar mediciones de longitud de objetos cotidianos y expresar el resultado en cm. y/o en mm.:		
Los 2 apartados, de forma correcta .	14	31
Sólo 1 apartado, de forma correcta.	57	26
22.- identificar la medida de tiempo correcta en relojes analógicos:		
Los 2 apartados, de forma correcta.	76	21
Sólo 1 apartado, de forma correcta.	14	31
23.- identificar la medida de tiempo correcta en relojes digitales:		
Los 2 apartados, de forma correcta.	71	26
Sólo 1 apartado, de forma correcta.	19	36
24.- usar monedas y billetes para resolver situaciones de la vida cotidiana:		
De forma correcta.	52	31
Con error (dentro de un intervalo reducido)	10	5
25.- realizar problemas de estimaciones de tiempo (incluyendo 1 distractor):		
De forma correcta.	48	47
26.- relacionar figuras planas y cuerpos geométricos con su nombre:		

De forma correcta.	86	63
27.- identificar algunas características de los elementos geométricos en figuras planas.		
De forma correcta.	71	63
28.- situarse en un plano:		
Los 2 apartados, de forma correcta .	62	26
29.- registrar datos en una representación gráfica:		
Los 5 nombres, de forma correcta.	86	36
Sólo 4 nombres, de forma correcta.	5	10
30.- completar con los términos: "doble", "triple" y "mitad", analizando la representación gráfica anterior.		
Los 4 apartados, de forma correcta.	38	31
Sólo 3 apartados, de forma correcta.	14	15
31.- interpretar datos en un representación gráfica:		
Los 4 apartados, de forma correcta .	95	57

Tomando como referencia los bloques de contenidos expuesto para el análisis de resultados del primer centro participante en este estudio: Números y Operaciones, la Medida, Formas Geométricas y Situación en el Espacio y, Organización de la Información; concluimos los resultados de rendimiento del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz de la siguiente manera. En cuanto a los Números y sus Operaciones, los resultados obtenidos en el bienio académico 2005/2006-2006/2007 evidencian una tendencia a la baja en cuanto a la escritura de números, obteniendo un 100% de aciertos para el primer curso frente a un 78% para el segundo. La lectura y la escritura (en letras) de cantidades presentan la misma tendencia, alcanzando incluso porcentajes inferiores en aciertos para el curso 2006/2007, concretamente un 42%. Se observa una tendencia al alza en tareas relacionadas con la identificación de un número natural más próximo a un valor posicional. En este tipo de tareas el rendimiento se sitúa por debajo del 50%, a pesar de la evolución positiva en el bienio académico analizado. Los datos pasan de un 19% a un 42 % de logro en este tipo de tareas.

La integración de los conceptos “mayor” y “menor”, obtiene resultados positivos a pesar de evidenciar una tendencia a la baja con 6 puntos de diferencia entre el primer curso académico y el segundo: 100% y 94% de aciertos respectivamente.

En lo referido a la generalización del cálculo a una sucesión numérica, las series, presentan una evolución negativa en cuanto al rendimiento obtenido por la muestra. Completar series ascendientes se presenta como una tarea cuyo éxito se sitúa por debajo del 50%; obteniendo para el curso académico 2005/2006 un 48% de aciertos y, un 47% para el siguiente curso. Sin embargo completar series descendientes se presenta como una tarea con mayor dificultad para el alumnado de este centro, obteniendo resultados muy similares a las series ascendientes para el curso 2006/2007, con un 47% de aciertos frente al 71% que lo lograba en el curso anterior.

Con respecto a las Operaciones, la suma presenta mejores resultados que la resta. La suma sin llevar alcanza un 100% de aciertos en el curso 2005/2006, obteniendo 11 puntos a la baja en aciertos para el curso 2006/2007: 89%. El éxito en los resultados disminuyen cuando los alumnos deben resolver algoritmos de tres sumandos con llevadas, alcanzando un 78% de aciertos en el curso 2006/2007 y un 86% en el curso 2005/2006.

En la línea de lo expuesto, la resta presenta resultados inferiores aunque se mantiene por encima del 50% el índice de aciertos. Así, la resta sin llevar obtiene un 100% de aciertos para el curso 2005/2006, observándose una tendencia a la baja para el siguiente curso académico al obtener un 89% de aciertos. Según aumenta la dificultad de la tarea los porcentajes de éxito disminuyen, logrando alcanzar el criterio relativo a la resta con llevada un 73%, frente al 76% que lo lograba en el curso 2005/2006. A su vez, un 74% del alumnado se equivoca en más de un dígito, siendo sólo un 26% el alumnado que comete errores en sólo un dígito de la operación.

La multiplicación presenta peores resultados para el bienio 2005/2006-2006/2007. Así, para el primer curso un 95% lo conseguía cuando se trataba de una multiplicación de una cifra, frente al 52% que lo lograba en el curso siguiente; descendiendo en 43 puntos los resultados de rendimiento. Con el aumento de la dificultad de la tarea (multiplicaciones de dos cifras), los resultados oscilan en el mismo porcentaje para el curso 2006/2007: 52%. Siem embargo, sólo un 5% de los alumnos que no resuelven esta operación con éxito cometen errores en sólo un dígito, lo que evidencia la dificultad para el alumnado en este tipo de tareas.

La división obtiene resultados del 78% en aciertos para el curso 2006/2007, frente al 95% que alcanzaba este criterio en el curso 2005/2006. En la misma línea que con el resto de las operaciones, el porcentaje de aciertos se presenta como una variable dependiente de la dificultad de la tarea. Así, en la resolución de la división inexacta la tendencia es a la baja, alcanzando este criterio de evaluación un 71% del alumnado para el curso 2005/2006, frente al 52% que lo lograba en el curso siguiente. Los alumnos que se equivocan en sólo un dígito cuando resuelve este tipo de operación oscila entre el 10% y el 15% para el bienio académico analizado.

En lo referido a la resolución de problemas aplicando una o varias operaciones cabe destacar que, para el primer criterio (solo una operación) los resultados son óptimos en relación al segundo criterio (varias operaciones). Cuando la resolución del problema depende de una operación el porcentaje de éxito asciende al 62% en el curso 2005/2006, frente al 68% que define el éxito en el curso 2006/2007. Se observan 6 puntos al alza en la evolución del rendimiento para el bienio analizado. Cuando la dificultad de la tarea aumenta (dos algoritmos en la resolución del problema), el porcentaje de éxito se encuentra por debajo del 50% y se evidencia una tendencia a la baja en el bienio académico mencionado, con un 38% para el primer curso y un 36% para el segundo, dos puntos a la baja. Sin embargo, determinar que un problema no tiene solución se presenta como una tarea que alcanza el 52% de la muestra para el curso 2006/2007 frente al 0% que lo lograba en el curso 2005/2006, lo que denota una mejora del sentido crítico en el alumnado.

La Medición obtiene peores resultados. En lo referido a la medición de longitudes, los resultados se presentan por debajo del 50% para los dos cursos escolares mencionados. Logran alcanzar el criterio sólo un 31% en el curso 2006/2007 frente al 14% que lo lograba en el curso anterior.

En la línea de lo expuesto se sitúan los resultados para la medida del tiempo, por debajo del 50% de aciertos y con evolución negativa en el bienio académico, tanto en lo referido al empleo de relojes analógicos, 76% frente al 21% para el curso 2006/2007; como en el empleo de relojes digitales para la medición del tiempo, con un 71% en el curso 2005/2006 frente al 26% de aciertos para el siguiente curso.

Cuando la dificultad de la tarea disminuye exigiendo que sólo uno de los dos apartados que estructuran la prueba sea respondido de manera acertada, los resultados mejoran obteniendo resultados positivos con hasta 17 puntos al alza para el bienio 2005/2006-2006/2007 en el uso de relojes analógicos y digitales; no llegando a alcanzar el 50% de aciertos.

En el uso de monedas y billetes, la tendencia en los resultados obtenidos en el bienio es negativo. Así, el rendimiento del alumnado se situaba en un 52% para el curso académico 2005/2006 frente al 31% que define los resultados del curso 2006/2007. Por debajo del 50% se sitúa el porcentaje de alumnos que obtiene resultados positivos de cara a la estimación del tiempo, oscilando entre un 48% y un 47% en el bienio analizado.

Las Formas Geométricas y la Situación en el Espacio, obtienen resultados con evolución negativa para el bienio. Así, en la identificación de las características de elementos geométricos en figuras planas se encuentra en un 63% para el curso académico 2006/2007, frente al 71% que lo lograba en el curso anterior. Estos datos resultan positivos al situarse por encima del 50% si los comparamos con los datos obtenidos para el criterio situarse en un plano, donde los resultados alcanzan únicamente un 26% de aciertos para el curso 2006/2007; 36 puntos a la baja si lo comparamos con el 62% que lo lograba en el curso anterior.

El registro de datos de manera adecuada en una representación gráfica obtiene un 36% de aciertos para el curso 2006/2007 frente al 86% que obtenía resultados positivos en el curso anterior. Si las exigencias de la prueba aumentan, los porcentajes de éxito disminuyen. Así, si solicitamos al alumno que complete la información gráfica con términos del tipo “doble”, “triple” y “mitad”, los resultados en cuando al rendimiento no superan el 38% y el 31% de aciertos para los cursos 2005/2006 y 2006/2007, respectivamente.

Un 15% de acierto se evidencia si aumentamos la dificultad de la tarea. Sin embargo, la interpretación de datos en una gráfica alcanza el 57% de aciertos para el curso 2006/2007; tratándose de un dato positivo bajo la consideración de que supera el 50% en aciertos y, negativo si lo comparamos con el porcentaje de alumnado que alcanzaba exitosamente el criterio en el curso anterior: 95%.

Al igual que para el primer centro educativo participante, podemos concluir que la dificultad de la tarea se presenta como un determinante de cara al éxito en el rendimiento del alumando. Así, el porcentaje de éxito se presenta como una variable dependiente de grado de dificultad de las tareas que estructuran las pruebas para el área de Matemáticas. Este hecho es aplicable al bloque de los Números y sus Operaciones y a la Medida del tiempo. La resolución de problemas se convierte para este centro como para el primero, en un punto débil.

6.1.3 Análisis comparativo de los resultados obtenidos por los centros participantes.

En relación al área de Lengua Castellana y Literatura distinguimos tres dimensiones que nos facilitan la comparativa intercentro, así se estructuran las conclusiones con fundamento a tres bloques: Comunicación Oral, Comunicación Escrita y Análisis y reflexión sobre la Lengua Castellana.

Tras los datos analizados para cada uno de los centros participantes, nos aventuramos a reseñar los puntos fuertes y débiles de los mismos. Sin ánimo de establecer una relación en términos competitivos, consideramos de especial relevancia desarrollar un paralelismo con la única intención de profundizar sobre los aspectos de tipo organizativo y funcional que puedan enriquecer a la institución, permitiéndonos comprender cómo la dinámica de cada uno de estos centros educativos promueve la mejora de los resultados de cara al rendimiento del alumnado.

En la línea de lo expuesto y en relación a la Comunicación Oral, se da una tendencia al alza en el bienio académico 2005/2006-2006/2007 en el CEIP Esteban Navarro, ocurriendo lo contrario en los datos generales obtenidos por el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz.

En este sentido, la secuencia temporal y la expresión de personajes y detalles se presenta para el alumnado del CEIP Esteban Navarro como un punto fuerte, obteniendo resultados positivos un 93% de la muestra. Los resultados para el segundo centro, CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz, se presentan con mayor disparidad, pues el 100% es capaz de expresar personajes y detalles mientras que un 78% secuencia temporalmente de manera apropiada; tratándose de los puntos fuertes en el rendimiento en Comunicación Oral por parte del alumnado de este segundo centro.

Por otro lado, los comentarios que complementan o enriquecen una descripción conforman un punto débil en los resultados obtenidos por ambos centros al situarse muy por debajo del 50% de los alumnos que alcanzan este criterio, siendo alcanzado sólo por un 33% para el CEIP Esteban Navarro y, un 36% para el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz. Este último centro destaca por su bajo rendimiento en el criterio referido a la expresión oral sin ayuda, obteniendo un 15% de aciertos.

Por encima del 80% de la muestra del CEIP Esteban Navarro obtiene resultados positivos en los criterios que determinan una adecuada codificación fonema-grafema, lo que se presenta como un punto fuerte y, a su vez, favorece que el centro haya alcanzado un 74% en fluidez lectora. Sin embargo, el CEIP M^a Jesús Ramírez, presenta resultados que lo sitúan por debajo del 80% en aciertos; excepto en el uso adecuado de los signos de puntuación.

En lo que a la fluidez lectora se refiere, se encuentra por debajo del primer centro al obtener un 63% en resultados positivos y, con una tendencia a la baja en relación a los resultados de rendimiento para este ítem que había alcanzado en cursos académicos anteriores (2005/2006).

La Comunicación Escrita se presenta con las mismas tendencias expuestas, para el CEIP Esteban Navarro la evolución es positiva en relación al bienio analizado (cursos 2005/2006-2006/2007); sin embargo para el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz, la tendencia es a la baja. La legibilidad, el orden y la limpieza en la escritura se convierten en un punto fuerte en esta dimensión para el CEIP Esteban Navarro, a pesar de ser resultados de tendencia baja en relación al 100% de la muestra, los alumnos se sitúan ligeramente por encima del 50% en aciertos. Los resultados en Comunicación Escrita del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz, son inferiores al primer centro. En este sentido, sólo un 36% de la muestra escribe de forma clara casi siempre en el curso académico 2006/2007, mientras que en el curso anterior lo hacían un 48%. Se evidencia una evolución negativa que se encuentra avalada por el 15% de los alumnos que logran realizar una grafía legible, orden y limpieza en la escritura durante el curso académico 2006/2007.

El análisis y la reflexión de la Lengua Castellana y su uso, se presenta con una tendencia a la baja en el bienio analizado para ambos centros. Así, la coherencia y expresión rica en la anticipación de ideas es para el CEIP Esteban Navarro un punto débil (24%), obteniendo resultados que los sitúan por debajo del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz (42%). Por otro lado, un 36% de los alumnos del primer centro señalan con éxito los significados que se le demandan de un texto, frente al 21% que lo realiza exitosamente en el segundo centro. Cabe destacar que cuando las tareas se simplifican o disminuye el nivel de dificultad los resultados mejoran para ambos centros, sin obtener resultados positivos el 50% de la muestra para ninguno de los centros, lo que se presenta como un punto débil.

En la línea de lo expuesto, ambos centros obtienen resultados que oscilan entre el 40% y el 47% en tareas de extracción directa de significados de un texto. Cuando se trata de extraer información inferida el porcentaje aumenta un punto para el CEIP Esteban Navarro; no alcanzando el 50% de aciertos, lo que indica dificultades en la comprensión lectora y el análisis de la información.

Cabe hacer mención de la evolución negativa de estos datos cuando se aumenta la dificultad de la tarea ampliando los textos; es decir, de un párrafo a dos párrafos. Sin embargo, cuando deben justificar una respuesta, obtienen puntuaciones por encima de la media ambos centros: 60% el CEIPS Esteban Navarro y 57% el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz; con una tendencia a la baja para este segundo centro en relación al curso académico anterior.

El rendimiento del alumnado en relación a la ortografía para el primer centro es del 74%, mientras que para el segundo centro es del 63%. A su vez, no presentan dificultades importantes en relación al conocimiento del alfabeto y, se presenta como datos significativos un porcentaje inferior en la identificación de adjetivos frente a sustantivos.

El CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz presenta resultados inferiores en cuanto a los resultados del CEIP Esteban Navarro en este tipo de tareas, estando ambos por encima del 50% de aciertos y superando el segundo en 11 puntos al primero en la identificación de sustantivos (84%-73%). En relación a la concordancia género-número, ambos centros se sitúan muy por debajo del 50%; obteniendo un 14% de aciertos el CEIP Esteban Navarro y un 26% el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz.

En relación al área de Matemáticas, destacar que son cuatro los bloques que estructuran nuestro análisis: Números y Operaciones, la Medida, Formas Geométricas y Situación en el Espacio y, finalmente, Organización de la Información. A continuación procedemos en la exposición comparativa del rendimiento de los centros objeto de estudio.

La tendencia general en cuanto a la evolución en el rendimiento del alumnado en el área de Matemáticas para el bienio académico 2005/2006-2006/2007 del CEIP Esteban Navarro es a la baja en el bloque de Números y Operaciones. En la misma línea se sitúa el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz, aunque obtiene mejores resultados que el primero.

La identificación de los conceptos “mayor” y “menor” se presenta como un punto fuerte para ambos centros, obteniendo un 86% de aciertos el alumnado del CEIP Esteban Navarro. El segundo centro obtiene mejores resultados, con 8 puntos al alza en relación al primero: 94% de aciertos. La escritura en letras y lectura de números naturales también conforma un punto fuerte en el rendimiento de ambos centros, alcanzado este criterio más de un 60% del alumnado del CEIP Esteban Navarro frente al 42% que define el éxito para el M^a Jesús Ramírez Díaz, lo que lo sitúa en posición desventajosa. A su vez, los peores resultados para este bloque se sitúan en torno al 42% para el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz en el criterio de identificación de un número en relación a un valor posicional; siendo también un punto débil en el rendimiento del alumnado del CEIP Esteban Navarro, con un 35% de aciertos.

Los algoritmos sin llevadas evidencian buenos resultados para ambos centros educativos cuando la dificultad de la tarea no aumenta, destacando que el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz obtiene mejores resultados, con un porcentaje de aciertos que oscila entre el 52% y el 89% de aciertos para las diversas tareas que estructura esta prueba. Así, es en la división de dos cifras es donde los alumnos de ambos centros presentan los peores resultados, con un 30% de aciertos en el CEIP Esteban Navarro frente al 52% que caracteriza al CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz. La resolución del cálculo aplicando diversas operaciones describe la misma tendencia expuesta, así el segundo centro obtiene resultados que lo posicionan de mejor manera que al primero, con un 78% de aciertos para el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz, frente al 16% que alcanza el CEIP Esteban Navarro.

En lo referido a la Medida, la tendencia evolutiva para el bienio académico estudiado presenta mejores resultados en el CEIP Esteban Navarro, a pesar de situarse por debajo del 31% el índice de aciertos. El CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz obtiene peores resultados para el bienio. Ninguno de los centros presenta un punto fuerte en el rendimiento del alumnado, al no alcanzar porcentajes del 50% de aciertos. Concretamente para el segundo centro educativo, no superan el 42%.

Todas las tareas referidas a la medida obtiene resultados por debajo del 50% en aciertos. Para el CEIP Esteban Navarro en la medición de longitudes el porcentaje de aciertos se sitúa en un 31%, para la medición del tiempo con reloj analógico un 36% y con reloj digital un 30%; mientras que, para el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz los resultados evidencian resultados similares al primer centro con un 31% en la medición de longitudes y, peores resultados en la medición del tiempo con reloj analógico 21% y con reloj digital 26%.

En la línea de lo expuesto, aplicar la medida para resolver problemas de estimación empeora los resultados en el CEIP Esteban Navarro, con un 16% de aciertos para el tiempo y un 21% para la aplicación de monedas y billetes en la vida cotidiana, con un 21% de aciertos. El CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz obtiene mejores resultados en la aplicación de la medida para resolver problemas sin alcanzar el 50% de aciertos cuando están relacionados con el tiempo, es decir, con un 47%. En la línea se sitúa la resolución de problemas de la vida cotidiana a través del uso del billete y la moneda, con un 31% de aciertos.

En lo referido a las Formas Geométricas y la Situación Espacial, la evolución en el rendimiento del alumnado durante el bienio analizado para el CEIP Esteban Navarro es a la baja y por debajo del 49% en aciertos. Para este centro se presentan como punto débil la situación en un plano de forma correcta, obteniendo mejores resultados que el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz, con un 26% de aciertos.

Relacionar figuras planas y cuerpos geométricos se presenta como un punto fuerte en el rendimiento del alumnado de ambos centros educativos, obteniendo mejores resultados el CEIP Esteban Navarro con un 73% frente al 63% que define los resultados del alumnado del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz. Este centro, también obtiene un punto a la baja en relación al primer centro para la tarea identificación de características de elementos geométricos, con un 64% de aciertos para el CEIP Esteban Navarro frente al 63% que obtiene el segundo centro.

En el bloque Organización de la Información es donde los alumnos obtienen peores resultados en cuanto al rendimiento. Así, la tendencia es a la baja en el bienio 2005/2006-2006/2007 para ambos centros educativos, llamando la atención que los resultados se encuentren por debajo del 20% de aciertos en la organización de información gráfica mediante conceptos del tipo “doble”, “triple” y “mitad” con un 16% de aciertos y, un 17% de aciertos en la interpretación de datos de una representación gráfica para el CEIP Esteban Navarro.

El CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz presenta mejores resultados en la interpretación de datos de una representación gráfica, alcanzando un 57% de aciertos y, un 31% en la organización de información gráfica mediante conceptos del tipo “doble”, “triple” y “mitad”. Así mientras para el primer centro registrar datos en una representación gráfica conforma un punto fuerte (60% de aciertos) para el segundo, conforma un punto débil de cara al rendimiento del alumnado (36% de aciertos).

6.2 Análisis e interpretación de la información sobre el impacto de la Evaluación Diagnóstica.

El estudio que nos ocupa se plantea como objetivo concluir las consecuencias del impacto de la Evaluación Diagnóstica en la dinámica institucional.

Tras el análisis de las entrevistas recogidas en base a diversos ejes de indagación que obedecen al proceso de la aplicación de la evaluación diagnóstica en el ámbito educativo y, a su vez, dan nombre a las categorías resultados, cambios, introducción de mejoras, cultura institucional, fuentes de liderazgo y poder, conflictos originados y aspectos didácticos; se concluyen una serie de aspectos relativos a las mismas que se exponen en el presente documento.

A continuación se presenta una breve contextualización de los centros educativos participantes en este estudio y las conclusiones configuradas en base al sistema de categorías presentado. Así pues, damos paso al análisis e interpretación de la información recogida en el trabajo de campo estableciendo la diferencia oportuna en función del origen de la muestra: CEIP Esteban Navarro y M^a Jesús Ramírez.

CEIP Esteban Navarro.

Las conclusiones configuradas en base al sistema de categorías presentado en el diseño de esta investigación y tras la información recogida en el trabajo de campo desarrollado en este centro, obedece al siguiente orden:

1. Categoría PROCESOS.

La categoría Procesos viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. En un intento de reflejar la manera en la que es percibida la evaluación diagnóstica por la propia comunidad educativa y la forma en la que se procede en los centros educativos a la hora de ejecutar este tipo de pruebas.

En la línea de lo expuesto, la conceptualización de la prueba por parte de la comunidad educativa, la difusión de impresiones sobre el proceso, la validez y fiabilidad de la misma, así como la noción del propio entrevistado sobre lo que concierne la evaluación diagnóstica; sistematizan la recogida de información del eje de indagación referido a la categoría Procesos.

A continuación se presenta una breve descripción, en conjunto con los resultados obtenidos, de las tres vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Procesos.

1.1 Percepción Externa.

La Percepción externa alude a la información transmitida por miembros de la comunidad educativa pertenecientes a centros vecinos. Este tipo de impresiones son difundidas a través de intercambios comunicativos que pueden darse en ámbito formal, una reunión, y en ámbito informal, un encuentro en la cafetería de la zona. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: *“A la gente cuando llega a las reuniones de..., lo que le molestaba era...”* (J.E, Esteban Navarro). Partiendo de las entrevistas realizadas y tras un análisis riguroso de la información, sintetizamos las conclusiones del estudio que nos ocupa en párrafos siguientes.

En lo que respecta a la percepción externa en cuanto a los procesos de ejecución de las pruebas de evaluación diagnóstica, la mayoría de los entrevistados resaltan las dificultades de organización en la ejecución de la misma como un aspecto negativo, destacando la sobrecarga de trabajo y la ruptura en la dinámica del centro como dos variables relevantes. Suscriben esta afirmación un 43% de la muestra quienes, a su vez, defienden que existe una postura temerosa previa a la ejecución de las pruebas, siendo la inquietud y el nerviosismo rasgos palpables en el comportamiento de los docentes que, a su vez, son transmitidos al propio alumnado.

La expectación generada por la aplicación de este tipo de pruebas en el centro, la falta de difusión de los resultados a otros miembros de la comunidad educativa (familia, alumnado) y la consideración de que el momento del curso académico (avanzado) en el que se aplica no es apropiado por el agotamiento profesional y del propio alumnado; son algunas de las afirmaciones que detectamos en menor porcentaje, concretamente en un 14% de la muestra, pero que cabe señalar como aspectos que aporta el estudio respecto a la percepción externa al centro.

La evaluación diagnóstica es conceptualizada como un aspecto de relevancia en cuanto a su aplicación, siempre y cuando no se limite a una mera recopilación de datos comparativos. El tratamiento de ésta como algo transitorio denotan la falta de comprensión y concienciación sobre la importancia de la aplicación de este tipo de pruebas y cómo repercuten en el centro. Estas afirmaciones conforman un conjunto de matices que, aunque en menor medida (14%), son aportados por el estudio en cuanto a percepción externa. Si nos centramos en la legislación educativa, la evaluación diagnóstica viene a estar considerada como una imposición que debe ser asimilada por los centros educativos, cuya comunidad se muestra especialmente preocupada por los resultados (14% de la muestra).

1.2 Percepción Interna.

La percepción interna hace alusión a la manera en la que es vivida por la comunidad educativa del propio centro el proceso de ejecución de las pruebas de evaluación diagnóstica. Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: “...se opina que la evaluación diagnóstica en definitiva ha servido como... Lo percibe igualmente el resto de mis compañeros.” (O, Esteban Navarro); emitidas por los componentes del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) o la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), los miembros del Equipo Directivo, el profesorado, las familias y el propio alumnado.

A nivel interno un 85% de los entrevistados manifiestan que existe cierto temor ante la ejecución de la prueba, generando actitudes de nerviosismo e inquietud en los docentes y en el alumnado. A su vez, las dificultades de organización para la ejecución de la prueba debido a la sobrecarga de trabajo y la ruptura de la dinámica habitual en el centro educativo, sucede al primer dato en cuanto a la mayoría de los entrevistados (71%).

Obedeciendo a los datos expuestos hasta el momento, cabe destacar la relevancia que otorgan los entrevistados en un porcentaje significativo a las dificultades de organización y a la forma en la que se posicionan los docentes frente a la ejecución de la prueba (nerviosismo), tanto en lo que respecta a la percepción externa (apartado A) como a la percepción interna (apartado B).

La falta de comprensión y concienciación sobre la aplicación de este tipo de pruebas se sitúa como el tercero de los aspectos a manifestar en un 28% de los entrevistados, conformando un aspecto a resaltar en cuanto a la percepción interna predominante sobre el proceso de evaluación diagnóstica. Este aspecto correlaciona con la afirmación de que la evaluación diagnóstica no supone motor de arranque para el cambio en los centros educativos, manifestada en un 28% de la muestra.

En lo que respecta a la difusión de los resultados derivados del proceso de evaluación diagnóstica, sólo un 14% de los entrevistados hace alusión a este aspecto defendiendo que la difusión de los mismos es insuficiente. La falta de difusión de los resultados a miembros de la comunidad educativa como familia y el propio alumnado es un aspecto que obedece a la percepción interna y externa al centro educativo que nos ocupa, siendo este un dato relevante de cara a las conclusiones expuestas en el estudio.

En la línea de lo expuesto, se sitúan diversas afirmaciones que exponen una minoría de los entrevistados (14%) pero que destacan al tratarse de manifestaciones enmarcadas en dos de las tres vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Procesos.

La consideración del momento del curso académico en el que se pasa la prueba como inapropiado, la valoración de la evaluación diagnóstica en si misma como una imposición legislativa y la afirmación de que a la comunidad educativa le preocupa más los resultados que la aplicación de la propia prueba son impresiones a nivel interno y externo al centro educativo Esteban Navarro.

Aunque en menor porcentaje, a nivel interno, se ha conceptualizado que la prueba sirve para juzgar y evaluar al profesional (fiscalizar), pudiendo generar sentimientos de responsabilidad profesional y culpabilidad como consecuencia de los resultados. Esta afirmación es manifestada por un 14% de los entrevistados, al igual que la puesta en duda de la fiabilidad de los resultados obtenidos en las pruebas; no siendo considerados facilitadores para la introducción de soluciones que permitan afrontar las dificultades que los docentes se encuentran en el aula.

Resulta coherente con lo expuesto hasta el momento la consideración de la evaluación diagnóstica como una imposición administrativa generadora de comparativas con centros que, a su vez, no favorece la mejora de la práctica profesional del docente y que no tiene repercusión positiva para el mismo (14% de la muestra).

En la misma línea, parte de los entrevistados (14%) defiende que la percepción interna en el centro es que debe fomentarse la formación por parte de los profesionales para afrontar la enseñanza en competencias básicas. Manifiestan la necesidad de un tiempo de asimilación para implementar las nuevas tendencias en educación. Aluden a la necesidad de respuestas más concretas de cara a la metodología aplicable en el aula.

En contraposición a lo expuesto, distinguimos que un 14% de los entrevistados se declina por afirmar que existe una percepción interna positiva de cara al proceso de evaluación diagnóstica. Avala lo expuesto la aportación de afirmaciones que consideran la prueba como un aspecto positivo para la introducción de mejoras y la corrección de aspectos deficitarios en el funcionamiento del centro en general. La valoración de la prueba en términos positivos responde a la consideración de clarificadora de cara a la metodología que se aplica en las aulas por parte de los docentes, como motor de arranque para activar la formación por parte de los profesionales de la educación, herramienta para el diagnóstico de los puntos débiles en el aprendizaje del alumnado, la apertura a nuevas formas de enseñar y evaluar el aprendizaje.

1.3 Percepción del entrevistado.

La percepción del entrevistado se fundamenta en aquella información referida a las impresiones que le ha causado el proceso de evaluación diagnóstica. Se refiere a todo aquello que el entrevistado ha podido percibir en lo que respecta a la dinámica del centro.

Así aportaciones del tipo: *“He participado ayudando a... porque ése es un trabajo que no se ve y es añadido. La última vez me...”* (P.G., Esteban Navarro); nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente que incluye la recogida de información de la categoría Procesos.

La mayoría de los entrevistados opinan que el proceso de evaluación diagnóstica genera inquietud y nerviosismo, tanto en el profesorado como en el alumnado. Esta afirmación es avalada por el 71% de los entrevistados. Alto porcentaje de la muestra que considera que existe una postura temerosa ante la ejecución de este tipo de evaluación externa.

Este dato coincide con las afirmaciones de mayor relevancia en cuanto a percepción interna y externa del proceso de evaluación diagnóstica. Se unifica como elemento de peso en las tres vertientes (percepción interna, externa y del propio entrevistado) la inquietud y el nerviosismo como variantes a tener en cuenta por parte de los miembros que conforman la comunidad educativa frente al proceso de ejecución de las pruebas de evaluación diagnóstica.

La mayoría de los entrevistados, concretamente un 57% de la muestra, defienden el proceso de evaluación diagnóstica como un aspecto positivo para la introducción de mejoras y la corrección de aspectos deficitarios en el funcionamiento del centro en general. Las dificultades de organización en la ejecución de la prueba, insisten en la sobrecarga de trabajo y ruptura de la dinámica del centro. Este es otro de los aspectos consecuentes de la aplicación de la prueba que ha sido manifestado con mayor frecuencia por parte de los entrevistados.

La prueba es valorada como un aspecto positivo para la introducción de mejoras y la corrección de aspectos deficitarios en el funcionamiento del centro en general. A pesar de considerarla una imposición legislativa, un 28% de la muestra avalan esta afirmación referida a las percepción del propio entrevistado. Al finalizar el periodo de la prueba, a una minoría de los entrevistados le genera satisfacción el trabajo realizado independientemente de los resultados, aunque defienden que las pruebas deberían venir ya elaboradas.

La consideración de que este tipo de evaluación es una plataforma propulsora del diálogo pedagógico entre los profesionales y la falta de formación por parte del alumnado para afrontar la prueba, son afirmaciones defendidas por una minoría.

La validez de la evaluación externa está en que ayuda a romper con la visión egocéntrica que terminan adquiriendo los centros educativos sobre su dinámica. Esta es una validez muy limitada y defendida por un 14% de los entrevistados. En la misma línea, se afirma que el proceso de evaluación diagnóstica supone un incremento del gasto de recursos materiales y humanos por parte del centro educativo, a pesar de comprender que debe ser asumida por parte de ellos.

Una serie de manifestaciones cobran un valor significativo, a pesar de ser defendidas por una minoría de los entrevistados (14%). Existe una correspondencia entre las tres vertientes en las que se sistematiza la información referida a la categoría de Procesos. Emergen como percepción interna, percepción externa y percepción del propio entrevistado la concepción del momento del curso académico en el que se pasa la prueba como inapropiado y la preocupación de cara a los resultados más que por la aplicación de la prueba en sí misma.

La coexistencia de afirmaciones por parte de los entrevistados también queda manifiesta a través de la defensa de la necesidad de más formación, por parte de los profesionales, para afrontar la enseñanza en competencias básicas y la necesidad de un tiempo de asimilación para anclar las nuevas tendencias en educación.

La necesidad de respuestas más concretas de cara a la metodología aplicable en el aula es un reconocimiento que ha posibilitado estudiar nuevas formas de evaluación del aprendizaje. La falta de comprensión y concienciación sobre la aplicación de este tipo de prueba, es considerada fuente de preocupación frente a la obtención de unos resultados positivos que dependerán de la preparación del alumnado.

Se defiende la aplicación de los procesos de evaluación diagnóstica siempre y cuando no se limiten a recopilar datos comparativos. Se trata de una afirmación relativa a la percepción externa al centro y a los propios entrevistados, compartida por el 14% de la muestra.

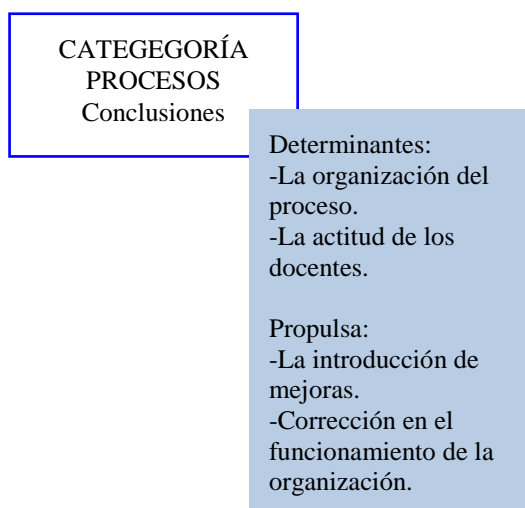


Figura 21: La categoría Procesos en el CEIP Esteban Navarro.
Elaboración propia.

En definitiva, la realidad que describen los entrevistados en cuanto al proceso de evaluación diagnóstica en el CEIP Esteban Navarro otorga significatividad a aspectos como la organización del propio proceso y la posición de los docentes frente a ellos, generando un clima favorable para el desarrollo de las pruebas y el enriquecimiento de los profesionales con la experiencia. La exposición de afirmaciones que catalogan la evaluación diagnóstica como un aspecto positivo para la introducción de mejoras y la corrección de aspecto deficitarios en el funcionamiento del centro en general, viene a conformar una de las conclusiones de mayor peso en el eje de indagación Procesos.

2. Categoría **RESULTADOS**.

La categoría Resultados viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. En un intento de reflejar el efecto o las consecuencias de las pruebas de evaluación diagnóstica sobre la dinámica del centro.

A continuación se presenta una breve descripción de las tres vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Resultados.

2.1 Percepción Externa.

La Percepción externa alude a la información transmitida por miembros de la comunidad educativa pertenecientes a centros vecinos. Este tipo de impresiones son difundidas a través de intercambios comunicativos que pueden darse en ámbito formal, una reunión, y en ámbito informal, un encuentro en la cafetería de la zona. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: *“La gente comenta como les ha ido ...”* (P.G., Esteban Navarro).

Partiendo de las entrevistas realizadas y tras su consiguiente análisis riguroso de la información, concluimos que la comunicación de los resultados provoca expectación por parte de toda la comunidad educativa. En la misma línea, los entrevistados afirman que la difusión de los resultados es insuficiente pues la información llega al equipo directivo y a los profesores implicados. Se resalta la importancia de que esta información trascienda a toda la comunidad educativa, incluyendo las familias, pues los resultados son asumidos con cierta tranquilidad. Estas afirmaciones son avaladas por un 14% de los entrevistados.

2.2 Percepción Interna

La percepción interna hace alusión a la manera en la que es percibida por la comunidad educativa del propio centro las consecuencias derivadas de los resultados de las pruebas de evaluación diagnóstica. Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: *“Nosotros, cuando llegaron los resultados, ...”* (J.E., Esteban Navarro).

Un 43% de los entrevistados se declina por afirmar que los resultados han servido para llevar a cabo un proceso de reflexión y evaluación interna sobre las medidas que deben tomarse para reconducir a los alumnos. En lo que respecta a la satisfacción ante los resultados, un 28% de los entrevistados considera que queda circunscrita a la comparativa entre centros si éste queda bien posicionado respecto a otros.

En menor medida, concretamente un 14% de la muestra, no considera alentadores los resultados en cuanto al trabajo didáctico realizado en el centro. Por otro lado, cuando los resultados son favorables suponen una inyección de motivación para los profesionales, a pesar de que también es defendida la idea de que los resultados solamente sirven para hacer comparativas entre municipios.

Se aprecia como consecuencia de los resultados la toma de conciencia sobre la necesidad de promover nuevas formas de presentar contenidos y actividades, es decir de “hacer didáctica”. Los resultados han propiciado que se de cabida al diálogo pedagógico entre profesionales (intercambio de ideas, metodologías), afirmaciones avaladas en un 14%.

2.3 Percepción del entrevistado.

La percepción del entrevistado enmarca toda aquella información referida a las impresiones causadas por el efecto de los resultados obtenidos en la aplicación de la evaluación diagnóstica. Así aportaciones del tipo: “*Insatisfecha no, pero...*” (P.S., *Esteban Navarro*), nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente.

En la línea de lo expuesto un 28% de los entrevistados afirma que los resultados no proyectan nerviosismo en la comunidad educativa. Se constata que han servido para llevar a cabo un proceso de reflexión y evaluación interna sobre las medidas que deben tomarse para reconducir a los alumnos lo que coincide con la percepción interna de los entrevistados.

Se aprecia como consecuencia de los resultados la toma de conciencia sobre la necesidad de promover nuevas formas de “hacer didáctica” y la cabida del diálogo pedagógico entre profesionales, aspectos comprendidos por un 14% de la muestra y también concebidos como percepción interna.

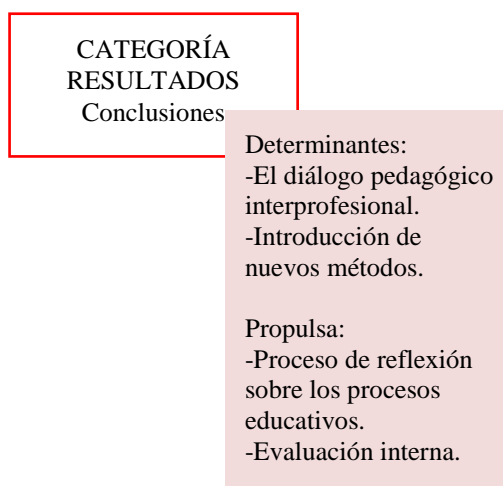


Figura 22: La categoría Resultados en el CEIP Esteban Navarro.
Elaboración propia.

En definitiva, los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica son causantes de un proceso de reflexión y evaluación interna sobre los procesos educativos que permiten introducir mejoras. El diálogo pedagógico entre profesionales y la necesidad de introducir nuevas formas de hacer didáctica, comprenden aspectos coincidentes en cuanto a percepción interna y del propio entrevistado.

3. Categoría CAMBIO.

La categoría cambio viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. Las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, interprofesional y con el propio alumnado está sometida a variantes tras la aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica.

A continuación se presenta una breve descripción de las conclusiones referidas a las tres vertientes descritas, viniendo a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Cambios:

3.1 Cambios en las relaciones entre el profesorado.

Alude a la relación interprofesional, pudiendo darse cabida al diálogo reflexivo en lo que respecta a la praxis profesional. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase extraída en una de las entrevistas: “...nos ha puesto en marcha, nos ha hecho buscar información, buscar formación y nos ha hecho comunicarnos entre nosotros...” (S., Esteban Navarro).

La introducción de cambios tras la evaluación diagnóstica genera nuevas tomas de decisiones en lo que respecta a los aspectos didácticos y organizativos. Esta afirmación es defendida por más de la mitad de los entrevistados, siendo un 57% de la muestra los que afirman que la metodología, el diseño de tareas y la evaluación de los aprendizajes están sometidos a cambios.

En un porcentaje menor, concretamente un 14% de los entrevistados, defienden que no emergen cambios en lo que respecta a las relaciones interprofesionales tras aplicar este tipo de pruebas. En la misma línea (14%) se alude a la sobrecarga de trabajo a la hora de aplicar la prueba como justificante de un aumento en el nivel de estrés en los profesionales. La toma de conciencia por parte del profesorado sobre la necesidad de formarse, la necesidad de generar redes de colaboración interprofesionales (intercambio de información, tareas, estrategias...) y el trabajo en equipo desde el primer ciclo de la educación primaria, son considerados aspectos relevantes para el cambio tras la aplicación de la evaluación diagnóstica. Todos ellos proyectan expectativas de mejora en los resultados de futuras pruebas. Esta afirmación es avalada por un porcentaje minoritario (14%),.

3.2 Cambios en las relaciones con la comunidad educativa.

Los cambios pueden encauzar mejoras a nivel de centro, facilitando que los miembros de la comunidad educativa consoliden una relación más estrecha. Las relaciones basadas en la colaboración entre los diversos agentes educativos, generan mejoras en la relación familia y centro educativo. Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: “...en los principios y fines del centro en general, en lograr una educación integral e inclusiva, en favorecer la participación de las familias poniendo en marcha iniciativas...” (O., Esteban Navarro).

Los aspectos didácticos y organizativos vienen a precisar uno de los cambios en las relaciones con la comunidad educativa defendidos mayoritariamente por los entrevistados. Una mayoría de ellos (28%) coincide con los cambios en las relaciones entre profesionales.

Un porcentaje menor de los entrevistados (14%) puntualiza que la evaluación diagnóstica no ha servido para introducir grandes cambios. Se aclara que afectan únicamente al alumnado y al profesorado que va a participar en la prueba. Al centro le supone un coste añadido. En la misma línea, es defendida la consideración de que se evidencian cambios generados por la inquietud de iniciar planes de mejora que incidan en la respuesta a los alumnos y a la sociedad en general.

3.3 Cambios en las relaciones con el alumnado.

Los cambios en relación con el alumnado están vinculados a la motivación de logro y el hecho de proyectar expectativas positivas en lo que respecta a sus posibilidades tras la aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica. Aportaciones del tipo: *“Ha influido en el alumnado en cuanto a que la programación de contenidos o de objetivos, incide...”* (D., Esteban Navarro), nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente.

En relación con el alumnado, las aportaciones por parte de los entrevistados no son cuantiosas. Sin embargo, la afirmación de que la evaluación diagnóstica no ha supuesto cambios significativos sino en lo referente a la programación de los objetivos y contenidos que pretenden compensar los resultados deficitarios en determinadas áreas de conocimiento, es avalada por un 14% de los entrevistados.

El cambio a nivel didáctico (metodología, recursos, evaluación) correlaciona con un cambio en la actitud del alumnado, debido a que éstos se muestran más motivados de cara al aprendizaje. Los cambios en el alumnado se perciben a nivel cualitativo, afirmación avalada por un 14% de los entrevistados.

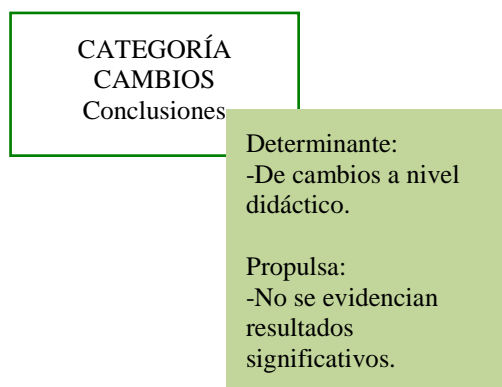


Figura 23: La categoría Cambios en el CEIP Esteban Navarro.
Elaboración propia.

En definitiva, la evaluación diagnóstica no ha generado cambios significativos excepción hecha con los aspectos didácticos, afirmación expuesta por los entrevistados en las tres vertientes que estructuran el análisis de la categoría CAMBIO. Así, tanto en la relaciones con la comunidad educativa, las relaciones entre el profesorado y en las relaciones con el alumnado los cambios a nivel didácticos son defendidos como emergentes tras la aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica.

4. Categoría MEJORA.

La categoría Mejora viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. Se plantea recopilar aquellos aspectos que han servido para progresar, dando paso a un estado de mejora en todo lo relacionado con los aspectos didácticos, procesos de coordinación y participación.

A continuación se presenta una breve descripción de las tres vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Mejora:

4.1 Mejoras relacionadas con los aspectos didácticos en general.

Alude a la información que enmarca los principios y regularidades que deben regir el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: *“En la práctica general del aula nos ha hecho reflexionar...programar tareas que sean efectivas para los niños y criterios y procedimientos...”* (P.B., Esteban Navarro).

La aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica han promovido la introducción de mejoras en lo que respecta a la metodología, afirmación avalada por un 85% de los entrevistados, y en lo que respecta a la utilización de recursos como las nuevas tecnologías, aspecto que manifiesta un 28% de los entrevistados. Como consecuencia, los procesos de aprendizaje se ven afectados en la medida en la que la metodología y los recursos empleados en la intervención educativa producen un efecto en el alumnado, aspectos que evidencian un porcentaje menor (14% de los entrevistados).

En menor medida, 14% de los entrevistados, se defiende que la aplicación de la evaluación diagnóstica no ha afectado en cuanto a la organización de recursos materiales, espacios, tiempos, evaluación y aprendizaje por parte del alumnado. A su vez, otro 14% de los entrevistados asegura que la aplicación de este tipo de pruebas si ha influido en la organización del aula, distribución del alumnado y en la evaluación de los aprendizajes; estando las opiniones muy repartidas entre los profesionales.

4.2 Mejoras relacionadas con los procesos de coordinación.

La procesos de coordinación enmarcan la dinámica de la que emergen los consensos o acuerdos que se conciertan con un fin común. Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: *“Este centro al respecto ha consensuado los modelos de programación...”* (P.G., Esteban Navarro).

La mayoría de los entrevistados, 28%, se declina por afirmar que la evaluación diagnóstica no ha supuesto la introducción de mejoras en lo que concierne a los procesos coordinación entre los miembros del equipo educativo, ciclos o departamentos. Sin embargo, un 14%, afirma que ha favorecido la reflexión sobre la importancia de la coordinación y la implicación profesional.

En la misma línea, un 14% de los entrevistados asegura que se ha consensuado el modelo de programación didáctica y de elaboración de las unidades didácticas, se ha actualizado la metodología y la evaluación de la práctica docente, introduciendo mejoras de manera coordinada como consecuencia de la aplicación de las pruebas.

4.3 Mejoras relacionadas con los procesos de participación.

La información referida a los procesos de participación está vinculada al grado en el que los diversos miembros de la comunidad educativa toman parte en los procesos educativos y organizativos del centro. Así aportaciones del tipo: “...participando en el CE donde hay muchas candidaturas...” (P.G., Esteban Navarro), nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente.

En lo que respecta a los alumnos, la mayoría de los entrevistados (43%) manifiesta que han pasado a ser protagonistas activos de su propio aprendizaje, pues participan en mayor grado en los procesos de enseñanza aprendizaje. En la misma línea, un 28% de los entrevistados expresa que los alumnos se muestran más motivados para el aprendizaje.

Los docentes participan en seminarios de formación con el fin de responder a las exigencias de las pruebas de evaluación diagnóstica. Sin embargo, ésta no ha supuesto la introducción de mejoras en lo que respecta a los procesos de participación de los profesionales en el centro, aspecto que evidencia un 14% de los entrevistados.

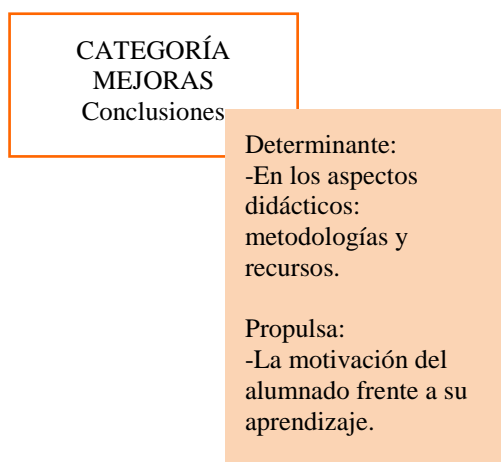


Figura 24: La categoría Mejoras en el CEIP Esteban Navarro.
Elaboración propia.

En definitiva, las mejoras introducidas como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica se han enfocado en los aspectos didácticos, concretamente en lo que concierne a la metodología y a la aplicación de las nuevas tecnologías. Como consecuencia los alumnos se muestran más motivados frente al aprendizaje, lo que ha intensificado la participación de éstos en los procesos de enseñanza aprendizaje. En lo que respecta a los procesos de coordinación, se ha dado apertura a la reflexión sobre la importancia de los mismos entre profesionales, no siendo tangible la introducción de mejoras en esta línea.

5. Categoría CULTURA.

La categoría cultura viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. Se caracteriza por recoger información referida a las costumbres y tradiciones del centro. A continuación se presenta una breve descripción de las vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Cultura:

5.1 Cultura, identidad y estilo del centro.

Recoge la información referida a las creencias y suposiciones comunes a los miembros de la comunidad educativa y cómo determinan la forma de actuar de éstos y, por tanto, los rasgos de identidad que definen la vida del centro. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: “... *el centro que se caracteriza por...*” (D., Esteban Navarro).

Un alto porcentaje de los entrevistados (57%) define el centro como una organización caracterizada por la familiaridad y el buen compañerismo, la apuesta por la formación del profesional y por la apertura hacia nuevos proyectos. En la misma línea, el respeto ante la libertad profesional y la expresión de ideas, la integración de la innovación con la experiencia profesional y la apuesta por una línea de trabajo estable, conforman algunos de los rasgos identificativos de la institución.

La filosofía del centro se centra en la proyección no sólo de aspectos educativos sino también sociales, siendo la colaboración uno de los rasgos de identidad que, un 43% de los entrevistados, destaca en los profesionales del centro. La apuesta por la integración y la educación sociomoral, es defendido por un 28% de los entrevistados.

Por el contrario un 14% de los entrevistado afirma que el centro es visto como una empresa que debe ser eficiente y práctico, siendo su único objetivo el alumno en sí mismo. La cultura que domina es la del equipo directivo, los coordinadores de ciclo y parte del profesorado que se implica, por lo que parece tratarse de una jerarquía vertical. La coordinación, la información y la organización son rasgos identificativos destacados por sólo un 14% de los entrevistados.

Respecto a las familias se fomenta una cultura de padres en la que se les invita a participar, dialogar y opinar, afirmación avalada por un 14 % de los entrevistados.

5.2 Identificación de subculturas o coaliciones en el centro.

Esta dimensión alude a la unión derivada por un sistema de creencias que pueda generar colisión en el desarrollo de la dinámica del centro. Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: “...*habrá alguien que a lo mejor no siga la dinámica, pero ...*” (S., Esteban Navarro).

El 100% de los entrevistados afirma que no existen culturas alternativas en el centro, solo diversidad de opiniones. A pesar de la variabilidad de opiniones y de estilos no existen grandes conflictos internos en el centro.

5.3 Valores predominantes.

Enmarca toda aquella información referida a las convicciones compartidas por los miembros de la comunidad educativa. Así distinguimos aportaciones del tipo: “*El diálogo, la participación, el consenso, el deseo de compartir experiencias entre los miembros de la comunidad...*” (P.G., Esteban Navarro).

Un 28% de los entrevistados afirma que el diálogo, la participación, el consenso y el deseo de compartir experiencias entre los miembros de la comunidad vienen a definir los valores propios a la dinámica del centro. El respeto ante las discrepancias y en la convivencia es uno de los valores que definen al centro.

5.3 Cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.

Se pretende analizar si la evaluación diagnóstica ha generado cambios en las convicciones compartidas por los miembros de la comunidad educativa. Así distinguimos aportaciones del tipo: “...el intentar que los niveles tengan horas de coordinación, los coordinadores de ciclos nos coordinemos, crear un clima de convivencia ...” (P.G., Esteban Navarro).

Como consecuencia de la evaluación de diagnóstico se ha favorecido el consenso y los procesos de coordinación entre profesionales, afirmación avalada por un 28% de las entrevistados.

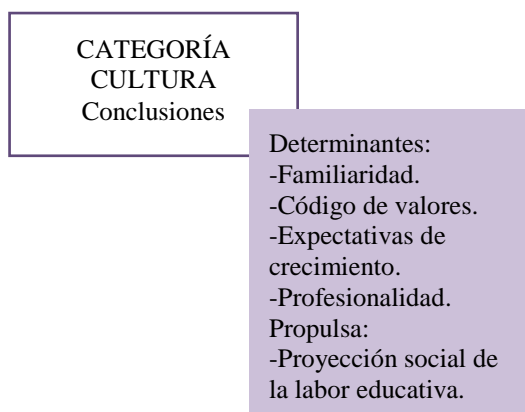


Figura 25: La categoría Cultura en el CEIP Esteban Navarro.
Elaboración propia.

En definitiva, la familiaridad, la profesionalidad, las expectativas de crecimiento y proyección social, partiendo de un código de principios y valores fundamentados en el respeto, el diálogo y el consenso ante las discrepancias personales y profesionales, vertebran la cultura que define al centro Esteban Navarro.

6. Categoría LIDERAZGO-PODER.

La categoría Liderazgo-Poder viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. En un intento de reflejar la capacidad de influencia para el trabajo enfocado al logro de objetivos y metas predeterminadas.

A continuación se presenta una breve descripción de las vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Liderazgo-Poder:

6.1 Rol del equipo directivo.

Esta información puede apreciarse en frases del tipo: “*Se ha delegado mucho, y se pretende ...*” (S., *Esteban Navarro*). Un 57% de los entrevistados afirman que la cultura dominante en el centro es la del equipo directivo, los coordinadores de ciclo y un grupo de compañeros que se implican bastante en sus funciones. A su vez, un 43% de los entrevistados asegura que el liderazgo es compartido y que no existe otra

cultura alternativa a la del equipo directivo. Una minoría, 14%, defiende la importante función de nexo que ejerce el equipo directivo entre las fuentes de poder interno y externo.

6.2 Estilo de liderazgo del director.

Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: “*...pero sobre todo, Pepe, él es el líder ...*” (J.E., *Esteban Navarro*). Un 28% de los entrevistados afirma que la dilatada experiencia del equipo directivo, concretamente del director, les permite saber muy bien como tratar y como conducir los pequeños conflictos que puedan impedir una buena convivencia y llevar a cabo una buena y adecuada labor docente. El director es la persona que marca la pauta, es una persona con mucho liderazgo, afirmación avalada por un 28% de los entrevistados.

En la línea de lo expuesto, el director mantiene una actitud proactiva apostando por la innovación, la aplicación de las nuevas tecnologías, el trabajo por competencias básicas y la actualización, esta afirmación es avalada por un 14% de los entrevistados.

6.3 Fuentes de poder interno.

Aportaciones del tipo: “...es donde realmente reside el peso de la vida del centro. ...” (D., Esteban Navarro), nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente.

Son destacados como fuente de poder interna los coordinadores de ciclo, quienes funcionan como líderes de sus equipos según un 43% de los entrevistados. Sin embargo, en la comisión de coordinación pedagógica y en el equipo directivo es donde realmente reside el peso de la vida del centro.

Se destaca a un grupo de profesores con una trayectoria en años importante en el centro que promueven acciones interesantes y enriquecedoras, como fuentes de poder interno (14% de los entrevistados).

6.4 Fuentes de poder externo.

Aportaciones del tipo: “La inspección, la normativa...” (O., Esteban Navarro), nos ha posibilitado concluir que existe una actitud de colaboración por parte de la concejala del ayuntamiento, el CEP y el inspector, quienes son considerados fuentes de poder externo y favorecen un trato estrecho y cercano con el centro. La parroquia también colabora, aspecto que avala un 57% de la muestra.

6.5 Relaciones que se establecen y micropolítica.

Manifestaciones del tipo: “La estrategia se basa en la información, la transmisión, el debate... se lleva a consenso...” (S., Esteban Navarro); nos ha posibilitado concluir lo siguiente.

Un 100% de los entrevistados afirma que la búsqueda del consenso, la participación e implicación y las reuniones de ciclo donde la gente pueda expresar y opinar, definen la dinámica del centro. En la misma línea, un 43% de los entrevistados asegura que en el centro funciona como órgano de participación pedagógica los ciclos y la comisión de coordinación pedagógica, quienes se reúnen una vez al mes.

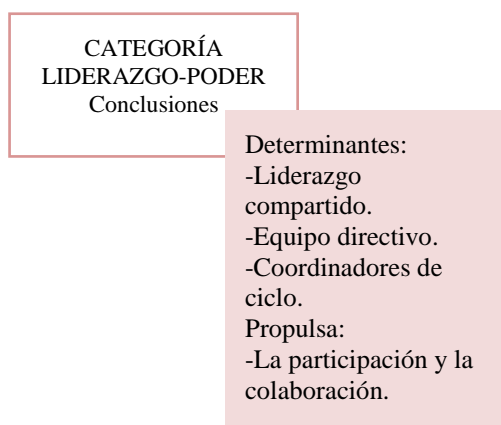


Figura 26: La categoría Liderazgo/Poder en el CEIP Esteban Navarro.
Elaboración propia.

En definitiva, ejercen una función del liderazgo en el centro Esteban Navarro el equipo directivo y los coordinadores de ciclo, tratándose de un liderazgo compartido que busca la participación y la colaboración de los profesionales que conforman el equipo educativo y de otros agentes externos como el ayuntamiento.

7. Categoría **CRISIS-CONFLICTO**.

La categoría crisis-conflicto viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. Pretende unificar información referida a la manera en la que la confluencia de intereses contrapuestos puede generar situaciones enriquecedoras y favorecedoras de la introducción de mejoras en la dinámica del centro. Así, los acontecimientos o momentos de crisis vividos como consecuencia de la evaluación diagnóstica son objeto de estudio.

A continuación se presenta una breve descripción de las tres vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Crisis-Conflicto:

7.1 Acontecimientos o hitos importantes producidos en el centro como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.

Un ejemplo puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: “*Conflicto ninguno ...*” (P.B., Esteban Navarro). La afirmación expuesta es defendida por el 100% de los entrevistados, quienes aseguran que la evaluación diagnóstica no ha generado conflictos en el centro.

7.2 Preocupaciones motivadas por la evaluación de diagnóstico.

Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: “*Preocupación inicial pero ...*” (S., Esteban Navarro). Las aportaciones exponen que la evaluación diagnóstica ha generado cierta tensión en algunos profesores por inquietud previa a la prueba, este dato es avalado por un 85% de la muestra.

7.3 Conflictos y momentos de crisis vividos en el centro como consecuencia de la evaluación de diagnóstico

Aportaciones del tipo: “*...a nivel interno te hace mover las estructuras que tú tenías ...*” (P.S., Esteban Navarro), nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente. Un 28% de los entrevistados asegura que la evaluación diagnóstica ha provocado un conflicto a nivel interno, conducente al replanteamiento de diversos aspectos para la introducción de cambios.

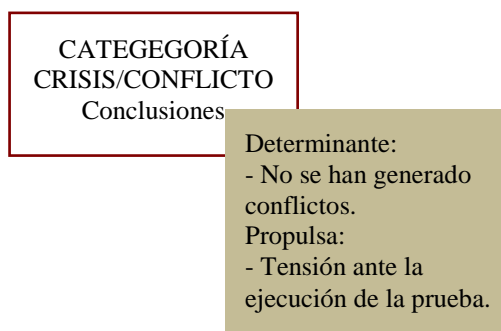


Figura 27: La categoría Crisis/Conflicto en el CEIP Esteban Navarro.
Elaboración propia.

En definitiva, las afirmaciones recogidas en lo que respecta a la crisis o conflictos emergentes como consecuencia de la evaluación diagnóstica vienen a reflejar que no se han provocado conflictos, evidenciando cierto grado de tensión por parte de los docentes que antecede a la ejecución de las pruebas.

8. Categoría ASPECTOS DIDÁCTICOS-AULA.

La categoría Aspectos Didácticos-Aula viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. En un intento de reflejar las peculiaridades del proceso enseñanza aprendizaje que se han visto sometidas a cambios como consecuencia de la evaluación diagnóstica.

A continuación se presenta una breve descripción de las vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Aspectos Didácticos-Aula:

8.1 Cambios producidos en la planificación en el ámbito del aula.

Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: “...como consecuencia de ver cómo se hacen las cosas, cómo se preguntan, cómo se evalúa y todo el proceso ...” (J.E., Esteban Navarro).

Un 28% de los entrevistados asegura que se ha generado la reflexión y el debate sobre las necesidades de nuevos planteamientos en lo que respecta a la planificación del ámbito de aula y a la programación de objetivos y contenidos, con el fin de adecuar los procesos de enseñanza aprendizaje a las necesidades detectadas como consecuencia de la evaluación diagnóstica.

En menor medida (14%), existen afirmaciones que se decantan por asegurar que la evaluación diagnóstica influye poco en los procesos de aprendizaje de los alumnos, sirviendo únicamente para aportar algunos indicadores al profesorado para reorientar su metodología y actualizar sus contenidos. En la misma línea, se considera que este tipo de pruebas no afecta tanto a la organización del centro sino que se queda un poco fuera, depende de la voluntariedad del profesorado.

8.2 Cambios producidos en las actividades de coordinación con otras aulas.

Aportaciones del siguiente tipo: “la coordinación e implicación realmente...” (P.B., Esteban Navarro), nos ha posibilitado concluir en lo que respecta a esta categoría.

La mayoría de los entrevistados, concretamente un 43%, afirma que no se han producido cambios en lo que respecta a las actividades de coordinación como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica. Sin embargo, una minoría (14%) asegura que este tipo de pruebas ha permitido valorar la necesidad de mejorar las coordinaciones.

8.3 Cambios producidos en los recursos que se utilizan.

Hemos podido concluir en base a manifestaciones del siguiente tipo: “...*las tics, el tema de pizarra digital, los niños tienen una implicación...*” (P.S., Esteban Navarro).

La utilización de nuevos recursos tecnológicos como consecuencia de la evaluación diagnóstica, es una realidad defendida por un 57% de los entrevistados. Se posiciona en contra una minoría, quienes en un 14% defienden que este tipo de pruebas no ha producido cambios en lo que respecta a los recursos que se utilizan.

8.4 Cambios producidos en las metodologías utilizadas en el aula.

Esta información se ha concluido a través de manifestaciones del tipo: “...*básicamente ha influido en la metodología...*” (S., Esteban Navarro).

Un 71% de los entrevistados, afirman que la metodología antes era más expositiva y, actualmente, se caracteriza por ser es más participativa. En la misma línea, un 43 % destaca la necesidad de actualizarse como profesionales, a través de seminarios formativos enfocados a la capacitación para trabajar las competencias básicas en el aula. Un 28% apuesta por la globalización de las disciplinas y defiende que la evaluación diagnóstica no ha influido en la metodología que se aplica en el aula.

8.5 Cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula.

En lo que respecta a las tareas, la información recogida se ejemplifica en el siguiente enunciado: “...te das cuenta de que hay que planificar más tareas, también tenemos...” (P.B., Esteban Navarro).

Un 28 % de los entrevistados asegura que la evaluación diagnóstica ha propulsado el comienzo de un proceso caracterizado por el cambio y el aprendizaje, por parte de los profesionales, referente al diseño de tareas. Sin embargo, una minoría (14%) asegura que se mantiene una línea tradicional en lo que respecta a la exposición de contenidos en las aulas, a pesar de que gracias a la evaluación diagnóstica se ha podido valorar cómo proceder en el trabajo por competencias básicas.

8.6 Cambios producidos en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado

Aportaciones del tipo: “...evalúo a mi alumnado tengo en cuenta...” (P.G., Esteban Navarro), nos ha posibilitado concluir en lo referente a las estrategias y criterios de evaluación del alumnado.

Un 43% de los entrevistados asegura que las pruebas de evaluación y la forma de plantear las preguntas han sido modificadas como consecuencia de la evaluación diagnóstica, asegurando que estas pruebas han servido como modelo en el proceso de cambio.

En la misma línea, un 28% de los entrevistados, asegura que la diversidad en el tipo de pruebas para evaluar también son consecuencia de la evaluación diagnóstica. Defienden que siguen siendo muchos los controles a los que se somete al alumno, a pesar de que se valora más que antes el trabajo del alumno.

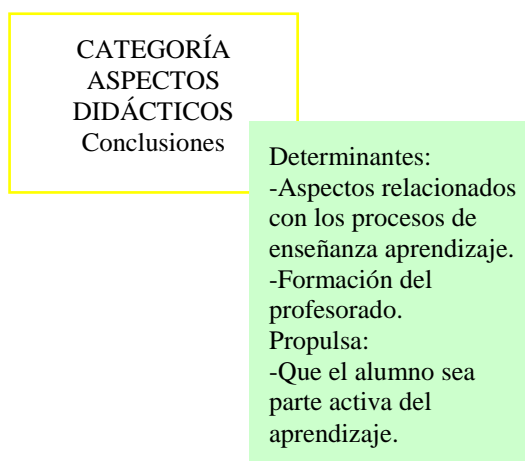


Figura 28: La categoría Aspectos Didácticos en el CEIP Esteban Navarro.
Elaboración propia.

En definitiva, los cambios propiciados como consecuencia de la evaluación diagnóstica no van en la línea de los procesos de coordinación sino que, más bien, recaen en aspectos directamente relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la metodología se caracteriza por la búsqueda de la participación del alumno, considerándolo parte activa de su propio aprendizaje. La necesidad de formación de los profesionales para el trabajo de las competencias básicas, la evaluación y el diseño de tareas, también cobra relevancia.

Podemos concluir que la Evaluación Diagnóstica en el CEIP Esteban Navarro es percibida como un proceso que genera ciertas dificultades organizativas en lo que respecta a su ejecución, tratándose de una estrategia generadora de comparativas entre centros. Sin embargo, es considerada un punto fuerte para propulsar el diálogo pedagógico, generador del cambio en los procesos educativos y que, normalmente, viene acompañado de los resultados de las pruebas aplicadas.

Las mejoras introducidas van en la línea de los aspectos didácticos, concretamente la metodología, el diseño de tareas y la evaluación. A su vez, la proyección social a través de la intervención educativa, el liderazgo compartido y la visión del conflicto como punto fuerte para el enriquecimiento profesional, son algunos de los aspectos que definen al centro Esteban Navarro.

CEIP M^a Jesús Ramírez.

Como bien se hace mención para el primer centro participante expuesto, las conclusiones, configuradas en base al sistema de categorías presentado en el diseño de esta investigación, obedece al siguiente orden:

1. Categoría PROCESOS.

La categoría Procesos viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. En un intento de reflejar la manera en la que es percibida la evaluación diagnóstica por la propia comunidad educativa y la forma en la que se procede en los centros educativos a la hora de ejecutar este tipo de pruebas.

En la línea de lo expuesto, la conceptualización de la prueba por parte de la comunidad educativa, la difusión de impresiones sobre el proceso, la validez y fiabilidad de la misma, así como la noción del propio entrevistado sobre lo que concierne la evaluación diagnóstica; sistematizan la recogida de información del eje de indagación referido a la categoría Procesos.

A continuación se presenta una breve descripción, en conjunto con los resultados obtenidos, de las tres vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Procesos:

1.1 Percepción Externa.

La Percepción externa alude a la información transmitida por miembros de la comunidad educativa pertenecientes a centros vecinos. Este tipo de impresiones son difundidas a través de intercambios comunicativos que pueden darse en ámbito formal, una reunión, y en ámbito informal, un encuentro en la cafetería de la zona. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: “...*que cuando hablo con alguien estaba exactamente igual,...*” (P.M.C., M^a Jesús Ramírez). Partiendo de las entrevistas realizadas y tras un análisis riguroso de la información, sintetizamos las conclusiones del estudio que nos ocupa en párrafos sucesores.

En lo que respecta a la postura que adoptan los profesionales ante el proceso de evaluación diagnóstica, un 43% de los entrevistados coinciden en afirmar que la inquietud y el nerviosismo son rasgos palpables en el profesorado y transmitidos, por estos, al alumnado.

Se constata como percepción externa generalizada aunque en un porcentaje menor, concretamente un 14% de los entrevistados, la afirmación de que existe la necesidad de tener en cuenta el contexto, las particularidades de cada centro y su alumnado a la hora de aplicar las pruebas. A su vez, resaltan que se trata de un proceso frío que se determina desde la administración y que la evaluación diagnóstica no es eficaz, que solo sirve para hacer una comparativa entre centros educativos; no incide, por tanto, en la práctica docente y, por consiguiente, tampoco en el alumnado.

La prueba externa ha generado cierta expectación por parte de las familias, mostrándose nerviosos ante el proceso. El proceso de evaluación diagnóstica es considerado muy formal y protocolario, teniendo en cuenta que se trata de alumnos en edad escolar. Estas consideraciones son avaladas por un 14% de los entrevistados.

1.2 Percepción Interna.

La percepción interna hace alusión a la manera en la que es vivida por la comunidad educativa del propio centro el proceso de ejecución de las pruebas de evaluación diagnóstica.

Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: "...claro se lo comunico al profesorado y aparece una cierta..." (*D., M^a Jesús Ramírez*); emitidas por los componentes del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) o la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), los miembros del Equipo Directivo, el profesorado, las familias y el propio alumnado.

Los agentes internos que dinamizan el centro educativo objeto de estudio, vienen a generar impresiones sobre el proceso de evaluación diagnóstica y lo que ello concierne; impresiones de las que subyace la información que se concluye a continuación.

A nivel interno, la mayoría de los entrevistados (71%) se descartan por afirmar que existen rasgos palpables de nerviosismo e intranquilidad por parte de la comunidad educativa a la hora de afrontar el proceso de evaluación diagnóstica. Este aspecto también se detalla como relevante en cuanto a percepción externa.

La consideración de que el proceso de evaluación diagnóstica genera expectativa e incertidumbre por la falta de información sobre el proceso en sí mismo y la fecha de ejecución de las pruebas, es una afirmación que avala el 43% de los entrevistados. A la que le sigue la tensión, por parte de los docentes, de cara a la capacidad del alumnado para afrontar estas pruebas y, por tanto, a su labor como profesores de los mismos, defendido por un 28% de los entrevistados.

Cobra relevancia por defenderse tanto a nivel externo como interno, la concepción de que la evaluación diagnóstica sirve para hacer una comparativa de centros educativos que permite realizar un juicio de valor sobre la capacidad del centro y, por tanto, de los profesionales que, a su vez, son responsables del rendimiento del alumnado. Esta conceptualización de la evaluación externa es defendida por un 28%, frente a otro tipo de afirmaciones que aluden a la falta de conocimiento, comprensión y concienciación sobre la aplicación de este tipo de pruebas.

En contraposición a lo expuesto, solo un 14 %, valora la prueba como un aspecto positivo para la introducción de mejoras y la corrección de aspectos deficitarios en el funcionamiento del centro en general. A pesar de que, la prueba, ha generado cierta expectativa por parte de las familias, mostrándose nerviosos ante el proceso.

1.3 Percepción del entrevistado.

La percepción del entrevistado enmarca toda aquella información referida a las impresiones que ha causado el proceso de evaluación diagnóstica.

Así aportaciones del tipo: “ ... *Yo creo que el sentir general de la gente, es un poco...* ” (P.A., M^a Jesús Ramírez); nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente que incluye la recogida de información de la categoría Procesos. La postura temerosa ante la prueba, generando inquietud y nerviosismo en el profesorado y en el alumnado se contempla como uno de los aspectos a priorizar en cuanto a la percepción del propio entrevistado. Avalan esta afirmación un 86% de los entrevistados. Este aspecto resalta tanto en lo que respecta a percepción interna, percepción externa y percepción del propio entrevistado.

El proceso de evaluación diagnóstica como generador de expectación e incertidumbre por la falta de información sobre sí mismo y la fecha de ejecución de las pruebas, se presenta como segundo en cuanto a afirmaciones avaladas por la mayoría de los entrevistados. A lo expuesto se suma la importancia de cara a la formación por parte de los docentes para afrontar la enseñanza en competencias básicas y la necesidad de un tiempo de asimilación para implementar las nuevas tendencias en educación; siendo un 57% de los entrevistados los que apoyan esta afirmación que, a su vez, es contemplada en cuanto a percepción interna y externa en la categoría de procesos.

Un 28% de los entrevistados aseguran que existe cierta tensión de cara a la capacidad del alumnado para afrontar estas pruebas y que conceptos como “evaluación” y “miedo” se manifiestan de manera cohesionada. El mismo porcentaje se decanta por afirmar que la finalidad de la evaluación diagnóstica es proporcionar una comparativa entre centros educativos que permite realizar un juicio de valor sobre la capacidad del centro y, por tanto, de los profesionales que a su vez, son responsables del rendimiento del alumnado. Esta consideración también es defendida a nivel externo.

La consideración de que la evaluación diagnóstica solo sirve para fiscalizar el trabajo de los docentes, conforma la concepción que un 14% de los entrevistados tiene ante el procesos de evaluación diagnóstica. Los resultados no son considerados como un medio facilitador para la introducción de soluciones que permitan afrontar las dificultades que los docentes se encuentran en el aula.

Estos últimos, consideran que la evaluación diagnóstica no favorece la mejora de la práctica profesional del docente. Se valora el paso del tiempo como un aspecto necesario para un posible cambio de percepción de cara al proceso.

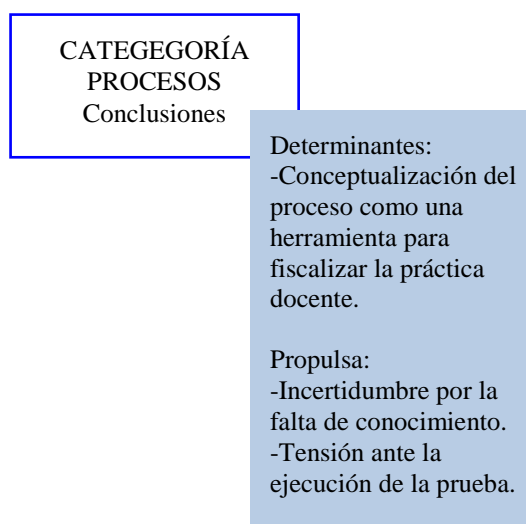


Figura 29: La categoría Procesos en el CEIP Mº Jesús Ramírez.
Elaboración propia.

En definitiva, la realidad que describen los entrevistados en cuanto al proceso de evaluación diagnóstica en el CEIP M^a Jesús Ramírez parece afirmar que existe un grado de tensión palpable en el clima del centro ante el proceso de evaluación diagnóstica. Este aspecto coincide con la percepción externa e interna de cara al proceso.

En la misma línea, la incertidumbre provocada por la falta de conocimiento sobre el proceso de evaluación, sus consecuencias y la conceptualización del mismo como herramienta que sirve para fiscalizar la práctica docente que se lleva a cabo en el centro; conforman tres aspectos que avalan la necesidad de incorporar una línea de información, asesoramiento y formación previa al proceso. El fin último debe conectar con el hecho de familiarizar y concienciar sobre lo que va a ocurrir y las repercusiones del propio proceso, para que alumnos, profesores y familias puedan conceptualizar de manera positiva el proceso de evaluación diagnóstica.

2. Categoría RESULTADOS.

La categoría Resultados viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. En un intento de reflejar el efecto o las consecuencias de las pruebas de evaluación diagnóstica sobre la dinámica del centro.

A continuación se presenta una breve descripción de las tres vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Resultados.

2.1 Percepción Externa.

La Percepción externa alude a la información transmitida por miembros de la comunidad educativa pertenecientes a centros vecinos. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: “...oímos decir que...” (P.M.C., M^a Jesús Ramírez).

Un 43% de los entrevistados asegura que los resultados son difundidos de manera insuficiente pues, la información, llega sólo al equipo directivo y a los profesores del centro. Se expone la necesidad de que las familias sean conocedoras de los resultados. A su vez, resultan ser desmoralizantes y decepcionantes puesto que, un 28% de los entrevistados, defienden que no reflejan el aprendizaje adquirido por parte del alumnado.

2.2 Percepción Interna.

La percepción interna hace alusión a la manera en la que es percibida por la comunidad educativa del propio centro las consecuencias derivadas de los resultados de las pruebas de evaluación diagnóstica. Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: “...es de todos y estamos implicados...” (P.M.C., M^a Jesús Ramírez).

Los resultados han sido percibidos, por un 43% de los entrevistados, como un medio para propulsar proyectos de mejora en el centro pues han generado debate entre el profesorado.

A nivel interno, los resultados no son considerados alentadores en cuanto a trabajo didáctico realizado y, por tanto, en lo que respecta al conocimiento adquirido por el alumnado. Este aspecto coincide con la percepción externa de los resultados. Sólo un 14% de los entrevistados a nivel interno, valora los resultados como un punto fuerte para dar apertura al diálogo pedagógico entre docentes.

2.3 Percepción del entrevistado.

La percepción del entrevistado enmarca toda aquella información referida a las impresiones causadas por el efecto de los resultados obtenidos en la aplicación de la evaluación diagnóstica. Así aportaciones del tipo: “*Yo me quede un poco...*” (P.M.C., M^a Jesús Ramírez), nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente.

Un 43% de los entrevistado, defiende que trabajar las competencias básicas posibilitará mejorar los resultados. En base a lo expuesto, los resultados han servido para llevar a cabo un proceso de reflexión y evaluación interna sobre las medidas que deben tomarse para reconducir a los alumnos, aspecto que defienden el mismo porcentaje de entrevistados (43%). Los resultados son concebidos como insuficientes al no considerar la idiosincracia de los centros (28%)

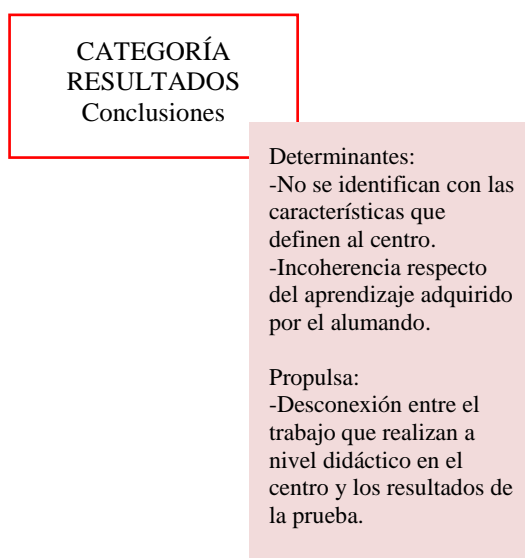


Figura 30: La categoría Resultados en el CEIP M^a Jesús Ramírez.
Elaboración propia.

En definitiva, el análisis de la categoría de resultados deja en evidencia que, para los entrevistados, no existe correlación entre el trabajo que realizan a nivel didáctico en el centro y los resultados de las pruebas de la evaluación diagnóstica. Consideran que los resultados no reflejan el aprendizaje adquirido por el alumnado, ni la características que definen el centro en cuestión.

3. Categoría CAMBIO.

La categoría cambio viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. Las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, interprofesional y con el propio alumnado está sometida a variantes tras la aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica.

A continuación se presenta una breve descripción de las conclusiones referidas a las tres vertientes descritas, viniendo a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Cambios:

3.1 Cambios en las relaciones entre el profesorado.

Alude a la relación interprofesional, pudiendo darse cabida al diálogo reflexivo en lo que respecta a la praxis profesional. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase extraída en una de las entrevistas: “...yo creo que sí...” (P.S., M^a Jesús Ramírez).

La evaluación diagnóstica provoca la introducción de cambios pues genera que se tomen decisiones en lo que respecta a los aspectos didácticos y organizativos, esta afirmación es defendida por un 71% de los entrevistados. Es considerado un cambio importante la toma de conciencia por parte del profesorado sobre la necesidad de formarse, aspecto que exponen un 43% de los entrevistados. Sin embargo, un 28% de los entrevistados, considera que la evaluación diagnóstica no ha servido para introducir grandes cambios.

3.2 Cambios en las relaciones con la comunidad educativa.

Los cambios pueden encauzar mejoras a nivel de centro, promoviendo que los miembros de la comunidad educativa consoliden una relación mas estrecha que facilite la colaboración entre los diversos agentes educativos, promoviendo mejoras en la relación familia y centro educativo. Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: *“En el centro sí, a nivel de ...”* (P.A., M^a Jesús Ramírez).

Un 28% de los entrevistados defienden que la evaluación diagnóstica ha generado la introducción de cambios que han afectado a toda la comunidad educativa. Sólo un 28% afirma que afecta únicamente al alumnado y al profesorado que va a participar en la prueba y un 14% defiende que, al centro, le supone un coste añadido por la necesidad de formar a los profesionales.

3.3 Cambios en las relaciones con el alumnado.

Los cambios en relación con el alumnado están vinculados a la motivación de logro y el hecho de proyectar expectativas positivas en lo que respecta a sus posibilidades tras la aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica. Aportaciones del tipo: *“En el alumnado donde menos porque...”* (P.A., M^a Jesús Ramírez).

Sólo un 28% de los entrevistados defienden que se han dado cambios a nivel de alumnado, pues se expone que los cambios generados por el profesorado se proyectan en el alumnado. Estos cambios se generan a nivel didáctico (metodología, recursos) y correlacionan con un cambio en la actitud del alumnado (motivación).

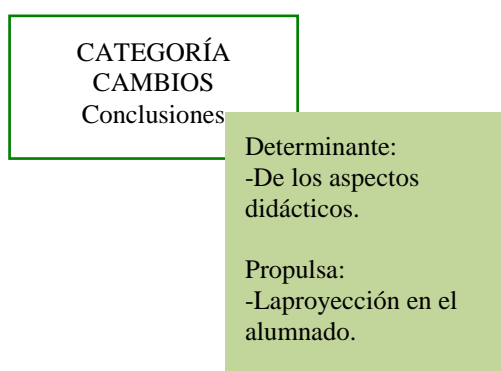


Figura 31: La categoría Cambios en el CEIP M^a Jesús Ramírez.
Elaboración propia.

Podemos concluir que la evaluación diagnóstica provoca la introducción de cambios relacionados con los aspectos didácticos y que, éstos, se proyectan en el alumnado.

4 La categoría MEJORA.

La categoría Mejora viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. Se plantea recopilar aquellos aspectos que han servido para reestablecer haciendo pasar a un estado de mejora todo lo relacionado con aspectos didácticos, procesos de coordinación y participación.

A continuación se presenta una breve descripción de las tres vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Mejora:

4.1 Mejoras relacionadas con los aspectos didácticos en general.

Alude a la información que enmarca los principios y regularidades que deben regir el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: *“...en cada aula la gente se va preocupando por...”* (P.A., M^a Jesús Ramírez).

La aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica han promovido la introducción de mejoras en lo que respecta a la metodología y no tanto de cara a la organización de espacios, tiempos y evaluación del aprendizaje. A su vez, ha promovido la introducción de mejoras en lo que respecta a la utilización de nuevos recursos como las nuevas tecnologías, aspecto defendido por un 28% de los entrevistados.

4.2 Mejoras relacionadas con los procesos de coordinación.

La procesos de coordinación enmarcan la dinámica de la que emergen los consensos o acuerdos que se conciertan con un fin común. Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: *“los acuerdos a lo que llegamos...porque trabajamos en ciclos...”* (P.A., M^a Jesús Ramírez).

Un 57% de los entrevistados asegura que la evaluación diagnóstica ha favorecido la reflexión sobre la importancia de la coordinación y la implicación profesional. En la misma línea, un 43% de los entrevistados, expone que la evaluación diagnóstica ha fomentado que se lleven a cabo más reuniones para mejorar las coordinaciones.

4.3 Mejoras relacionadas con los procesos de participación.

La información referida a los procesos de participación está vinculada al grado en el que los diversos miembros de la comunidad educativa toman parte en los procesos educativos y organizativos del centro. Así aportaciones del tipo: “...*han participado aportando datos...*” (D., M^a Jesús Ramírez), nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente.

Un 57% de los entrevistados, exponen que los alumnos han pasado a ser protagonistas activos en su propio aprendizaje, pues se emplea una metodología más participativa en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En la misma línea, los docentes participan en más seminarios de formación con el fin de responder ante las exigencias de este tipo de pruebas, esta afirmación es avalada por un 43% de los entrevistados. Solo una minoría, concretamente un 14% de los entrevistados, defienden que los alumnos se muestran más motivados en los procesos de enseñanza aprendizaje y que las familias colaboran participando en la búsqueda de información para las tareas que han de desarrollar sus hijos.

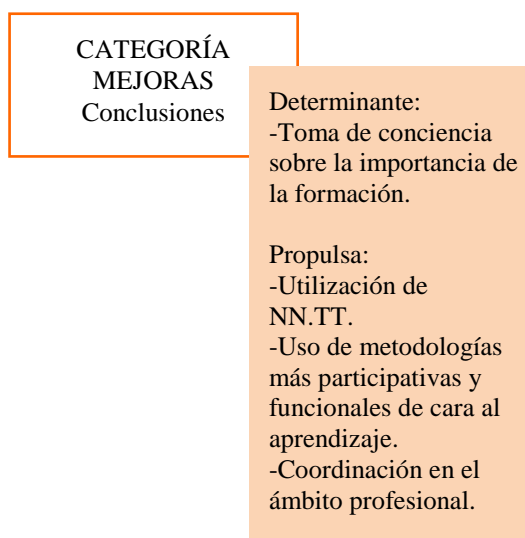


Figura 32: La categoría Mejoras en el CEIP M^a Jesús Ramírez.
Elaboración propia.

En definitiva, la evaluación diagnóstica ha propulsado la introducción de mejoras encaminadas a la utilización de las nuevas tecnologías, el empleo de metodologías más participativas y funcionales de cara al aprendizaje, la toma de conciencia sobre la importancia de la formación y la coordinación en el ámbito profesional.

5. Categoría CULTURA.

La categoría cultura viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. Se caracteriza por recoger información referida a las costumbres y tradiciones del centro. A continuación se presenta una breve descripción de las vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Cultura:

5.1 Cultura, identidad y estilo del centro.

Recoge la información referida a las creencias y suposiciones comunes a los miembros de la comunidad educativa y cómo determinan la forma de actuar de éstos y, por tanto, los rasgos de identidad que definen la vida del centro. Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: “...la familiaridad y el acercamiento...es lo que nos define.” (D., M^a Jesús Ramírez).

El 100% de los entrevistados, defiende que el centro está caracterizado por la familiaridad, la cordialidad y el buen compañerismo, la apuesta por la formación del profesional y por la apertura hacia nuevos proyectos.

En la misma línea, la filosofía del centro está centrada en tener proyección no solo en aspectos educativo sino también sociales, afirmación que avala un 71% de los entrevistados. La colaboración y la búsqueda del consenso son rasgos de identidad que define a los profesionales del centro (57%).

Respecto a las familias se fomenta una cultura de padres en la que se les invita a participar, dialogar y opinar. El diálogo es uno de los rasgos que identifica al centro, aspecto que defiende un 43% de los entrevistados. La apuesta por la integración, el pluralismo y la educación sociomoral son rasgos identificativos que, defendidos en menor medida (14%), aportan los entrevistados.

5.2 Identificación de subculturas o coaliciones en el centro.

Alude a la unión derivada por un sistema de creencias que pueda generar colisión en el desarrollo de la dinámica del centro. Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: “...he pasado del yo al nosotros...” (J.E., M^a Jesús Ramírez).

El 43% de los entrevistados defiende que, a pesar de la variabilidad de opiniones y de estilos, no existen grandes conflictos internos en el centro. En la misma línea, defienden que se opta por el consenso ante la diversidad de opiniones.

5.3 Valores predominantes.

Enmarca toda aquella información referida a las convicciones compartidas por los miembros de la comunidad educativa. Así distinguimos aportaciones del tipo: “...la importancia de la colaboración y la implicación...” (J.E., M^a Jesús Ramírez).

El diálogo, la participación, el consenso, el deseo de compartir experiencias entre los miembros de la comunidad y, en definitiva, la buena convivencia vienen a definir los valores propios a la dinámica del centro, aspecto que avala un 43% de los entrevistados.

5.4 Cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.

Se pretende analizar si la evaluación diagnóstica ha generado cambios en las convicciones compartidas por los miembros de la comunidad educativa. Así distinguimos aportaciones del tipo: “...trabajar por competencias es trabajar para la vida en sociedad...” (P.F., Esteban Navarro).

Un 43% de los entrevistados afirma que la convivencia, la relación con la familia y otros valores como la colaboración y el trabajo en equipo, han mejorado gracias a la evaluación diagnóstica. Solo un 14% de los entrevistados, expone abiertamente que la evaluación diagnóstica no ha influido en los valores del centro.

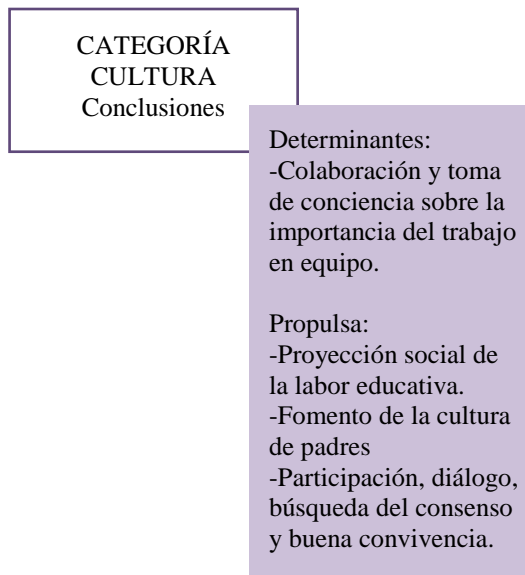


Figura 33: La categoría Cultura en el CEIP M^a Jesús Ramírez.
Elaboración propia.

En definitiva, el centro se define por contemplar la importancia de la proyección social a través de la labor educativa. En la línea de lo expuesto, fomentar la cultura de padres a través de la participación, el diálogo, la búsqueda del consenso y la buena convivencia, caracterizan al centro; siendo la colaboración y la toma de conciencia sobre la importancia del trabajo en equipo valores emergentes de la evaluación diagnóstica.

6. Categoría LIDERAZGO-PODER.

La categoría Liderazgo-Poder viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. En un intento de reflejar la capacidad de influencia para el trabajo enfocado al logro de objetivos y metas predeterminadas.

A continuación se presenta una breve descripción de las vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Liderazgo-Poder:

6.1 Rol del equipo directivo.

Esta información puede apreciarse en frases del tipo: *“El equipo directivo es básico...”* (P.A., M^a Jesús Ramírez). El 28% de los entrevistados defiende que el liderazgo que ejerce el equipo directivo es compartido, puesto que se opta por el consenso en la toma de decisiones. A su vez el equipo directivo y los coordinadores de ciclo son propulsores de la cultura que define al centro, afirmación avalada por un 86% de los entrevistados.

6.2 Estilo de liderazgo del director.

Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: *“...dirigente y buscador del consenso...”* (P.A., Esteban Navarro). El estilo del director es dirigente, aspecto que avala un 28% de los entrevistados. A su vez, un 42% de los entrevistados afirman que el liderazgo que ejerce el equipo directivo es compartido.

6.3 Fuentes de poder interno.

Aportaciones del tipo: *“...la jefa de estudios...están incluidos en el grupo...”* (D., M^a Jesús Ramírez), nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente. En lo que respecta a las fuentes de poder interno, un 57% de los entrevistados afirma que los profesores con mayor antigüedad desempeñan un rol importante en la dinámica del centro. Los coordinadores de ciclo funcionan como líderes de sus equipos, aspecto que explicitan un 14% de los entrevistados.

6.4 Fuentes de poder externo.

Aportaciones del tipo: “...como agente externo la figura...”(O., M^a Jesús Ramírez), nos ha posibilitado concluir lo siguiente:

Existe una actitud de colaboración por parte de la concejala del ayuntamiento, el CEP y el inspector, quienes favorecen un trato estrecho y cercano con el centro. Esta afirmación la avala un 86% de los entrevistados. Solo un 14% de los entrevistados, explicita que las familias a través del Consejo Escolar y la orientadora también juegan su rol en la dinámica del centro como fuentes de poder externo.

6.5 Relaciones que se establecen y micropolítica.

Manifestaciones del tipo: “...al principio de curso se reúnen...ellos nos mandan los programas...”(P.S., M^a Jesús Ramírez); nos ha posibilitado concluir que la búsqueda del consenso, la participación y la implicación profesional enmarcan el tipo de relaciones que se desarrolla en el centro. Se establece una relación democrática, aspecto avalado por un 57% de los entrevistados.

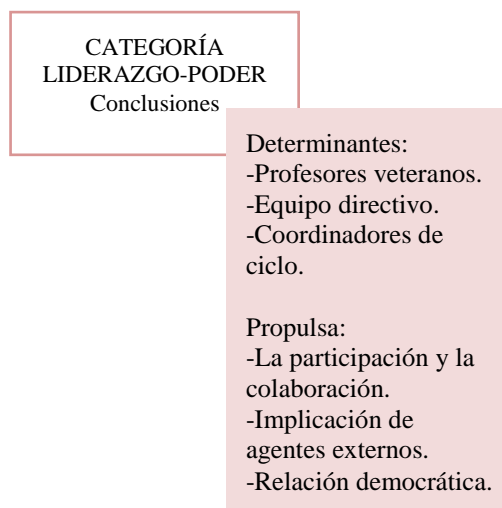


Figura 34: La categoría Liderazgo/Poder en el CEIP M^a Jesús Ramírez.
Elaboración propia.

7. Categoría **CRISIS-CONFLICTO**.

La categoría crisis-conflicto viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. Pretende unificar información referida a la manera en la que la confluencia de intereses contrapuestos puede generar situaciones enriquecedoras y favorecedoras de la introducción de mejoras en la dinámica del centro. Así, los acontecimientos o momentos de crisis vividos como consecuencia de la evaluación diagnóstica son objeto de estudio.

A continuación se presenta una breve descripción de las tres vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Crisis-Conflicto:

7.1 Acontecimientos o hitos importantes producidos en el centro como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.

Un ejemplo puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: “*Conflicto ninguno...se ha tomado normal entre el profesorado...*” (D., M^a Jesús Ramírez).

Las aportaciones referidas a los acontecimientos o hitos importantes producidos en el centro debido a la evaluación diagnóstica son bastante concretas a la hora de afirmar que no se han generado conflictos, aspecto que definiendo un 71% de los entrevistados.

7.2 Preocupaciones motivadas por la evaluación de diagnóstico.

Estas percepciones se ejemplifican en afirmaciones del tipo: “*...preocupación inicial en el profesorado...por los resultados...*” (J.E., M^a Jesús Ramírez). El 43% de los entrevistados afirma que la evaluación diagnóstica ha generado cierta tensión en algunos profesores, como consecuencia de la inquietud que precede a la aplicación de las pruebas. Sólo un 14% de los entrevistados hace alusión, como aspecto preocupante, a la necesidad de formarse en este sentido.

7.3 Conflictos y momentos de crisis vividos en el centro como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.

Aportaciones del tipo: “...las familias...decían que sus hijos estaban trabajando mucho...” (J.E., M^a Jesús Ramírez), nos ha permitido concluir en lo que respecta a esta vertiente.

Un 28% de los entrevistados expone que la evaluación diagnóstica ha supuesto un conflicto a nivel interno, conducente a la necesidad de introducir cambios que posibiliten mejorar los resultados. La llegada de los resultados ha sido generador de crisis, aspecto que defiende solo un 14% de los entrevistados.

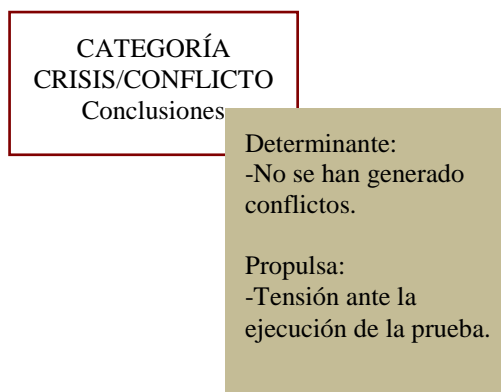


Figura 35: La categoría Crisis/Conflicto en el CEIP M^a Jesús Ramírez.
Elaboración propia.

En definitiva, la evaluación diagnóstica no ha generado crisis o conflictos relevantes en el centro. Se ha percibido cierta tensión justificada como precedente a la aplicación de las pruebas.

8. Categoría ASPECTOS DIDÁCTICOS-AULA.

La categoría Aspectos Didácticos-Aula viene a conformar uno de los ejes de indagación del estudio que nos ocupa. En un intento de reflejar las peculiaridades del procesos enseñanza aprendizaje que se han visto sometidas a cambios como consecuencia de la evaluación diagnóstica.

A continuación se presenta una breve descripción de las vertientes que vienen a definir el sistema de la recogida de información en lo que respecta a la categoría Aspectos Didácticos-Aula:

8.1 Cambios producidos en la planificación en el ámbito del aula.

Un ejemplo de lo expuesto puede apreciarse en la siguiente frase recogida en una de las entrevistas: “...se reúnen los ciclos y el equipo directivo...” (M.C., M^a Jesús Ramírez).

La evaluación diagnóstica no afecta tanto a la planificación del aula, depende de la voluntariedad del profesorado. Esta afirmación es defendida por un 57% de los entrevistados. Un 28% de la muestra, afirma que la evaluación diagnóstica ha propulsado la reflexión y el debate sobre la necesidad de cambiar planteamientos a nivel didáctico.

Se considera que, la evaluación diagnóstica, es válida para aportar indicadores al profesorado que posibiliten reorientar su metodología y actualizar sus contenidos, aspecto que es defendido por un 28% de los entrevistados. A su vez, afirman que existe la necesidad de formarse a nivel profesional.

8.2 Cambios producidos en las actividades de coordinación con otras aulas.

Aportaciones del siguiente tipo: “...las coordinaciones de ciclo, tanto en infantil como en primaria...” (J.E., M^a Jesús Ramírez), nos ha posibilitado concluir en lo que respecta a esta categoría.

Un 43% de los entrevistados afirma que no se han producido cambio como consecuencia de la evaluación diagnóstica. Sólo un 14% de los entrevistados expone que existe la necesidad de más coordinaciones, como consecuencia de la evaluación diagnóstica, pues ha permitido tener la oportunidad de observar como se plantea el trabajo de las competencias básicas a través de tareas y cómo se evalúa.

8.3 Cambios producidos en los recursos que se utilizan.

Hemos podido concluir en base a manifestaciones del siguiente tipo: “...se hace mayor hincapié en las nuevas tecnologías porque...” (J.E., M^a Jesús Ramírez). Un 43% de los entrevistados afirma que se han introducido nuevos recursos, como los tecnológicos, a raíz de la evaluación diagnóstica. Sólo un 14% menciona otros recursos externos como el periódico. Por el contrario, un 28% de los entrevistados, asegura que no se han producido cambios en lo que respecta a los recursos, destacando que se ha propulsado que la familia colabore más en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.

8.4 Cambios producidos en las metodologías utilizadas en el aula.

Esta información se ha concluido a través de manifestaciones del tipo: “...he tenido que bajar el nivel, ahora les cuesta más el trabajo...” (P.A., M^a Jesús Ramírez).

Un 57% de los entrevistados asegura que la metodología expositiva ha pasado a ser más participativa, pero los cambios no van más allá. Se hace alusión a la necesidad de formar a los profesionales en este línea.

8.5 Cambios producidos en las tareas que se desarrollan en el aula.

En lo que respecta a las tareas, la información recogida se ejemplifica en el siguiente enunciado: “...ahora con la introducción de las tareas...” (J.E., M^a Jesús Ramírez).

Un 43% de los entrevistados afirman que están en proceso de cambio y aprendiendo a plantear las tareas. En la misma línea, un 28%, afirma que son muy tradicionales a pesar de que trabajan con tareas en épocas puntuales del año. Solo un 14% de los entrevistados, valora la evaluación diagnóstica como una oportunidad de ver cómo se hacen las cosas, como se plantean las tareas y cómo se evalúan.

8.6 Cambios producidos en las estrategias y criterios de evaluación del alumnado

Aportaciones del tipo: “...han habido cambios en la forma de evaluar pero...” (J.E., M^a Jesús Ramírez), nos ha posibilitado concluir en lo referente a las estrategias y criterios de evaluación del alumnado.

Un 57% de los entrevistados, no ha influido en la forma de evaluar pero está generando un cambio en el pensamiento del profesorado, pues ahora se contempla el esfuerzo del alumno y las competencias básicas. Como consecuencia, un 28%, asegura que se han diversificado las pruebas de evaluación, aunque se siguen haciendo muchos exámenes.

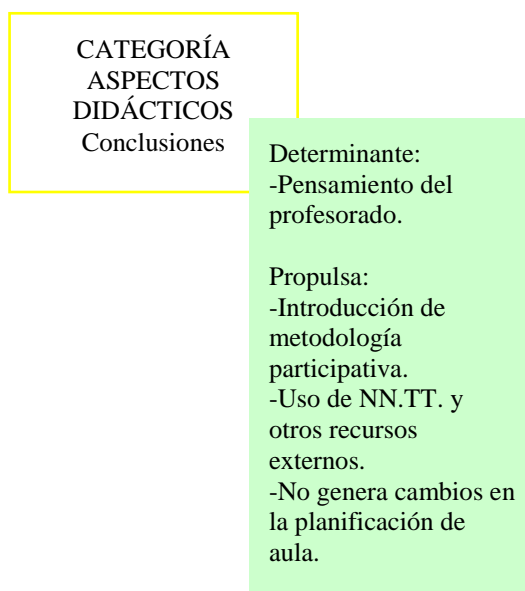


Figura 36: La categoría Aspectos Didácticos en el CEIP M^a Jesús Ramírez.
Elaboración propia.

Podemos concluir que la Evaluación Diagnóstica en el CEIP M^a Jesús Ramírez ha sido contemplada como un proceso generador de inquietudes debido al desconocimiento y la falta de información sobre la misma.

En la línea de lo expuesto, la concepción equivocada de la evaluación diagnóstica como un proceso fiscalizador de la competencia docente que, además, no tiene presente la importancia y repercusión de la idiosincracia de los centros de cara a los resultados caracteriza la concepción de los entrevistados.

El punto fuerte de la evaluación diagnóstica podría estar en la consideración de que es propulsora del diálogo pedagógico. Existe un desajuste entre las metodologías que se desarrollan en el aula (enseñanza tradicional) y la necesidades que emergen de la sociedad actual. Ésta exige que el aprendizaje sea funcional, convirtiendo al discente en un ser competente. El cambio metodológico, la introducción de las nuevas tecnologías, la formación continua y la mejora de las coordinaciones, se convierten en líneas de trabajo prioritarias para el equipo educativo del centro M^a Jesús Ramírez.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y POSIBILIDADES FUTURAS

7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y POSIBILIDADES FUTURAS.

7.1 Conclusiones.

El impacto que ha originado el proceso de evaluación diagnóstica y sus resultados evidencian la relevancia de estas prácticas para el desarrollo de organizaciones eficientes. La evaluación se convierte en un referente de la actitud institucional que apuesta por la mejora de los centros educativos.

Los signos que evidencian la trascendencia de la evaluación diagnóstica sobre la dinámica institucional, los cambios generados por la misma y, por consiguiente, las mejoras instauradas en los centros educativos, ponen marco a la concepción de la evaluación como herramienta imprescindible para el impulso del crecimiento institucional.

En la línea de lo expuesto, determinar las variables e indicios que delimitan la dinámica cotidiana de los centros educativos frente al procedimiento de la evaluación institucional, otorgando mayor o menor trascendencia a esta práctica para la mejora de las organizaciones; a la vez que, definir la percepción de la comunidad educativa frente al procedimiento de evaluación y su relación con los cambios y mejoras sucedidos en los centros, se convierte para nosotros en un problema digno de ser investigado.

De esta manera se constata la sentencia de que el proceso de evaluación diagnóstica al que, en la actualidad, se encuentran sometidos los centros educativos correlaciona con las mejoras de las organizaciones educativas, en todas sus dimensiones.

Procede presentar las conclusiones que dan respuesta al problema del que partimos en esta investigación, dando luz a una respuesta que se vertebra en orden a los objetivos que han dirigido este trabajo (Anexo V).

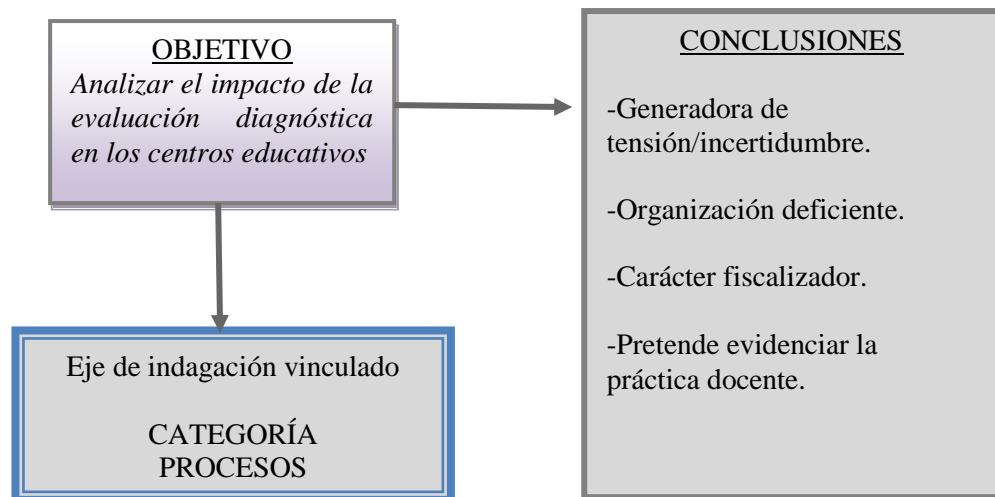


Figura 37: Conclusiones sobre el objetivo n°1 y su relación con el sistema de categorías.
Elaboración propia.

Analizar el impacto de la evaluación diagnóstica en los centros educativos. Es uno de los objetivos generales que ha dirigido este trabajo. La validez de la evaluación diagnóstica como medio propulsor para la actualización de la dinámica institucional, el ajuste a las necesidades y las exigencias emergentes en la sociedad, es generadora de una impresión que causa su efecto en la comunidad educativa.

Reconocer las consecuencias de la aplicación de este procedimiento y sus resultados, es fundamental para señalar si la evaluación debe ser concebida como una herramienta que modela la dinámica de las instituciones educativas. *Identificar el impacto que ha provocado el proceso de evaluación diagnóstica en los miembros de la comunidad educativa (percepción interna y externa al centro)*, se convierte en un objetivo específico para concluir este aspecto.

La respuesta del centro en la promoción de mecanismos de evaluación del sistema educativo a través de las instituciones, va a estar condicionada por la percepción de los agentes internos a la misma. La reacción del centro ante la aplicación de este tipo de procedimientos y el impacto emocional de los miembros, repercute en el clima institucional delimitando la aceptación y la apertura a la implantación de mecanismos conducentes a la instauración de cambios para la mejora institucional o, por el contrario, el declive.

Es por ello por lo que nos aventuramos a concluir sobre la forma en la que perciben este procedimiento los miembros de la comunidad que conforman el ámbito educativo, el impacto interno y externo del mismo, la reacción ante los resultados y las dinámicas que se desencadenan a posteriori.

En la línea de lo expuesto y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de los datos recopilados gracias a los centros participantes en la investigación, aspectos como la organización del proceso para la ejecución de la evaluación diagnóstica y la posición de los docentes frente al mismo, resultan significativos en lo que a la percepción de los miembros de la comunidad educativa se refiere. A su vez, la evaluación diagnóstica resulta ser relevante en cuanto a la introducción de cambios para la proyección de mejoras institucionales, estableciendo un paralelismo con la mejora de aspectos deficitarios en la organización.

La fiscalización de la práctica docente y la comparativa intercentros, resultan reseñas a destacar teniendo en cuenta los resultados que aportan los centros. En este sentido, existe cierto grado de tensión por parte de la comunidad educativa ante este tipo de pruebas e incertidumbre por falta de conocimiento.

Atendiendo al análisis e interpretación de resultados desarrollado en el Capítulo VI, resultan ser aspectos coincidentes en la percepción interna y externa de los miembros de la comunidad educativa que dinamizan los centros participantes en nuestro estudio, el grado de tensión e incluso temor ante el proceso de evaluación diagnóstica y, a su vez, la consideración del mismo como un aspecto relevante para el crecimiento de la organización en la medida en la que permite introducir mejoras y detectar aspectos deficitarios, objeto de sufragio por parte de la institución.

En conclusión, se evidencian señales relativas al impacto que ha provocado el proceso de evaluación diagnóstica en los miembros de la comunidad educativa, tanto en lo referido a la percepción interna como a la percepción externa al centro educativo.

- 1. La Evaluación Diagnóstica ha sido entendida por los miembros de la comunidad educativa como un proceso cuya ejecución genera tensión e incertidumbre.**
- 2. La organización del propio proceso para la evaluación institucional no es considerada óptima por parte de los miembros de la comunidad educativa.**
- 3. Los resultados que avalan la concepción del proceso de evaluación diagnóstica como un herramienta trascendental para la corrección de aspectos deficitarios en las instituciones educativas, es dispar.**
- 4. La posición de la comunidad educativa ante la evaluación diagnóstica, correlaciona con la concepción de que ésta se aplica con el fin de fiscalizar y poner en evidencia la práctica docente.**

Podemos concluir pues, que la evaluación diagnóstica ha supuesto un impacto en los centros educativos, evidenciado en señales relativas a la tensión y desajuste que generar entre los miembros de la comunidad su ejecución, la discrepancia ante la consideración de que se deba considerar como un mecanismo propulsor de mejoras institucionales, encontrando posiciones a favor y en contra y, finalmente, el convencimiento de que ésta tiene fines inquisidores sobre la práctica docente.

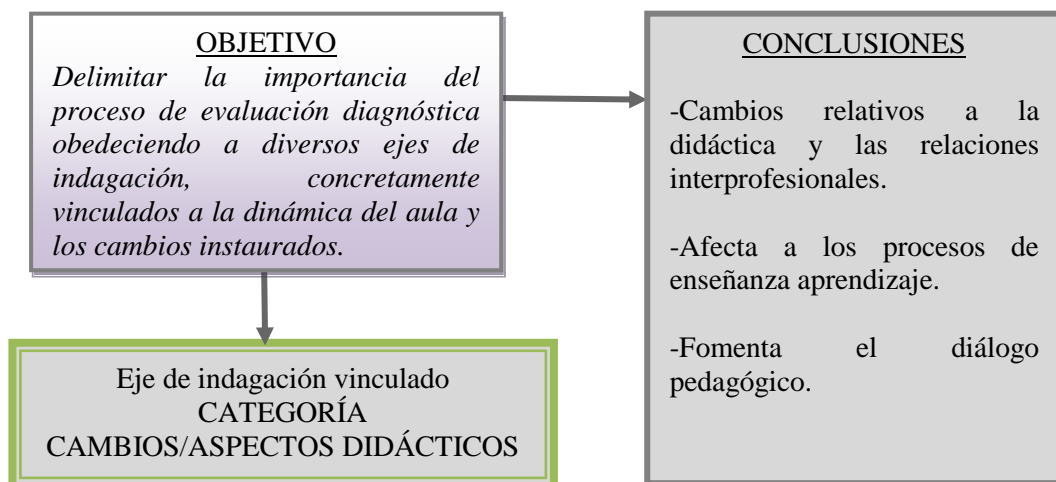


Figura 38: Conclusiones sobre el objetivo n°2 y su relación con el sistema de categorías.

Elaboración propia.

Delimitar la importancia del proceso de evaluación diagnóstica obedeciendo a diversos ejes de indagación, concretamente vinculados a la dinámica del aula y los cambios instaurados, conforma el segundo de los objetivos generales de nuestro trabajo. El centro educativo está dotado de cierta idiosincracia como consecuencia de un conjunto de aspectos que circunscriben el producto o resultado de la dinámica institucional que lo define.

La red de los múltiples elementos, interconectados a su vez, que estimulan los procesos educativos que delimitan la realidad de los centros educativos participantes en nuestra investigación, han sido objeto de estudio por nuestra parte.

A través de los ejes de indagación, ya expuestos en este documento, se otorga significado a la actividad que describen los centros. Estos ejes de indagación están claramente vinculados a las diversas dimensiones que coalicionan generando una trama muy particular para cada centro. Descomponer esta trama, con el fin de vislumbrar conclusiones auténticas sobre lo acontecido como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica, ha sido para nosotros centro de interés.

Nos planteamos, por tanto, concluir tras el análisis del efecto producido como consecuencia de la evaluación diagnóstica en relación a diversos núcleos de información relativos a la dinámica de las instituciones objeto de estudio.

Los cambios producidos a nivel institucional, así como los relativos a aspectos de tipo didáctico vinculados a la dinámica del aula y los procesos enseñanza aprendizaje, sucedidos en los escenarios del CEIP Esteban Navarro y del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica, son propósito de conclusión por nuestra parte.

La repercusión de la evaluación diagnóstica en la mejora de los aspectos funcionales y organizativos que definen la dinámica del centro (procesos educativos, coordinación, participación y evaluación), la capacidad de cambio de los agentes internos, el afianzamiento y la consolidación de los mismos, define uno de los objetivos específicos de nuestro trabajo. En la misma línea, las mejoras generadas a nivel institucional que a lo largo del tiempo repercutan en los aspectos didácticos y en el rendimiento del alumnado, también han sido objeto de nuestro interés.

Los efectos causados por la evaluación diagnóstica y sus resultados, así como su repercusión en los aspectos funcionales y organizativos que caracteriza la dinámica institucional, exigen conclusiones por nuestra parte.

En respuesta a la reseña previa y en términos generales, los resultados reflejan que la evaluación diagnóstica genera cambios significativos en relación a los aspectos didácticos; recaen directamente en aspectos relativos a los procesos de enseñanza aprendizaje (metodología), no afectando a la planificación de aula y a las coordinaciones. Sólo una minoría considera que se ven afectados únicamente los protagonistas de las pruebas a lo largo de su ejecución; por el contrario, concluimos que en las relaciones interprofesionales emergen cambios como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica.

Aspectos como la formación del profesorado y la proyección de éstos al alumnado, cobran relevancia en el análisis e interpretación de los resultados. En definitiva, la evaluación diagnóstica ha sido generadora de cambios en el pensamiento del profesorado:

- 1. La evaluación diagnóstica ha repercutido en la introducción de cambios relativos a la didáctica, viéndose afectados los procesos de enseñanza aprendizaje. Se da paso a la utilización de nuevos recursos materiales y a una metodología caracterizada por el trabajo competencial, dejando atrás las clásicas exposiciones magistrales.**
- 2. De la evaluación diagnóstica emergen cambios relativos a las relaciones interprofesionales. No afecta a la planificación del aula y, las actividades de coordinación no mejoran.**
- 3. El proceso de evaluación ha propulsado la reflexión y toma de conciencia en el profesorado sobre la necesidad de formarse, generando cambios en su forma de hacer didáctica.**

En suma, la evaluación diagnóstica es generadora de cambios relacionados con los aspectos didácticos que, a su vez, son proyectados en el alumnado puesto que recaen directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las metodologías han pasado a ser más participativas y existe un porcentaje importante de profesionales que aluden a la importancia de la formación para afrontar los nuevos retos en el ámbito educativo y, por consiguiente, mejorar las competencias profesionales.

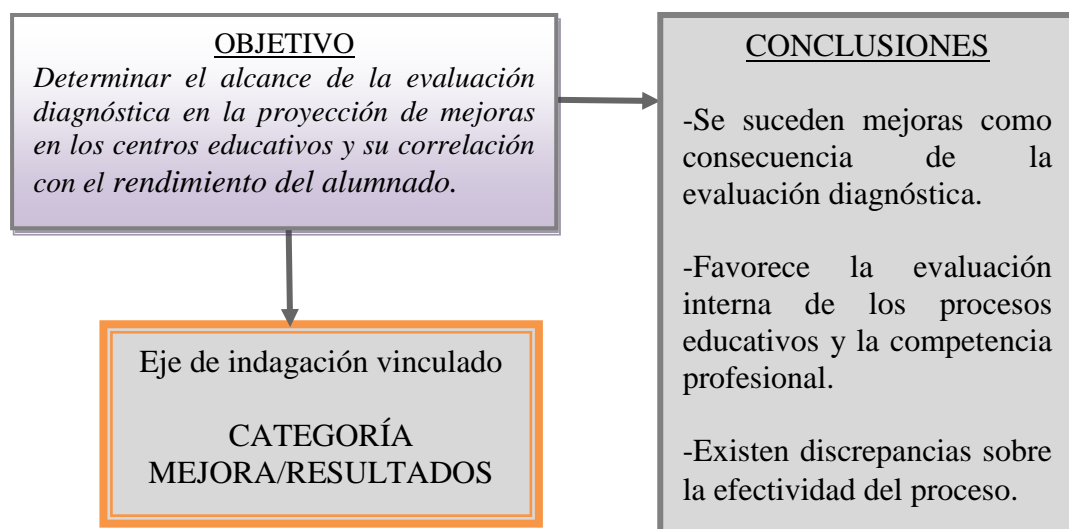


Figura 39: Conclusiones sobre el objetivo n°3 y su relación con el sistema de categorías.

Elaboración propia.

Determinar el alcance de la evaluación diagnóstica en la proyección de mejoras en los centros educativos y su correlación con el rendimiento del alumnado, ha sido el tercer objetivo general que nos planteamos para desarrollar este trabajo, vinculado a su vez al objetivo específico que definimos anteriormente; referido a la repercusión de la evaluación diagnóstica en la mejora de los aspectos funcionales y organizativos que definen la dinámica del centro (procesos educativos, coordinación, participación y evaluación), la capacidad de cambio de los agentes internos, el afianzamiento y la consolidación de los mismos.

El proceso de evaluación diagnóstica revierte en unas consecuencias significativas para las organizaciones educativas en cuanto a la proyección de mejoras. Los centros educativos entienden la ejecución de este procedimiento como una imposición de la administración, por lo que debe estar asegurada la validez, eficacia y la utilidad de los resultados derivados del mismo. En este sentido, cualquier procedimiento al que sea sometida la institución debe lograr generar un impacto positivo en los miembros que la dinamizan, con el fin de suscitar un sentimiento de confianza hacia el crecimiento de la organización, únicamente logrado a través de la introducción de cambios vinculados a la instauración de mejoras.

La capacidad de cambio de la organización se convierte en un aspecto central para introducir y consolidar mejoras en el sistema educativo a través de las instituciones, por lo que debe contemplarse como objeto de estudio el alcance de la evaluación diagnóstica para el crecimiento institucional.

En la presentación de los objetivos generales y específicos de este trabajo de investigación se contempla que la institución educativa debe responder a las necesidades subyacentes de la organización que la dinamiza, adaptando sus medios para el logro de un producto deseado. En este sentido, existe un paralelismo entre los medios utilizados y el resultado obtenido. La reciprocidad entre el producto o rendimiento del alumnado y los procesos educativos desarrollados en los centros participantes en esta investigación, conforman un propósito por nuestra parte.

Las consideraciones sobre los resultados obtenidos tras la aplicación del proceso de evaluación diagnóstica a reseñar, responden a la concepción de que ésta es causante de un proceso de reflexión y evaluación interna sobre los procesos educativos que definen la dinámica institucional. A su vez, existe un sesgo en el proceso de evaluación diagnóstica referido a la correlación entre el trabajo que realizan a nivel didáctico en el centro y los resultados de la prueba pues, los miembros de la comunidad educativa, consideran que estos resultados son incongruentes en este sentido.

Los resultados, en definitiva, no reflejan el aprendizaje adquirido por el alumnado, ni las características que definen al centro son tenidas en cuenta. A su vez, el diálogo pedagógico interprofesional y la toma de conciencia sobre la importancia de introducir nuevos métodos, son aspectos citados por los miembros que conforman la comunidad educativa, aunque en menor medida.

Las mejoras enfocadas hacia los aspectos didácticos vertebran el punto fuerte para los centros educativos en lo que a la introducción de cambios se refiere, no evidenciando mejoras en lo que a los procesos de coordinación (equipos educativos y departamentos) y planificación del aula se refiere.

La actitud del centro frente a los resultados obtenidos y su difusión, constituyen dos pilares fundamentales para sostener la proyección de mejoras y consolidarlas con el paso del tiempo, aunque estos aspectos son considerados por una minoría de los miembros dinamizadores de los centros participantes en nuestra investigación.

Atendiendo a lo expuesto hasta el momento, son aspectos coincidentes en la determinación del alcance de la evaluación diagnóstica en cuanto a la proyección de mejoras institucionales y su correlación con el rendimiento del alumnado, el impulso de la reflexión sobre la importancia de mejorar las coordinaciones, incentivar la implicación profesional y fomentar la evaluación interna sobre los procesos educativos.

En cuanto al rendimiento del alumnado, los centros participantes coinciden en que los resultados obtenidos como consecuencia de la evaluación diagnóstica, no son alentadores para la organización en cuanto al trabajo desarrollado. Por otro lado, existen discrepancias relacionadas con el aumento de la participación de los docentes en más seminarios de formación como respuesta ante las exigencias de la prueba.

Los resultados de las Pruebas Generales de Evaluación del Rendimiento del alumnado para cada uno de los bloques de contenidos evidencian resultados que discrepan de lo esperado por la organización, teniendo en cuenta el trabajo desarrollado en el centro. En este sentido, cabe concluir en relación a los datos obtenidos en cuanto al rendimiento del alumnado para cada uno de los centros y la comparativa de ambos.

En la línea de lo expuesto, los resultados relativos al rendimiento del alumnado reflejan una tendencia al alza, vinculada a la comunicación oral, en el bienio académico 2005/2006-2006/2007 en el CEIP Esteban Navarro, ocurriendo lo contrario en los datos generales obtenidos por el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz.

La secuencia temporal y la expresión oral se presentan para el alumnado del CEIP Esteban Navarro como un punto fuerte; mientras que para el segundo centro, CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz, los resultados reflejan niveles inferiores en la integración de los aprendizajes. A su vez, los resultados del alumnado reflejan bajo rendimiento en el enriquecimiento de la expresión oral para ambos centros.

En lo que a la fluidez lectora se refiere, la evaluación diagnóstica refleja la tendencia de los centros en el rendimiento del alumnado. Así, es objeto para retomar las conclusiones expuestas en otros apartados de este documento, donde se expone que el rendimiento del alumnado en esta dimensión se encuentra por debajo para el segundo centro en relación al primero, con una tendencia a la baja en relación a los resultados de rendimiento obtenidos en cursos académicos anteriores.

La comunicación escrita se presenta con las mismas tendencias expuestas, para el CEIP Esteban Navarro la evolución es positiva en relación al bienio analizado sin embargo para el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz, la tendencia es a la baja. La aplicación de la evaluación diagnóstica nos ha permitido detectar que la legibilidad, el orden y la limpieza en la escritura se convierten en un punto fuerte para el CEIP Esteban Navarro.

Se evidencia una evolución negativa en los resultados del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz para esta dimensión, pues son inferiores al primer centro. La evaluación diagnóstica posibilita crear vías de colaboración intercentros para abordar la mejora del rendimiento del alumando, a través del intercambio de aspectos organizativos y funcionales que puedan ser relevantes en los resultados institucionales.

Otras referencias relativas al rendimiento del alumando hacen alusión al análisis y la reflexión de la Lengua Castellana y su uso, cuya tendencia es a la baja en el bienio analizado para ambos centros. Así, la coherencia y expresión rica en la anticipación de ideas es para el CEIP Esteban Navarro un punto débil, obteniendo resultados que los sitúan por debajo del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz. Cuando las tareas se simplifican o disminuye el nivel de dificultad los resultados mejoran para ambos centros.

En relación a lo expuesto nos servimos de un ejemplo y es que la evolución resulta ser negativa para el área de Lengua Castellana y Literatura cuando se aumenta la dificultad de la tarea ampliando los textos, es decir, de un párrafo a dos párrafos. Sin embargo, cuando deben justificar una respuesta, obtienen puntuaciones por encima de la media el alumnado de ambos centros, con una tendencia a la baja para este segundo centro en relación al curso académico anterior.

Otro dato significativo, evidenciado gracias al proceso de evaluación diagnóstica, resulta ser el rendimiento del alumnado en relación a la ortografía, situándose en parámetros óptimos. A su vez, se ha podido determinar que no existen dificultades importantes en relación al conocimiento del alfabeto, dándose éstas en la identificación de adjetivos frente a sustantivos y en la concordancia género-número.

En relación al área de Matemáticas, la tendencia general en cuanto a la evolución en el rendimiento del alumnado en el área de Matemáticas para el bienio académico 2005/2006-2006/2007 del CEIP Esteban Navarro es a la baja en el bloque de Números y Operaciones. En la misma línea se sitúa el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz, aunque obtiene mejores resultados que el primero.

La identificación de los conceptos “mayor” y “menor” se presenta como un punto fuerte para ambos centros. La escritura en letras y lectura de números naturales también conforma un punto fuerte en el rendimiento del alumnado de ambos centros. A su vez, los peores resultados para este bloque se corresponde con el alumnado del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz para el criterio de identificación de un número en relación a un valor posicional; siendo también un punto débil en el rendimiento del alumnado del CEIP Esteban Navarro.

Los algoritmos sin llevadas evidencian buenos resultados para ambos centros educativos cuando la dificultad de la tarea no aumenta, en la división de dos cifras es donde los alumnos de ambos centros presentan los peores resultados.

La resolución del cálculo aplicando diversas operaciones describe la misma tendencia expuesta y, en lo referido a la Medida, la tendencia evolutiva para el bienio académico estudiado presenta mejores resultados para el CEIP Esteban Navarro que para el CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz. Aplicarla para resolver problemas de estimación, empeora los resultados.

En lo referido a las Formas Geométricas y la Situación Espacial, la evolución en el rendimiento del alumnado durante el bienio analizado para el CEIP Esteban Navarro es a la baja, se presentan como punto débil la situación en un plano de forma correcta. Relacionar figuras planas y cuerpos geométricos se define como un punto fuerte en el rendimiento del alumnado de ambos centros educativos, obteniendo mejores resultados el CEIP Esteban Navarro frente a los resultados del alumnado del CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz.

En el bloque Organización de la Información es donde los alumnos obtienen peores resultados en cuanto al rendimiento. Así, la tendencia es a la baja en el bienio 2005/2006-2006/2007 para ambos centros educativos. El CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz presenta mejores resultados en la interpretación de datos de una representación gráfica.

Los datos obtenidos con el análisis de los centros participantes, nos permite concluir sobre la relevancia de la evaluación diagnóstica para la detección de los puntos fuertes y débiles que definen las dinámicas de los centros educativos y su repercusión en el rendimiento del alumnado.

Esta práctica posibilita profundizar sobre los aspectos de tipo organizativo y funcional que puedan enriquecer a la institución, permitiéndonos comprender cómo la dinámica de cada uno de estos centros educativos promueve la mejora de los resultados de cara al rendimiento del alumnado.

Por consiguiente, los resultados de nuestro estudio responden a la repercusión de la evaluación diagnóstica en la mejora de los aspectos organizativos y funcionales atendiendo a la capacidad de cambio de los agentes internos, el afianzamiento y consolidación de las mejoras en la institución con las siguientes conclusiones:

- 1. La evaluación diagnóstica ha favorecido la evaluación interna de los procesos educativos que caracterizan al centro, la importancia de la implicación profesional y las coordinaciones.**
- 2. Las mejoras introducidas como consecuencia de la evaluación institucional y sus resultados son relativas a la metodología.**
- 3. La efectividad del proceso de evaluación diagnóstica es sometida a debate por los profesionales, al considerar que existen serias discrepancias entre los resultados obtenidos en la misma, el trabajo desarrollado por los profesionales y el aprendizaje del alumno.**

El colofón sobre la determinación de la trascendencia de la evaluación diagnóstica en la proyección de las mejoras institucionales y en el rendimiento del alumando, lo define la relevancia de implantar mecanismos de evaluación interna en los centros educativos, la competencia profesional y la necesidad de generar un clima de confianza frente a los dispositivos de la administración.

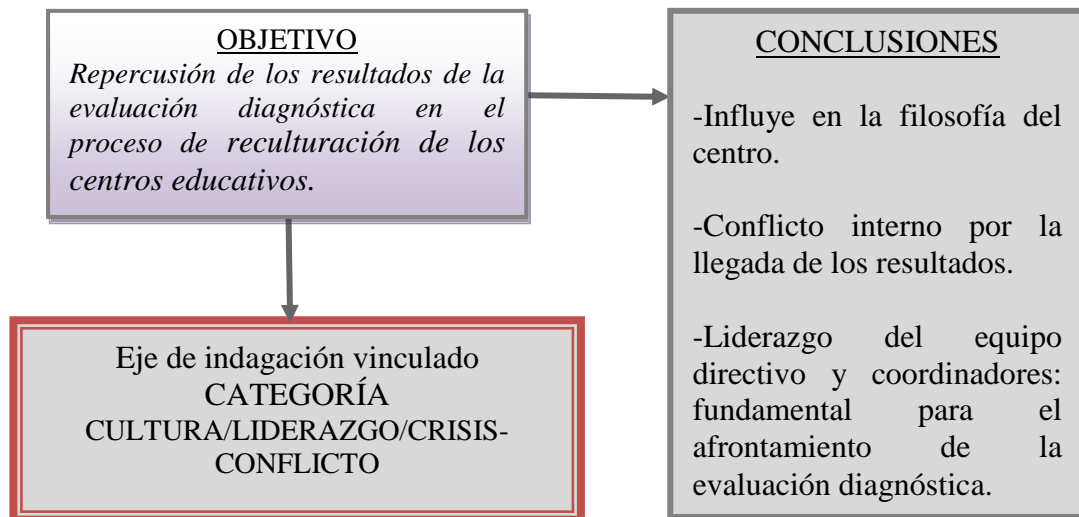


Figura 40: Conclusiones sobre el objetivo nº4 y su relación con el sistema de categorías.

Elaboración propia.

La repercusión de los resultados de la evaluación diagnóstica en el proceso de reculturación de los centros educativos, constituye el cuarto de los objetivos generales que orienta nuestra investigación. La cultura de los centros educativos se configura como un elemento trascendental para generar cambios e instaurar mejoras a nivel institucional, por lo que debe estar sometida a un proceso de transformación que propulse el ajuste del centro a las sociedades emergentes y sus necesidades.

El modo de vida, las costumbres, la competencia profesional y el desarrollo en todas las dimensiones que conforman el engranaje que dinamiza a la institución, se adhiere a un proceso de reculturación o de adaptación institucional que da apertura al crecimiento de los centros educativos a través de la instauración de mejoras que, a su vez, son sostenidas por una base ideológica que define la propia comunidad educativa con sus principios.

La evaluación diagnóstica supone un efecto para la comunidad. Los resultados y la ejecución del propio proceso interfieren en la dinámica institucional, provocando la reflexión y haciendo tomar conciencia a los dinamizadores sobre las necesidades emergentes. De esta manera se abre una puerta a la posibilidad de transformar procesos enquistados con el paso del tiempo y obstaculizadores, a su vez, de la mejora del centro oportuno. Se trata pues de evidenciar en qué medida repercute el proceso de evaluación diagnóstica y sus resultados en la vida institucional, atendiendo al concepto de las organizaciones que aprenden y generando modificaciones en los modelos mentales de los miembros de la comunidad educativa.

La proyección de expectativas en conjunto al grado de implicación para iniciar un periplo que afiance la mejora de la institución, constituyen núcleos de información vitales para concluir sobre la repercusión de la evaluación diagnóstica en los procesos de cambio o reculturación de los centros educativos participantes en nuestro estudio.

Obtener información sobre la repercusión de la evaluación diagnóstica y los cambios generados en las relaciones interpersonales; entendidas como la base para el crecimiento y el proceso de reculturación del centro educativo se convierte en uno de los objetivos específicos de nuestro trabajo de investigación. Es objeto de nuestro interés determinar en qué medida el cambio de la dinámica institucional se sucede tras la aplicación de la evaluación diagnóstica y, si los resultados adoptan una condición indispensable para el cambio y la mejora de la institución educativa.

En este sentido, el código de principios y los valores de las personas integrantes en la comunidad educativa, así como las expectativas de crecimiento, la apertura a nuevos proyectos, la puesta por la integración y por la educación sociomoral; constituyen los yacimientos sobre los que se asienta la dinámica institucional de los centros educativos participantes en nuestro estudio.

La existencia de culturas alternativas, las formas de interacción interprofesional, las características de liderazgo, las fuentes de poder internas y externas, los productores de conflictos, la capacidad institucional para superar las crisis causadas como consecuencia de la ejecución del proceso de evaluación diagnóstica y la apertura a los cambios oportunos para el crecimiento de la organización, conforman las vías para canalizar la información obtenida tras este estudio y, sobre la que se concluye más adelante.

Resultan ser aspectos coincidentes en el análisis de resultados de los centros participantes en la investigación, la trascendencia de la proyección social a través de la labor educativa, la importancia de la familiaridad en las interacciones, el fomento de la cultura de padres y, el diálogo como medio para favorecer la mejora de la propia organización.

La búsqueda del consenso logrado con la participación y la buena convivencia, definen los cambios generados en las relaciones interprofesionales y la cultura de los centros educativos participantes; siendo el equipo directivo y los coordinadores de ciclo los propulsores de esta cultura. De ahí pues, se detalla una síntesis relativa a las conclusiones que van en la siguiente línea:

1. La evaluación diagnóstica influye en la filosofía de los centros educativos a pesar de no generar crisis, puesto que la llegada de los resultados se acompaña de un conflicto interno referido a la toma de conciencia sobre la necesidad de introducir cambios en la institución.

2. El proceso de evaluación diagnóstica propulsa el diálogo pedagógico y, a su vez, la participación interprofesional, la búsqueda del consenso y de la buena convivencia para afrontar el momento y sus consecuencias.

3. Los resultados de la evaluación diagnóstica enmarcan la labor educativa que se desarrolla en el centro y su consecuente proyección social.

4. El liderazgo que ejerce el equipo directivo y los coordinadores son piezas clave en la implementación del proceso de evaluación diagnóstica, la llegada de los resultados y la activación de mecanismos para la instauración de mejoras en los centros educativos.

En suma, la evaluación diagnóstica revierte en el centro educativo la activación del diálogo institucional, genera cambios en las relaciones del centro y provoca un diálogo interno que se manifiesta a través del debate ante la situación o los resultados obtenidos. Este es un conflicto intra e interprofesional, siempre entendido en términos de crecimiento.

En este escenario son protagonistas la identidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y, a su vez, los valores y principios que caracterizan al colectivo; dando cabida a un proceso de cambio o transformación relativo a la cultura institucional.

Por último, cabe hacer mención a modo de conclusión final sobre lo que aporta la evaluación diagnóstica en relación a cada uno de los centros participantes en este estudio, permitiéndonos acercarnos a un concepto más específico sobre lo que ha significado este proceso y su ejecución para la institución educativa.

Son impresiones sobre la evaluación diagnóstica para el primer centro participante en nuestro estudio (CEIP Esteban Navarro), las dificultades organizativas que genera su ejecución y el hecho de concebirla como generadora de comparativas intercentros. Del mismo modo, la evaluación diagnóstica es considerada como un punto fuerte para propulsar el diálogo pedagógico, generadora de cambios en los procesos educativos y la instauración de mejoras relativas a los aspectos didácticos, concretamente: metodología, diseño de tareas y evaluación.

En relación al segundo centro participante en nuestro estudio (CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz), son fundamentos a destacar sobre la evaluación diagnóstica la consideración de que ésta es generadora de inquietudes en la organización. Son fuente de malestar para la organización el desconocimiento, la falta de información sobre la prueba, la impresión de la prueba como un medio fiscalizador de la competencia docente y el desajuste entre los métodos empleados en el aula y las nuevas tendencias. De igual forma, consideran como punto fuerte de este proceso el fomento del diálogo pedagógico y el cambio relativo a la metodología y los recursos aplicados en el aula.

Si nos centramos en las conclusiones centradas para cada uno de los centros educativos participantes en nuestro estudio, resultan ser aspectos coincidentes en cuanto a las impresiones últimas sobre el proceso de evaluación diagnóstica la intención comparativa intercentros por parte de la administración educativa, resultando ser una idea generalizada.

Del mismo modo, el análisis de resultados define que existe una concepción equivocada relativa a este proceso al considerar que es una vía para fiscalizar la competencia docente. La propulsión del diálogo pedagógico y de los cambios como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica, también resultan ser aspectos coincidentes.

En definitiva, la evaluación diagnóstica es concebida como un proceso que propulsa el diálogo pedagógico en las instituciones escolares, con sus consecuentes repercusiones en la introducción de cambios de cara a los procesos educativos que dinamizan el centro. A su vez, toma fuerza entre los profesionales del ámbito la consideración de que ésta es fuente de comparaciones entre centros y que adopta un carácter fiscalizador frente a la práctica docente.

El desconocimiento y la falta de información sobre la prueba genera incertidumbre y rechazo entre los profesionales; quienes, a su vez, consideran que el proceso es de aplicación en un momento inadecuado del curso escolar, evidenciando la falta de organización y la sobrecarga de trabajo para su ejecución.

7.2 Limitaciones.

Una primera limitación que señala esta investigación se encuentra vinculada al momento en el que se desarrolló el trabajo de campo, pues existe un intervalo de años transcurridos desde que éste se ejecutó hasta el momento culmen del estudio.

La recogida de datos se convierte para el investigador en un proceso que, fácilmente, se dilata en el tiempo. Ello, es debido a la inaccesibilidad que caracteriza a los datos relativos al rendimiento del alumnado en los centros educativos. Existe la necesidad de dar apertura y permitir que los investigadores puedan disponer de la información y no depender únicamente de la voluntad de los centros educativos. El hecho de acceder a esta información que, en ocasiones se convierte en una ardua labor que dificulta la labor de investigación, conforma un aspecto de relevancia para futuras investigaciones.

Las instituciones se sienten fiscalizadas cuando se habla de evaluación, existe cierta tendencia a relegar o arrinconar los resultados obtenidos en este tipo de pruebas. De alguna manera, el desenlace del proceso es admitido con cierto talante simulado o clandestino por parte de la institución evaluada.

La evaluación conforma un cuerpo amplio de conocimiento, con lo cual el desarrollo del marco teórico esconde ciertas limitaciones relativas a las fuentes de información. Las referencias bibliográficas, que han sido seleccionadas con cierta rigurosidad para el desarrollo del documento, responden a cierta cautela frente a la consideración de que existan revisiones bibliográficas que no se hayan tenido en cuenta como consecuencia de la abundante información que enmarca el tema. A su vez, las Nuevas Tecnologías han dificultado esta labor por la afluencia masiva de información que complica la discriminación de datos o información trascendental para el desarrollo del estudio, siendo muy sencillo obviar información relevante ante el exceso.

Para realizar un estudio acertado, hemos combinado diversos criterios. La validación de la información a través de diversas fuentes como las entrevistas realizadas y la observación directa, presenta algunos sesgos característicos de la investigación cualitativa. La percepción del investigador, el tratamiento y la interpretación de los datos, en conjunto con la redacción de los informes de difusión; demandan combinar varios instrumentos para evitar sesgos. La adecuación de la entrevista en lo que a sus planteamientos se refiere y la capacidad de ésta para evocar respuestas colmadas de contenido trascendental de cara a la investigación, también se presenta como otra limitación en nuestro estudio.

La imposibilidad de hacer inferencias estadísticas a instituciones mayores que las que describimos en nuestro estudio de caso, se presenta como otra de las limitaciones. La generalización de los resultados está limitada a la generalización analítica que define al estudio de casos y que, se define por la dependencia de ampliar los planteamientos teóricos o las conclusiones derivadas de esta investigación a realidades que respondan a la lógica de la construcción de una explicación derivada, por tanto, de un análisis de la evidencia.

El tamaño de la muestra también responde a una limitación por nuestra parte. Son dos los centros participantes en este estudio, pudiendo ampliar la muestra a un número mayor de centro con el fin de otorgar mayor veracidad a los resultados obtenidos a través de un estudio transversal. Esto ha supuesto para nosotros una limitación como consecuencia del tiempo del que disponemos para la recogida y tratamiento de los datos.

Los datos son dependientes del contexto de tiempo y, por consiguiente, sufren variaciones. En este sentido, las competencias profesionales, el tipo de liderazgo de los centros, la percepción de los entrevistados, la capacidad de liderazgo, la consolidación de mejoras y los procesos educativos que caracteriza la dinámica de la institución sufre cambios con el paso del tiempo; lo que contribuye a las limitaciones de esta investigación, otorgando un carácter variable a las conclusiones.

El trabajo en los centros ha estado determinado por la organización y funcionamiento que los define. Así, la diversidad relativa a la utilización de recursos tecnológicos y las formas de coordinación han dificultado el acceso a la información. A pesar de llevar a cabo las mismas entrevistas en los distintos centros, la información obtenida es muy diversa, llegando a ser suficiente para concluir en algunos aspectos y deficitaria en otros, para algún centro. Esto queda recogido en un inventario de las necesidades sobre los antecedentes de los centros educativos (Anexo VIII).

Delimitar el problema de investigación y trazar los objetivos a los que dar respuesta con el tratamiento de los datos tras el trabajo de campo, también queda envuelto de ciertas limitaciones. Así, objetivar el impacto generado por la evaluación diagnóstica en los centros educativos, debía responder a una sucesión de interrogantes que guiaran el trabajo y que, a su vez, dieran respuesta a cada uno de los ejes de indagación que vertebran la investigación.

Del mismo modo, los objetivos debían ser diseñados con mucha rigurosidad, pues definen el hilo conductor de cada una de las acciones llevadas a cabo en el trabajo de campo; permitiendonos recopilar datos válidos para acercarnos a una conclusión lo más acertada posible a la realidad. Para ello, se desglosaron una serie de objetivos específicos que concretan los descriptores o matices que no deben ser perdidos de vista a lo largo del proceso de investigación y con el tratamiento de los datos.

7.3 Posibilidades futuras.

Esta investigación presenta diversas posibilidades para el desarrollo de trabajos futuros. En la línea de lo expuesto y en relación al momento en el que se realiza, es de sugerir el desarrollo de un estudio longitudinal que permita establecer una comparativa con la situación actual.

Podríamos determinar cuáles son los motivos de la evolución de un centro educativo, en el caso de que haya sufrido mejoras. De la misma manera, nos permite determinar los motivos que hacen empeorar a los centros; pudiendo determinar si las competencias profesionales, las coordinaciones, la participación e implicación del profesorado ante los resultados, el tipo de liderazgo o la cultura del centro, entre otras variables, conforman la evolución o involución del mismo.

En relación a los datos, la propuesta para futuras posibilidades de estudio van en la línea de investigaciones encaminadas al conocimiento de los componentes del currículum según los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica. La evolución de las metodologías y su relación con el rendimiento del alumando, el impacto de las NN.TT. en la integración del conocimiento y, la correlación entre motivación y buen rendimiento según las diversas áreas que definen el currículum; conforman tres propuestas para futuras investigaciones.

Atendiendo a la afirmación generalizada sobre la evaluación como un medio fiscalizador de la actividad docente y la tendencia de rechazo ante la llegada de los resultados, es relevante enunciar futuras investigaciones sobre los mecanismos internos generadores de un cambio de concepción sobre la ejecución de este procedimiento, propulsando la instauración de mecanismos de autoevaluación del propio centro y modelos que ayuden a instaurar esta cultura en los centros educativos. Es decir, delimitar un modelo de evaluación interna que puedan autogestionar los propios centros. Este modelo permitirá a su vez, establecer una correlación entre los resultados de la evaluación diagnóstica que aplica la administración y los resultados obtenidos por los propios centros mediante su autoevaluación. Esta idea se sustenta bajo la identificación con las organizaciones que aprenden.

Para futuras investigaciones, también resulta relevante tener en cuenta otras referencias bibliográficas que para esta no se hayan contemplado, a la vez que utilizar un método de investigación de tipo mixto, que permita relacionar el análisis de datos cualitativo y cuantitativo con la intención de hacer inferencias estadísticas a otras instituciones, rompiendo con las limitaciones de las generalizaciones analíticas dependiente del análisis de la evidencia de una realidad para generalizar teorías. A su vez, ampliar el tamaño de la muestra se convierte en un punto fuerte con los métodos mixtos.

Realizar un estudio transversal sobre la trascendencia de la evaluación diagnóstica, se convierte en una oportunidad de trabajo interesante si atendemos a los diversos ejes de indagación que hemos planteado en nuestra investigación. Se podría diseñar obedeciendo a varias directrices:

- Los cambios introducidos a nivel institucional como consecuencia de los resultados de la evaluación diagnóstica.
- Las mejoras instauradas y consolidadas en los centros educativos como consecuencia del proceso de evaluación diagnóstica.
- Mecanismos internos de dirección ante futuros procesos de evaluación institucional.
- Influencia de la cultura que define al centro en la gestión de la evaluación diagnóstica y su identificación con el concepto de organizaciones que aprenden.
- Estructuras de poder y liderazgo frente al crecimiento de la organización.
- El conflicto derivado del proceso de evaluación diagnóstica y entendido como medio propulsor de la mejora institucional.

Esta investigación ha arrojado cuestiones que la comunidad científica debe responder si apuesta por la instauración y desarrollo de acciones de calidad en el ámbito educativo. El interés surgido sobre el impacto del proceso de evaluación diagnóstica y la trascendencia de sus resultados para la dinámica institucional, requiere de más investigaciones con el fin de incrementar el entendimiento sobre los factores que evidencian la importancia de la evaluación para el crecimiento de las organizaciones.

En la línea de lo expuesto, conviene realizar un trabajo complementario sobre la evaluación en el ámbito educativo y la importancia de su proyección para la mejora de los centros educativos.

Los futuros estudios podrían encaminarse en la línea de las propuestas definidas previamente, animando encarecidamente a la apertura de estas líneas de trabajo en un intento de promover acciones avaladas científicamente para la evolución del Sistema Educativo Español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, M. (1998). *La Evaluación Psicopedagógica*. En *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Bizquerra, R. (coord.) pp. 301-324. Barcelona: Praxis.

Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y Calidad de los Servicios. Departamento de calidad, AEVAL. (2012). *Modelo CAF Educación*. Madrid: Ministerio de Hacienda y Administración pública.

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Consultado 22 de enero de 2014. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/haciendayadministracionpublica/clara/gaaDetalleFuncion.html?idFuncion=1ADY86&nombre=Agencia+Andaluza+de+Evaluaci%F3n+Educativa>

Álvarez de la Chica, F. (2010). *Medidas para reducir el fracaso y el abandono que evaluará año a año*. Junta de Andalucía.

Arias, A. R.; Cantón Mayo, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci.

Armengol Asparó, C.; Gairín Sallán, J.; Lorenzo Delgado, M.; Martín Bris, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Anguera, M. (1986). *La investigación cualitativa*. Barcelona. Educar, 10, pp 23-50.

Arencibia, J.S. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Las Palmas de Gran Canaria : Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Arencibia, S.; Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Gobierno de Canarias.

Arjona, A.; Checa, J. C. (1998). *Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social*. En *Gazeta de Antropología*, 14, 14 – 10. Laboratorio de Antropología Social y Cultural: Universidad de Almería.

Atkinson, P.; Hammersley, M. (1994). *Etnografía*. Paidós: Barcelona.

Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.

Ball, S. J. (comp.) (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata.

Ballester, M. G.; Sánchez Santamaría, J. (2010). *Programar y evaluar por competencias en educación primaria* (1st ed.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A.; Domingo, J. (1996). *Institutional development processes of a school- centre as organization. A narrative biographical approach*. (Documento policopiado).

Bonache Pérez, J. (1999). *El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas*. Cuadernos de economía y dirección de la empresa, (3), pp. 123-140.

Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Bolívar, A. (2007). *La mejora como desarrollo institucional en los movimientos actuales. En como mejorar los Centros Educativos*. Madrid: Síntesis.

Bordas, M.I.; Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Revista Española de Pedagogía, enero-abril. 2001, (218), pp. 25-48.

Blanco Prieto, F. (1990). *La Evaluación Educativa*. Salamanca: Graficesa.

Blok, H.; Slegers, P.; Karsten, S. (2008). *Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model*. Journal of Education Policy, 23(4), pp. 379-395.

Burke, W. (1998): *Desarrollo Organizacional*. Mexico: Addison-Wesley.

Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.

Carvajo Martínez, M. A. (1997). *Formación del profesorado para la innovación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (1).

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M. A. (2004). *Evaluación de Centros Educativos: Aspectos nucleares*. Barcelona:Muralla.

Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de Centros Educativos*. Madrid:Muralla.

Castillo, S.; Cabrerizo, J. (2000). *La evaluación educativa hoy. Formación y práctica*. Madrid: UNED.

Castro, J. J. (2007). *Medición y construcción de instrumentos*. En *Formación del profesorado. Bloques metodológico y afín* (material de trabajo del programa de doctorado). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Castro, J. (2008). *Métodos, diseños y técnicas de Investigación Psicológicos*. Las Palmas de Gran Canaria: Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Castro, J.; Díaz, G.; Etopa, M. (2009). *Educación y formación para la sociedad del conocimiento*. Las Palmas de Gran Canaria: Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Castro, J. (2011). *Diseño y técnicas de Investigación en Educación*. Las Palmas de Gran Canaria: Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP (2012). *Evaluación para mejorar los resultados de los alumnos. Mensajes para las políticas de garantía de la calidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Coleman, J.S. y otros (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC:US.

Colás, P. (1997). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía*. En Buendía, L.; Colás, P.; Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (252-286). Madrid: McGraw-Hill.

Coraggio, J. y Torres, R (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores/CEM.

Coronel Llamas, J.M.; Carrasco Macías, M.J.; Moreno Sánchez, E. (2012). *Superando obstáculos y dificultades: Un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora*. Revista de educación, (357), 211-212.

Creemers, B (1994). *The effective Classroom*, Londres: Cassell.

Corengia, Ángela.; Del Bello, J.C.; Durand, J.C.; Pita, M. (). *Estudios del Impacto de las Políticas de Evaluación y Acreditación Universitaria. Aproximación a una discusión bibliográfica*. Argentina: Universidad austral. Recuperado el 2 de enero 2014 en <http://web.austral.edu.ar/descargas/institucional/22.pdf>

Cronbach, L.J. (1963). *Course improvement through evaluation*. *Teachers Collage Record*, 64.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona: Ariel.

Darling-Hammond, L. (2001b): «Standards setting in teaching: Changes in licensing, certification and assessment», en V. Richardson (ed.): *Handbook of Research on Teaching*, Washington, DC: AERA, 4ª Ed., pp. 751-776.

De Ketele, J.M.; Rogiers, X. (2000). *Metodología para la recogida de la información*. Madrid: Editorial la Muralla.

Decreto 31/1995, de 24 de febrero, por el que se crea y regula el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

Decreto 218/1999, de 30 de julio, por el que se modifica el DECRETO 31/1995, de 24 de febrero, por el que se crea y regula el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín de Oficial de Canarias*, 6 de junio de 2007, núm. 112.

Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín de Oficial de Canarias*, 7 de junio de 2007, núm. 113.

Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 8 de agosto de 2007, núm. 156.

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 8 de agosto de 2007, núm. 156.

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, núm. 182.

Decreto 75/2009, de 9 de junio, por el que se regula la estructura orgánica y funciones del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. *Boletín Oficial de Canarias*, 3 de junio de 2009, núm. 128.

Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 22 de julio de 2010, núm. 143, pp. 22-23.

Decreto 220/2013, de 5 de noviembre, por el que se establece el marco general para la evaluación del sistema educativo andaluz y se regulan determinados aspectos de la evaluación del mismo. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 15 de noviembre de 2013, núm. 225, p. 38.

Dibbon, D. (2003). *Change Processes in innovative Schools-Five Case Studies*. Ottawa: Industry Canada's SchoolNet.

Dopico Mateo, I. (2007). *Metaevaluación: ¿Por qué y para qué?*. Cuba: Universidad de La Habana.

Domínguez, M. C.; Medina, A. M.; Sánchez, C. (2011). *La innovación en el aula: Referente para el diseño y desarrollo curricular*. *Perspectiva Educativa*, 50(1), 61-86.

Dueñas Buey, M.L. (2002). *Diagnóstico Pedagógico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo*. REICE.Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1(2), pp. 1-15.

Escudero, J. M.; González, M. T. (1987). *Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

Escudero, J. M. (1990) *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. En Gairín, J. y Antúnez, S. (coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.

Escudero Escorza, T. (1997). *Enfoque modélicos y estrategias en la evaluación de Centros Educativos*. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado el 23 de enero de 2014 en http://www.uv.es/relieve/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm

Escudero Escorza, T.; Bueno García, C.; Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2010). *Actividades didácticas en las aulas, en los centros, rendimiento y actitud ante la ciencia en el informe PISA 2006: Memoria-informe final*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

Escudero Escorza, T.; Correa Piñero, A.D. (2006). *Investigación e Innovación Educativa*. Madrid: Arco.

Estruch Tobella, J. (2012). *La Autonomía Escolar en España: Un proceso abierto*". Departamento de Ciencias Sociales: Universidad de Barcelona.

Ellis, A. K. (2008). *Nuevos avances en el cambio e innovación en los centros educativos. Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (1st ed., pp.39-56).Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea: Mensajero.

Forni, F. y otros (1993) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación científica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Fear, R. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Paidós.

Gairín Sallán, J.; Muñoz Moreno, J. L. (2008). *El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones*. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (26), pp. 187-206.

Ferrer, F.; Massot, M.; Ferrer, G. (2006). *El proyecto PISA: Aproximación a su contenido y resultados*. En *Percepciones y opiniones desde la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA* (1-61). Madrid: CIDE.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Gamoran, A.; Anderson, C.W.; Quiroz, P.A.; Secada, W.G.; Williams, T.; Ashmann, S. (2003). *Transforming teaching in math and science: How schools and districts can support change*. New York: Teachers College Press.

Gairín Sallán, J.; Amengol Asparó, C.; Lorenzo Delgado, M., Martín Bris, M. (2006). *Procesos de cambios en los centros educativos a partir de las evaluaciones externas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación educativa.

García Gómez, R.J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

García Morales, V. J. (2005). *Un estudio de aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos: Análisis empírico de los factores estratégicos que determinan el aprendizaje organizacional*. Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 14(1), pp. 95-122.

Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Gherardi, S.; Nicolini, D. (2000). *The organizational learning of safety in communities of practice*. Journal of Management Inquiry, 9 (1), pp. 7-18.

Gherardi, S.; Nicolini, D. (2006). *Organizational knowledge. The texture of workplace learning*. Londres: Blackwell Publishing.

Gobantes Ollero, J.M. (2001). *Evaluación para la mejora de la calidad educativa: Planteamiento y estudio de la metodología de un caso*. Revista de Investigación Educativa, RIE. 19(1), pp. 83-104.

González González, D.; Hidalgo Díez, E.; Gutiérrez Pérez, J. (2000). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Grunwald, H.; Peterson, M. (2003). *Factors that promote faculty involvement in and satisfaction with institutional and classroom student assessment*. Research in Higher Education, 44(2), pp. 173-204.

Guarro, A.; Arencibia, S. (1990) *El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia*, en López, J. y Bermejo, B. (Eds.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.

Guarro, A. (2001). *La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica*, en J. Domingo (ed. 2001.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, pp. 203-226.

Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja (Diseño, desarrollo e innovación del currículum)* Madrid: Ed. Pirámide.

Gutiérrez Ascanio, C.; Calvo Hernández, P. (2009). *Interacción, clima escolar y disciplina*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de Educación Superior.

Hallinger, P.; Heck, R. H. (2010). *Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning*. *School Leadership and Management*, 30(2), pp. 95-110.

Hallinger, P.; Heck, R. H. (2010). *Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), pp. 654-678.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hargreaves, A.; Fink, D. (2002). *La sostenibilidad en el tiempo*. Cuadernos de Pedagogía, 319, pp.16 – 20.

Hargreaves, A.; Fink, D. (2006) *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. *Revista de Educación*, 339, pp. 43 – 58.

Hargreaves, A.; Hopkins, D. (1991) *The Empowered School*, Londres: Cassell.

Hofman, R.H.; Dijkstra, N.J.; Hofman, W.H.A. (2009). *School self-evaluation and student achievement*. *School Effectiveness and school improvement*, 20(1), pp. 47-68.

Hopkins, D. (1995). *Towards Effective School Improvement*. *School Effectiveness and school Improvement*, 6(3), pp. 265-274.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres: Falmer Press.

Hopkins, D. (2001). «Los caminos de la mejora». *Organización y Gestión Educativa*, (4), pp. 30-34.

House, E.R. (1992). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Consultado el 25 de enero de 2014. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC). Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Consultado 22 de enero de 2014. Disponible en <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/scripts/default.asp>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Consultado 14 de febrero de 2016. Disponible en <http://ares.cnice.mec.es/informes/>

Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

ICEC, (2009). *La Evaluación Educativa Institucional: Plan de Evaluación Diagnóstica de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Canario de Evaluación de Calidad.

Krischesky, G.; Murillo, F.J. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(1), pp. 27-43.

Kyriakides, L.; Campbell, R.; Gagatsis, A. (2000). *The significance of the classroom effect in primary schools: An application of creemers comprehensive model of educational effectiveness*. *School Effectiveness and School Improvement*. 11(4), pp. 501-529.

Lee, O.; Krajcik, J. (2012). *Large-scale interventions in science education for diverse student groups in varied educational setting*. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), pp. 271-280.

Ley 14/1970, de 3 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 agosto de 1970, núm. 187.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial de Estado*, 4 de julio, núm 159.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, p. 28936.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre de 1995, núm. 278.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación . *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45210-45211.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación . *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17192-17193.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 26 de diciembre de 2007, núm.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97907-97908.

López Noguero, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. *Revista de Educación*, (4), pp. 167-179. Universidad de Huelva.

López, J.; Sánchez, M.; Murillo, P.; Lavié, J.M.; Altopiedi, M. (2003). *La innovación en las instituciones educativas*. En *Dirección de centros educativos* (311-348). Madrid: Síntesis.

López, J. y otros (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.

López, J.; Marcelo, C. (2003). *El aprendizaje informal y su impacto sobre el desarrollo organizativo*. (Documento policopiado).

López, J.; Sánchez, M. (2004). *La cultura institucional*. En Moreno, J. M. (coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 125 – 159.

Louis, K. (2007). *Trust and improvement in school*. En *Educ Changes* 8(1), pp. 24 (documento policopiado).

López Yáñez, J. (2003). *Dirección de centros educativos: Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.

López Yáñez, J. (2005). *La ecología social de la organización: Un perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.

López Yáñez, J.; Sánchez Moreno, M.; Altopiedi, M. (2011). *Comunidades profesionales de práctica que ogran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas*. *Revista de Educación*, (356), pp. 109-131.

Martínez Bonafé, J. (1988). *El estudio de casos en la investigación educativa*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia. *Revista de investigación*, (6), pp. 41-50.

Marcelo, C. (1997). *La naturaleza de los procesos de cambio*. En Marcelo, C. y López, J. (coords.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

Marcelo, C.; Estebaranz, A. (1999) *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio*. Publicado en *Educar*, (24), pp. 47 – 69.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Editorial Horsori.

Marchesi, A.; Martín, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria*. Madrid: Fundación Santa María.

Martín, A.; Reyes, C.I. (2004). *Fundamentos de evaluación*. Las Palmas de Gran Canaria : Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Mallimaci, F.; Gímenez, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico*. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Martín Moreno, Q. (2006). *La organización del entorno de aprendizaje*. En *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil* (277-320). Madrid: McGraw Hill.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa. Síntesis conceptual*. Universidad Nacional Mayor de San Marco. *Revista de Investigación en Psicología* 9 (1), pp. 123-146.

Martínez Carazo, P.C. (2006). *El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión, (20) , pp. 165-193.

Martínez Lobato, E. (2007). *La Evaluación Externa en Educación*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, (5). Recuperado el 26 de enero de 2014 en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=177&Itemid=45

Marí Mollá, R.; Climent Arbona, C.I.; Cervera Chulvi, M.A. (2009). *Guía de buenas prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Martínez Pulido, F. (2010). *El sistema educativo español desde 1970 hasta nuestros días*. En Revista digital para profesionales de la enseñanza, 11.

Manzanares Moya, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución*. Las Rozas Madrid: Wolters Kluwer.

Martín, E.; Onrubia, J. (2011). *Orientación educativa*. Barcelona: Graó.

Martín, E.; Onrubia, J. (2011). *La evaluación externa en educación. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (5).

Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.

Monereo Font, C. (2010). *¡Saquen el libro de texto!: Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo*. Revista de Educación, (352), pp. 583-597.

Mortimore, P. (1991). *The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector*. En Ridell, S.; Brown, S. *Scholl Effectiveness Research: Its Message Improvement*. Edinburgh: HMSO.

Mortimore, P. (1992). *Issues in school effectiveness*. En Reynolds, D.; Cultance, P. *School effectiveness. Research, policy and practice* (154-163). Londres: Cassell.

Mora Vargas, A. I. (2004). *La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos*. Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4(2).

Moya, J. (2007). *Métodos de Investigación en Educación*. Las Palmas de Gran Canaria : Las Palmas de Gran Canaria : Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Moya, J.; Miranda, C. (2004). *Diagnóstico en educación*. Las Palmas de Gran Canaria : Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Murillo, F. J. (1999). *Claves para la mejora de la eficacia escolar*. Madrid: CIDE.

Murillo, F. J. (2002). *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), pp.1-22.

Murillo, F. J. (2004). *Un marco comprensivo de eficacia de la mejora escolar*. Revista mexicana de investigación educativa, 8(4), pp.129-153.

Murillo, F. J. (2010). *¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: Hacia un planteamiento de valor agregado en educación*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4), pp. 4-9.

Murillo, F. J. (2011). *Mejora de la eficacia escolaren Iberoamérica*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 55, pp. 49-83.

Murillo, P. (2007). *Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas*. En Blanco, F. *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (129-153). Madrid: MEC-Colección Conocimiento Educativo .

Navas Ara, M.J.; Urdaneta Durán, E. J. (2011). *Pisa y el triángulo de la evaluación*. Psicothema, 23(4), pp. 701-706.

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

Novak, J. D.; Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Orden de 24 de septiembre de 2002, por la que se establece el Sistema de Indicadores de la Educación para la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 16 de octubre de 2002, núm. 138.

Orden de 10 de marzo de 2005, por la que se establece la aplicación de pruebas generales de evaluación de rendimiento para el alumnado sobre contenidos básicos del currículo de las áreas instrumentales de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas en la enseñanza obligatoria en Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 11 de abril de 2005, núm. 70.

Orden 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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 25 de noviembre, núm. 230.

Orden de 3 de julio de 2010, por la que se establecen los procesos de evaluación institucional de los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 15 de julio de 2010, núm. 138.

Orden de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento. *Boletín Oficial de Canarias*, 16 de octubre de 2013, núm. 200.

Oyarzún Cornejo, M. J.; Murillo Estepa, P. (2010). *Didáctica y organización de instituciones educativas*. S.I.:S.N.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: INC/MECD.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) (2002). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo)*. Recuperado el 12 de abril de 2012 de <http://www.deseco.admin.ch>

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid: Santillana-MEC.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) (2006). *PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: MEC, Instituto de Evaluación.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) (2009).

Parrilla, A.; Gallego, C.; Murilla, P. (1996). *El análisis del aula: Una propuesta ecológica*. En Parrilla, A. (Coord.) *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración* (169-218). Bilbao: Mensajero.

Peiró Silla, J. (2004). *Gestión del cambio en organizaciones en proceso de mejora continua*. 35(210), pp. 5-17.

Peña Vera, T.; Pirela Morillo, J. (2007). *La complejidad del análisis documental*. Venezuela: Universidad de Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.

Pepper, D. (2011). *Assessing Key competences across the curriculum and Europe*. European Journal of Education, 46(3), pp. 335-353.

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 de junio 2007. Consultado en 20 de enero de 2014. Disponible en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=47

Pérez Juste, R. (2005). *Calidad de la educación, calidad en la educación: Hacia su necesaria integración*. Educación XXI: Revista de la facultad de Educación, (55), pp. 107-136.

Puente Azcutia, J. (2000). *La evaluación del sistema educativo español*. En Revista de Educación, 321, pp. 81-96.

Puigvert, L.; Santacruz, I. (2006) *La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos*. En Revista de Educación, nº 339, pp. 169 – 176.

Ramdass, M.; Lewis, T. (2012). *Towards a model for research on the effects of school organizational health factors on primary school performance in Trinidad & Tobago*. *International Journal of Educational Development*, 32, pp. 482-492.

Resolución de 15 de marzo de 2007, por la que se establece la estructura de las pruebas externas generales de evaluación de rendimiento para el alumnado, las áreas sobre las que se aplican, el procedimiento de aplicación y la presentación de sus resultados, así como los participantes en las mismas. *Boletín Oficial de Canarias*, 3 de abril de 2007, núm. 67.

Rivas, M. (2000). *Motivación docente y factores impulsores de la innovación*. En *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias* (99-106). Madrid: Síntesis.

Robles, M^a.I.; Alfageme, M^a. B.; Vallejo, M. (2011). *¿Qué hacen los docentes en sus aulas? El caso de un centro de Educación Primaria*. *Contextos educativos*, (14), pp. 49-65.

Román, M. (2011). *Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 107-136.

Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

Ross, J. A.; Sibbald, T. (2010). *The role of external diagnosis in school improvement in an ontario district*. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(4), 403-418.

Rubio Serrano, L. (2007). *Cultura moral y perfil de valores del centro educativo*. *Teoría de la educación*, (19), 99-115.

Ruzafa, M. (2011). *Proyecto de Implatación de guías de buenas prácticas en España 2011-2016*. 21(5), 275-283.

Sacristán Romero, F.; e-libro, C. (2005). *Análisis de necesidades de las instituciones educativas*. Santa Fé, Argentina: El Cid Editor.

Sánchez Mellado, C. (2007). *El modelo de evaluación de diagnóstico de andalucía*, (5).

Salgado Lévano, A.C. (2007). *La investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Universidad de San Martín de Porres. Liberabit, Lima (Perú), 13, pp. 71-78.

Sánchez Moreno, M.; López Yáñez, J. (2010). *Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela*. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14(1), pp.93-110.

Santana Bonilla, P.J.; Quesada Frigolet, C. (2008). *De la revisión interna a los planes de mejora: Trazando una ruta*. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(1), 24-28.

Santiago, O. (2008). *Diagnóstico Psicológico*. Las Palmas de Gran Canaria : Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Santiuste, B.; Arranz, M^a. L. (2009). *Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación*. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre, 2009, pp. 21-45.

Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Investigación en la escuela, 20. Universidad de Málaga.

Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Serván Núñez, M.J. (2011). *Percepciones e interpretaciones de las comunidades educativas en torno a la evaluación externa de los aprendizajes escolares. Estudio de casos sobre la evaluación de diagnóstico en Andalucía*. Cultura y Educación, 23(2), 221-234.

Striven, M.S. (1967). *The methodology of evaluation*. En Stake, R. (Eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA, *Monograph on Curriculum Evaluation*, nº1. Chicago: Rand McNally.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Sternberg, R. J.; Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

Stobart, G.; Manzano Bernárdez, P.(2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Strauss, A.; Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology*. En Denzin, N. K. Y Lincon, S. *Handbook of qualitative research* (eds.) (pp. 273-285). Sage: Thousand oaks CA.

Stoll, L.; Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Stufflebeam, D.; Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Suárez, N. (2012). *Tareas para casa, implicación familiar rendimiento académico*. Aula Abierta, 40(1), 73-84.

Tejada Fernández, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores* (1st ed.). Málaga: Aljibe.

Tejada Fernández, J. (1999). *La evaluación: su conceptualización*. En Jiménez, B. (ed.). *Evaluación de programas, centros y profesores* (25-56). Madrid: Síntesis.

Tejedor, J. (2002). *Orientación del Sistema Educativo hacia los resultados: Intensificación de los procesos evaluativos de los alumnos, profesores, centro y propio sistema*. Recuperado en Sociedad Española de Pedagogía, el 23 de enero de 2014 en <http://www.uv.es/soespe/LCE-tejedor.htm>

Tiana, A.; Moya, J.; Luengo, F. (2011). *Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain*. European Journal of Education, 46(3), pp. 307-322.

Tójar Hurtado, J. C. (2010). *Trabajos de investigación como catalizadores de la innovación educativa*. Sevilla: Infornet.

Tyler, R. (1950). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos, I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica: Concepto, modelos y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Vélez, E.; Schiefelbein, E.; Valenzuela, J. (1994). *Factores que afectan al rendimiento académico en educación primaria*. Recuperado el 20 de abril de 2012 de <http://www.oei.es/calidad2/velezd.PDF>

Velzen, W. Y otros (1985). *Making School Improvement Work*. ACOO: Leuven.

Villa Sánchez, A. (2008). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Universidad de Deusto, Deustuko Unibertsitatea.

Warren, A. R. (2010). *Impact of teaching students to use evaluation strategies*. Physical Review Special Topics-Physics Education Research, 6(2).

Watkins, A. (2007). *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1999). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Woolf, H.; Lohman, C. (2001). *Self-Initiated Learning Activities of Experienced Public School Teachers: Methods, sources and relevant organizational influences*. Teachers and teaching: Theory and practice, 7(1), pp. 16-59.

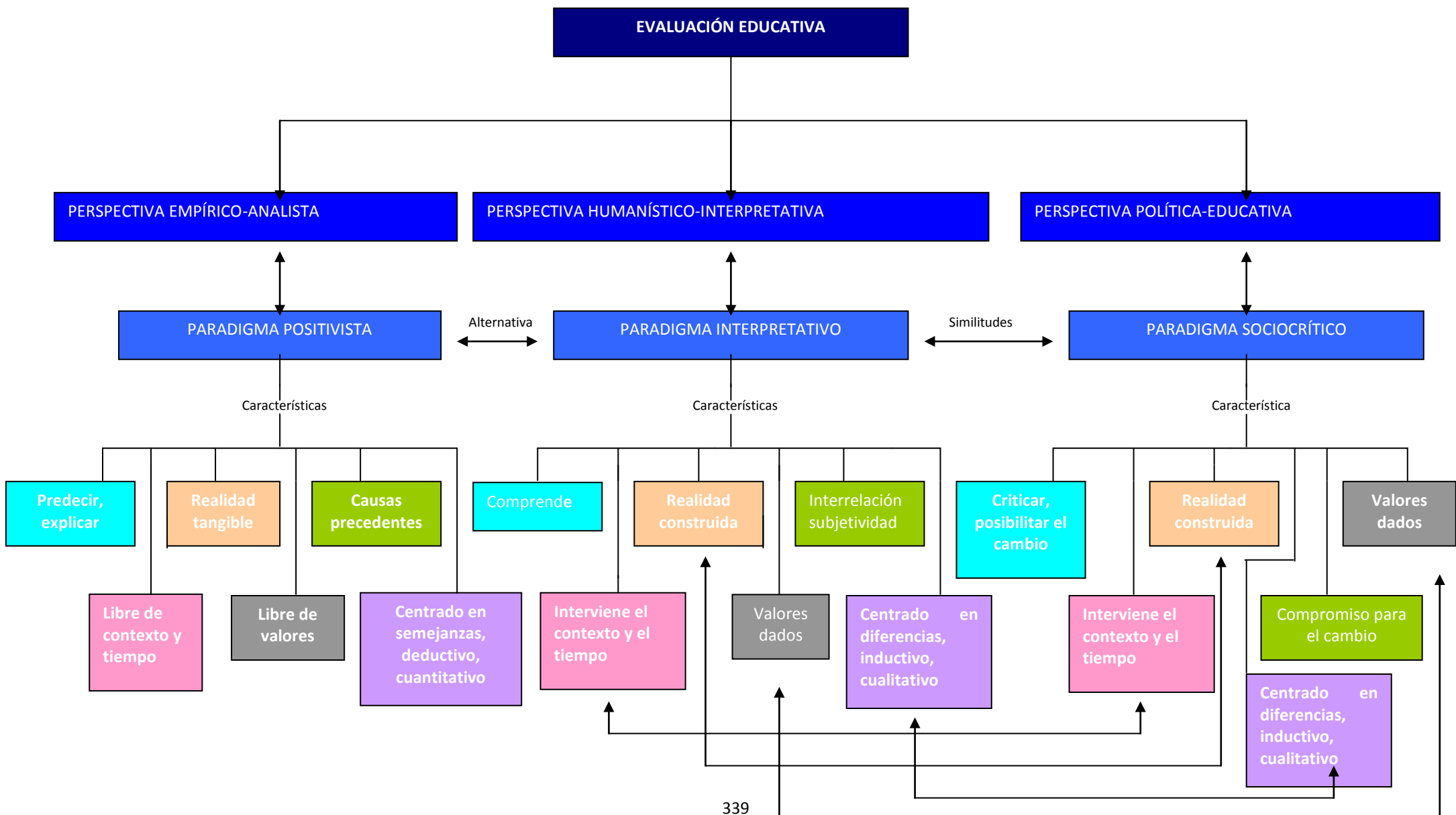
Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

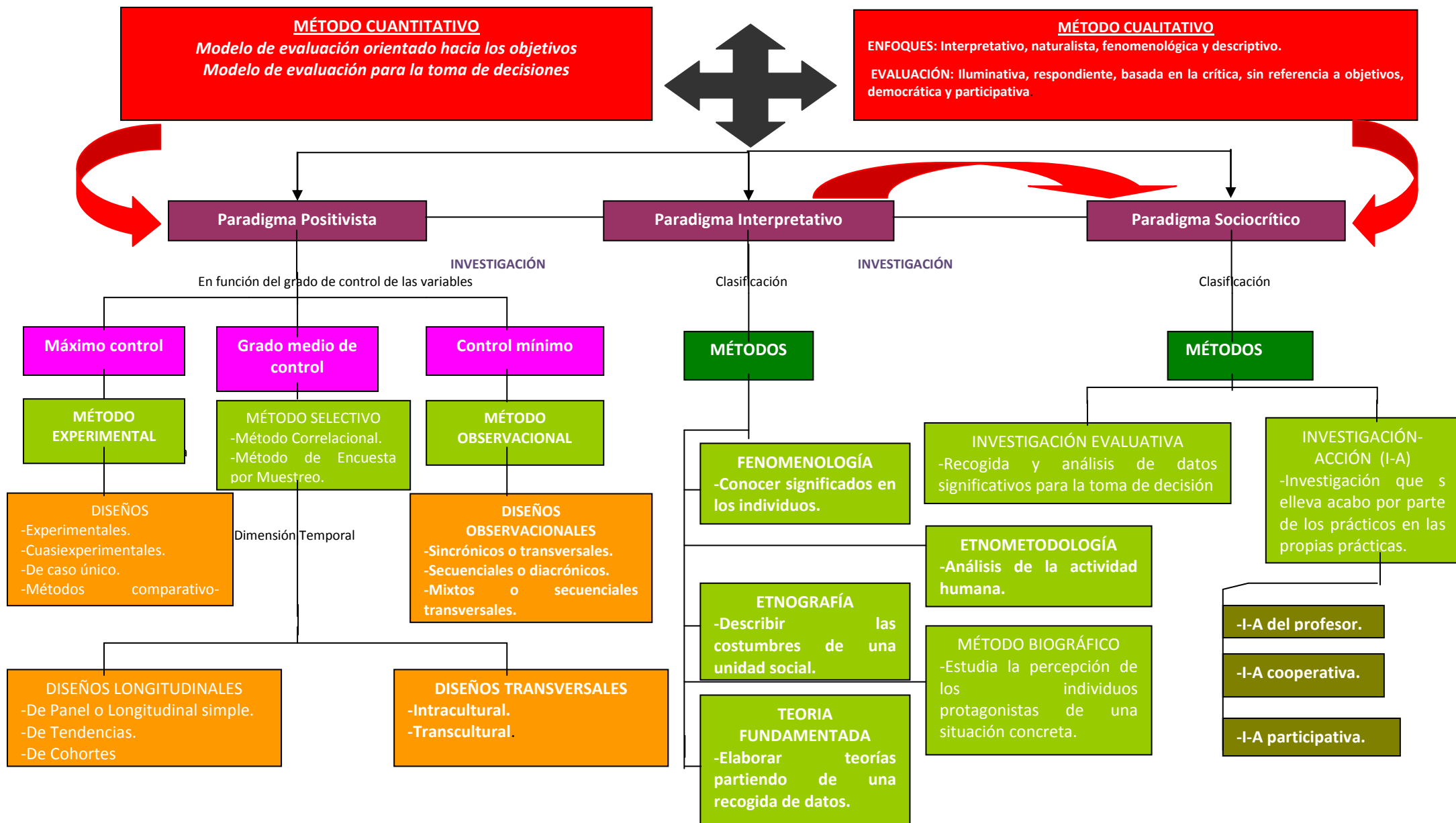
Zabala, A.; Arnau, L. (2008). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

ANEXO I y II

Mapas conceptuales: Perspectivas y paradigmas sobre la Evaluación Educativa. Relación de los paradigmas de la Investigación Científica y los método cuantitativos y cualitativos.





ANEXO III

Memoria final del Plan de Formación del año 2013/14

CEIP M^a Jesús Ramírez Díaz.

MEMORIA FINAL DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL CENTRO

Curso 2013-2014

DATOS GENERALES CEIP M ^a JESÚS RAMÍREZ DÍAZ				
TÍTULO	"Nuestro modelo de éxito educativo nace de la reflexión y de una gran apuesta común".			
ITINERARIO 1				
TOTAL DE HORAS A CERTIFICAR (escribir números)	20	HORAS REALIZADAS (escribir números)	PRESENCIALES	18
			NO PRESENCIALES	2

1. LOGROS Y OBJETIVOS ALCANZADOS EN CADA UNO DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DEL PLAN.

a) ¿Qué objetivos del Plan de Formación se han conseguido?
<p>Contribuir a la mejora de la calidad de la educación que imparte nuestro centro a partir del trabajo en equipo y del compromiso colectivo de nuestro profesorado, ligado a su autoevaluación y a sus ámbitos y planes de mejora. Fomentar la formación del profesorado a través del análisis, la reflexión y la construcción de nuestro plan de mejora en y para nuestras propias prácticas y decisiones. Apoyar el desarrollo del proyecto educativo por la vía de la formación permanente como recurso y facilitar al equipo directivo la planificación pedagógica del centro y los procesos de mejora que le son inherentes. Potenciar la formación del profesorado en el centro, incorporando a sus tareas habituales el proceso formativo en su entorno de trabajo. Potenciar las relaciones profesionales y el trabajo multidisciplinar en temáticas pedagógicas relevantes en nuestro centro y entre nuestro profesorado para contribuir colaborativamente a la mejora de los resultados educativos de nuestro alumnado. El último objetivo propuesto consistía en conseguir la excelencia educativa de nuestro centro, que sirva como referente en la práctica docente y como ejemplo de organización que aprende, obviamente no lo hemos logrado del todo pero no desestimamos lograrlo en próximos cursos.</p>
b) ¿Hay algún objetivo que se haya desestimado? ¿Por qué?
<p>- El objetivo de manejar eficazmente la aplicación informática Web ProIDEAC para poder realizar el diseño de la enseñanza mediante las programaciones y la evaluación colegiada de los aprendizajes competenciales de nuestro alumnado, no se alcanzó en su totalidad, aunque todo el claustro realizó el curso de aplicación informática Web ProIDEAC, algunas compañeras encontraron algo de dificultad en dicha herramienta y acordamos realizarlas en el mismo formato ProIDEAC pero trabajándolas en Word. El fin es el mismo aunque el medio haya sido modificado.</p>
c) ¿Se han satisfecho las necesidades formativas detectadas?
<p>Efectivamente se han satisfecho las necesidades formativas a excepción del primer objetivo: 1) Manejar eficazmente la aplicación informática Web ProIDEAC para poder realizar el diseño de la enseñanza mediante las programaciones y la evaluación colegiada de los aprendizajes competenciales de nuestro alumnado que como expresamos anteriormente se solventó trabajando el mismo formato en Word, los siguientes logramos alcanzarlos: 2) Diseñar situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta decisiones de carácter metodológico. 3) Establecer diagnósticos tempranos para abordar problemas de aprendizaje individual y de grupo. 4) Construir un lenguaje pedagógico común que nos facilitara la coordinación en el momento de transmitir información a las familias y al alumnado.</p> <p>No obstante para el próximo curso debemos continuar profundizando en la metodología competencial, programación de las UDD y en la evaluación.</p>

2. DESARROLLO EN CADA UNO DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DEL PLAN

1. Valoración de los contenidos tratados

(Nivel de adaptación al contexto del centro, aplicabilidad al aula y/o al centro, implica cambio en la práctica docente, es innovador, etc.)

El presente Plan de Formación constituyó la continuación del realizado el curso anterior titulado "*Reflexionamos, Debatisimos y Decidimos*".

La metodología empleada en el presente curso consistió en una combinación Teórico-práctica, con sesiones expositivas y espacios de tiempo para la práctica y la participación. La actividad principal consistió en el "trabajo en equipo", donde realizamos: dinámicas de trabajo activas que optimizaron el tiempo y la toma de decisiones coherentes y adaptadas a las necesidades iniciales sobre los diferentes estilos de aprendizaje y de enseñanza en el nuevo marco educativo: desarrollo de competencias, programación, metodología y evaluación. Utilizamos diferentes lecturas de artículos, visualización de ponencias de autores relevantes, realizamos reflexiones de las mismas, con puestas en común. Logramos crear condiciones favorables que facilitaron el desarrollo de las mismas. Para ello fue necesario convertir en eje de la formación las habilidades que promovieran el sentido reflexivo, ético y deliberativo de la práctica docente: Aprender a ver y a analizar. Aprender a hablar y a escuchar. Aprender a hacer. Aprender a reflexionar. Comprobar cómo se está trabajando en otros centros y metodologías y evaluaciones empleadas. Elaboramos las Programaciones didácticas (PPDD), algunas tareas, también elaboramos las pruebas competenciales finales de los diferentes niveles educativos y ahora por último estamos con el diseño de una plantilla para la evaluación real y objetiva de dichas CCBB.

2. Valoración de la organización

(nº de sesiones, horas de cada sesión, fechas elegidas, lugar de celebración, temporalización, uso de la plataforma, etc.)

Las horas presenciales se distribuyeron en distintas sesiones de trabajo a lo largo de todo el curso. Aquellas que requerían de ponente externo, se llevaron a cabo en el CEP de Telde. En el resto de sesiones presenciales, el profesorado se organizó en el propio colegio en grupos de trabajo (preferentemente por ciclos), con una puesta en común posterior en gran grupo.

Las reuniones se celebraron básicamente en dos entornos: a) En el CEP de Telde, cuando trabajamos en gran grupo en el salón de actos, y cuando nos distribuíamos en pequeños grupos nos repartíamos por las diferentes dependencias del propio CEP. Y b) en el Colegio concretamente en el aula MEDUSA y en la sala de profesores (gran grupo), diferentes aulas del centro (pequeños grupos).

Al igual que en el curso pasado, realizamos dos sesiones conjuntas con otro centro de la zona Telde Casco rentabilizando la formación por un lado y por otro, enriqueciéndonos con el intercambio de experiencias.

También hemos trabajado de forma no presencial en casa.

Dado que tenemos nuestro **Blog de centro** optamos por al igual que el pasado curso escolar, utilizar la parte reservada a las maestras para la formación específica, videos, enlaces, artículos...etc. Y el **correo electrónico** también ha servido de mucha utilidad para intercambiar documentación, actividades, experiencias...

3. Valoración de la metodología utilizada

(nº de asistentes, recursos utilizados, actividades realizadas, organización grupal, etc.)

Creemos que con la formación recibida hemos dado respuesta a las necesidades iniciales y por las cuales decidimos presentar nuestro plan de formación: ha contribuido a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. - Los conocimientos del profesorado adquiridos con la formación han dado respuesta a las necesidades reales de nuestro centro y su contexto.- Se ha facilitado el diseño de estrategias metodológicas que mejoren la práctica docente en el aula.- Se han elaborado las PPDD según el formato ProIDEAC.- Se ha motivado y fomentado la participación activa de todo el profesorado en el proceso de formación, renovación y perfeccionamiento. Hemos trabajado en equipo.- Hemos fomentado y desarrollado buenas y fluidas relaciones con los diferentes sectores implicados en el plan de formación. – Hemos establecido una conexión coherente y eficaz de nuestro Plan de Formación con el Plan de Mejora, rentabilizando el tiempo, las reuniones y las metas comunes. - No ha surgido ningún problema de organización del centro debido a la realización de la formación.- La programación de este plan ha sido realista, ajustada y sin lugar a dudas ofrece continuidad para el próximo curso.- Los recursos han sido adecuados y suficientes.- No cabe duda que la modalidad de formación utilizada ha dado resultado. –El nivel de alcance de los objetivos propuestos es bastante satisfactorio. – Sin lugar a dudas esta formación ha contribuido a la implementación del plan de mejora del centro, porque ha facilitado los instrumentos necesarios para la elaboración de las PPDD (ProIDEAC) y (a medias) la evaluación de las CCBB.

4. Valoración del trabajo de las personas coordinadoras

(Tanto autovaloración como valoración por parte de los participantes: grado de organización de espacios, preparación de las sesiones, tiempos, materiales, actas, dinamización de la plataforma, etc.)

Ha favorecido la participación e implicación de la totalidad del claustro, facilitando todos los recursos necesarios para su desarrollo y estableciendo una organización adecuada optimizando al máximo el tiempo con la planificación de un calendario de sesiones.

5. Valoración de los materiales confeccionados

(Tipo de materiales, disponibilidad de los mismos, formatos para su difusión, publicables, dirigidos a alumnado / profesorado, etc.)

Se confeccionaron y diseñaron Situaciones de Aprendizaje comunes a todo el centro así como su puesta en práctica y experimentación en el aula.

También se realizaron pruebas competenciales por nivel que servirán como un instrumento más para la evaluación competencial de final de curso y como prueba inicial del próximo.

6. Incidencias con respecto al programa previsto

(Modificación del número de horas del diseño del plan de formación, incorporación/baja de participantes, etc.)

Algunas de las fechas programadas en la concreción del Plan de Formación, fueron modificadas para poder adaptarnos y coordinarnos con las programadas por el CEP y facilitar así la formación inter-centros.

El diseño planificado no sufrió grandes modificaciones aunque si fue adaptándose y ajustándose a los objetivos y a la evaluación permanente del mismo.

2. FORMACIÓN RECIBIDA EN CADA UNO DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DEL PLAN:

Valoración de la formación recibida

(Ponente/s adecuado, formación adecuada y coherente a las necesidades, duración de la formación, etc.)

Hemos contado con la valiosa y eficiente colaboración de las asesoras del CEP de Telde, poniendo a nuestra disposición tanto sus recursos como sus conocimientos y dando todo tipo de facilidades para asesorarnos y poder enriquecer y completar de forma práctica en tiempo y forma, nuestro Plan de Formación. También hemos contado con la formación de ponentes internas de nuestro propio centro. El equipo Directivo se ha encargado de promover y motivar al profesorado a realizar un Intercambio de buenas prácticas educativas, delegando y potenciando aquellas cualidades y conocimientos que predominan en cada una de las maestras.

Repercusión en el centro y en la práctica docente

Ha incidido en la mejora de los procesos de intervención en el aula relacionados con la consolidación de las competencias básicas en el currículo, el desarrollo de las competencias básicas: metodología y evaluación.

Partimos del análisis de como trabajamos (metodología) y evaluamos, para establecer el punto de partida. Realizamos varios intercambios de buenas prácticas, conocimientos y habilidades profesionales. Elaboramos Situaciones de aprendizaje comunes: fórmula eficaz para trabajar las diferentes competencias básicas y empezar a plantearnos el trabajo por Proyectos de centro. Ha facilitado mucho la motivación para presentar un Proyecto común que nos facilite pertenecer a la Red de Centros Innovadores para la continuidad escolar.

Realizamos la programación didáctica, según el modelo proideac y su aplicación práctica en las aulas.

Nos ha facilitado plantearnos una evaluación práctica, colegiada y eficaz. La Implicación docente en la mejora del rendimiento y una tremenda motivación por el logro.

4. PROPUESTAS DE MEJORA EN CADA UNO DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DEL PLAN

Propuestas de mejora a partir de la valoraciones realizadas para el Plan de Formación del Profesorado del centro para el curso 2013-2014.

Garantizar la inclusión de las medidas de mejora de la memoria final de curso tanto en la PGA del centro como en los planes de mejora y por ende en el Plan de formación del próximo curso escolar.

Probablemente la línea que seguiremos será metodología competencial e innovadora, evaluación y programación UP/SA.

5. OTRAS CONSIDERACIONES QUE DESEE HACER CONSTAR

Aunque en un principio no lo contemplamos en nuestro Plan de Formación, observamos la necesidad de incluir la participación de otros miembros de la comunidad educativa, en particular, de **LAS FAMILIAS**, y trimestralmente hemos realizado una formación dirigida a las mismas.

En Telde, a 29 de Mayo de 2014.

La Subcomisión de Trabajo del Plan de Formación.

ANEXO IV

Memoria final del Plan de Formación del año 2014/15

CEIP M^a Jesús Ramírez

MEMORIA FINAL DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL CENTRO

Curso 2014-2015

DATOS GENERALES CEIP M^a JESÚS RAMÍREZ DÍAZ	
TÍTULO	"CREANDO AMBIENTES DE APRENDIZAJE: Implementación en el aula de Metodologías Emergentes"
ITINERARIO 1: "CREANDO AMBIENTES DE APRENDIZAJE: Implementación en el aula de Metodologías Emergentes"	
ITINERARIO 2:	
ITINERARIO 3 "itinerario de familias":	

1. LOGROS Y OBJETIVOS ALCANZADOS EN CADA UNO DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DEL PLAN

a) ¿Qué objetivos del Plan de Formación se han conseguido?
<p>Hemos alcanzado los objetivos previstos derivados de la priorización de las necesidades formativas detectadas. Si bien es cierto que con un solo curso no es suficiente para solventar todas las necesidades, por lo que debemos dar continuidad al diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen la integración de las inteligencias múltiples a lo largo de la secuencia de actividades. A la Integración de modelos de enseñanza variados en las propuestas didácticas diseñadas. A favorecer la autonomía y el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje y de evaluación. A Sistematizar el uso del portfolio (del alumnado y docente) creando un formato base común. A la Integración de los procesos de documentación como herramienta de evaluación de la práctica docente. Al uso de manera eficaz, de la aplicación informática Web ProIDEAC en el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje (diseño de programaciones didácticas anuales, situaciones de aprendizaje y evaluación colegiada de los aprendizajes competenciales de nuestro alumnado)</p>
b) ¿Hay algún objetivo que se haya desestimado? ¿Por qué?
<p>No hemos desestimado ningún objetivo aunque si bien es cierto que el uso del portfolio como herramienta de autoevaluación docente y del alumnado debemos acordarlo e implementarlo en los diferentes niveles educativos.</p>
c) ¿Se han satisfecho las necesidades formativas detectadas?
<p>El desarrollo del Plan de Formación no consistió únicamente en la asistencia a una acción formativa concreta, intentamos maximizar el impacto de la formación efectuada, y que revirtiera directamente en nuestro alumnado.</p> <p>La formación ha satisfecho al profesorado y aunque ha cubierto las necesidades formativas detectadas, debemos analizar cómo podemos darle continuidad.</p>

3. DESARROLLO EN CADA UNO DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DEL PLAN

<p>1. Valoración de los contenidos tratados (Nivel de adaptación al contexto del centro, aplicabilidad al aula y/o al centro, implica cambio en la práctica docente, es innovador, etc.)</p>
<p>La metodología empleada en el presente curso consistió en una combinación Teórico-práctica, con sesiones expositivas y espacios de tiempo para la práctica y la participación. La actividad principal consistió en el "trabajo en equipo", donde realizamos: dinámicas de trabajo activas que optimizaron el tiempo y la toma de decisiones coherentes y adaptadas a las necesidades iniciales.</p>
<p>2. Valoración de la organización (nº de sesiones, horas de cada sesión, fechas elegidas, lugar de celebración, temporalización, uso de la plataforma, etc.)</p>
<p>Las horas presenciales se distribuyeron en distintas sesiones de trabajo a lo largo de todo el curso, principalmente en el primer y segundo trimestre. Aquellas que requerían de ponente externo, se llevaron a cabo en nuestro centro gracias a la colaboración del CEP de Telde, facilitándonos el coste de la ponente Verónica Durante, poniendo a nuestra disposición a la excelente asesora Ana Isabel Santana, que nos ha asesorado eficazmente siempre que la requeríamos. En el resto de sesiones presenciales, el profesorado se organizó en el propio colegio en grupos de trabajo (preferentemente por ciclos), con una puesta en común posterior en gran grupo.</p> <p>Las reuniones se celebraron básicamente en dos entornos: a) En el CEP de Telde, cuando trabajamos en gran grupo en el salón de actos, y cuando nos distribuíamos en pequeños grupos nos repartíamos por las diferentes dependencias del propio CEP. Y b) en el Colegio concretamente en el aula MEDUSA y en la sala de profesores (gran grupo), diferentes aulas del centro (pequeños grupos).</p> <p>Al igual que en el curso pasado, realizamos sesiones conjuntas con otro centro distrito rentabilizando la formación por un lado y por otro, enriqueciéndonos con el intercambio de experiencias.</p> <p>Dado que tenemos nuestro Blog de centro optamos por, al igual que el pasado curso escolar, utilizar la parte reservada a las maestras para la formación específica, videos, enlaces, artículos...etc. Y el correo electrónico también ha servido de mucha utilidad para intercambiar documentación, actividades, experiencias...</p>
<p>3. Valoración de la metodología utilizada (nº de asistentes, recursos utilizados, actividades realizadas, organización grupal, etc.)</p>
<p>Creemos que con la formación recibida hemos dado respuesta a las necesidades iniciales y por las cuales decidimos presentar nuestro plan de formación: ha contribuido a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. - Los conocimientos del profesorado adquiridos con la formación han dado respuesta a las necesidades reales de nuestro centro y su contexto.- Se ha facilitado el diseño de estrategias metodológicas que mejoren la práctica docente en el aula.- Se han elaborado las PPDD según el formato ProIDEAC.- Se ha motivado y fomentado la participación activa de todo el profesorado en el proceso de formación, renovación y perfeccionamiento. Hemos trabajado en equipo.- Hemos fomentado y desarrollado buenas y fluidas relaciones con los diferentes sectores implicados en el plan de formación. - Hemos establecido una conexión coherente y eficaz de nuestro Plan de Formación con el Plan de Mejora, rentabilizando el tiempo, las reuniones y las metas</p>

comunes. - No ha surgido ningún problemas de organización del centro debido a la realización de la formación.- La programación de este plan ha sido realista, ajustada y sin lugar a dudas ofrece continuidad para el próximo curso.- Los recursos han sido adecuados y suficientes.- No cabe duda que la modalidad de formación utilizada ha dado resultado. –El nivel de alcance de los objetivos propuestos es bastante satisfactorio.

4. Valoración del trabajo de las personas coordinadoras

(Tanto autovaloración como valoración por parte de los participantes: grado de organización de espacios, preparación de las sesiones, tiempos, materiales, actas, dinamización de la plataforma, etc.)

Valoración de la Coordinadora por parte de los participantes:

Ha favorecido la participación e implicación de la totalidad del claustro, facilitando todos los recursos necesarios para su desarrollo y estableciendo una organización adecuada optimizando al máximo el tiempo con la planificación de un calendario de sesiones.

Autovaloración:

Soy de la opinión que: de nada sirve un “Perfecto Plan de Formación” si no es acogido, seguido y aplicado directamente en las aulas por el Claustro. Es en nosotros, el profesorado, en quien radica las mejores oportunidades para lograr que los aprendizajes resulten significativos y reviertan positivamente en el alumnado, resaltando del centro su más importante tarea como espacio de formación y socialización.

La fuerza del compromiso, la actitud, profesionalidad y entrega son las cualidades de los que entendemos la docencia como el privilegio de abrir puertas al presente y al futuro, y éstas deben impregnar el Plan de Formación del Centro, y por lógica al Proyecto Educativo del mismo.

5. Valoración de los materiales confeccionados

(Tipo de materiales, disponibilidad de los mismos, formatos para su difusión, publicables, dirigidos a alumnado / profesorado, etc.)

Se confeccionó y diseñó una Situación de Aprendizaje común, así como su puesta en práctica y experimentación en el aula.

También se actualizaron las pruebas competenciales de nivel que servirán como un instrumento más para la evaluación competencial de final de curso y como prueba inicial del próximo.

Algún nivel se inició en el portfolio del alumnado.

6. Incidencias con respecto al programa previsto

(Modificación del número de horas del diseño del plan de formación, incorporación/baja de participantes, etc.)

Algunas de las fechas programadas en la concreción del Plan de Formación, fueron modificadas para poder adaptarnos y coordinarnos con las programadas por el CEP y facilitar así la formación inter-centros.

El diseño planificado no sufrió grandes modificaciones, fue adaptándose y ajustándose a los objetivos y a la evaluación permanente del mismo.

En principio las horas programadas eran 15 pero al igual que en el curso pasado, realizamos sesiones conjuntas con otro centro distrito y nos sumamos a la oferta formativa del CEP, rentabilizando la formación por un lado y por otro, enriqueciéndonos con el intercambio de experiencias, por lo que el número de horas ascendió a 20.

3. FORMACIÓN RECIBIDA EN CADA UNO DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DEL PLAN:

<p>1. Valoración de la formación recibida (Ponente/s adecuado, formación adecuada y coherente a las necesidades, duración de la formación, etc.)</p>
<p>La evaluación de la formación recibida es una estrategia necesaria para garantizar la calidad de las acciones formativas que se llevaron a cabo y para impulsar el proceso de mejora y avance constante que nuestro centro requiere. El objetivo es comprobar hasta qué punto hemos conseguido los objetivos planteados en un principio, en cuanto a la formación del profesorado. Todo ello pretende mejorar el rendimiento escolar de nuestro alumnado y por tanto alcanzar una mejora en la calidad educativa.</p> <p>Hemos contado con la valiosa y eficiente colaboración de las asesoras del CEP de Telde, poniendo a nuestra disposición tanto sus recursos como sus excelentes conocimientos y dando todo tipo de facilidades para asesorarnos y poder enriquecer y completar de forma práctica en tiempo y forma, nuestro Plan de Formación.</p> <p>Las ponentes externas han invertido mayor número de horas de las certificadas. En el caso de Verónica Durante, porque las ponencias tenían después una fase práctica en las aulas y posteriormente se realizaba un feed-back con las tutoras. En el caso de Ana Isabel Santana acompañaba a Verónica pero no certificó dado que la aplicación no nos permitía realizar tal gestión, únicamente podíamos poner a una ponente por sesión. La valoración de ambas es bastante buena.</p> <p>También hemos contado con la formación de ponentes internas de nuestro propio centro. El equipo Directivo se ha encargado de promover y motivar al profesorado a realizar un Intercambio de buenas prácticas educativas inter-centro, delegando y potenciando aquellas cualidades y conocimientos que predominan en cada una de las maestras, con el único objetivo de establecer procesos de mejora gracias a la interacción y a los conocimientos implícitos entre las profesionales de nuestro propio centro.</p>
<p>2. Repercusión en el centro y en la práctica docente</p>
<p>Nuestro Plan de Formación ha constituido una manera de entender y de vivir el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cada una de las sesiones formativas han ido fructificando las vivencias cotidianas en las aulas, por lo que se revela como un ejemplo, sólidamente contrastado, del potencial que encierra la “autoformación” como fuente de mejora continua. Que el profesorado haya introducido en sus aulas elementos didácticos que supusieran que el aprendizaje tuviera significado para el alumnado, cobra sin lugar a dudas el matiz más importante.</p>

4. PROPUESTAS DE MEJORA EN CADA UNO DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DEL PLAN

1. Propuestas de mejora a partir de la valoraciones realizadas para el Plan de Formación del Profesorado del centro para el curso 2015-2016.

Garantizar la inclusión de las medidas de mejora de la memoria final de curso tanto en la PGA del centro como en los planes de mejora y por ende en el Plan de formación del próximo curso escolar. Posiblemente la línea formativa que seguiremos con el Plan de Formación del próximo curso escolar girará en torno a la metodología competencial e innovadora: Rutinas de Pensamiento y ABP Aprendizaje Basado en Proyectos; evaluación y programación SSAA.

5. OTRAS CONSIDERACIONES QUE DESEE HACER CONSTAR

Imposible alcanzar el cambio metodológico que pretendemos con nuestro Plan de formación en un solo curso escolar.

La detección de las necesidades y demandas reales tanto del profesorado como del propio centro y “la capacitación de profesionales de la educación” que respondan con eficacia a las necesidades del mismo, constituye el objetivo esencial del diseño de nuestro Plan de Formación del próximo curso escolar 2015-2016 además de consolidar los del presente.

En Telde a 28 de junio de 2015

La Subcomisión de Trabajo del Plan de Formación

ANEXO V

Guión de entrevista individual a los miembros del equipo directivo.

Proyecto “¿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”.

Guión de entrevista individual a los miembros del equipo directivo

Momentos previos a la entrevista:

Establecimiento de la relación. Creación de empatía. Petición de permiso para grabar la entrevista. Recordatorio del tratamiento absolutamente confidencial que tendrán las opiniones que sean expresadas, así como el acceso que tendrán en todo momento los entrevistados a la transcripción de sus palabras recogidas por los investigadores. Anuncio de que se formularán varias preguntas generales para que el entrevistado nos describa su visión de las mismas. A partir de ahí el entrevistador podrá pedir que algunos aspectos sean concretados o se aporten más detalles.

PREGUNTAS / RESPUESTAS ESPERADAS		
PREGUNTAS	Aspectos concretos que deben ser mencionados en la respuesta	Eje de indagación vinculado
Características formales o estructurales del centro	Nº de profesores, etapas, líneas, departamentos. Enseñanzas que se imparten. Características especiales (No es necesario repetir esta pregunta a todos los miembros del equipo directivo)	General
Nos gustaría conocer ahora tu recorrido en este centro y cómo percibes tu experiencia en él.	Años en el centro como profesor/a y responsabilidades que haya desempeñado. Años en el equipo directivo. Sentimientos, percepciones,...	General
A continuación ¿cómo definirías la filosofía educativa y el estilo de trabajo de este centro? ¿Hay una forma definida o varias, en función de las distintas personas y grupos?	Valores e ideas propias del centro Rasgos identitarios, estilo del centro Identificación de la cultura dominante Posibles subculturas o contraculturas, disidentes, ‘no-alineados’, etc.	Cultura Institucional
Otra cuestión general sobre el centro. ¿Qué personas o grupos tienen peso aquí sobre las decisiones que se toman? En otras palabras ¿qué personas o colectivos,	Identificación de los focos principales de poder, tanto formales como informales, tanto ‘internos’ como ‘externos’ Estrategias utilizadas Relaciones entre grupos y agentes de poder. Micropolítica Papel del equipo directivo en la trama de poder. Estilo de liderazgo	Poder/liderazgo

<p>tanto internos como externos, influyen verdaderamente en la vida del centro y de qué manera lo hacen?</p>	<p>Percepción interna predominante Percepción externa más difundida Su propia percepción sobre el proceso</p>	<p>Evaluación diagnóstica</p>
<p>Entrando ya en la evaluación de diagnóstico, desde tu punto de vista, ¿cuál ha sido la respuesta que ha dado el centro a la implantación de este proceso?</p>		
<p>¿Y cuál crees que ha sido la reacción del centro en relación a los resultados obtenidos?</p>	<p>Percepción interna predominante Percepción externa más difundida Su propia percepción sobre los resultados</p>	<p>Cambio / Desarrollo</p>
<p>Y en concreto ¿qué cambios se han producido en el centro como consecuencia de los resultados obtenidos en las evaluaciones de diagnóstico realizadas?</p>	<p>Indagar si se han producido cambios y de qué tipo en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones interpersonales. - Las relaciones con la comunidad educativa - El alumnado - El profesorado - El centro. - Indagar las propuestas de mejora desarrolladas y los aspectos concretos a los que pueden afectar: 	<p>Cambio / Desarrollo</p>
<p>¿En qué propuestas de mejora se han ido concretando los cambios producidos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad de los aspectos didácticos - Metodologías utilizadas - Adecuación de materiales, espacios y tiempos - Implicación del alumnado en los procesos de e-a - Implicación del profesorado en los procesos de e-a - Coordinación (equipos educativos, ciclos, departamentos, ...) - Procesos de participación en el centro - Criterios o procedimientos de evaluaciones del alumnado - Práctica general del aula 	<p>Cambio / Desarrollo</p>
<p>¿En qué propuestas de mejora se han ido concretando los cambios producidos?</p>		<p>Cambio / Desarrollo</p>

<p>¿Consideras que la filosofía o la forma de trabajar del centro han cambiado o se han visto afectadas por el proceso y los resultados de la evaluación de diagnóstico? ¿En qué sentido?</p> <p>Nos gustaría saber si se ha producido algún conflicto, acontecimiento o incidente relevante en la vida del centro como consecuencia de su participación en la evaluación de diagnóstico</p> <p>Por último, nos gustaría conocer algunos detalles sobre determinados aspectos didácticos desarrollados en el centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ¿Cómo se organizan los procesos y actividades de coordinación y planificación? b) ¿Qué recursos utilizas con más frecuencia? c) ¿Cuál es la metodología predominante que utilizas en tus clases? ¿Cuáles son las que más se desarrollan en el centro? d) ¿Qué nos puedes decir sobre cómo organizas los procesos de aprendizaje de alumnos/as? e) ¿Qué tipo de tareas de aprendizaje sueles plantear a tu alumnado? f) ¿Qué estrategias de evaluación sueles utilizar? 	<p>Identificación de los posibles cambios en los valores o ideas que se venían compartiendo como consecuencia de la participación en la evaluación de diagnóstico</p> <p>Acontecimientos o hitos importantes. Preocupaciones Conflictos Momentos de crisis</p> <p>Se trataría de ir preguntando sobre las cuestiones que se especifican, pero indagando sobre si se han producido cambios, y cuáles, como consecuencia de la evaluación de diagnóstico, en los procesos que se vayan describiendo. Es decir, se solicitará la respuesta a cada pregunta y se indagará sobre si fue así siempre, o si ha cambiado algo debido a los procesos y resultados de la evaluación de diagnóstico.</p> <p>Las respuestas deben ser aplicadas a lo que acontece en el centro desde el punto de vista del equipo directivo.</p>	<p>Crisis / Conflictos</p> <p>Aspectos didácticos</p>
---	--	---

ANEXO VI

Guión de la entrevista individual a los componentes de la Comisión de Coordinación Pedagógica, orientador/a y profesorado.

Proyecto “¿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”.

Guión de entrevista individual a los agentes internos: Componentes del ETCP o CCP, orientador/a (en los IES), profesorado.

Momentos previos a la entrevista:

Establecimiento de la relación. Creación de empatía. Petición de permiso para grabar la entrevista. Recordatorio del tratamiento absolutamente confidencial que tendrán las opiniones que sean expresadas, así como el acceso que tendrán en todo momento los entrevistados a la transcripción de sus palabras recogidas por los investigadores. Anuncio de que se formularán varias preguntas generales para que el entrevistado nos describa su visión de las mismas. A partir de ahí el entrevistador podrá pedir que algunos aspectos sean concretados o se aporten más detalles.

PREGUNTAS / RESPUESTAS ESPERADAS		
PREGUNTAS	Aspectos concretos que deben ser mencionados en la respuesta	Eje de indagación vinculado
<p>Nos gustaría conocer en primer lugar tu recorrido en este centro y cómo percibes tu experiencia en él.</p> <p>A continuación ¿cómo definirías la filosofía educativa y el estilo de trabajo de este centro? ¿Hay una forma definida o varias, en función de las distintas personas y grupos?</p> <p>Otra cuestión general sobre el centro. ¿Qué personas o grupos tienen peso aquí sobre las decisiones que se toman? En otras palabras ¿quién dirige y de qué modo la trayectoria del centro?</p>	<p>Años en el centro como profesor/a y responsabilidades que haya desempeñado.</p> <p>Sentimientos, percepciones,...</p> <p>Valores e ideas propias del centro</p> <p>Rasgos identitarios, estilo del centro</p> <p>Identificación de la cultura dominante</p> <p>Posibles subculturas o contraculturas, disidentes, ‘no-alineados’, etc.</p> <p>Identificación de los focos principales de poder, tanto formales como informales, tanto ‘internos’ como ‘externos’</p> <p>Estrategias utilizadas</p> <p>Relaciones entre grupos y agentes de poder. Micropolítica</p> <p>Papel del equipo directivo en la trama de poder. Estilo de liderazgo</p> <p>Percepción interna predominante</p>	<p>General</p> <p>Cultura institucional</p> <p>Poder / liderazgo</p>

<p>Entrando ya en la evaluación de diagnóstico, desde tu punto de vista, ¿cuál ha sido la respuesta que ha dado el centro a la implantación de este proceso?</p> <p>¿Y cuál crees que ha sido la reacción del centro en relación a los resultados obtenidos?</p> <p>Y en concreto ¿qué cambios se han producido en el centro como consecuencia de los resultados obtenidos en las evaluaciones de diagnóstico realizadas?</p> <p>¿En qué propuestas de mejora se han ido concretando los cambios producidos?</p>	<p>Percepción externa más difundida Su propia percepción sobre el proceso</p> <p>Percepción interna predominante Percepción externa más difundida Su propia percepción sobre los resultados</p> <p>Indagar si se han producido cambios y de qué tipo en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones interpersonales. - Las relaciones con la comunidad educativa - El alumnado - El profesorado - El centro <p>Indagar las propuestas de mejora desarrolladas y los aspectos concretos a los que han podido afectar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calidad de los aspectos didácticos - Metodologías utilizadas - Adecuación de materiales, espacios y tiempos - Implicación del alumnado en los procesos de e-a - Implicación del profesorado en los procesos de e-a - Coordinación (equipos educativos, ciclos, departamentos, ...) - Procesos de participación en el centro - Criterios o procedimientos de evaluaciones del alumnado - Práctica general del aula 	<p>Evaluación diag. propiamente dicha</p> <p>Evaluación diag. propiamente dicha</p> <p>Cambio / Desarrollo</p> <p>Cambio / Desarrollo</p>
--	--	---

<p>¿Consideras que la filosofía o la forma de trabajar del centro han cambiado o se han visto afectadas por el proceso y los resultados de la evaluación de diagnóstico? ¿En qué sentido?</p> <p>Nos gustaría saber si se ha producido algún conflicto, acontecimiento o incidente relevante en la vida del centro como consecuencia de su participación en la evaluación de diagnóstico</p> <p>Por último, nos gustaría conocer algunos detalles sobre determinados aspectos didácticos desarrollados en tu aula y en el centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> g) ¿Cómo se organizan los procesos y actividades de coordinación y planificación? h) ¿Qué recursos utilizas con más frecuencia? i) ¿Cuál es la metodología predominante que utilizas en tus clases? ¿Cuáles son las que más se desarrollan en el centro? j) ¿Qué nos puedes decir sobre cómo organizas los procesos de aprendizaje de alumnos/as? k) ¿Qué tipo de tareas de aprendizaje sueles plantear a tu alumnado? l) ¿Qué estrategias de evaluación sueles utilizar? 	<p>Identificación de los posibles cambios en los valores o ideas que se venían compartiendo como consecuencia de la participación en la evaluación de diagnóstico</p> <p>Acontecimientos o hitos importantes. Preocupaciones Conflictos Momentos de crisis</p> <p>Se trataría de ir preguntando sobre las cuestiones que se especifican, pero indagando sobre si se han producido cambios, y cuáles, como consecuencia de la evaluación de diagnóstico, en los procesos que se vayan describiendo. Es decir, se solicitará la respuesta a cada pregunta y se indagará sobre si fue así siempre, o si ha cambiado algo debido a los procesos y resultados de la evaluación de diagnóstico.</p> <p>Las respuestas deben ser aplicadas a cada entrevistado en particular, pero también se puede indagar sobre sus percepciones sobre lo que acontece en el centro.</p>	<p>Cambio / Desarrollo</p> <p>Crisis / Conflictos</p> <p>Aspectos didácticos</p>
--	---	--

ANEXO VII

Síntesis del análisis de resultados y conclusiones del trabajo desarrollado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El procedimiento de evaluación se convierte en el eje conductor de una actitud institucional que aboga por el crecimiento y la respuesta a las necesidades sociales emergentes. Evidenciar el impacto que ha originado el proceso de evaluación diagnóstica y sus resultados en la dinámica institucional, se convierte en objeto de análisis por nuestra parte. Para ello, nos planteamos las siguientes cuestiones:

1. Atendiendo a los diversos ejes de indagación, ¿qué signos evidencian la trascendencia del proceso de evaluación diagnóstica en la dinámica institucional?
2. La evaluación diagnóstica, ¿genera cambios en los centros educativos?
3. ¿Existen mejoras instauradas en los centros como consecuencia de la aplicación de la evaluación diagnóstica?
4. La comunidad educativa, ¿concibe la evaluación diagnóstica como una herramienta necesaria para el impulso del crecimiento institucional?

OBJETIVOS	CEIP ESTEBAN NAVARRO (E.N.)	CEIP M ^a JESÚS RAMÍREZ (M.J.)	COMPARATIVA	CONCLUSIONES
<p>O.G.1. Analizar el impacto de la evaluación diagnóstica en los centros educativos.</p> <p>O.E. Identificar el impacto que ha provocado el proceso de evaluación diagnóstica en los miembros de la comunidad educativa (percepción interna y</p>	<p>-Aspectos como la organización del propio proceso de ED y la posición de los docentes frente al mismo, son aspectos significativos y reseñados en las entrevistas realizadas (43%).</p> <p>-Se exponen afirmaciones que catalogan este proceso de Evaluación Diagnóstica</p>	<p>-Conceptualización del proceso como herramienta para fiscalizar la práctica docente y hacer comparativa intercentros (28%).</p> <p>-Cierta grado de tensión ante el proceso de ED en la comunidad educativa (71%).</p> <p>-Incertidumbre por falta de conocimiento (43%).</p>	<p>Aspectos coincidentes:</p> <p>-Grado elevado de tensión y temor ante el proceso de ED.</p> <p>-Consideración de la ED como un proceso positivo para la introducción de mejoras y corrección de aspectos deficitarios en el funcionamiento del centro en general.</p> <p>Discrepancias:</p>	<p>1. La Evaluación Diagnóstica ha sido entendida por los miembros de la comunidad educativa como un proceso cuya ejecución genera tensión e incertidumbre.</p> <p>2. La organización del propio proceso para la evaluación institucional no</p>

<p>externa al centro).</p> <p>E.I.: Vinculado a la categoría PROCESOS.</p>	<p>como un aspecto positivo para la introducción de mejoras y corrección de aspectos deficitarios en el funcionamiento del centro en general (57%).</p> <p>-Existe temor ante la ejecución de la prueba (85%).</p>	<p>-Consideración del proceso como una forma para corregir aspectos deficitarios e introducir mejoras (14%).</p>	<p>M.J.:</p> <p>-Incertidumbre por falta de conocimiento.</p> <p>-Concepto de ED: herramienta para fiscalizar la práctica docente y comparar centros.</p> <p>E.N.:</p> <p>-La organización del proceso de ED es mejorable.</p> <p>-La posición de los profesionales también.</p>	<p>es considerada óptima por parte de los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>3. Los resultados que avalan la concepción del proceso de evaluación diagnóstica como un herramienta trascendental para la corrección de aspectos deficitarios en las instituciones educativas, es dispar. En ningún caso superan el 57% de la muestra.</p> <p>4. La posición de la comunidad educativa ante la evaluación diagnóstica, correlaciona con la concepción de que ésta se aplica con el fin de fiscalizar y poner en evidencia la práctica docente.</p>
<p>O.G.2.Delimitar la importancia del proceso de evaluación diagnóstica obedeciendo a diversos ejes de</p>	<p>-La ED no ha generado cambios significativos sino en lo que respecta a los aspectos didácticos (14%).</p>	<p>-La ED provoca la introducción de cambios relacionados con los aspectos didácticos (71%).</p> <p>-Estos cambios se</p>	<p>Aspectos coincidentes:</p> <p>-Porcentaje elevado en la consideración de que la ED provoca la introducción de cambios</p>	<p>5. La evaluación diagnóstica ha repercutido en la introducción de cambios relativos a la didáctica, viéndose</p>

<p>indagación, concretamente vinculados a la dinámica del aula y los cambios instaurados.</p> <p>O.E. Repercusión de la evaluación diagnóstica en la mejora de los aspectos funcionales y organizativos que definen la dinámica del centro (procesos educativos, coordinación, participación y evaluación), la capacidad de cambio de los agentes internos, el afianzamiento y la consolidación de los mismos; generando mejoras institucionales estables a lo largo del tiempo que, a su vez, repercutan en la mejora de los aspectos didácticos y, por consiguiente, en el rendimiento del alumnado.</p>	<p>-En los tres tipos de relaciones, son defendidos los cambios a nivel didáctico, de modo emergente, tras la aplicación de las pruebas de ED.</p> <p>-Los cambios producidos como consecuencia de la ED, recaen en aspectos directamente relacionados con los procesos de E-A (28%).</p> <p>-No emergen cambios en lo referido a las relaciones interprofesionales, sólo afecta a los alumnos y profesores implicados en la misma (14%).</p> <p>En lo referidos a los aspectos didácticos y de aula:</p> <p>-Metodología caracterizada por la búsqueda de la participación del alumno (parte activa del propio aprendizaje). Antes era expositiva (71%).</p> <p>-Cobra relevancia la</p>	<p>proyectan en el alumnado (28%).</p> <p>-Toma de conciencia en el profesorado sobre la necesidad de formarse (43%).</p> <p>En lo referidos a los aspectos didácticos y de aula:</p> <p>-La ED no afecta a la planificación del aula, eso depende de la voluntariedad del profesor (57%).</p> <p>-No ha supuesto cambios en la coordinación entre aulas (43%).</p> <p>-Introducción de recursos tecnológicos (43%), recursos externos como un periódico (14 %) y un 28% considera que no ha habido cambios en los recursos como consecuencia de la ED.</p> <p>-Metodologías más participativas, dejando atrás la expositiva (57%).</p> <p>-Comienzan a trabajar por</p>	<p>relacionados con los aspectos didácticos.</p> <p>-Estos cambios se proyectan en el alumnado y recaen en aspectos directamente relacionados con los procesos de E-A.</p> <p>-En los aspectos didácticos ha supuesto: metodologías más participativas, dejando atrás la expositiva.</p> <p>-Toma de conciencia en el profesorado sobre la necesidad de formarse.</p> <p>-No ha generado cambios en las actividades de coordinación.</p> <p>Discrepancias:</p> <p>M.J.: La ED no afecta a la planificación del aula, eso depende de la voluntariedad del profesor.</p> <p>-Introducción de nuevos recursos materiales en el aula: periódico, NN.TT...</p> <p>-Comienzan a trabajar por tareas de manera constante.</p>	<p>afectados los procesos de enseñanza aprendizaje. Se da paso a la utilización de nuevos recursos materiales y a una metodología caracterizada por el trabajo competencial, dejando atrás las clásicas exposiciones magistrales.</p> <p>6. De la evaluación diagnóstica emergen cambios relativos a las relaciones interprofesionales. No afecta a la planificación del aula y, las actividades de coordinación no mejoran.</p> <p>7. El proceso de evaluación ha propulsado la reflexión y toma de conciencia en el profesorado sobre la necesidad de formarse, generando cambios en su forma de hacer didáctica.</p>
--	--	---	--	---

<p>E.I.: Vinculado a las categorías CAMBIOS Y ASPECTOS DIDÁCTICOS/AULA.</p>	<p>necesidad de formación de los profesionales para el trabajo de las competencias básicas (43%). -No ha generado cambios en las actividades de coordinación (43%).</p>	<p>tareas de manera constante (43%), de manera puntual (28). -La ED ofrece una oportunidad para aprender a trabajar por tareas (14%). Es generadora de cambios en la forma de pensar del profesorado (57%).</p>	<p>-La ED ofrece una oportunidad para aprender a trabajar por tareas. Es generadora de cambios en la forma de pensar del profesorado. E.N.: Son defendidos los cambios a nivel didáctico, de modo emergente, tras la aplicación de las pruebas. -Un porcentaje bajo considera que no emergen cambios en lo referido a las relaciones interprofesionales, sólo afecta a los alumnos y profesores implicados en la misma.</p>	
<p>O.G.3.Determinar el alcance de la evaluación diagnóstica en la proyección de mejoras en los centros educativos y su correlación con el rendimiento del alumnado.</p> <p>O.E. Repercusión de la evaluación diagnóstica en la mejora de los</p>	<p>Consideraciones sobre los resultados obtenidos en la ED: -Causante de un proceso de reflexión y evaluación interna sobre los procesos educativos (43%). -El diálogo pedagógico entre profesionales y la necesidad de introducir nuevos métodos (14%). - La actitud del centro</p>	<p>Consideraciones sobre los resultados obtenidos en la ED: -Para los entrevistados, no existe correlación entre el trabajo que realizan a nivel didáctico en el centro y los resultados de la prueba. -Los resultados no reflejan el aprendizaje adquirido por el alumnado, ni las características que definen</p>	<p>Aspectos coincidentes: -Causante de un proceso de reflexión y evaluación interna sobre los procesos educativos. Ha favorecido la reflexión sobre la importancia de la coordinación y la implicación profesional. -Los resultados no son alentadores en relación al trabajo realizado. Los</p>	<p>8. La evaluación diagnóstica ha favorecido la evaluación interna de los procesos educativos que caracterizan al centro, la importancia de la implicación profesional y las coordinaciones.</p> <p>9. Las mejoras introducidas como consecuencia de la</p>

<p>aspectos funcionales y organizativos que definen la dinámica del centro (procesos educativos, coordinación, participación y evaluación), la capacidad de cambio de los agentes internos, el afianzamiento y la consolidación de los mismos; generando mejoras institucionales estables a lo largo del tiempo que, a su vez, repercutan en la mejora de los aspectos didácticos y, por consiguiente, en el rendimiento del alumnado.</p> <p>E.I.: Vinculado a las categorías MEJORA Y RESULTADOS</p>	<p>frente a los resultados obtenidos determina el nivel de satisfacción (14%).</p> <p>-Los resultados no son alentadores en relación al trabajo realizado (14%).</p> <p>-Difusión de resultados insuficiente (14%).</p> <p>En cuanto a las mejoras:</p> <p>-Mejoras enfocadas en aspectos didácticos (metodología un 85% y, NNTT, 28%).</p> <p>-No ha supuesto mejoras relacionadas con los procesos de coordinación (equipos educativos y departamentos) (28%). Si ha servido para consensuar modelos de PD. (14%).</p> <p>-Alumnos más motivados frente al aprendizaje (28%) y, ahora son protagonistas activos de su aprendizaje (43%). Mayor participación en los procesos.</p>	<p>al centro (28%).</p> <p>-Ha favorecido la reflexión sobre la importancia de la coordinación y la implicación profesional (57%).</p> <p>-Los resultados son difundidos de manera insuficiente (solo llegan al equipo directivo y profesores) (43%).</p> <p>En cuanto a las mejoras:</p> <p>-La ED no afecta tanto a la planificación del aula, depende de la voluntariedad del profesorado.</p> <p>-Alumnos más motivados (14%).</p> <p>-La metodología expositiva ha pasado a ser más participativa (57%).</p> <p>-Introducción de mejoras en lo que respecta a la metodología y utilización de las NN.TT. (28%).</p> <p>-Los docentes participan en más seminarios de formación (respuesta a las exigencias de la prueba)</p>	<p>resultados no reflejan el aprendizaje adquirido por el alumnado, ni las características que definen al centro (lo consideran por debajo del 30%).</p> <p>-Mejoras enfocadas en aspectos didácticos (metodología un 85% y, NNTT, 28%). La metodología expositiva ha pasado a ser más participativa. Aunque, por debajo del 30% en ambos centros, consideran que los alumnos estén más motivados frente al aprendizaje.</p> <p>Discrepancias:</p> <p>M.J.: Los docentes participan en más seminarios de formación (respuesta a las exigencias de la prueba) (43%).</p> <p>-La ED no afecta tanto a la planificación del aula, depende de la voluntariedad del profesorado.</p>	<p>evaluación institucional y sus resultados son relativas a la metodología.</p> <p>10. La efectividad del proceso de evaluación diagnóstica es sometida a debate por los profesionales, al considerar que existen serias discrepancias entre los resultados obtenidos en la misma, el trabajo desarrollado por los profesionales y el aprendizaje del alumno.</p>
--	--	--	---	--

		(43%).	<p>E.N.: Necesidad de introducir nuevos métodos (14%).</p> <p>- La actitud del centro frente a los resultados obtenidos determina el nivel de satisfacción (14%).</p> <p>-No ha supuesto mejoras relacionadas con los procesos de coordinación (equipos educativos y departamentos) (28%). Si ha servido para consensuar modelos de PD. (14%).</p>	
<p>O.G.4.Repercusión de los resultados de la evaluación diagnóstica en el proceso de reculturación de los centros educativos.</p> <p>O.E. Obtener información sobre la repercusión de la evaluación diagnóstica y los cambios generados en las relaciones interpersonales; entendidas como la base</p>	<p>Cultura del centro Esteban Navarro:</p> <p>-Código de principios y valores.</p> <p>-Proyección social y no sólo educativos (43%).</p> <p>-Expectativas de crecimiento y apertura a nuevos proyectos (57%).</p> <p>-Apuestan por la integración y la educación sociomoral (28%).</p> <p>-Familiaridad (57%).</p> <p>- No existen culturas alternativas, si diversidad</p>	<p>Cultura del centro M^a Jesús Ramírez:</p> <p>-Importancia de la proyección social a través de la labor educativa (71%).</p> <p>-Participación, diálogo, búsqueda del consenso y buena convivencia (43%).</p> <p>-Fomento de la cultura de padres (43%).</p> <p>-Sólo un 14% considera que la ED no ha influido en la filosofía del centro.</p> <p>Características del</p>	<p>Aspectos coincidentes:</p> <p>-Importancia de la proyección social a través de la labor educativa. Mayor relevancia para el segundo centro (71%).</p> <p>-Familiaridad y fomento de la cultura de padres.</p> <p>-Participación, diálogo, búsqueda del consenso y buena convivencia.</p> <p>-El liderazgo que ejerce el equipo directivo es compartido.</p> <p>-El equipo directivo y los</p>	<p>11. La evaluación diagnóstica influye en la filosofía de los centros educativos a pesar de no generar crisis, puesto que la llegada de los resultados se acompaña de un conflicto interno referido a la toma de conciencia sobre la necesidad de introducir cambios en la institución.</p> <p>12. El proceso de evaluación diagnóstica</p>

<p>para el crecimiento y el proceso de reculturación del centro educativo.</p> <p>E.I.: Vinculado a las categorías CULTURA, LIDERAZGO Y CRISIS/CONFLICTO.</p>	<p>de opiniones (100%).</p> <p>-Diálogo, participación, consenso y ganas de compartir; son los valores del centro (28%).</p> <p>Características del liderazgo:</p> <p>-Equipo directivo, coordinadores de ciclo y un grupo de compañeros veteranos (57%).</p> <p>-Liderazgo compartido (43%).</p> <p>-Existen fuentes de poder externo: Inspector, CEP, Concejala. (57%).</p> <p>-Órgano de participación pedagógica: CCP (43%).</p> <p>Características del liderazgo:</p> <p>-No se han generado crisis o conflictos a consecuencia de la ED (100%), aunque ha existido cierto grado de tensión por parte de los docentes antes de la ejecución de la prueba (85%).</p> <p>-Productora de conflicto a</p>	<p>liderazgo:</p> <p>-El equipo directivo y los coordinadores de ciclo son propulsores de la cultura que define al centro (86%).</p> <p>-El liderazgo que ejerce el equipo directivo es compartido (42%).</p> <p>-Establecida una relación democrática (búsqueda del consenso, la participación y la implicación profesional) (57%).</p> <p>-No se han generado crisis a conflictos relevantes a consecuencia de la ED (71%), aunque ha existido cierto grado de tensión por parte de los docentes antes de la ejecución de la prueba (43%).</p> <p>-La ED ha provocado un conflicto a nivel interno, conducente a la necesidad de introducir cambios (28%).</p> <p>-La llegada de los resultados ha sido generador de crisis (14%).</p>	<p>coordinadores de ciclo son propulsores de la cultura que define al centro. Para el primer centro también un grupo de compañeros veteranos.</p> <p>-No se han generado crisis o conflictos a consecuencia de la ED, aunque ha existido cierto grado de tensión por parte de los docentes antes de la ejecución de la prueba.</p> <p>-Productora de conflicto a nivel interno, sólo en el replanteamiento de diversos aspectos para la introducción de cambios (28%).</p> <p>Discrepancias:</p> <p>M.J.: Sólo un 14% considera que la ED no ha influido en la filosofía del centro.</p> <p>-La llegada de los resultados ha sido generador de crisis (14%).</p> <p>E.N.: Expectativas de crecimiento y apertura a nuevos proyectos.</p>	<p>propulsa el diálogo pedagógico y, a su vez, la participación entre profesionales, la búsqueda del consenso y de la buena convivencia para afrontar el momento y sus consecuencias.</p> <p>13. Los resultados de la evaluación diagnóstica enmarcan la labor educativa que se desarrolla en el centro y su consecuente proyección social.</p> <p>14. El liderazgo que ejerce el equipo directivo y los coordinadores son piezas clave en el afrontamiento de la ejecución del proceso de evaluación diagnóstica, la llegada de los resultados y la activación de mecanismos para la instauración de mejoras en el centro educativo.</p>
---	--	---	---	---

	nivel interno, conducente al replanteamiento de diversos aspectos para la introducción de cambios (28%).		-Apuestan por la integración y la educación sociomoral. - No existen culturas alternativas, si diversidad de opiniones.	
CONCLUSIÓN FINAL	<p>La ED en el CEIP Esteban Navarro:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proceso que genera dificultades organizativas en su ejecución, generadora de comparativas entre centros. -Punto fuerte para propulsar el diálogo pedagógico. -Generador de cambios en los procesos educativos. -Mejoras introducidas con respecto a los aspectos didácticos: metodología, diseño de tareas y evaluación. 	<p>La ED en el CEIP M^a Jesús Ramírez:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proceso generador de inquietudes. -Desconocimiento y falta de información sobre la prueba. -Concepción equivocada de la ED como proceso fiscalizador de la competencia docente. -Punto fuerte para propulsar el diálogo pedagógico. -Desajuste entre los métodos empleados en el aula y las nuevas tendencias. •Cambio metodológico. •Introducción de NN.TT, formación continua, mejora en las coordinaciones... 	<p>Aspectos coincidentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Generadora de comparativas entre centros. Concepción equivocada de la ED como proceso fiscalizador de la competencia docente. -Punto fuerte para propulsar el diálogo pedagógico. -Generador de cambios en los procesos educativos. <p>Discrepancias:</p> <p>M.J.: Desconocimiento y falta de información sobre la prueba.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desajuste entre los métodos empleados en el aula y las nuevas tendencias. <p>E.N.: Proceso que genera dificultades organizativas en su ejecución.</p>	<p>En definitiva, la evaluación diagnóstica es concebida como un proceso que propulsa el diálogo pedagógico en las instituciones escolares, con sus consecuentes repercusiones en la introducción de cambios de cara a los procesos educativos que dinamizan el centro. A su vez, toma fuerza entre los profesionales del ámbito la consideración de que ésta es fuente de comparaciones entre centros y que adopta un carácter fiscalizador frente a la práctica docente. El desconocimiento y la falta de información sobre la prueba genera incertidumbre y rechazo</p>

			-Mejoras introducidas con respecto a los aspectos didácticos: metodología, diseño de tareas y evaluación.	entre los profesionales; quienes, a su vez, consideran que el proceso es de aplicación en un momento inadecuado del curso escolar, evidenciando la falta de organización y la sobrecarga de trabajo para su ejecución.
--	--	--	---	--

Leyenda: E.N.: CEIP Esteban Navarro; M.J.: CEIP M^a Jesús Ramírez; O.G.: Objetivo General; O.E.: Objetivo Específico; E.I.: Eje de Indagación.

ANEXO VIII

Listado de las necesidades sobre los antecedentes de los centros educativo

LISTADO DE LAS NECESIDADES SOBRE LOS ANTECEDENTES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Relación de la información que encuadra el punto ANTECEDENTES para cada uno de los centros. Se exponen los descriptores para compensar la información de ambos centros.

TIPO DE INFORMACIÓN	CEIP ESTEBAN NAVARRO (descriptores)	CEIP M^a JESÚS RAMÍREZ (descriptores)
CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO.	-No se contempla.	-Se contempla.
ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y CURRICULARES DEL CENTRO.	-No se contempla.	-Se contempla.
FORMACIÓN Y PROYECTOS DE INNOVACIÓN	-Se describen los proyectos institucionales. Son 9.	-Se describen los proyectos institucionales. Son 5.
INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA	-No se contempla.	-Se habla de la coordinación interetapa como proyecto. -Se menciona el absentismo. -Se presenta una valoración del Plan de Mejora del centro y de la filosofía del mismo de cara a fomentar la participación de la comunidad. -Se habla de la figura del coordinador de formación, profesor DAP, CEP, formación específica del profesorado y la memoria del Plan de Formación del Centro.
APRENDIZAJE DOCENTE	-No se contempla.	-Concepto de los docentes del plan de formación. -Clima de renovación en el centro. -Se apuesta por la formación como clave para la mejora del rendimiento del alumnado.
APRENDIZAJE DEL ALUMNO	-No se contempla.	-Se habla de la mejora de las prácticas de las enseñanzas en las aulas. -Observación del clima que se respira en el aulas. -Implicación del alumnado, junta de delegados. -Evaluación del alumnado al profesorado y al propio centro. -Formación del alumnado a través de algún proyecto. En este caso un Proyecto de Mediación.

