

¿Cómo impacta en la cultura institucional los resultados de las evaluaciones externas?

Carmen Gallego-Domínguez
Universidad de Sevilla, España

Carmen Yot Domínguez
Universidad de Sevilla, España

Resumen

En esta comunicación presentamos los resultados del análisis del impacto de pruebas externas en tres centros de enseñanza pública secundaria. Específicamente, nos hemos basado en el estudio de la cultura escolar de esos centros así como en los resultados de las evaluaciones externas, y cómo estas influyen e impactan en la propia cultura escolar. Para ello hemos tomado en consideración un sistema de categorías validado por juicio de expertos así como utilizado para el Proyecto de Investigación en el que esta comunicación se enmarca. El programa informático para el análisis de los datos cualitativos ha sido el MaxQDA, a través del cual hemos codificado y analizado las entrevistas a los informantes claves participantes en la investigación. Los resultados obtenidos los hemos clasificado según han sido referidos a: a) las percepciones sobre el proceso y los resultados de las pruebas de evaluación y b) los cambios en la cultura y valores de cada centro.

Palabras clave: *evaluación externa; cultura institucional; cambio educativo; mejora escolar.*

1. Introducción

El trabajo que presentamos forma parte de un Proyecto I+D¹ ya finalizado que indagó sobre la incidencia de los resultados de la evaluación externa en los procesos de mejora de los centros. En la Orden de 27 de octubre de 2009 se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros de Andalucía sostenidos con fondos públicos. Así mismo, la evaluación del rendimiento del alumnado se centra en las competencias básicas y sirve para proporcionar información a los centros, al profesorado y a las familias de cara a coordinar esfuerzos en la mejora del rendimiento escolar entendiéndolo en su sentido más amplio.

En esta comunicación nos centramos en analizar la incidencia de dichos resultados en la cultura de tres centros de enseñanza secundaria obligatoria sostenidos con fondos públicos. El objetivo general de esta aportación es el de analizar el impacto de los resultados de la evaluación externa en la cultura de tres centros de enseñanza secundaria, según la percepción de equipos directivos y profesorado de los mismos. Los objetivos específicos que acompañan a este general son los siguientes:

- Analizar el impacto específico de los resultados de la prueba de evaluación en la cultura de los centros seleccionados.
- Analizar el impacto específico de los resultados de las pruebas en los centros y su incidencia en los valores predominantes en los mismos.
- Comprobar si se han producido cambios en la cultura institucional de los centros tras la implementación de las pruebas evaluativas.

2. Marco teórico: revisión bibliográfica

Cuando analizamos las organizaciones educativas debemos de tener en cuenta tres importantes dimensiones: la social, la institucional y la estructural (López Yáñez, Sánchez Moreno, Murillo Estepa, Lavié Martínez, & Altopiedi, 2003). En esta comunicación nos centramos en la cultura institucional como uno de los grandes referentes de la primera de las dimensiones citadas, la social. Es por ello que trabajamos la cultura como concepto y entendiendo que ésta constituye una parte vital en la mejora de la escuela contribuyendo así a su cambio.

¹ Proyecto de Investigación: EDU2009-11329 *¿Mejoran los centros educativos como consecuencia de los resultados de la Evaluación de Diagnóstico? Impacto en el Desarrollo Institucional y su vinculación con el rendimiento del alumnado.* Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Dirección: Dr. D. Paulino Murillo Estepa (Universidad de Sevilla).

Tal y como apuntan diversos autores (Altopiedi & Murillo Estepa, 2010; Fullan, 2002; Stoll & Fink, 1999), el concepto de cultura es complejo de definir, se trata de conductas, del lenguaje, de rituales y normas, es decir, la filosofía que guía la política de una organización, las reglas del juego para mantener un buen entendimiento y clima en la misma. La cultura describe cómo suceden los acontecimientos en una determinada organización. Las escuelas, y por tanto su cultura, son modeladas e influenciadas por su propia historia, por el contexto en el que se sitúan y por las personas que están tanto dentro como fuera de ellas.

Respecto al modo en el que tiene lugar el cambio cultural, hemos de hacer referencia a tres etapas, constituidas por diversos y diferentes mecanismos propios de cada una de ellas y apoyándonos en los estudios de Stoll y Fink (1999) debidamente adaptadas a nuestro objeto de estudio.

Etapas 1: nacimiento y primer desarrollo

- Natural: aparece de forma natural y se va adaptando para satisfacer las necesidades que van surgiendo.
- Auto-orientado: la escuela se autoevalúa para identificar los puntos fuertes y débiles de su cultura.
- Híbrido: agentes internos van asumiendo valores diferentes y nuevas funciones de liderazgo.
- Revolución: dirigido a través de personas ajenas al centro. Lo establecido debe debilitarse antes de que el nuevo líder pueda introducir sus propios valores a la organización.

Etapas 2: desarrollo medio

- Planificación y desarrollo: lo desarrolla una organización para ocuparse de los conflictos entre subgrupos y entre éstos y los fundadores de la cultura.
- Seducción tecnológica: se introducen nuevos materiales y proyectos para cambiar la actitud de los docentes y provocar un nuevo análisis de creencias y valores.
- Explosión de mitos: al entrar en conflicto sus creencias y mitos con la realidad, los participantes se mueven para examinar de nuevo los valores que los caracterizan.
- Creciente: se trata del uso coherente de cada oportunidad y decisión para conseguir que la escuela avance en una dirección específica y determinada. En este mecanismo los cambios son lentos pero crecientes.

Etapa 3: madurez y/o estancamiento y declive

- Persuasión coercitiva: los nuevos valores reciben apoyo y recompensas mientras se desafían los viejos.
- Giro completo: los cambios requieren de la participación de todos los grupos de la organización.
- Reorganización y renacimiento: cuando se destruye la cultura antigua surge una nueva escuela donde los agentes participan en su construcción.

Además, para comprender lo que puede llegar a suponer la cultura de una escuela debemos analizar las normas culturales que les son propias ya que constituyen el sustento de los esfuerzos de las escuelas hacia la mejora escolar.

A continuación detallamos las diez normas culturales que influyen en esta mejora y que son necesarias para el éxito de cualquier organización educativa (Murillo Torrecilla, 2003; Stoll & Fink, 1999):

La primera norma cultural para el éxito se refiere a los objetivos comunes, a saber hacia dónde ir. Una dirección compartida sitúa a la enseñanza, al aprendizaje y a los intereses del alumnado al frente. También impulsa a todos los que colaboran y trabajan en la escuela para perseguir la misma visión. En segundo lugar, la responsabilidad del éxito, hay que conseguirlo. El éxito de todos es primordial y los docentes deben transmitirles la confianza en su capacidad para aprender y desafiarles con estrategias de aprendizaje apropiadas. Trabajar todos juntos como norma en tercer lugar, que se refiere a crear un compromiso común, una responsabilidad compartida y someter toda acción emprendida a análisis y crítica constructiva. En cuarto lugar, la mejora continua, el poder hacerlo mejor. Esta mejora constante también implica comprender lo que hay y lo que debería de haber así como desarrollarlo todo al mismo tiempo con constancia. El aprendizaje que se prolonga durante toda la vida (el aprendizaje es para todos), en quinto lugar. Un docente que comparte experiencias con sus compañeros le estimula para reconsiderar su propio modo de trabajar y contribuye a seguir aprendiendo y mejorando.

En sexto lugar, correr riesgos (aprender a poner en práctica algo nuevo), experimentar, ensayar, equivocarse y aprender a través del error constituye la base para el crecimiento. El respeto mutuo, tener algo que ofrecer, como séptima norma. La diversidad, entendida como libertad para cumplir objetivos, es una ventaja. Compañeros que se escuchan entre sí y que caminan con objetivos comunes obtienen mayores cotas de mejora. Octava norma, el apoyo

(siempre hay alguien para ayudar). Disposición, amabilidad, afecto, tener tiempo para los demás, capacidad de escuchar e incluso la visibilidad pública del director pueden llegar a ser la base fundamental del apoyo, estando siempre a disposición para ayudar a quien lo necesite.

La franqueza, el poder discutir las diferencias, como novena norma. La habilidad para decir lo que pensamos y expresarnos públicamente en la escuela así como entender la crítica desde el punto de vista de una oportunidad para mejorar y no como una amenaza. Y por último, la décima norma: la celebración y buen humor, sentirse bien consigo mismo. El reconocer a todos y valorarlos es fundamental para sentirse bien consigo mismo posteriormente.

En definitiva, el cambio educativo depende de lo que los docentes hagan, piensen y digan, que a su vez está influido por las creencias y valores que constituyen las normas que hacen que una escuela sea única y diferente a las demás (González López & López Cobo, 2013).

3. Metodología de la investigación

Nuestra metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación porque el propósito de este estudio es conocer la percepción predominante en los centros sobre la incidencia de los resultados de la evaluación externa en su cultura. Nos decantamos por la modalidad interpretativa ya que se trata de un estudio que se lleva a cabo en los contextos naturales donde tienen lugar las acciones (Colás Bravo, Buendía Eisma, & Hernández Pina, 2009). Optamos por el diseño de investigación basado en la comprensión e interpretación de la realidad en términos de sus actores, es decir, según el punto de vista de los agentes implicados en el estudio e informantes clave.

La población objeto de este estudio son tres centros andaluces sostenidos con fondos públicos que han participado en las pruebas de evaluación de la Junta de Andalucía, pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz y Huelva. La muestra final de informantes se conformó con 13 participantes en el centro de Sevilla, 7 en el de Cádiz y 10 en el de Huelva, a los que se entrevistó según guión semiestructurado validado mediante juicio de expertos.

4. Discusión de los datos y evidencias

Para recoger la información a través de las entrevistas realizadas hemos utilizado un guión semiestructurado para el profesorado y los miembros del equipo directivo. Para el análisis de la información hemos utilizado el programa informático de análisis de datos cualitativos MAXQDA. Una vez transcritas las entrevistas y trasladadas a dicho programa procedimos a

la codificación correspondiente. Este análisis lo realizamos a través de un sistema de categorías que se ha elaborado siguiendo un doble proceso, emergente y fundamentado en los esquemas teóricos de partida, y haciendo uso de un sistema de codificación múltiple: descriptiva e interpretativa.

Los ejes de indagación y sus códigos, así como el número de veces que se ha codificado información al respecto (entre corchetes) en las diferentes entrevistas son los que se relacionan en la Tabla 1:

Tabla 1. Ejes de indagación, códigos y el número de codificaciones entre corchetes(n).

CÓDIGOS (n)	EJES DE INDAGACIÓN
1.Percepciones en relación con la evaluación de diagnóstico [65]	
PPRE [3]	Percepción del entrevistado sobre los resultados.
PCEN [6]	Percepción interna predominante sobre el proceso de evaluación de diagnóstico.
*PCOM [10]	Percepción externa más difundida en relación con el proceso.
PPRO [23]	Percepción del entrevistado en relación con el proceso.
PCRE [11]	Percepción interna predominante en relación con los resultados obtenidos.
*PERE [12]	Percepción externa más difundida en relación con los resultados obtenidos.
2.Cultura [91]	
CUDO [18]	Cultura predominante en el centro.
SUBC [5]	Identificación de subculturas o coaliciones en el centro.
VALP [21]	Valores predominantes.
IDEN [25]	Identidad y estilo del centro.
CVAL [22]	Cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico.

*Categorías emergentes a lo largo del estudio

En el análisis hemos relacionado diferentes componentes de la cultura institucional en cada uno de los centros en términos de cómo estos aspectos han ido cambiando o no como consecuencia del proceso de evaluación de diagnóstico. En la Tabla 2 mostramos definiciones y ejemplos de las categorías consideradas en el estudio:

Tabla 2. Categorías consideradas en el estudio, definición y ejemplo de cada una de ellas.

PPRE: se trata de la percepción del entrevistado sobre los resultados que ha obtenido su centro en las pruebas de evaluación de diagnóstico. *“Estas pruebas no se ajustan a la realidad, incluso dan peores resultados que las pruebas de diario o los exámenes.”*

PCEN: proporciona información acerca de la percepción interna del entrevistado sobre el proceso de la evaluación de diagnóstico. *“En un principio la actitud ha sido de rechazo, pero luego intento comprenderlo y adaptarme al proceso y a la manera de llevarse a cabo.”*

PCOM: proporciona información acerca de la percepción externa más difundida en relación al proceso de la evaluación de diagnóstico. *“A la gente de fuera del centro no les interesa demasiado estas pruebas. Los padres que deciden matricular a su hijos aquí lo hacen por otros motivos.”*

PPRO: se trata de la percepción del entrevistado sobre el proceso de las pruebas de evaluación de diagnóstico. *“El proceso es muy lento, muchos papeles a rellenar y nos quita tiempo. A pesar de ello, creo que es un proceso objetivo y de fiar”.*

PCRE: se obtiene información sobre la percepción interna predominante en relación a los resultados que ha obtenido el centro en las pruebas. *“De forma general, en el centro se atiende a los resultados pero los que están más bajos de la media, se hacen propuestas de mejora pero casi nunca llegan a terminarse.”*

PERE: se obtiene información acerca de la percepción externa, es decir, fuera del centro, más difundida y predominante en relación con los resultados obtenidos. *“Fuera del centro no conocen estas pruebas ni les interesan los resultados que obtienen sus hijos o cuál es la media del centro, se fijan en otras cosas.”*

CUDO: proporciona información sobre la cultura predominante en el centro. *“Aquí nos movemos bajo las órdenes del equipo directivo, es quién organiza y determina qué hacer en cada momento. Pero el ambiente es bueno, solo para temas de papeles o burocracia es estricto, sino el ambiente es estupendo y se trabaja muy bien.”*

SUBC: datos sobre posibles subculturas o coaliciones en el centro. *“Nos movemos organizados por departamentos, en reuniones con todos los docentes del centro se perciben subgrupos según departamento.”*

VALP: son los valores que caracterizan al centro. *“Compartimos todo, materiales, recursos, esfuerzos, etc. No hay nadie egoísta, al revés, siempre nos estamos ayudando”.*

IDEN: se refiere a la identidad y estilo del centro. *“Valores de colaboración y compromiso con el pueblo es nuestra seña de identidad.”*

CVAL: se define como los cambio en valores como consecuencia de la evaluación de diagnóstico. *“Hemos cambiado el hecho de organizarnos o coordinarnos en las tareas, metodologías de clase o en la evaluación, pero nuestros valores de compromiso y colaboración no han cambiado a raíz de las pruebas”.*

5. Resultados y conclusiones

Las conclusiones desprendidas de los resultados las hemos estructurado en dos grandes bloques: a) percepciones sobre el proceso y los resultados de las pruebas de evaluación y b) los cambios en la cultura y valores de cada centro.

a) Con respecto a las percepciones sobre el proceso y los resultados de las pruebas:

Por lo general, se tiene una visión muy sectaria de la evaluación de diagnóstico. Los profesores cuyas áreas no han sido evaluadas por este procedimiento, no han interiorizado los objetivos de dicha prueba y no implementan mecanismos pedagógicos que contribuyan a mejorar las debilidades diagnosticadas por ésta, proponiendo tareas, metodologías o estrategias de evaluación que permitan mejorar los resultados académicos y el desarrollo del alumnado. Por el contrario, docentes cuya materia ha sido evaluada, intentan cambiar su método de trabajo incluyendo nuevas actividades que fomenten y mejoren los aspectos que evalúan las pruebas. *“Sirven de bien poco, muchos papeles para nada. Los profesores de matemáticas y lengua son los únicos que ven el lado positivo a estas pruebas”* (fyq.2).

Las familias se preocupan escasamente por estas pruebas y sus resultados. Tampoco existe una implicación de los padres en el proceso evaluativo. Las pruebas son percibidas como pruebas externas y que tienen unos procedimientos de evaluación estándares incapaces de evaluar la situación académica real del alumnado. *“Somos los profesores los responsables de que los alumnos no hayan aprendido, pero también los padres, a los que no les interesa esta prueba”* (Eq.D.2).

En definitiva, el impacto general de los resultados de la última prueba en los centros se percibe como escaso y superficial, concibiéndose que los cambios que se producen estén más relacionados con lo didáctico, que con lo estructural o lo social. *“El profesorado las considera inapropiadas (...). Los resultados también son poco funcionales, no sirven demasiado. Puede que un poco más para cambiar a nivel de didáctica, los ejercicios y tareas de clase, pero no más allá”* (Eq.D.3).

b) Con respecto a los cambios en la cultura y valores de cada centro:

Vamos a referirnos en este apartado a la cultura predominante en cada centro, a la presencia o no de subculturas o coaliciones, a los valores, identidad y estilo, así como a los cambios que se han podido producir como consecuencia de la evaluación de diagnóstico. En el primer centro, tanto miembros del equipo directivo como el profesorado entrevistado, coinciden en que la cultura predominante es la democrática.

Los valores e ideales que les caracterizan son la capacidad y libertad de expresar sus opiniones y compartir intereses, preocupaciones y/o necesidades. Aseguran que aunque pongan en común sus preocupaciones, el claustro es siempre el que toma la última decisión, es decir, el que tiene la última palabra cuando de implementar una acción, cambio o mejora se trata. Por otro lado, el foco de poder lo protagoniza el equipo directivo, aunque en su justa medida, ya que promueven en todo momento la participación activa de toda la comunidad educativa. *“El equipo de dirección nos hace ver que vamos todos a uno, es coherente y anima a debatir y expresarnos, aunque sea el director el que tome las decisiones más importantes, siempre nos escucha y nos tienen cuenta.”* (Len.1).

Por último, en cuanto a los cambios que se han podido producir como consecuencia de la evaluación de diagnóstico, los entrevistados sostienen que ninguno de ellos se deben a dichas pruebas ni al conocimiento de sus resultados, asegurándonos que tal y como está enfocado el proceso de evaluación difícilmente se van a producir cambios en su centro como consecuencia de sus resultados. *“Las personas cambian porque tiene que haber un convencimiento personal no por los resultados de unas pruebas. Cuando lleven más tiempo igual la gente reflexiona y puede cambiar. Pero lo veo muy difícil.”* (Soc.1). *“Radicalmente no, los cambios no son por las pruebas porque la mayoría de los profesores no le dan valor.”* (J.De.1).

En el segundo centro, profesorado y miembros del equipo directivo, comparten la opinión de que en el mismo no existen subculturas o coaliciones. Todo lo contrario, se reúnen en la sala de profesores en los intercambios de clase, comparten experiencias en el recreo e incluso, quedan para tomar café fuera del horario lectivo. *“Todos vamos a una, hablamos siempre de todo y en cualquier sitio, compartimos impresiones y dificultades. No solo dentro del colegio sino fuera, tomamos café (...)”* (Ori.2).

Los valores predominantes son compañerismo, buena relación y coordinación entre los distintos departamentos, la inclusión, no discriminación, etc. Su meta es que todos los estudiantes consigan finalizar con éxito sus estudios. Los cambios, en los valores del centro, más significativos como consecuencia de la evaluación se relacionan con el compromiso de seguir adelante poco a poco y fomentar una dinámica de mejora continua en el centro y sobre todo en el aprendizaje de todos. *“(…) que salgan para adelante, que aprendan en clase lo máximo posible, los padres no prestan ayuda al centro en materia académica, se pretende que los alumnos se lleven su título.”* (Len.2). *“La sensación que me da es que hay que seguir mejorando. Se intenta siempre.”* (fyq.2).

En el tercer centro, los valores con los que se identifica son la solidaridad, la justicia y el compañerismo. Las decisiones las toman siempre en conjunto, consensuándolas y sin que existan subculturas o coaliciones que trabajen en contra de la línea en la que caminan todos unidos en el centro. *“Estamos unidos, queremos lo mismo para el centro. La solidaridad, la justicia y el compañerismo nos definen, nadie va en contra o forma grupitos.”* (Dir.3).

Los cambios que se han producido como consecuencia de la evaluación giran en torno a las competencias básicas que deben adquirir los estudiantes, otorgándoles más importancia que los contenidos puramente doctrinales, siendo la finalidad y meta de este cambio la de ayudar al alumnado a enfrentarse a la vida en cualquier situación que se le presente así como que adquieran la responsabilidad de asistir al instituto cumpliendo con sus obligaciones. *“Lo principal a lo que se intenta llegar es a que los alumnos no sean absentistas. Esto en un principio, es una lucha compartida por todos. A partir de ahí pues que los chavales tengan los principios básicos para poder salir a la calle y desenvolverse de forma competente como un ciudadano más. En clase hacemos tareas y actividades para trabajar sobre competencias y no solo contenidos teóricos”* (J.De.3).

En la siguiente figura enumeramos los rasgos característicos, a modo de síntesis, en cuanto a los resultados más relevantes desprendidos de este segundo bloque:

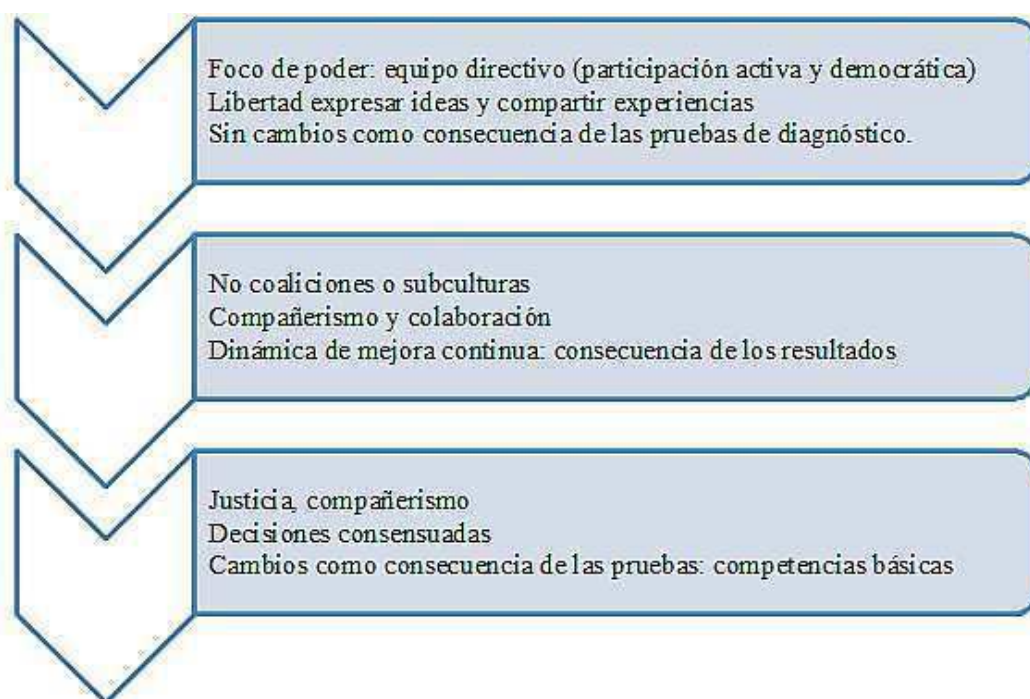


Figura 1. Rasgos definitorios de la cultura de cada uno de los tres centros educativos.

Referencias

- Altopiedi, M. & Murillo Estepa, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1).
- Colás Bravo, P., Buendía Eisma, L., & Hernández Pina, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. En Colás Bravo, P., Buendía Eisma, L., & Hernández Piña, F. (Eds.), *Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa* (pp. 97-117). Barcelona: Davinci.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- González López, I. & López Cobo, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA. *Revista de Educación, Extraordinario*, 79-102.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Murillo Torrecilla, F.J., Martínez Garrido, C.A. & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 9(1), 7-27.
- Orden de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 25 de noviembre de 2009, núm. 230, p. 6.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). El poder de la cultura de la escuela. En Stoll, L. & Fink, D. (Eds.), *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora* (pp. 141-169). Barcelona: Octaedro.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., Murillo Estepa, P., Lavié Martínez, J. M., & Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.