

Impacto de la evaluación externa en los centros educativos públicos de la provincia de Granada (Andalucía). La perspectiva de los actores educativos

Impact of the Assessment and Diagnosis Test in public schools in the province of Granada (Andalusia). The perspective of the educational actors

Maximiliano Ritacco Real *

Universidad de Granada

El "movimiento de mejora y calidad del sistema educativo" (LOE, 2006) posibilita la aplicación de las Pruebas de Evaluación y Diagnóstico sobre los centros escolares andaluces. Investigaciones en el ámbito internacional constatan efectos a nivel escolar cuando se aplica la evaluación externa. La necesidad de evidencia empírica (cualitativa) en el contexto andaluz impulsa el objetivo del estudio: analizar las percepciones y valoraciones de los actores educativos acerca del impacto de las PED en los centros escolares. La investigación se realizó en seis centros de educación primaria públicos de la Provincia de Granada (Andalucía) diferenciados geográficamente y por tipo de alumnado. Se utilizó metodología cualitativa y "análisis de contenido" para reducir los datos. Los resultados reflejan las categorías emergentes. Su índice de frecuencia categorial (IFC) evidenció que el efecto del diagnóstico se incrementa mientras la tipología del centro decrece. También permitió organizar las sub-categorías en relación con su grado de impacto.

Descriptores: Organización escolar, Evaluación externa, Profesorado, Diagnóstico educativo.

The "improvement and quality movement of the education system" (LOE, 2006) enable the application of the evaluation and diagnostic tests (EDT) on Andalusia schools. International research shows the effects in the school when applied external evaluation. The need for empirical evidence (qualitative) in the Andalusia context promotes the objective of the study: analyze the perceptions of the educational stakeholders about the impact of the EDT in schools. The research was carried out in six public elementary schools in the province of Granada (Andalusia) differentiated geographically and by type of students. Qualitative methodology and "content analysis" was used to reduce the data. The results reflect the emerging categories. Index of categorical frequency (ICF) showed that the effect of diagnosis increases while the typology of the center decreases. It also allowed organized the sub-categories in relation to their degree of impact.

Keywords: School organization, External evaluation, Teachers, Educational diagnosis.

*Contacto: elrita@ugr.es

Introducción

Los acelerados cambios globales (sociales, políticos y económicos) sumados a la transformación del mercado productivo han ido configurando un nuevo marco de demandas de formación (técnica) y competencias (instrumentales) en los sistemas educativos. Como parte de este movimiento orientado hacia la eficacia y la excelencia, se potencia la inspección sobre los centros escolares, se prioriza la búsqueda de rendimiento por medio de la estandarización de los resultados del alumnado, y se aumenta la rigidez en los mecanismos de evaluación (Alegre, 2010).

En España, la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) integró la utilización de un conjunto de instrumentos diseñados para tales fines, entre ellos, la aplicación de evaluaciones de diagnóstico al alumnado de los centros educativos. Bajo este marco normativo la comunidad autónoma andaluza aprueba Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) la cual posibilitaría el debate y la posterior aprobación de la aplicación de las Pruebas de Evaluación y Diagnóstico (PED) en los centros escolares financiados con fondos públicos. La pronta adopción del diagnóstico en Andalucía comenzó a tomar forma en la Orden de 28 Junio de 2006 en donde se estableció, entre otros aspectos, que los momentos propicios para el desarrollo de las PED serían el final del segundo ciclo de la educación primaria y el segundo curso de la educación secundaria. Tres años más tarde la Orden del 27 de octubre del 2009 especificaría que dichas pruebas se aplicarían tanto en primaria (quinto curso) como en secundaria (tercer curso) fijando la atención en la evaluación de las denominadas competencias clave o básicas (matemáticas y comunicación lingüística).

En este sentido, el proceso de aplicación del diagnóstico describe un procedimiento que comienza con el diseño de las PED (identificación de competencias básicas, redacción de ítems, aplicación experimental, elaboración definitiva), continua con su aplicación y posterior análisis e interpretación de las puntuaciones, y finaliza, con la explotación y difusión de los resultados. Esta última fase posibilitaría el uso de los datos obtenidos como elementos de análisis y comparación a nivel local, provincial, regional, nacional e internacional.

El papel de los centros escolares es fundamental para el correcto desarrollo de las pruebas. El carácter interno y externo del diagnóstico, alude a que si bien son facilitadas por la Junta de Andalucía, le corresponde al profesorado su aplicación, corrección y la adopción de medidas para la mejora del rendimiento académico del alumnado (Orden de 28 Junio de 2006).

No menos importante es el rol que desempeña el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Dicho organismo se ocupa de la sostenibilidad, puesta en marcha y fiscalización de las PED actuando en estrecha vinculación con las diferentes comunidades autónomas. Entre las metas finales del INECSE propuestas para las PED podemos resaltar: la consecución de objetivos académicos en términos de “grado de desarrollo de competencias básicas de los alumnos en un determinado nivel”, y el “proporcionar a los centros escolares una información complementaria sobre el rendimiento logrado”, todo ello, sin incluir los procesos desarrollados ni los recursos empleados (Orden de 27 de octubre de 2009).

Los resultados obtenidos hasta ahora por las PED (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006, 2007, 2008, 2009) evidencian algo constatado, la incidencia del

factor socio económico en los resultados del alumnado. Al respecto, se echa en falta información y datos precisos acerca de las variables que inciden sobre el rendimiento educativo del estudiantado, así como, propuestas claras en relación a medidas para elevar los resultados en el aprendizaje del alumnado (AGAEVE, 2010; Bolívar, 2012; Merchán, 2012). Estas cuestiones, fundamentalmente, han orientado las miradas hacia el grado de objetividad y rigurosidad de las PED poniéndose en tela de juicio su aporte a la mejora del desarrollo educativo del estudiantado (Merchán, 2012).

1. PED. Concordancias con otras pruebas estandarizadas. Antecedentes y necesidad investigativa

En relación con otras evaluaciones estandarizadas como el PISA (OCDE, 2006, 2009), TIMSS o PIRLS, el foco de atención del diagnóstico y la evaluación de las PED recae sobre las competencias básicas de las áreas y asignaturas instrumentales.

Si tenemos en cuenta, la medición del rendimiento del alumnado (indicadores de logro), el carácter censal (aplicadas al alumnado de los centros públicos), su enfoque orientador y formativo sobre las escuelas, criterios asociados a la criticidad del desarrollo educativo del alumnado (dominio de procesos, comprensión de conceptos, capacidad de desenvolverse en distintas situaciones, etc.) y el carácter informativo y comparativo de los resultados obtenidos (dirigidos a las familias y comunidad educativa), podemos evidenciar una gran similitud entre el diseño de las PED y la prueba PISA.

Atendiendo a una perspectiva general de los efectos que provocan las pruebas estandarizadas en los sistemas educativos, Alexander (2011), Ball y Youdell (2007), Gimeno Sacristán (2009), Merchán (2012), Nichols, Glass y Berliner (2012) y Van Zanten (2012), entre otros, resaltan como posteriormente a la publicación de los resultados del PISA (2006, 2009) países como Portugal, España, Chile o el Reino Unido, reorientaron sus agendas de política educativa hacia un aumento de la regulación y control sobre sus centros escolares en pos de la “mejora del rendimiento y resultados del alumnado”. En el contexto español los antecedentes acerca del impacto de las pruebas estandarizadas en los centros educativos se registran en la Provincia de León (Castilla y León) (Cantón, 2004) y en el País Vasco (Etxagüe, Lukas y Pello, 2007). A nivel general, los resultados de dichas investigaciones evidenciaron: un exceso de trabajo y gran actividad burocrática en las tareas de los actores educativos; y una escasa mejora en los procesos didácticos del aula sin apenas incidencia en la práctica escolar y en el rendimiento del alumnado.

A la luz de estos avances, entendemos que la realización de un estudio de tipo cualitativo acerca del efecto de la evaluación externa en los centros escolares andaluces realiza las siguientes aportaciones investigativas:

- Conocer, a partir del testimonio de los actores educativos, el impacto de evaluaciones externas en un contexto local, regional.
- Brindar información sobre el efecto de las pruebas estandarizadas en diferentes tipos de centros y contextos, atendiendo factores sociales, económicos, educativos, etc.
- Ofrecer datos que completen una radiografía nacional acerca del impacto de las pruebas estandarizadas en los centros escolares.

2. Referentes teóricos previos a la investigación

Al momento de considerar el estado de la cuestión, se acordó que el concepto “procesos de privatización” sería idóneo para sustentar el marco teórico de este estudio. Autores como Hatcher (2003) o Díez Gutiérrez (2010) han definido estos procesos en términos de reformas políticas complejas, multifacéticas e interrelacionadas en pos de la privatización del estado en sí mismo y el interés, por parte del sector privado, en el capital del sector público entendido como campo fecundo para la provisión de servicios.

Aplicado al ámbito de la educación, dicho concepto consta de un amplio reconocimiento reflejado en la literatura especializada aludiendo al avance del sector privado sobre la gestión, provisión y evaluación de la “oferta educativa” (Ball y Youdell, 2003, 2007; Engel, 2007; Hatcher, 2003; Teddlie y Reynolds, 2000; Van Zanten, 2007, 2009; Vandenbergue, 1999; Withy, 1997, 1999, 2004; West, Hind y Pennell, 2004).

Una revisión rápida, estos procesos denotan la combinación dinámicas mercantilistas con la regulación de control público. La incesante búsqueda de mejora de resultados mediante reglas de mercado (competitividad, eficiencia, oferta, demanda, calidad, etc.) promueven la “libre competencia” con un énfasis cualitativo en el sistema educativo, su rentabilidad y productividad (Alegre, 2010). Se evidencia una mayor cesión de “autonomía” a los centros educativos (elaboración curricular, administración de recursos, organización escolar, presupuestos, sistemas de admisión de alumnos, etc.) produciendo, entre otros aspectos, una distorsión en la homogeneización de la oferta educativa en la escuela pública. Dicha cuestión daría lugar a lo que Van Zanten (2009) denominó: “campos de disputa competitiva o arenas bajo la existencia de una red escolar diversificada que promueve la competencia entre centros” (p. 87). Bajo el mismo prisma, Ball (2003) afirma que tal desregulación del sistema educativo se sostiene bajo la falacia de la “libre elección”, es decir, “elige quien puede”.

Quienes abogan por el avance privatizador confían en que los “mecanismos de autorregulación del mercado educativo (oferta-demanda)” hacen posible un balance en la distribución del alumnado y una optimización de sus resultados en el aprendizaje. No obstante, a lo largo de las últimas dos décadas se ha constatado cómo estos procesos potencian la desigualdad social y segregación escolar. En este sentido, las investigaciones de Alegre (2010), Ball (2003), Vandenbergue (1999), Whitty (1997, 2004), Wolf y Macedo (2004), y Wößmann (2007) reconocen un ciclo de declive en dónde las escuelas más demandadas agotan rápidamente su disponibilidad de plazas derivando a los centros menos “populares” al alumnado vulnerable y/o inmigrante. También se hace referencia al efecto composición (socio-económica): los alumnos en riesgo de exclusión educativa son más “sensibles” a los cambios de estatus socioeconómico de sus centros.

Dentro de los procesos de privatización la escuela es considerada como una organización racional, jerárquica, sistemática y maximizable. Esta cuestión justificaría, en gran medida, que la evaluación externa se erija como un instrumento de control de las dinámicas escolares y los resultados educativos (Merchan, 2012). Se ha constatado que en el momento que los centros educativos asumen el compromiso y la responsabilidad de la mejora del rendimiento del alumnado comienzan a transitar un ciclo de evaluación de sus logros basado en indicadores precisos, medibles y reformulables (Ball, 2003). Entendida por Hatcher (2003) como una “modalidad de regulación estatal que posibilita gobernar de una manera liberal avanzada” (p. 28), la evaluación externa requiere de la

organización de sus profesionales para dar respuesta a la demanda de resultados y rendimiento académico. Al respecto, West, Hind y Pennell (2004) y Whitty (2004) hacen referencia al efecto que produce en el profesorado la responsabilidad de alcanzar los indicadores de logro de la evaluación externa. En palabras de Whitty (1997) “es un tipo de control indirecto sobre la práctica educativa docente que parece acrecentarse ante la culpabilidad o el miedo de no superar los “listones” de la evaluación” (p. 16). Sumado a estas cuestiones, autores como Bolívar (2012) o Merchán (2012) han resaltado cómo la “cultura de la evaluación”, a falta de una perspectiva contextual de la realidad escolar, ignora el carácter sistémico de los problemas educativos y la incidencia de factores socio-económicos y culturales en los centros.

Una vez definidos los referentes teóricos, y aprestos al desarrollo del proceso metodológico, nos adjuntamos a una serie de presupuestos que serían de utilidad al momento de analizar la información recogida en el trabajo de campo:

- Ajustarnos a una “comprensión ecológica” acerca de conceptos como procesos de privatización en la educación y mecanismos de evaluación externa. Atendiendo a Morín (1996) y Herrán (2005), la perspectiva ecológica u holística (paradigma complejo-evolucionista) se aproxima a la realidad a partir de una “ecología mental simplificadora, reductora y cartesiana que degrada el pensamiento sistémico y simplista” (Herrán, 2005:6). De tal forma, al tiempo que se quiebra la lógica de la concepción lineal de causa-efecto vinculando el objeto de estudio con su entorno, sistemas de pensamiento y niveles del conocimiento, se aumenta la capacidad de visión y comprensión al crear nexos entre los diferentes elementos de la investigación.
- Desde esta perspectiva, se prestó atención a las condiciones y procesos organizativos en los centros, sus apoyos externos e internos (Fullan, 2002; Hargraves, 2000).
- Ser conscientes de la vinculación entre la política educativa, los niveles de presión oficial y ambiental, y su repercusión en la escuela (Díez Gutiérrez, 2010; Viñao, 2012).

3. Objetivos del estudio

El proyecto I+D+I “Dinámicas de la privatización exógenas y endógenas en y de la educación” (EDU2010-20853, Ref. 2720) ha sustentado el estudio que aquí se presenta. Teniendo en cuenta su propuesta definimos los objetivos investigativos a desarrollar:

- Analizar las percepciones y valoraciones de los actores educativos en referencia al impacto que las PED están produciendo en los centros escolares andaluces; y en consecuencia,
- Aportar y ampliar el bagaje de información que nos posibilite una comprensión más profunda de los efectos de las evaluaciones externas en las diferentes dinámicas y niveles escolares.

Sin más, a partir del próximo apartado expondremos el proceso metodológico desarrollado en nuestra investigación.

4. Metodología de investigación

El estudio se ha diseñado teniendo en cuenta los efectos que la evaluación externa (pruebas estandarizadas) provocan en la escuela pública. Desde esta perspectiva seleccionamos 6 centros de educación primaria en la provincia de Granada (Andalucía) distribuidos bajo los siguientes criterios: a) ubicación geográfica (dos en el centro urbano, dos en barrios aledaños al macro-centro y dos en zonas periféricas); b) indicadores de clase social y origen socio económico de sus estudiantes (dos de clase alta, dos de clase media y dos de clase baja); c) financiados con fondos públicos, y d) que estén implementando las PED.

Utilizando una metodología de investigación de corte cualitativo e inscribiéndonos dentro del enfoque del paradigma interpretativo buscamos entender la tarea docente como resultado de una acción y una realidad netamente social e inseparable de los propios sujetos intervinientes, de sus expectativas, intenciones y sistemas de valores. Dicha construcción (social) se apoya en que los significados compartidos (comunicación e interacción) hacen trascender las subjetividades de los individuos por encima de la neutralidad y la objetividad de las leyes universales. Por ello, a partir de la comprensión de los hechos es posible hacer hincapié en la naturaleza valorativa de la investigación.

En sintonía, nuestra principal finalidad metodológica es comprender la realidad social y educativa a través del análisis del discurso y de las percepciones de los sujetos participantes, es decir, interpretar la labor docente como presupuesto de una teoría construida (Vallés, 2009).

Con la intención de que las valoraciones de los actores formalicen categorías de análisis, nos hemos apoyado en los principios de la inducción para diseñar el proceso de investigación (Flick, 2004) en correspondencia con la perspectiva de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). La teoría fundamentada o “ground theory” es un método de investigación sistemático en las ciencias sociales que implica el descubrimiento de la teoría a través del análisis de datos. Su aplicación comienza con la recolección de datos y su posterior codificación (registro de indicadores –I- o unidades de registro –UR-). Finaliza con la sistematización y categorización de las UR por similitudes o valores compartidos aportando la “base” para la creación de teoría. Desde este punto, continuamos hacia el conocimiento del impacto que las PED provocan en los centros públicos investigados. Dentro de este marco nos centramos en las creencias, ideas y visiones de los sujetos implicados acerca de las PED y en otros aspectos referentes a los procesos educativos en los que participan (la organización del trabajo, la claridad del tipo de objetivos de aprendizaje, la especificidad en el planteamiento de las competencias y su aprendizaje, las tareas y recursos didácticos; el clima en el centro y el aula, etc.).

4.1. Técnicas de recogida y procesamiento de datos

A lo largo del proceso metodológico se aplicaron las siguientes estrategias e instrumentos para analizar y recabar datos e información:

- Entrevistas en profundidad.
- Documentos oficiales de los centros y la administración educativa.
- Software informático NVivo8.

Entrevistas en profundidad: 30 entrevistas en profundidad se realizaron con el objetivo general de recoger información acerca de las percepciones de los sujetos entrevistados (Valles, 2007). Dentro de la forma “en profundidad” hemos optado por la “no estructurada” por las siguientes razones: a) requiere familiaridad del entrevistado con el objeto a estudiar; b) Se realiza mediante un estudio de los sujetos y la selección y preparación de los entrevistadores (Vallés, 2009). Los objetivos específicos del guión de la entrevista se centraron en extraer datos en relación a la aplicación, diseño y elaboración de las PED y su vínculo con el contexto laboral y el trabajo diario desempeñado. Se indagó en: a) las estrategias y las dinámicas institucionales (formas de organización, liderazgo, planificación, preparación, tiempos y espacios, recursos empleados); b) el proceso de implantación de las PED (llegada al centro de la propuesta, debate y aprobación); c) desarrollo de las PED (preparación, procesos de enseñanza-aprendizaje, metodologías, prácticas y corrección) [y] d) los efectos que la publicación de los resultados de las PED pueden haber ocasionado en el centro educativo.

Un segundo instrumento ha sido los documentos oficiales. El bajo coste para la obtención de información y la no reactividad ante la ausencia del investigador en la interacción social (Vallés, 2009) fueron las razones principales para la adopción de este instrumento. Para la selección de los documentos se tuvo en cuenta: su nivel de concreción y su estamento de origen. En consecuencia, los documentos analizados respondieron a la siguiente tipología:

- Macro-nivel: Informes técnicos que emiten organismos nacionales e internacionales con repercusión en las agendas políticas de los gobiernos. Dichos datos provienen principalmente de las siguientes instituciones: OCDE: Informes PISA (2006, 2009); Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE): Informe 2008. Objetivos educativos y puntos de referencia 2010; Comisión Europea (CCOO): Los objetivos educativos 2010. La situación española; Consejería de Educación. Junta de Andalucía: Informes de resultados de las Pruebas de Evaluación y Diagnóstico 2006-2010.
- Meso-nivel: Documentos de los archivos del gobierno central y provincial, así como la legislación general y específica.
- Micro-nivel: Documentos elaborados por los centros, Proyectos educativos de centro (PEC).

Para el análisis de los datos utilizamos el software NVivo8. Útil para organizar y analizar los documentos en Word y PDF y archivos de vídeo, fotos y audio, el NVivo8 nos ayudó a recopilar el material, compararlo y dar sentido a la información de forma más rápida y segura. También nos ahorró la realización de tediosas tareas manuales al momento de organizar la información.

4.2. Selección de participantes

Con la idea de configurar lo que Meltzoff (2000) denominó como una muestra intencional homogénea-restringida, seleccionamos y distribuimos los entrevistados en función de tres criterios fundamentales:

El criterio de conveniencia (Meltzoff, 2000) que tiene en cuenta el margen de accesibilidad y predisposición de los centros educativos a participar en la investigación. En este sentido, resaltamos el alto grado de colaboración con este estudio de los responsables de las instituciones así como de sus actores educativos.

El segundo criterio, se basó en la necesidad investigativa de captar una perspectiva meso y micro de los impactos de las PED en los centros estudiados. Para ello, nos adjuntamos a los tres niveles interconectados de decisión, actuación e intervención en el ámbito educativo formal de Alexander (1997) y Coffield y Edward (2008) en donde se identifican: el macro-nivel (administración educativa); meso-nivel (centro educativo) y el micro-nivel (contexto del aula). Apoyándonos en esta perspectiva, al tiempo que consideramos contar con el testimonio de los maestros y maestras capaces de aportar datos sobre la tarea docente en el contexto del aula (micro), no dudamos en buscar el testimonio de la dirección, jefes de estudio y la secretaría, es decir, aquellos profesionales idóneos para ofrecernos información acerca del posible efecto de las PED en ámbitos como la gestión, coordinación y organización del centro educativo (meso).

El tercer criterio nos permitió prestar atención a una perspectiva cronológica y procesual de los impactos de las PED. Hacemos referencia al interés en conocer el proceso acaecido desde: a) llegada de las PED al centro escolar (propuesta y debate); b) su desarrollo (aplicación), y c) conocimiento de los resultados obtenidos. Por ello, consideramos imprescindible que los sujetos entrevistados hayan participado de forma activa en el debate de aprobación, aplicación y corrección de las pruebas.

En el siguiente cuadro 1 es posible observar la distribución de entrevistas realizadas por centro y cargo.

Cuadro 1. Distribución de entrevistas realizadas por centro y cargo

| | DIRECTORES/ AS | MAESTROS/ AS | JEFES/AS DE ESTUDIO | SECRETARIOS/AS |
|------------------------|-------------------|-----------------|------------------------|----------------|
| Centro 1 (clase alta) | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Centro 2 (clase alta) | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Centro 3 (clase media) | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Centro 4 (clase media) | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Centro 5 (clase baja) | 1 | 4 | 1 | 1 |
| Centro 6 (clase baja) | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Total por cargo | 6 | 12 | 6 | 6 |
| Total entrevistas | 30 | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Como parte del proceso de sistematización y organización de la información, las entrevistas realizadas fueron codificadas con la siguiente nomenclatura: C1= Centro 1; C2= Centro 2; C3= Centro 3; C4= Centro 4; C5= Centro 5; C6= Centro 6; D= Directores/as; JE= Jefes/as de Estudio; S= Secretario/a; M= Maestros/as.

4.3. El procedimiento de análisis, categorización y las categorías emergentes

La reducción de los datos, entendida como la síntesis y categorización de la información, se realizó aplicando la técnica del análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Caracterizada por Porta y Silva (2003) como: objetiva, sistemática, representativa (categoriza justificando un recuento), cuantitativa (frecuencia el contenido) y cualitativa (detecta características fenomenológicas), el análisis de contenido desarrollado describió un conjunto de fases para el surgimiento de pre-categorías, categorías y sub-categorías cuya estructura interna y diferencial se consolidó por medio de unos atributos asignados a los relatos de los participantes. En nuestro estudio, dichos atributos nos revelaron los cambios que las PED están introduciendo en los centros educativos.

Reflejado en el cuadro 3, el proceso categorización se inició con el análisis de la información recogida en el trabajo de campo. Con la ayuda del programa Nvivo8, los

datos fueron extrayéndose de las fuentes de información y organizándose en unidades de registro (UR). De forma sucesiva, las UR se reconvirtieron en indicadores (I) al someterse a un “1º vuelco” y conformar un conjunto de pre-categorías. Luego del 1º vuelco y con un bajo nivel de concreción, las pre-categorías emergentes se clasificaban en 5 grandes grupos: a) Impactos de los planes de calidad y programas de mejora; b) Impactos de las Pruebas y test (PED); c) Necesidades y limitaciones del profesorado; d) Competencia entre centros (oferta y elección de centros por los padres), y e) Política de incentivos al profesorado. Posteriormente, un “2º vuelco” favoreció la reorganización de los indicadores en una serie de categorías ya consolidadas. En este punto, la información se evidenciaba de forma tal que emergía como una de las más referenciadas la categoría Impactos de las PED en el centro educativo (cuadro 2).

Cuadro 2. Proceso de reducción de datos orientado a la categoría Impactos de las PED en el centro educativo

| TIPO DE CENTRO | PÁRRAFOS ANALIZADOS (FUENTES DE INFORMACIÓN) | UNIDADES DE REGISTRO (UR) | INDICADORES (I) (IMPACTOS DE LAS PED EN EL CENTRO EDUCATIVO) |
|------------------------|--|---------------------------|--|
| CE clase alta (C1-C2) | 182 | 162 | 25 |
| CE clase media (C3-C4) | 337 | 276 | 68 |
| CE clase baja (C5-C6) | 314 | 339 | 83 |

Fuente: Elaboración propia.

Cómo se puede observar en el cuadro 2, a priori a la categorización de los indicadores (I) de la categoría Impactos de las PED en el centro educativo ya se evidenciaba una tendencia en la saturación que se incrementaba en los centros de clase media y clase baja. Continuando con la estructuración de los datos de la categoría impactos de las PED en los centros escolares, se pasó a organizar sus indicadores (I) en esquemas de relación (con flechas, tipos de redes y relaciones). Esta tarea nos permitió agrupar significativamente los indicadores (I) en un conjunto de sub-categorías emergentes:

- Impacto de las PED en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Impacto de las PED en la organización del profesorado
- Impacto de las PED en las tareas y funciones
- Impacto de las PED en los tiempos y espacios
- Impacto de las PED en el currículum
- Impacto de las PED en el Proyecto educativo de Centro (PEC)

Una vez presentadas las sub-categorías se les asignó un índice de frecuencia categorial (IFC) otorgado por el número de indicadores (I) que contenían. Sin ser estadístico, sino aproximativo, el índice de frecuencia categorial (IFC) representa el peso significativo de la información contenida en las UR (Porta y Silva, 2003). Dicha frecuencia responde al porcentaje proporcional del IFC total de la categoría superior.

Cuadro 3. Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido

| ↓ ANÁLISIS DE CONTENIDO ↓ | | |
|--|---|---------------------------------|
| Entrevistas (Unidades de registro) | Análisis de documentos (Unidades de registro) | |
| ↓ Indicadores o unidades de análisis UA (esquemas de relación) ↓ | | |
| ↓ 1º VUELCO DE UNIDADES DE ANÁLISIS (UA) ↓ | | |
| Estructuración de categorías Nvivos8 ↓ | Pre- categorías | Reducción de datos Nvivos8 ↓ |
| | ↓ 2º VUELCO DE UNIDADES DE ANÁLISIS (UA) ↓ | |
| | Categorías consolidadas Impactos y efectos de las PED | |
| ↓ Índices de Frecuencias Categorical (IFC) ↓ | | |
| | Categoría Impacto de las PED en el centro educativo (Mayor IFC) | |
| Sub-categorías (IF por Sub-categorías) | | |

Fuente: Elaboración propia.

5. Resultados. Impactos y efectos de las pruebas de evaluación y diagnóstico en el centro educativo

Teniendo en cuenta el IFC de las sub-categorías emergentes, los impactos de las PED recaen mayormente en los procesos de enseñanza del aula. A dicha sub-categoría se le atribuye el 40,5 % del total del IFC de la categoría de los efectos de las PED en el centro escolar. En segundo término, con un 26% se manifiesta la sub-categoría del impacto en la organización del profesorado. Las sub-categorías asociadas al efecto de las PED en los tiempos y los espacios, las tareas y funciones de los actores educativos y la planificación del currículum presentan un IFC prácticamente similar, cada una de ellas ronda el 9% del IFC total. Por último, aunque no menos importante, se refleja la sub-categoría impactos en el Proyecto educativo de Centro (PEC) con un 6,1% del IFC.

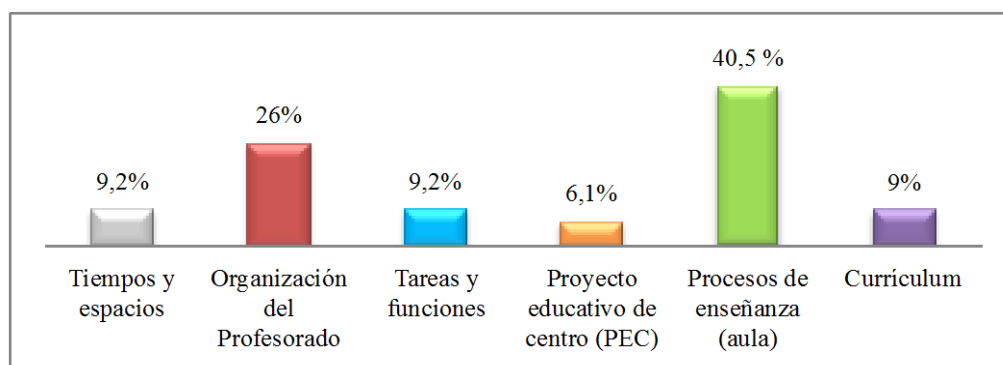


Figura 1. Distribución del IFC total de la categoría de impactos y efectos de las PED en el centro educativo

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la distribución del IFC total de la categoría de impactos y efectos de las PED por tipo de centro educativo (clase social y origen socio económico de sus estudiantes) es posible observar cómo a medida que la situación socio-educativa del centro asciende el impacto de las PED es menor. En este sentido, los centros de clase baja presentan un 53,9% del IFC total de la categoría, seguidos por los de clase media con un 39,5% y los de clase alta 6,6%. Se evidencia cómo los centros de clase baja

concentran más de la mitad del efecto de las PED. Por otro lado, observamos una brecha considerable entre los centros de clase alta y los demás centros. Al respecto, la diferencia porcentual entre los IFC de los centros de clase alta y los de clase media es de 32,9 puntos, mientras que diferencial que separa a los de clase media con los de clase baja es de un 14,4.

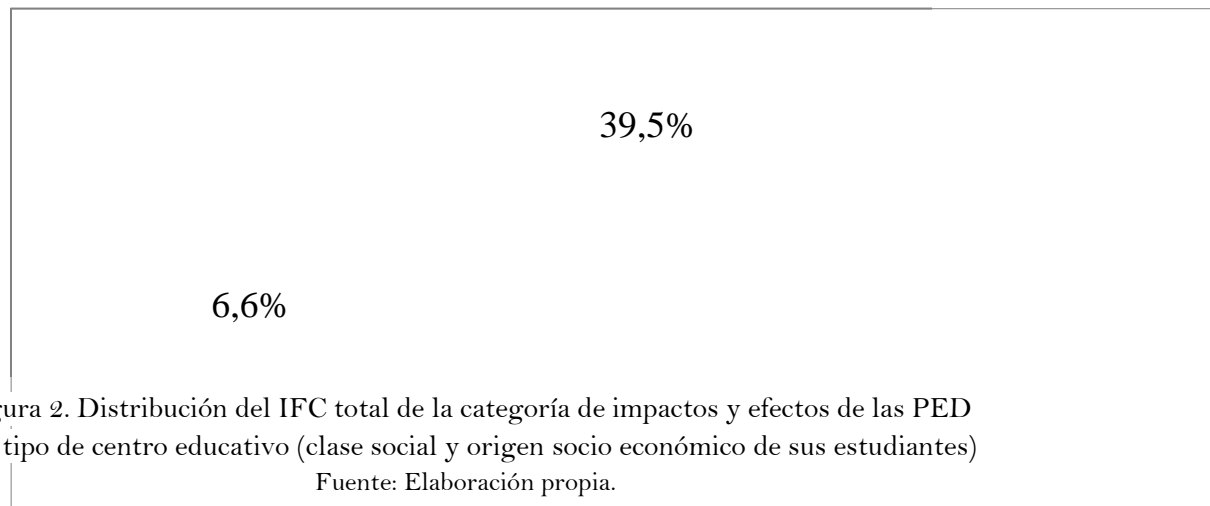


Figura 2. Distribución del IFC total de la categoría de impactos y efectos de las PED por tipo de centro educativo (clase social y origen socio económico de sus estudiantes)
Fuente: Elaboración propia.

Por último, la figura 3 refleja la distribución por sub-categorías y tipo de centro educativo del IFC total de la categoría de impactos y efectos de las PED. Se observa cómo el impacto recae en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la organización del profesorado. Al respecto, la sub-categoría del impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje es la única que está presente en los tres tipos de centro aunque predomina, en mayor medida, en los centros de clase media y baja (17,1% IFC). Es la única sub-categoría presente en los centros de clase alta (6,3% IFC) y que presenta un IFC mayor en los de clase media (17,1 % IFC). Cambiando esta tendencia, el impacto de las PED en la organización del profesorado es la que refleja el mayor IFC (19,5%) en los centros de clase baja. Dicha frecuencia es la más elevada por centro y sub-categoría.

El resto de sub-categorías presentan una diferencia porcentual inferior de más de 10 puntos con las dos anteriores. Entre ellas, se observa una relativa paridad, no obstante, los IFC más elevados están en los centros de clase baja. Las sub-categorías que hacen mención al efecto en los tiempos y espacios (3,7% IFC clase media-5,5% IFC clase baja) y tareas y funciones (3,7% IFC clase media - 5,5% IFC clase baja) se ubican levemente por encima de currículum (3,6% IFC clase media - 5,4% IFC clase baja) y proyecto educativo (2,6% IFC clase media - 3,4% IFC clase baja), en este orden. Si bien con un par de puntos por debajo, en los centros de clase media, esta tendencia se mantiene.

De aquí en adelante justificaremos nuestro estudio esbozando, en cada una de las sub-categorías emergentes del proceso metodológico, las opiniones de los informantes. De este modo, por medio de la evidencia empírica contenida en los fragmentos de los testimonios de los entrevistados buscaremos validar los objetivos de esta investigación.

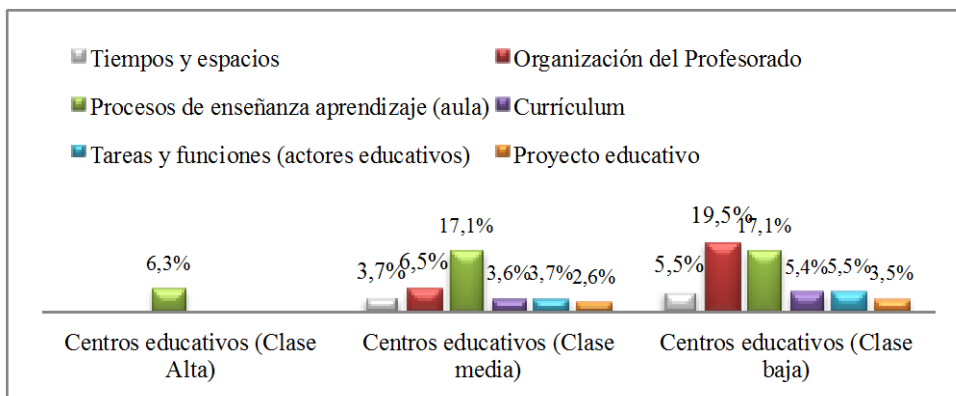


Figura 3. Distribución del IFC total de la categoría de impactos y efectos de las PED por sub-categorías y tipo de centro educativo (clase social y origen socio económico de sus estudiantes)

Fuente: Elaboración propia.

5.1. Impacto de las PED en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula

La distribución del IFC por sub-categorías y tipo de centro revela que el impacto de las PED en los centros educativos estudiados se concentra, en gran medida, en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula (40,5% IFC). Al respecto, se observan diferencias porcentuales entre el IFC de los centros de clase alta (6,3%) y los de clase media (17,1%) y baja (17,1%) que evidencian cómo los efectos se incrementan a medida que decrece el nivel o tipo de centro. En este sentido, los docentes de los centros de clase media y baja comentan cómo los inconvenientes con las PED se comienzan a evidenciar ante la dificultad de no poder integrar los contenidos de las pruebas con los de la programación regular. Esta falta de correspondencia, en muchos casos, conlleva un replanteamiento apresurado de la planificación de la enseñanza y la incorporación de estrategias inmediatas de cara a la preparación del diagnóstico:

Nos olvidamos hasta algunas semanas antes de que empiecen las pruebas, y cuando ya las tienes encima y tal, pues que empiezas a ejercitar eso, y eso, porque no se asocian a nuestra programación, no me parece (C4.M) [...] Lo que no puede ser es que yo les explique una prueba a mis alumnos en la que aparezcan cosas que no hemos trabajado (C3.M)

En los centros de clase baja:

Son pruebas que no tienen el nivel adecuado al nivel que del alumnado, o a lo que han trabajado los niños, y en el momento en el que los niños tienen que hacer esa prueba, todavía a lo mejor no se ha terminado el temario, lo que tú estás trabajando...eso condiciona tu enseñanza y los resultados de la prueba. (C6.M)

Los temas esos que vienen en la prueba de diagnóstico son muy abstractos para el alumnado... sobran, pero los tengo que dar. (C5.M)

Ante esta situación, y teniendo en cuenta la obligatoriedad de la realización de las PED, gran parte del profesorado ha manifestado optar por un “entrenamiento específico” con miras a la superación de la evaluación. Estrategias basadas en la repetición y la memorística, simulaciones con material de ediciones anteriores del diagnóstico y otro tipo de pericias forman parte de la respuesta ante el “cumplimiento” de las PED:

(...) empecé a ensayar para que vieran el formato. Como yo sabía que ponían diagrama de barra, lineal, cuadro de doble entrada, hicimos miles, todo dedicado a la prueba diagnóstica. Por eso, cuando había tablas, se las sabían de memoria, porque habíamos hecho miles. (C5.M) [...]Es como si tú vas a las oposiciones y no te preparas [...] hacemos pruebas parecidas. Una maestra no paró de simular las pruebas. (C6.M)

En los centros de clase baja:

Hay mucha gente que manipula el tema de las pruebas de diagnóstico, que trabaja simulando previamente el tema de las pruebas de diagnóstico (C4. D)[...] A medida que se acerca la fecha vas cambiando y sacas y desempolvás todo lo que tienes que trabajar para las pruebas. (C3.M)

Otro de los aspectos que impulsan los cambios en la enseñanza son los resultados obtenidos en las PED. En sintonía, una vez publicado el informe de evaluación por la administración educativa, los docentes optan por reforzar el trabajo orientado a los aspectos deficitarios de las PED. Así lo expresan los docentes de los centros de clase alta:

Si estoy viendo que cambia la práctica en función de los resultados. (C2.M)

Tratamos de mejorar aquellos aspectos que salen mal en las pruebas. (C1.D)

Lo que nos sale más bajo, especialmente en lengua y matemáticas, esos aspectos intentamos mejorarlos. (C1.JE)

Las pruebas, pretenden hacer un diagnóstico, pero no de hacer una línea, aunque inciden después en el trabajo de los aspectos en salimos peor parados. (C2.M)

Luego de los resultados, insistimos más en la programación en la lectura y en el razonamiento matemático, los dos aspectos que necesitamos para mejorar las pruebas, los estamos sistematizando y regularizando. (C1.M)

En los centros de clase baja:

La manera de enseñar sí que se modifica con las pruebas, además tú estás viendo lo que te piden y que tus niños no dan bien por aquello que te piden y cuando no llegan, pues claro, tú propia frustración es lo que te lleva cambiar tu programación en pos de las pruebas. (C6.D)

Para las pruebas tenemos que trabajar un nivel de comprensión lectora y de razonamiento matemático que no tenemos [...] nos obliga a contemplar estas cosas...es una sin razón, porque nuestro alumnado está muy por debajo del nivel de estas pruebas, y eso no se tiene en cuenta (C5.M)

A diferencia con los centros de clase alta, en donde los entrevistados manifiestan integrarse a la racionalidad del diagnóstico ajustando su práctica en pos de mejores resultados, en los centros de clase baja el profesorado no muestra conformidad respecto a la orientación que le deben dar a su tarea para alcanzar el rendimiento educativo que proponen las PED. En este sentido, el punto discordante se podría encontrar en la perspectiva que adoptan las pruebas en su propuesta (indicadores de logro) que parece no comprender la situación del centro y el nivel socioeducativo de su alumnado.

5.2. Impactos y efectos de las PED en la organización del profesorado

Al término del proceso metodológico se evidenció que el 26% del IFC del impacto de las PED en los centros educativos investigados recaía en la organización del profesorado. Atendiendo a la distribución del IFC por tipo de centro se observa cómo los efectos de las pruebas se concentran, en gran medida, en los centros de clase baja (19,5% IFC). En este sentido, los profesionales de la educación aluden a cómo su labor pedagógica queda relegada a modificaciones y cambios organizativos en función de los indicadores de logro de las PED. La preparación del diagnóstico implica una organización por tutorías de apoyo en función de dificultades concretas del alumnado en la evaluación. En este sentido, el peso finalista de las actuaciones organizativas se denota en cómo durante el desarrollo y aplicación de las pruebas los parámetros para la coordinación de los recursos humanos del centro giran en torno al logro de resultados de las mismas:

Para la aplicación de las pruebas trabajamos por tutorías y cada profesor de apoyo se encarga de los niños según las dificultades en las pruebas [...] esto supone mucho jaleo y una organización aparte. (C6.S)

(...) el trabajo para las pruebas de diagnóstico se hace por tutorías y ponemos profesores de apoyo con los niños que tengan un problema concreto en las pruebas. (C5.JE)

Las pruebas las corregimos nosotros en horarios de clase [...] nos saca mucho tiempo que podríamos dedicar a planificar nuestras clases, a enseñar a nuestro alumnado... (C6.M)

Cuando valoramos los resultados de las pruebas de diagnóstico, sacamos unas conclusiones en función de lo que hemos fallado [...] luego organizamos al profesorado, realizamos modificaciones, más tutorías, sesiones extras con los que más dificultades mostraron [...] nuestra intención es que pasen las pruebas [...] significa una complicación bastante grande. (C4. D)

No menos importante es el impacto que se evidencia en los centros de clase media en donde el IFC de esta sub-categoría alcanza el 6,5%. Al respecto, una de las docentes entrevistadas relata cómo la preparación del diagnóstico al tiempo que altera el programa y la planificación de la enseñanza, ha supuesto la coordinación de las tutorías del profesorado en torno a la preparación de las PED:

La prueba es en mayo, te quitan dos meses del programa, esos dos meses tienes que meterlos antes, para terminar el programa y así poder coordinar las tutorías para el diagnóstico [...] hay mucho estrés organizativo en los docentes de cuarto, mucho estrés, porque tienes que compensar dos meses de programas [...] en cuarto en vez de cada quince días un tema, les meto un tema cada diez días [...] terminamos dos meses antes el programa para poder organizar las tutorías en función de las pruebas [...] nos dividimos las tutorías por áreas y modificamos la metodología en función de la prueba [...] lo hacemos así porque si no podemos terminar los programas! [...] No hay derecho que hagan una prueba en mayo y te quitan dos meses de programa, por eso nos tenemos que apresurar y adelantar. (C3.M)

En la base de las opiniones de los entrevistados se encuentra, en gran medida, la discordancia entre la propuesta del diagnóstico y la realidad que se vive en los centros escolares de clase media y baja. En este sentido, la ausencia de evidencia empírica en los centros de clase alta, invita reflexionar acerca de los factores que inciden en la composición del centro escolar y si están siendo tenidos en cuenta por la administración educativa al momento de elaborar las PED.

5.3. Impacto de las PED en las tareas y funciones de los actores educativos

La sub-categoría que hace referencia al impacto de las PED en las tareas y funciones de los actores educativos presenta un 9,2% sobre el IFC total. A su vez, la distribución del IFC por centro continúa situando a los centros de clase baja (5,5% IFC) por encima de los de clase media (3,7% IFC), sin evidenciarse un impacto en los centros de clase alta. Al respecto, los entrevistados hacen referencia a un incremento de la burocracia en sus tareas debido a los requerimientos que en “tiempo y forma” les demanda la administración educativa. El cúmulo de documentación que implica el desarrollo de las PED parece demandar mucho tiempo extra y no encontrar vinculación con la dimensión pedagógica de las tareas de los actores educativos:

...las pruebas nos han supuesto más papeleo [...] estamos muy estresados [...] rellenar crucecitas por aquí, crucecita por allí, mucha estadística, tantos por ciento y trabajo extra que me repercute en mi forma organizarme [...] Mucho papeleo y en la clase no me supone mejorar. (C4.M)

El equipo directivo no controla este asunto de las pruebas [...] lo que más agobia es el papeleo y las demandas de entrega y resultados por parte de la inspección. (C4.D)

Estamos muy quemados con el papeleo y la burocracia, y descuidamos la enseñanza que es lo básico. (C5.M)

Tienes que estar más pendiente de ese trabajo, por las fechas, porque tienes que meter los datos a tiempo. Hay que dedicar mucho tiempo, es mucha burocracia y le quita tiempo a las tareas más académicas. (C5.D)

El aumento de la burocracia a raíz de las PED al que aluden los entrevistados responde, entre otras cuestiones, a la forma de control de las actuaciones que ejerce la administración educativa sobre los centros escolares. Al respecto, autores como Engel (2007), Puelles Benítez (2009) y Cordero y otros (2011) han afirmado que este tipo de regulación (indirecta y externa) se apoya en la necesidad de los estamentos superiores de alcanzar unos estándares de rendimiento académico en consonancia con las pruebas internacionales y así justificar su inversión en la educación pública.

5.4. Impactos y efectos de las PED en la organización de los tiempos y espacios del centro educativo

Respondiendo a un 9,2% del IFC total, la categoría que hace referencia al impacto de las PED en la organización de los tiempos y los espacios del centro escolar continúa con la tendencia de focalizar los efectos del diagnóstico en los centros de clase media (3,7% IFC) y en los de clase baja (5,5% IFC). En referencia, los entrevistados manifiestan la necesidad de adaptar la estructura institucional a los requerimientos de mejora de los resultados en la prueba. Gracias al grado de autonomía delegado por la administración educativa, los centros toman una serie de decisiones organizativas que permiten habilitar espacios de trabajo para ofrecer al alumnado un entrenamiento específico en función de las PED:

(...) se han habilitado otros espacios en el centro a lo largo del curso para preparar las Pruebas de Diagnóstico y por tanto dentro del aula también se modifican [...] se cambian espacios y se utilizan otros [...] también modificamos la organización del espacio en el aula para preparar al alumnado con dificultad en las pruebas. (C5.JE)

(...) con los alumnos que no han conseguido pasar bien las pruebas habilitamos aulas específicas para que dos semanas antes de las pruebas se puedan preparar mejor [...] a veces nos altera el resto de las clases [...] lo que piden las pruebas, en general, no tiene nada que ver con lo que estamos trabajando ni con el ritmo que llevamos. (C4.M)

No menos importante ha sido el impacto que ha ocasionado la implementación del diagnóstico en el cronograma de tareas de los actores educativos. Al respecto, los entrevistados manifiestan tener que dedicar un gran cúmulo de tiempo extra que, en ocasiones, no compensa el esfuerzo organizativo realizado. El incremento del número de reuniones y de requerimientos presenciales para la corrección, aplicación, y adaptación de las pruebas a las dinámicas escolares forman parte de los efectos que se destacan: Los cambios que se han dado, mayormente, han sido por la evaluación de diagnóstico porque han dado lugar a un gran cúmulo de reuniones del equipo técnico, profesorado, etc., para hacer propuestas y debatir [...] ha sido muy difícil consensuar [...] y muchas de las reuniones fueron innecesarias. (C4.D)

(...) las pruebas de evaluación y diagnóstico nos han supuesto mas movimiento en lo que respecta a reuniones, debates y discusiones entre compañeros [...] mucho tiempo extra para hacer algo de lo que no estamos totalmente de acuerdo [...] muchas reuniones han sido para adaptar las pruebas a nuestra metodología, algo prácticamente imposible. (C5.M)

(...) aquí el maestro tiene sus horarios y si le haces corregir las pruebas de diagnóstico en su horario de clase o como una tarea externa o administrativa y no puede ser...es mucho tiempo dedicado y termina haciéndose una mala corrección. (C5.JE).

Ante estas alteraciones la autonomía de los centros muy presente en la LOE (2006) posibilita realizar los reajustes necesarios para que estos cambios puedan llevarse a cabo.

Así mismo, la orden del 27 de octubre de (2009) por la que se regula la implantación de las PED en Andalucía contempla lo siguiente: “que en la puesta en marcha de su proceso de aplicación se establezcan los medios y estrategias por cada uno de los centros para su aplicación y corrección” (pp.53)

Así pues, pretendemos entender que la administración educativa, además de delegar cotas de autonomía a los centros para el desarrollo de las PED, debería acompañar estos procesos procurando cierta coherencia en el planteamiento de las PED con la realidad escolar, de esta forma facilitaría su puesta en práctica y reduciría el impacto de su aplicación.

5.5. Impacto de las PED en la planificación del currículum

La sub-categoría que refleja el efecto de las PED en el currículum evidencia un IFC del 9%. Sin estar presente en los centros de clase alta, se distribuye de manera tal que el 5,4% IFC recae en los centros escolares de clase baja y el 3,6% IFC en los de clase media. Al respecto, los entrevistados aluden a cambios en la selección de contenidos como consecuencia de la llegada de las pruebas. Temas no incluidos en la programación regular requieren modificar el currículum para integrarlos en el temario y establecer una línea de trabajo de cara al diagnóstico:

Las pruebas nos fuerzan a hacer una adaptación del currículum. Tenemos que ir teniéndola en cuenta para cuando llegan en el mes de Mayo, y que el alumnado por lo menos, lo más importante de lo que piden, lo hayan visto. (C3.M)

El currículum se ha modificado en el sentido de insistir en aquellas cosas que creíamos que son más deficitarias, se está haciendo mucho hincapié en la velocidad lectora [...] el currículum se adapta o modifica en función de mejorar las pruebas. (C4.M)

De cara a las pruebas el currículum se ha modificado en los centros para poder hacerlo más sencillo porque si no es que era la propuesta del diagnóstico por un lado y nuestros objetivos por otro [...] ¿qué vamos a hacer este año? pues vamos a tratar los contenidos que queremos que los niños sepan, vamos a modificar esto para que los de 2º sepan resolver la prueba diagnóstica. (C6.D)

Como se observa, la adaptación curricular está orientada a la mejora de los resultados las pruebas. En este sentido, los centros flexibilizan el currículum de forma tal que las áreas en donde las PED hacen hincapié puedan ser trabajadas. No obstante, si tenemos en cuenta al alumnado que presenta dificultades para adaptarse al currículum regular, el diseño de las PED parece no ajustarse a sus necesidades educativas:

En referencia a las pruebas, si los niños tienen un nivel normal al curso que están haciendo no hay problema, pero ¿Y con los alumnos con dificultades de aprendizaje? Esos salen perjudicados. (C3.M)

Aquí con este tipo de alumnado con serios problemas de aprendizaje hay que ir a lo básico y si me centro en las pruebas tengo que olvidar lo básico [...] y ahora los temas esos que vienen en las pruebas de política, nada, que no, todos esos temas son muy abstractos para ellos, eso a ellos les está sobrando, aquí no, pero los tengo que dar y cambiar mi temario. (C5.M)

El alumnado que acude a los programas y planes de atención a la diversidad que ofertan estos centros precisan una atención escolar ajustada a sus necesidades educativas (LOGSE, 1990; LOE, 2006). En este sentido, el diseño estandarizado (indicadores de logro y porcentajes de rendimiento) de las PED no integra, en su propuesta, ningún tipo de ítem que aluda a esta cuestión.

5.6 Impactos y efectos de las PED en el Proyecto Educativo de Centro (PEC)

La sub-categoría que hace referencia al impacto de las PED en Proyecto educativo de centro presenta un IFC de 6,1% distribuido entre los centros de clase media (2,6% IFC) y los de clase baja (3,5% IFC). El Proyecto educativo de Centro es el documento que recoge los principios educativos (objetivos, prioridades y expectativas) y las directrices comunes que orientarán la labor conjunta de la institución escolar (LOE, 2006; Decreto 233/1997, Reglamento Orgánico y Funcional de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios Educación Primaria). Para su puesta en práctica (o modificación) es necesario que en el consejo escolar del centro, formado por docentes, padres y representantes de alumnos, se realice un debate y una votación previa a la aprobación o rechazo de las propuestas presentadas. En referencia a las PED, los entrevistados hacen referencia al desencuentro entre el enfoque de las pruebas y las líneas de trabajo recogidas en sus PEC. La falta de correspondencia entre ambos planteamientos sumado a la condición obligatoria de la realización del diagnóstico, ha forzado, desde su llegada al centro escolar, la modificación de dicho documento base:

Trabajamos según el Proyecto educativo de centro y en el mismo hemos tenido que integrar las pruebas de diagnóstico. (C3.S)

Hemos tenido que modificar el PEC por los requerimientos de las pruebas [...] ha supuesto un problema porque las pruebas no se ajustaban a las líneas del proyecto educativo de centro. (C3.D)

La llegada del diagnóstico supuso un replanteamiento del proyecto de centro (...) teníamos que recoger esos cambios pero el enfoque de las pruebas se centra en lo instrumental y se olvida de lo básico. (C4.D)

Lo que vamos a trabajar en las pruebas lo tenemos recogido en el proyecto educativo de centro [...] al no haber un acuerdo, al final hemos decidido que cada uno en su programación de aula insista en las cosas que cree más necesarias para mejorar en las pruebas. (C6.JE)

El Decreto 201/1997 regula la aplicación del PEC en los centros escolares. En el mismo se detalla su procedimiento de elaboración, aprobación y coordinación, el cual debe ser puesto en marcha por los equipos directivos. En el caso de las modificaciones a causa de las PED, las mismas deben ser aprobadas y evaluadas por el consejo escolar y deben, por normativa, responder a una cierta coherencia con las bases que sostienen el buen desarrollo del proyecto educativo de centro.

6. Conclusiones y Discusión

A lo largo de la exposición de este trabajo se han reflejado los resultados de una investigación desarrollada en seis centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Granada (Andalucía). Los objetivos del estudio se han centrado en analizar e interpretar, por medio de un procedimiento cualitativo de investigación, las percepciones, creencias y valoraciones de los actores educativos en referencia al efecto inducido por la aplicación de las Pruebas de Evaluación y Diagnóstico en sus centros escolares. En segundo término, la investigación ha pretendido ampliar el bagaje de información que posibilite una mejor comprensión del impacto de las evaluaciones externas en las instituciones escolares.

Atendiendo al análisis de la perspectiva de los educadores, el efecto de las PED sobre el centro escolar se focaliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, la organización del profesorado, las tareas y funciones de los actores educativos, la organización de los tiempos y espacios, la planificación del currículum, y en el Proyecto educativo de Centro (PEC). Teniendo en cuenta las frecuencias de las sub-categorías emergentes del proceso metodológico, es posible afirmar que el impacto de las PED en el centro escolar recae en los procesos de enseñanza del aula y en la organización del profesorado. Siguiendo este orden, se evidencian cambios en la organización de los tiempos y los espacios, las tareas y funciones y la planificación del currículum. Por último, aunque no menos importante, es el efecto que se produce a nivel del Proyecto educativo de Centro (PEC). Respecto a la tipología de los centros, se observa cómo a medida que la situación socio-educativa del centro desciende el impacto de las PED es mayor. En este sentido, los sujetos entrevistados en los centros de clase media y baja se muestran mucho más sensibles a las alteraciones propiciadas por el diagnóstico.

Prestando atención a los efectos de las PED en cada una de las sub-categorías emergentes podemos realizar las siguientes matizaciones:

Entre las razones principales que incitan cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula se encuentra la falta de correspondencia entre la programación regular y el temario de las pruebas. Teniendo en cuenta el carácter obligatorio del diagnóstico, esta cuestión fuerza al profesorado a replantear su planificación de la enseñanza, integrar estrategias de “último momento” e improvisar un “entrenamiento específico” (repetición memorística, simulaciones, etc.) con miras a la superación de la evaluación. La publicación de los resultados del diagnóstico también incita la realización de modificaciones. Al respecto, se refuerza, con miras a la próxima edición, el trabajo de aquellos contenidos que no alcanzaron los indicadores de logro preestablecidos por la administración educativa. En este sentido, en los centros de clase alta se observa cómo este tipo de dinámicas parecen integrarse y ajustarse a la práctica sin mayor resistencia. En los centros de clase baja y media, el profesorado se muestra inconforme cuando tienen que reorientar su tarea en pos de mejorar o alcanzar el rendimiento educativo que proponen las PED. El peso del resultado en las pruebas también evidencia en su impacto en la organización del profesorado. Cambios organizativos en pos de alcanzar los indicadores de logro de las pruebas impulsan el establecimiento de tutorías de apoyo que giran alrededor de las dificultades del alumnado en las PED. El aumento del efecto organizativo a medida que desciende la tipología del centro al tiempo que se relaciona con las dificultades del alumnado en las pruebas (reflejado en los resultados de las mismas), denota la rigidez del diseño del diagnóstico ante las necesidades educativas de los estudiantes. El incremento del trabajo burocrático es el efecto principal de las PED en las tareas y funciones de los actores educativos. La cumplimentación de documentación adjunta a la evaluación (en unos plazos preestablecidos por la administración educativa), mientras demanda un tiempo extra para su realización, resta margen para el desarrollo de la dimensión pedagógica de la enseñanza. La mejora de los aspectos deficitarios del diagnóstico motiva la realización de cambios en la organización de los tiempos y espacios. Se requiere adaptar la estructura organizativa para habilitar espacios de trabajo y planificar un cronograma de trabajo orientado a la evaluación diagnóstica. Estas cuestiones suponen, especialmente en los centros de clase media y baja, un aumento del número de reuniones y de requerimientos presenciales para subsanar la brecha entre la propuesta de las PED y la enseñanza regular. La incongruencia entre el temario de las pruebas con la programación anual requiere

realizar modificaciones en el currículum. En consecuencia, se altera la planificación curricular seleccionando, haciendo hincapié, o integrando, aquellos contenidos asociados al temario de las PED. No obstante, en los centros de clase baja, dichas modificaciones parecen no ajustarse a las necesidades educativas del alumnado. Introducir el diagnóstico en el programa institucional supone la alteración del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Sin embargo, la falta de correspondencia entre el planteamiento de las PED y las líneas de trabajo de los centros de clase media y baja ha impulsado realizar cambios no siempre coherentes con su cultura escolar.

Concluyendo podemos afirmar que la implementación de las PED como instrumento de medición, control y comparación de los resultados educativos da lugar a dinámicas en los centros educativos que, hasta el momento, no demuestran estar cumpliendo con sus objetivos de mejora. No obstante, las pruebas están transformando las prácticas escolares y el motor que mueve dichos cambios es la necesidad de superarlas y la lucha por el mejoramiento de su resultado y rendimiento. Al respecto, es el modelo de autonomía de los centros la variable que está permitiendo que estas alteraciones (organizativas, de enseñanza, curriculares, etc.) puedan llevarse a cabo. Por otro lado, es la falta de coherencia entre el planteamiento de las PED y la situación de los centros de clase media y baja lo que convierte al diagnóstico en un “agente externo” a lo largo de su desarrollo. En sintonía, el nivel socio-educativo del alumnado y los factores que inciden en la tipología del centro, parecen no estar integrados en el diseño de las pruebas, que dista de ser flexible ante las necesidades educativas del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Por estas razones, la labor pedagógica de los actores educativos tiende a difuminarse ante la consecución de un logro numérico estandarizado en el contenido de las PED.

Al margen de estas cuestiones queda pendiente un acercamiento acerca de los impactos y efectos de las PED en el liderazgo escolar o en los procesos de enseñanza del aula; las dinámicas de control en las tareas internas de los centros; la descentralización de las funciones del profesorado como respuesta a al aumento de la competitividad escolar; entre otros.

Referencias

- AGAEVE (2010). *Evaluación de diagnóstico 2009- 2010. Informe de resultados*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Alegre, M.A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Revista de Educación Social*, 31(113), 1157-1178.
- Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda*. Londres: Routledge.
- Alexander, L. (2011). Evidence, rhetoric and collateral damage: the problematic pursuit of ‘world class’ standards. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 265-286.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Revista Educar*, 24, 89-110.
- Ball, S. (2003). The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Instituto de Educación.

- BOJA (2006). *Orden de 28 junio de 2006 por la que se regulan las pruebas de la evaluación y diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- BOJA (2009). *Orden de 27 de octubre de 2009 por la que se regulan las pruebas de evaluación y diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- BOJA (2010). *Por la que se regulan las Pruebas de la evaluación de diagnóstico, para su aplicación en el curso 2010-2011*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y Liderazgo Educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Archidona: Aljibe.
- Carabaña, J. (2009). *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Recuperado de http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_%28v%29.pdf
- Coffield, F. y Edward, S. (2008). Rolling out 'good', 'best' and 'excellent' practice ¿What next? ¿Perfect practice? *British Educational Research Journal*, 33(5), 45-676.
- Cordero, J.M., Crespo, E., Pedraja, F. y Simancas, R. (2011, mayo). El rendimiento educativo y sus determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. Comunicación presentada en *XX Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Málaga. Universidad de Málaga.
- Díez Gutiérrez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38.
- Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-40.
- Engel, L. (2007). Rolling back, rolling out': exceptionalism and neoliberalism of the Spanish state. *Critical Studies in Education*, 48(2), 213-227.
- Etxague, X; Lukas, J.F y Pello, A. (2007). Evaluación de centros en el País Vasco. Resultados de una investigación. *Revista Bordón*, 59(1), 5-29.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García J.I., Pinto, J.L. y Robles, J.A. (2009). *Diferencias regionales y rendimiento educativo. Análisis de resultados del estudio PISA-2006*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Londres: Chapman.
- Hargreaves, A. (2000). Contrived collegiality: The micro-politics of teacher collaboration. En J. Blasé (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 46-72). Newbury Park, CA: Sage.
- Hatcher, R. (2003). Privatización y sistema escolar en Inglaterra. *Crisis*, 5(17), 25-47.
- Imberón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional de profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 34- 75.

- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.
- Merchán Iglesias, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 32-50.
- Nichols, S. L., Glass, G. V, Berliner, D.C. (2012). High-stakes testing and student achievement: Updated analyses with NAEP data. *Education Policy Analysis Archives*, 20(20), 1-35.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (2007). *PISA 2006-2009: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE: informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/reduc/porta.pdf>
- Puelles Benítez, M. (2009). Globalización, Neoliberalismo y educación. *Avances en Supervisión Educativa*, 11,1-12.
- Sacristán, G. (2009). El poder de un tipo de literatura en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 381, 1-4.
- Schütz, W. y Wößmann, L. (2007). School accountability, autonomy, choice, and the equity of student achievement: international evidence from PISA 2003. OECD. *Education Working Papers*, 14, art 2.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid. CIS.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.
- Van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 85- 98.
- Vandenbergue, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure. *Comparative Education*, 35(3), 271-282, 1999.
- Viñao, A. (2012). El asalto a la educación: Privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 421, 81-87.
- West, A., Hind, A. y Pennell, H. (2004). School admissions and 'selection' in comprehensive schools: policy and practice. *Oxford Review of Education*, 30(3), 347-369.
- Whitty, G (1997). Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22, 3-47.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Fundación Paideia.
- Whitty, G. (2004). Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22, 3-47.

Wößmann, L. (2007). *School accountability, autonomy, choice and the level of student achievement: international evidence from PISA 2003*. París: OECD.

Wolf, P.J. y Macedo, S. (2004). *Educating citizens: international perspectives on civic values and school choice*. Washington, DC: Brookings Institution Press.