

Un modelo práctico de desarrollo de plan de mejora de la calidad de la educación

A practical model of development for education's improvement quality plan

Antonia Cascales Martínez

Universidad de Murcia, Avda. Teniente Flomesta 5, 30003 Murcia, Spain

Ester Álvarez Fernández.

Inspectora de Educación. Alicante.

Artículo recibido: 05/08/13; evaluado: 22/01/13 - 16/05/13; aceptado: 16/06/14

Resumen

En el presente artículo, se justifica la relevancia que actualmente tiene el desarrollo de sistemas de evaluación interna en los centros educativos. Recoge una experiencia de evaluación del sistema de evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos en el centro de educación infantil y educación primaria, como base de elaborar un Plan de Mejora. En este trabajo partimos de la evaluación interna del sistema de evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos para iniciar un plan de mejora. Se ha desarrollado en un centro público de educación infantil y primaria. Los docentes han proporcionado información sobre los tipos de evaluación y la utilidad de los mismos, sobre las pruebas de evaluación que utilizan y finalmente la ponderación de los resultados para definir la evaluación final del trimestre o del curso. En una primera fase se hizo una revisión documental de todas las pruebas de evaluación realizadas por cada uno de ellos durante el último curso, seguidamente un análisis de las mismas, donde valoraba el tipo de evaluación, las competencias evaluadas y su ponderación, y finalmente, se presentaron los resultados obtenidos y las propuestas de mejora a incluir en el plan de mejora. Los resultados arrojados de este estudio, indicaban que no se seguía una línea común en cuanto a la evaluación del proceso de aprendizaje. Las implicaciones prácticas de estos resultados deben concretarse en el diseño de un planes de evaluación elaborado por el Claustro que contemplen el desarrollo de estrategias, pautas e instrumentos comunes para todo el centro.

Palabras clave: plan de mejora, evaluación, aprendizaje, calidad educativa.

Abstract

In this paper, the relevance is justified is currently developing internal assessment systems in schools. Collect experience evaluation system evaluation of the learning process of students in nursery school and primary education, as a basis to develop an Improvement Plan. In this paper we start from the internal evaluation process evaluation system of student learning to start an improvement plan. It has been developed in a public kindergarten and primary education. Teachers have provided information on the types of assessment and their usefulness on assessment tests and finally using the weighting of the assessment results to define the end of the quarter or year. The first phase was a literature review of all screening tests performed by each of them during the last year, followed by an analysis of the same, which valued the type of evaluation, the skills assessed and their weighting, and finally, presented the results and improvement proposals to be included in the improvement plan. The results obtained from this study indicated that there was still a common line regarding the assessment of the learning process. The practical implications of these results must be realized in the design of an assessment plan developed by the all staff that include the development of strategies, guidelines and tools for whole school.

Keyword: *improvement plan, evaluation, learning educational quality.*

antonia.cascales@um.es; alvarez.estfer@gmail.com

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 66/1 – 15/09/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



1. Introducción

Desde hace varios años, en el ámbito del sistema educativo, la evaluación ocupa un lugar destacado en la agenda pública (Perassi Z. 2010), hecho que queda patente en la legislación educativa española. La Ley Orgánica de Educación, 3 de mayo de 2006, establece el marco general de evaluación del sistema educativo y de todos y cada uno de los elementos que lo conforman, tanto es así que la considera como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza. La LOE, establece entre sus Principios, el de *“la evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza aprendizaje como en sus resultados”*, y afronta la evaluación general del sistema educativo, así como de todos y cada uno de los ámbitos y agentes que participan en el mismo.

Destaca la importancia de la evaluación como factor que favorece la calidad de la enseñanza entendiendo por evaluación el proceso tanto interno como externo de análisis de todos los factores que inciden en el sistema: alumnado, profesorado, los centros, los procesos educativos y la propia administración, con el fin de diseñar planes de mejora que supongan una permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas.

La innovación, la mejora de la calidad y la equidad de nuestro sistema educativo tienen que vincularse necesariamente a los distintos procesos de evaluación. A través de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico, externas e internas se debe llegar a compromisos de revisión y mejora continua.

Santos Rego (2004) indica la calidad de la evaluación de la estructura organizativa y el funcionamiento interno de los centros. Es por ello que la evaluación interna ha de ser un proceso específico y voluntario que inicien los mismos centros de forma que se analice, refuerce y en la medida que sea necesario se replantee los objetivos propuestos.

La evaluación es un instrumento fundamental en el proceso de mejora ya que permite medir el grado de adecuación entre los objetivos establecidos y los resultados alcanzados.

Aunque, como se ha dicho, la evaluación se puede y se debe realizar en todos los elementos del sistema educativo, en este caso nos vamos a centrar en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos pero con la intención de utilizarlo, además de para controlar el proceso en los aprendizajes, como herramienta de mejora de los centros educativos y por extensión del sistema en su conjunto.

La evaluación en los centros educativos debe diseñarse, planificarse, ponerse en marcha y, en definitiva funcionar, como un “círculo virtuoso” orientado a desarrollar procesos de mejora continua, para ello deberá estructurarse en una serie de fases:

- a) Sensibilización: toma de conciencia de la necesidad de valoración, reflexión sobre la propia práctica.
- b) Proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- c) Análisis de los resultados de la evaluación identificando áreas de mejora.
- d) Descripción de objetivos de mejora y elaboración de planes concretos para su consecución.

- e) Ejecución o puesta en marcha del plan.
- f) Nuevo proceso evaluativo y repetición del proceso completo para ello se deberá responder a cuestiones como: la implementación (¿se puesto en marcha el plan diseñado?), el impacto que ha tenido sobre el alumnado, si se ha incorporado la mejora al funcionamiento del centro, a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Obviamente, aunque nos centramos en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos el proceso tendrá incidencia en otros aspectos tanto internos: la práctica docente, el funcionamiento del centro, el desarrollo de una cultura de la evaluación, de la planificación centrada en objetivos..., como externos, ya que en la medida en la mejora de los alumnos y del centro supondrá una mejora del sistema educativo.

2. Tipos de evaluación y marco legal regulador

Tal y como reconoce Mendoza y Artilles (2011), los cambios en las prácticas de evaluación se conciben como un proceso gradual de transición desde una perspectiva tradicionalista, hacia una perspectiva de la evaluación integrada al propio proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter formativo, donde la evaluación constituye una situación de aprendizaje. Es por ello que en relación con el grado de adquisición de las enseñanzas establecidas en los currículos encontramos dos tipos de evaluación, que correctamente planteados resultarán complementarios:

- interna: realizada en el propio centro, habitualmente de forma independiente y aislada utilizando recursos propios y con diferentes niveles de acuerdo y coordinación;
- diagnóstica: evaluación externa, realizada por la administración con carácter objetivo y referencias externas al resto del sistema.

En ambos casos se valoran los aprendizajes de los alumnos, pero en la práctica nos encontraremos, como se describe en el análisis del caso, con que en los centros la evaluación se centra especialmente en los contenidos y procedimientos trabajados en el aula mientras que en la evaluación diagnóstica se evalúan competencias alcanzadas por los alumnos y se comparan con medias obtenidas en otros contextos. Esta diferencia tiene su reflejo en la falta de congruencia entre los resultados obtenidos en cada uno de los procesos en el mismo centro. También serán diferentes la utilidad y el valor de la interpretación que puede obtenerse de los resultados. Este es un aspecto sobre el que deberán reflexionar los centros.

En el caso de la Comunidad Valenciana en respuesta al imperativo legal que la LOE establece para todas las administraciones educativas de realizar la evaluación del sistema educativo en el ámbito de su competencias, se regula en la Orden de 11 de abril de 2006, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, la evaluación diagnóstica en la enseñanza básica, y en Resoluciones anuales de la directora general de Innovación, Ordenación y Política Lingüística se aprueba la realización de la evaluación de diagnóstico en los niveles de enseñanza obligatoria durante cada curso escolar.

En la Orden se determina el marco que regula la evaluación y en la resolución los aspectos concretos que habrán de tenerse en cuenta, como las competencias básicas que serán evaluadas, los

cuestionarios que se aplicarán para identificar las variables contextuales que habrán de tenerse en cuenta para interpretar adecuadamente los resultados, el periodo y los cursos de aplicación y se nombra una comisión de seguimiento y control para la coordinación del proceso en todas sus fases.

Las Resoluciones de organización y funcionamiento de los centros de cada curso académico establecen que los centros anualmente deberán revisar las programaciones didácticas y la concreción del currículo con la finalidad de contribuir a la adquisición de las competencias básicas como resultado de los procesos de evaluación diagnóstica y mejora continua.

3. Planes de mejora

Cuando nos evaluamos lo hacemos para mejorar, por eso es preciso proponérselo y concretar un plan de mejora (Mañú, 2011). En este sentido los Premios de Calidad son una excelente herramienta de reconocimiento de la gestión de la calidad (Adell, 2010). Los planes de mejora enfatizan en el rol de las personas como pieza fundamental, acentúan los procesos y resultados, destacan el trabajo correctamente realizado, asumen la responsabilidad y suscitan el dinamismo de la misma institución encaminado al perfeccionamiento constante.

El plan de mejora de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje elaborado por el centro deberá tener en cuenta tanto los resultados obtenidos de su propio proceso evaluador como los aportados por el proceso externo que enriquecerán y cumplimentarán los internos al estar dotados de mayor objetividad al ser diseñados y realizados por personal ajeno al centro, así como por la dimensión mucho más amplia que les confiere el factor de comparación con el resto de centros de la correspondiente administración. Ambos procesos en este sentido son por tanto complementarios.

La administración por su parte deberá emplear los datos obtenidos en el proceso de evaluación diagnóstica para desarrollar aquellos fines establecidos en la LOE: contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación, orientar las políticas educativas, aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo, ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas y proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea. (art.140)

En ambos ámbitos de evaluación del centro el agente impulsor deberá ser, la propia Ley así lo establece, el director del centro. En la LOE se atribuye al director la función de ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro. Y en particular impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las externas y en la evaluación del profesorado.

Para desarrollar un plan de mejora los centros deben entrenarse en procesos de mejora continua a través de procesos cíclicos tal y como se refleja en la ilustración:



4. Análisis de la situación de los centros frente a los procesos de evaluación. Importancia del director en el proceso

Pese a la importancia que la investigación en educación y la normativa, como consecuencia de esta, atribuyen a la evaluación del sistema educativo la realidad de los centros con frecuencia manifiesta diferentes actitudes frente a la realización de procesos de evaluación. Identificamos esencialmente los siguientes aspectos significativos:

4.1 Evaluación interna

- Se reconoce la importancia de evaluar los aprendizajes de los alumnos para conocer la evolución de sus progresos, identificar dificultades y actuar en consecuencia introduciendo las mejoras que se determinen necesarias.
- Dificultades para acordar pautas comunes que unifiquen criterios, aspectos metodológicos, instrumentos. Cada profesor realiza su propia evaluación.
- Se centra casi exclusivamente el proceso en los aprendizajes de los alumnos olvidándose en muchos casos el análisis del proceso de enseñanza o realizándose dicho análisis de forma muy superficial.
- No se completa el proceso con el correspondiente plan de mejora como resultado del análisis anterior, por tanto se desaprovecha el potencial del proceso como herramienta de calidad.
- Falta la incorporación de la cultura de la evaluación, como estrategia de perfeccionamiento permanente en el sistema.

4.2 Evaluación externa

- Si bien los centros participan en las pruebas externas siguiendo las instrucciones de la administración educativa con frecuencia lo viven como un proceso ajeno.
- Se adopta una actitud defensiva frente a los resultados, más orientada a buscar justificaciones a los resultados inferiores a los esperados que hacia a la superación de las dificultades encontradas.
- Desconfían del valor de los resultados obtenidos pese a las medidas de aplicación establecidas para garantizar la comparabilidad de los resultados.

Obviamente, para que el proceso de evaluación funcione con la finalidad esperada de mejora de calidad en el sistema es necesario superar estas actitudes inconvenientes de los centros para ello sería necesario:

- Sensibilizar al profesorado.
- Identificar claramente los elementos que generan desconfianza y rechazo para poder exponer los argumentos adecuados para superar las objeciones.
- Orientar siempre el proceso a la mejora no al control ni la sanción.
- Ser riguroso en el análisis de los resultados y profundizar en las causas evitando las conclusiones superficiales y poco fundamentadas,
- Superar la aversión a la transparencia y a la auto-crítica comprendiendo que identificar las áreas de mejora no supone un desvaloración del trabajo realizado sino la aceptación de que desde cualquier punto en el que nos encontremos podemos mejorar.

Todo lo cual lo podemos resumir como la creación de una cultura de la evaluación en la que como decíamos, el propio director, como líder del equipo docente, tendrá una importante labor:

- a) Impulsando, coordinando el proceso de evaluación.
- b) Ejerciendo un verdadero liderazgo pedagógico
- c) Organizando el proceso tomando decisiones, facilitando instrumentos, organizando tiempos, funciones, recursos...
- d) Impulsando procesos de reflexión permanente y compartida por el equipo docente.
- e) Dando a la evaluación, al proceso de reflexión y análisis y a la elaboración de planes de mejora, su puesta en práctica y nueva evaluación la correspondiente importancia dentro del funcionamiento del centro.
- f) Transmitiendo a todo el personal docente y al resto de la comunidad educativa el convencimiento de la importancia del procedimiento y su valor como herramienta de mejora con incidencia directa en los aprendizajes de los alumnos.
- g) Reconociendo el esfuerzo personal de todos los implicados, sus miedos e inseguridades, reforzando su preparación si es necesarios, dotándolos de los instrumentos o la formación

adecuada, escuchando los puntos de vista, valorando todas las aportaciones, en definitiva dando un lugar a cada uno de los implicados en el desarrollo del proceso.

5. Funciones de la Inspección Educativa

La inspección realiza funciones de supervisión y evaluación de los centros educativos en su conjunto, abarcando los aspectos académicos, administrativos y organizativos con el objetivo no de asegurar el respeto de la norma sino de contribuir a la mejora de la organización y funcionamiento de dichos ámbitos, así como de los resultados y rendimientos académicos.

En el proceso de evaluación diagnóstica la inspección velará por la corrección en la aplicación del procedimiento, supervisará la transmisión de los datos y su utilización en los correspondientes planes de mejora. Identificará aquellas buenas prácticas susceptibles de ser aplicadas en ámbitos más extensos promoviendo su generalización.

Como un elemento más en la mejora continua del sistema colaborará y asesorará a los centros en todo aquello que necesiten para el análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica, la puesta en marcha de los planes de mejora, su posterior revisión y actualización para conseguir el logro de los objetivos propuestos.

6. Objetivos

La finalidad de este estudio es realizar un análisis del sistema de evaluación del proceso de aprendizaje para poder rediseñarlo y ajustarlo en el Plan de Mejora del centro.

- Analizar y valorar de los tipos de evaluación utilizados y de la utilidad de los mismos.
- Valorar las pruebas de evaluación propiamente dichas.
- Establecer una ponderación de las diferentes evaluaciones realizadas a lo largo del trimestre o curso.

7. Materiales y métodos

Teniendo presente las justificaciones realizadas en el marco teórico seguidamente relataremos todo lo relativo al diseño, estrategias y técnicas de utilización de los instrumentos así como el profesorado participante.

A partir de los objetivos planteados, se considero como método de investigación un estudio de casos, entendido éste como un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas (Bisquerra, 2009). Implica un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva y un análisis de la situación. Además, esta investigación, siguiendo a Sandín (2003) se trata de una actividad sistemática

orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, por supuesto al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Mediante las diferentes etapas se obtuvieron datos que permitían tomar decisiones acerca de la evaluación general en todas las materias y establecer unas bases comunes para todos los docentes. Conviene señalar que algunos datos han sido cuantificados.

7.1 Descripción de la muestra participante.

Los sujetos participantes en esta investigación han sido 27 maestros y maestras de un centro público de la provincia Alicante (España) que imparten docencia tanto en educación infantil como en educación primaria.

Los datos estadísticos nos muestran que la edad media es de 40,6 años. El 29,6 % son hombres y el 70,4% son mujeres.

Un 18,51% del profesorado participante tiene menos de 5 años de experiencia, frente al 33,3% tiene entre 6 y 15 años de experiencia, el 25,9% tiene entre 16 y 30 años de experiencia y el 22,29% cuenta con más de 30 años de experiencia. En cuanto a las especialidades, contamos con el 29,6 % que son docentes de educación infantil, y el 70,4% imparten clase en educación primaria. De los docentes en educación primaria contamos con un 57,89% que son tutores en educación primaria y por tanto imparten al menos dos materias instrumentales como son lengua castellana, matemáticas y conocimiento del medio, y un 26% de los docentes de educación primaria que no imparte ninguna asignatura instrumental.

7.2 Diseño y procedimiento de la investigación.

Esta experiencia se ha desarrollado una metodología de colaboración activa, participativa, dinámica y comunicativa, donde por un lado los datos arrojados de esta experiencia se comunican a todos los docentes para trasladarlo y hacerlo efectivo en sus aulas y con sus alumnos ya que se pretende buscar mejoras que doten de calidad a la enseñanza que se imparte en el centro, y por otro lado que el profesorado trabaje de manera constructiva y acorde con una línea evaluativa establecida en el centro.

Para el proceso de esta investigación hemos diferenciado tres etapas: inicial, analítica e informativa. Estas etapas no tienen claramente definido el inicio y el fin de las mismas sino que interaccionan entre ellas, pero siempre intentando responder a los objetivos de la investigación.

La etapa *inicial* consistió en el estudio de todos los sistemas de evaluación que implementaba cada docente en su aula y una revisión documental de todas las pruebas de evaluación de todas las materias del último curso académico.

En la siguiente etapa, *analítica*, se centró en explorar cada una de las pruebas y examinar qué tipo de evaluación era, que se pretendía con ella, que competencias evaluaba y que peso tenía sobre la nota final del alumno.

La última fase de esta investigación consistió en la descripción de los resultados obtenidos y en la elaboración de un plan de evaluación en función de las observaciones obtenidas en la fase analítica.

7.3 Instrumento de recogida de datos

Tras la evaluación inicial y puesta en común de todos los tipos, procedimientos y ponderaciones de las distintas formas de evaluar, así como las mismas pruebas específicas de evaluación de cada docente, se anotó en un cuestionario las percepciones y prácticas que sobre la evaluación tenía cada docente. Este cuestionario constaba de tres partes:

- Una primera parte recogía información sobre los tipos de evaluación que desarrollaba cada docente: formativa, sumativa, global, autoevaluación, co-evaluación....
- Una segunda parte, compuesta de ítems donde se recogía información sobre las pruebas de evaluación que cada docente pasaba a sus alumnos, la forma de elaborarla, si evaluaba por competencias, si solamente valoraba contenidos propios de la materia evaluada, tipo de la evaluación: test, opción múltiple, verdadero y falso, redacción..., si se limitaba a evaluar cada unidad con una prueba o si hacía pruebas al finalizar el trimestre,... entre otros aspectos.
- Y una tercera parte, y final, se recogía información sobre la ponderación que cada docente establecía para obtener la evaluación global del trimestre, relativo al trabajo diario de aula, a los objetivos propuestos, a las pruebas de evaluación.... Y la evaluación del proceso de enseñanza y práctica docente.

8. Resultados

Los resultados del proceso de análisis de los datos los presentamos teniendo presente las dimensiones en las que estaba dispuesto el cuestionario.

Análisis y valoración de los tipos de evaluación utilizados y de la utilidad de los mismos. Todos los docentes aplicaban diferentes tipos de evaluación, si bien encontramos diferencias significativas entre el tipo de evaluación que utilizaban en cuanto a su finalidad y función, en los niveles más bajos los docentes utilizaban más la evaluación formativa que la sumativa, al contrario de lo que ocurría en los niveles superiores. Encontramos que hay diferencia también en función de la materia que se evaluaba. Así un 84,5 % realizaba una evaluación formativa en el área de lengua ya que entendían que se realizaba durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que en las áreas de matemáticas y conocimiento del medio la evaluación sumativa se aplicaba más, concretamente un 69% de los docentes.

Respecto a la extensión, el 100% entendía que era mucho más relevante hacer una evaluación global, si bien reconocían que en las materias instrumentales casi un 90% realizaba una evaluación parcial. Según indicaban, realizaban una evaluación al finalizar cada unidad didáctica o en algún caso, cada dos unidades didácticas, y en ellas solo evaluaban los objetivos y contenidos trabajados en esas unidades. No se valoraba lo trabajado en unidades didácticas anteriores.

En relación a los agentes evaluadores, el 100 % de los docentes hacía la evaluación de su grupo, ninguno de ellos ofrecía alternativas de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación de manera sistemática. Un 18,6 % reconocía que puntualmente había propiciado la autoevaluación entre el grupo de alumnos.

El momento de aplicación, fue otro de los aspectos que se valoraron. Si bien en este punto sí que encontramos diferencias entre etapas. En primer lugar, la evaluación inicial entendida como la que se realiza al comienzo del curso académico, un 83,5% decía que la realizaba habitualmente. Pero si hablamos de educación inicial la que se refiere al comienzo de cada unidad didáctica, el 100 % de los docentes de educación infantil la realizan. Respecto a los de educación primaria, hay matices que interesa destacar; en el área de conocimiento del medio, un 62 % reconoce que la ejecuta, en el área de matemáticas alrededor de un 48%, y en el área de lengua castellana solo un 27 %. La evaluación procesual consistente en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, el 100 % del profesorado la realiza y cuenta con registro de la información cuantitativa, muy pocos cuentan con un registro descriptivo. Ejemplos de los comentarios:

"...yo los conozco a todos",

"...se por donde va cada alumno, no necesito registrar todo",

"...a mi me basta con las notas de los exámenes, no ves que paso mucho tiempo con ellos, y además es el segundo curso. Los conozco muy bien"

La evaluación final, consistente en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, el 100% del profesorado la realiza tanto al final el trimestre como al finalizar el curso. Ello lo realizan teniendo presente los resultados obtenidos en las pruebas realizadas a lo largo del trimestre.

Concerniente al criterio de comparación, un 71% del profesorado realiza una la valoración utilizando como referencia el propio sujeto; sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos. Todos los docentes reconocen que el referente de comparación debería ser el nivel general de un grupo normativo determinado, pero entienden que hay que ajustarse a las características de cada alumno.

Valoración de las pruebas de evaluación propiamente dichas. En primer lugar se valoró el formato de las pruebas realizadas, en el caso de educación primaria el 100% de los docentes realizaba solamente pruebas escritas para evaluar las materias instrumentales. En el caso de educación infantil el 100% del profesorado participante utilizaba solamente pruebas orales.

La forma de elaborarlas, un 75% de los docentes participantes solían consensuarla con el docente de nivel paralelo. Resultó llamativo que no todos los docentes elaboraban las pruebas de evaluación, sino que un porcentaje bastante alto un 65% utilizaba las pruebas de las editoriales, aunque reconocía que no eran muy buenas. Incidiendo en este aspecto, los exámenes de las editoriales se utilizaban más, concretamente en la asignatura de conocimiento del medio, alrededor de un 80%, y de matemáticas, un 65%.

Un 90% de los docentes reconocían que no evaluaban por competencias, sino que lo hacían por materias. No sabía cómo evaluar por competencias. Alrededor del 60% indicaban que valoraban cada materia por separado, es de destacar comentarios del tipo:

"si va mal en lengua, no le voy a suspender lengua también por tener faltas de ortografía",

“...yo en conocimiento de medio sólo valoro si tiene los conceptos adquiridos”,

Otro de los aspectos que se valoró fue el tipo de prueba que normalmente se utilizaba, el 100% reconocía que utilizaba pruebas variadas. Si bien variaba en función de la materia o asignatura, así en matemáticas primaban las pruebas donde los alumnos tenían que realizar las actividades propuestas. En lengua castellana, pruebas donde realizaban ejercicios donde ponían de relieve las reglas o normas trabajadas. En conocimiento del medio utilizaban preferentemente, pruebas de verdadero o falso, rellenar huecos, relacionar con flechas... opciones múltiples. En ningún caso se realizaban pruebas donde los alumnos tuvieran que generar discursos y poner en práctica los conocimientos aprendidos en las diferentes materias.

Los docentes expresaron en que cada uno tenía sus propios criterios de corrección de las pruebas, no existían criterios comunes ni con el mismo nivel, ni en ciclo, ni por supuesto de etapa.

Finalmente se les preguntó cuántas pruebas realizaban a lo largo del trimestre, el 100 % del equipo docente no hacía pruebas al finalizar el trimestre. Como ya se ha dicho anteriormente, todos los docentes realizaban pruebas escritas al finalizar las unidades didácticas o cada dos unidades.

Ponderación de las diferentes evaluaciones realizadas a lo largo del trimestre o curso. El 100% de los docentes manifestaba que la evaluación era una media ponderada establecida por el mismo, donde se tenía presente: el trabajo diario, el comportamiento, y los resultados obtenidos en la prueba de evaluación. Si bien todos habían informado a las familias de ello, pero no habían establecido unos porcentajes que garantizasen una equidad entre el alumnado.

Para concluir, un 72% de los docentes reconoce que solo realiza evaluación del proceso de enseñanza al finalizar el trimestre y de cara a la sesión de evaluación. Si bien hay un 28% que realiza evaluación del proceso de enseñanza al finalizar cada unidad didáctica.

9. Discusión y conclusiones

Las primeras conclusiones a tenor de los resultados obtenidos serían las siguientes:

En general se ha comprobado que es fundamental revisar la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de cara a dar calidad a la enseñanza, entendiendo que la calidad es un proceso y no un acontecimiento (Reynolds, 1997).

Es fundamental establecer unas normas comunes a nivel de centro educativo, que recoja tanto los diferentes tipos de evaluación, como el diseño de las pruebas, los contenidos de las mismas, los mismos criterios de corrección, consensuar unos criterios de ponderación de las diferentes formas de evaluación y darlos a conocer a toda la comunidad educativa, tal cual se recoge en la LOE (2006)

Ello implica que deben hacerse mejoras en los siguientes aspectos:

- Elaborar una guía de evaluación del centro, tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje, el cual permita que todos los docentes planifiquen y realicen la evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje de forma coherente y cohesionada.
- Diseñar una amplia guía de recomendaciones pedagógicas dirigidas a las docentes de cómo evaluar por competencias, estrategias para diseñar las pruebas por competencias y establecer criterios comunes de corrección, mediante rúbricas.
- Elaborar las pruebas de evaluación conjuntamente con los equipos de ciclo, para garantizar un progreso correcto, e incorporar formatos de evaluación alternativos a la evaluación escrita.
- El centro ha de establecer pruebas de evaluación trimestrales que requieran el concurso de objetivos y contenidos de las diferentes materias trabajadas en las áreas instrumentales, con la finalidad de preparar a los alumnos para las evaluaciones externas.
- El Claustro ha de determinar los aspectos y porcentajes que han de tenerse presente en cada nivel para realizar la evaluación.
- Se ha de establecer, por lo menos, a nivel de ciclos unos criterios de corrección de las pruebas de evaluación.
- Es fundamental trazar una evaluación del proceso de enseñanza y práctica docente, donde se acuerden y perfilen instrumentos y técnicas que resulte más eficaces y faciliten la labor al equipo docente.

9.1 Implicaciones para la práctica y futuros estudios

Este estudio justifica la importancia de analizar proceso de evaluación tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje para detectar los puntos débiles y plantear posibles soluciones a los problemas que se detecten.

Desde el centro y encabezado por el equipo directivo se debe impulsar un marco de evaluación en el que se experimenten nuevas formas de compromiso y alianzas entre toda la comunidad educativa. De manera que no haya disonancias entre niveles, ni docentes, fomentando en la medida de lo posible la evaluación normativa. Para ello se ha tenido presente los intereses y necesidades de todos los docentes para propiciar estrategias significativas. Todos estos planteamientos nos permiten concluir que la evaluación es el motor que puede y debe impulsar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y consecuentemente la calidad de la enseñanza.

Los docentes aprenden mejor a evaluar cuando se evalúan, aprecian de modo más realista lo práctico que es un instrumento o método cuando lo analizan detenidamente.

Evidentemente, la evaluación interna satisface mejor la función de la evaluación formativa. Un centro que no tiene un mecanismo internos de autoevaluación tendrá dificultades a la hora de desarrollar actitudes positivas hacia la evaluación y le faltará la seguridad para el diálogo constructivo.

10. Limitaciones del estudio

En todo proceso investigador surgen limitaciones y muestran que lo realizado es mejorable, por lo que ha de ser contrastado y revisado. Lo que permite seguir avanzando en el conocimiento y en la investigación. Las limitaciones del trabajo se circunscriben a:

- La posible contrastación y la integración de resultados de otros sujetos de distintos centros
- La ampliación de los aspectos analizados.
- La conexión con otros docentes para conocer su sistema de evaluación.
- La escasez de trabajos de investigación sobre el sistema de evaluación que utilizan los docentes de educación infantil y primaria.

Bibliografía

- ADELL, E. (2010). Gestión de la calidad en la educación dentro de las administraciones públicas. Melilla: Publidisa.
- BISQUERRA, R. (2009). Metodología de la investigación educativa (2ª edición). Ed. La Muralla S.A.
- MEC (2006). Ley Orgánica de Educación, 3 de mayo.
- MAÑÚ, J. (2011). Docentes competentes. Por una educación de calidad. . Madrid : Narcea. S.A Ediciones .
- MENDOZA, A. y ARTILES, I. (2011). El profesor tutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje: Premisas para el cambio educativo. En *Revista Iberoamericana de Educación – RIE* nº 57/1 <<http://www.rieoei.org/deloslectores/4099Mendoza.pdf>> [consulta el 16 de mayo de 2013]
- ORDEN de 11 de abril de 2006 de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, que regula la evaluación diagnóstica en la enseñanza pública.
- PERASSI Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar? En *Revista Iberoamericana de Educación – RIE* nº 54/4 <<http://www.rieoei.org/deloslectores/4025Perassi.pdf>> [consulta el 3 de abril de 2013]
- SANDÍN, M. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Madrid: Mc-Graw_Hill.
- SANTOS REGO, M. (2004). A investigación educativa en Galicia (1989-2001). Santiago de Compostela : Xunta de Galicia .