



VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 24/04/2013

Fecha de aceptación 04/06/2013

## LAS CHICAS EN PISA Y EL MERCADO DE CASILLAS. UN EXAMEN DE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS PRUEBAS PISA

*The PISA Girls and Ticking the Boxes. An Examination of Students' Perspectives on PISA Testing*



*Gerry Mac Ruairc*

*University College Dublin*

*E-mail: [gerry.macruairc@ucd.ie](mailto:gerry.macruairc@ucd.ie)*

### Resumen:

*El artículo se mueve desde el análisis a nivel macro a la perspectiva de los estudiantes en las pruebas PISA. Mientras que está empíricamente bien establecido el alto nivel de correlación entre el nivel educativo y el nivel socioeconómico de los estudiantes, en este estudio el autor pretende analizar cómo los estudiantes socio-económicamente desfavorecidos reaccionan a las pruebas y participan en el proceso. Para ello, es importante tener en cuenta los puntos de vista de los propios estudiantes. Al examinar los puntos de vista de los estudiantes en las pruebas de PISA en un estudio de caso, el autor ofrece una visión de cómo un grupo de chicas de clase trabajadora, procedente de una escuela de un área urbana desfavorecida, experimentó en la evaluación PISA (2009) en la República de Irlanda. El análisis temático de las entrevistas y las transcripciones a los grupos focales revelaron dos cuestiones: para la mayoría de los estudiantes, pero especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales, se sintieron estresados por el contenido y la dificultad de los ítems; por su parte, los estudiantes se limitaban simplemente a los requisitos exigidos de completar la prueba en el tiempo establecido, con sus implicaciones para su validez.*

*Se concluye con la necesidad de un enfoque más proactivo de apoyo a los estudiantes y un modelo más matizado de la evaluación en las futuras pruebas PISA para tener en cuenta las diferencias de clase social.*

**Palabras clave:** PISA, chicas de clase trabajadora, rendimiento, desventaja educativa, modelos de evaluación.

**Abstract:**

*The paper moves from the macro-level analysis to the students' perspective on PISA testing. While the high level of correlation between educational attainment and the socio-economic background of the students is empirically well established, the author wants to analyse in his study how individual socio-economically disadvantaged students react to tests and engage in the process of testing. For this, it is important to consider the perspectives of the students themselves. By examining the views of students on PISA testing in one case study the author provides an insight into how the PISA assessment (2009) was experienced by a group of working-class girls in a disadvantaged inner city school in a large urban area in the Republic of Ireland. The thematic analysis of the interviews and the focus groups transcripts revealed two themes: for most students, but especially for those with special educational needs, felt stressed by the content and item difficulty; on the other hand, children who simply ticked the boxes to complete the test in time have implications for the validity of some of the responses to test items. It concludes with the need for a more proactive approach to student support and a more nuanced model of assessment in future PISA tests to take account of social class difference.*

**Key Words:** PISA, working-class girls, achieving, educational disadvantage, model of assessment.

## 1. Introducción

La base lógica de este artículo se apoya en cuatro ámbitos académicos interrelacionados en la investigación educativa. El primero de ellos se relaciona con las experiencias bien documentadas sobre los modelos desproporcionados de bajo rendimiento con respecto a la igualdad de resultados entre poblaciones de la clase trabajadora, como lo demuestran los datos de las evaluaciones nacionales (Mac Ruairc, 2009) y las evaluaciones a mayor escala como PISA, PIRLS y TIMSS. Lo que aquí se cuestiona no es la construcción en sí misma de la evaluación a gran escala, sino más bien la necesidad de comprometerse plenamente con la cuestión fundamental de la clase social en términos del contenido, el diseño, la estructura y el proceso de llevar a cabo evaluaciones de este género, sobre todo si tenemos en cuenta los patrones persistentes y repetitivos de rendimiento asimétrico entre los distintos grupos sociales. En este sentido, el segundo enfoque de este artículo se basa en el reciente uso empírico del concepto de clase social en la investigación educativa. Este giro cultural en la teoría de clases proporciona un conjunto de modelos conceptuales que facilita el examen del "hacer" de la clase y la investigación de determinadas colecciones de resultados basados en clases, que tienen especial relevancia para el campo de la educación.

El trabajo de la "ciencia a gran escala" sobre las evaluaciones de rendimiento educativo a gran escala, que ha producido una cantidad significativa de datos comparativos en los últimos años, también ha sido criticado debido a la tendencia en este ámbito académico de evitar implicaciones con la forma en que el proceso de evaluación actúa a nivel micro local. Al marginar la experiencia individual de los estudiantes que acceden a someterse a esta evaluación, los propios alumnos se subordinan al funcionamiento altamente instrumental de este tipo de pruebas. Lo que ha surgido es una situación que conecta fuertemente con alguna de las manifestaciones más extremas de la ideología neoliberal gerencial. Por último, cuando se establece cómo los individuos reaccionan a los test y participan en el proceso de evaluación, es importante tener en cuenta las perspectivas de los propios estudiantes. Los progresos en el campo de la sociología de la infancia, en particular,

han contribuido en gran medida a una visión que desafía la perspectiva tradicional del "aprendizaje para la vida adulta" en la infancia. Lo que aquí se considera es una investigación sobre "cómo los niños y jóvenes ven el mundo, sus valores y prioridades y las formas en que se sienten marginados" (Roche, 1999, p. 477). Al examinar el punto de vista de los estudiantes, este estudio de caso proporcionará una idea acerca de qué experimentaron un grupo de chicas de clase obrera en un colegio de una zona marginal en una gran área urbana, sobre la evaluación PISA (2009) en la República de Irlanda. Lo que aquí se sugiere es la incidencia de los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes en esta experiencia de evaluación, apreciándose una serie de consecuencias negativas para el grupo de alumnas, objeto del estudio. Se subraya la necesidad, por tanto, de adoptar un enfoque más proactivo para consuelo de las estudiantes y un modelo más matizado de evaluación para tener en cuenta la diferencia de clases sociales, precisamente porque estas diferencias siguen constituyendo la principal fuente de los diferentes modelos de rendimiento. Así, si tenemos esto en cuenta, sería posible que los instrumentos del test identificaran cualidades y fortalezas dentro de la población perteneciente a la clase trabajadora en lugar de la tendencia actual de señalar repetidamente el fracaso, contribuyendo así a la ya consolidada trayectoria de déficit académico respecto a este grupo social.

## 2. Clase socioeconómica (SEC) y modelos de rendimiento

Existe una importante y cuantiosa literatura, tanto nacional como internacional, que señala el alto grado de correlación entre el logro educativo, la permanencia en el sistema y el contexto socioeconómico (Cosgrave et al., 2000; Cosgrave et al., 2004; Osborne y Leith, 2000; Sheil, 2006; Higher Education Authority 2007 y 2009). Un ejemplo de estos modelos de bajo rendimiento persistente puede verse en la Evaluación Nacional de Lectura (*National Reading Assessment*) que se lleva a cabo periódicamente en la República de Irlanda. Las evaluaciones de lectura de 1998 y 2009 en los colegios concluyeron que no ha habido ningún cambio en el rendimiento en lectura del alumnado con bajo rendimiento escolar desde 1998 y que la mayoría de este grupo de estudiantes se encuentran en zonas socioeconómicamente desfavorecidas (Cosgrove et al., 2000). Estos modelos continúan a pesar del importante grado de inversión que se ha realizado en esta área. El consenso general en los datos nacionales indica fuertemente que la medida cuantitativa de los niveles de rendimiento en las escuelas en zonas de clase trabajadora muestra una persistente resistencia al cambio.

Desde una perspectiva internacional, Irlanda ha tenido consistentemente buenos resultados en las evaluaciones PISA. Los datos de alfabetismo o competencia lingüística sitúan a Irlanda en 5º lugar entre los países de la OCDE y 6º entre los 56 países participantes. El rendimiento en matemáticas y ciencias no está al mismo nivel, pero aun así está cercano a la media general. Sin embargo, estas estadísticas generales ocultan algunos patrones importantes, sobre todo cuando se analizan desde la perspectiva de la clase socioeconómica. Hay un 12,2% de estudiantes cuyas puntuaciones están al, o por debajo del, nivel 1 en competencia lingüística, una cifra explicada casi en su totalidad por la agrupación SES (Sheil, 2006). En los casos de rendimiento en matemáticas, una tercera parte de los estudiantes tienen una puntuación media de 62 puntos, inferior a la puntuación de los situados en primer tercio y 32 puntos inferior con respecto a los del segundo tercio de estudiantes, resultando que este grupo "no demuestra ni las competencias matemáticas más básicas asociadas con PISA" (Close, 2006: 72). Los hechos y cifras que identifican los problemas abordados por la agrupación SES están disponibles en abundancia. ¿Es necesario continuar para confirmar lo que ya está confirmado? Un enfoque alternativo podría ser explorar, de un modo mucho más

sistemático, cómo la estructura y la organización del sistema educativo y cómo los tipos y modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, contribuyen a la persistencia de este problema. Es común, en algunos aspectos de los enfoques actuales, investigar para 'controlar' factores como la clase socioeconómica, a efectos del análisis estadístico (Wrigley, 2008), relegándolo a una parte del 'ruido' general o de 'factores externos asociados al contexto' que se necesita abstraerlo para revelar su verdadero impacto en los factores escolares (Angus, 1993, p. 361). Para desafiar esta visión limitada y reduccionista de la repercusión de categorías fundamentales, como la clase socioeconómica, es necesario tener en cuenta la complejidad de la población escolar y enfocar directamente, en lugar de controlar, la forma en que los grupos marginados, desde el punto de vista educativo, participan y se involucran en el proceso y práctica de la enseñanza.

### 3. El giro cultural en la teoría de las clases sociales

Los recientes estudios relacionados con la clase social han redefinido el concepto "*como un aspecto dinámico de la identidad que sigue impregnando las interacciones cotidianas a pesar de su marginación en los discursos contemporáneos predominantes*" (Reay, 1998<sup>a</sup>, p. 259). Este giro cultural (Devine y Savage, 2005) proporciona un conocimiento más enriquecido de las complejidades del concepto de "*clase social*" en la sociedad contemporánea (Reay, 1998a; Charlesworth, 2000; Woodin, 2005) al cuestionar su relación entre circunstancias materiales y recursos culturales discursivos. El concepto de clase se ha extendido desde el capital económico por sí solo para cubrir el capital humano, el capital social (Putnam, 2000) y el capital cultural y simbólico (Bourdieu, 1977, 1998, 2000). El foco de atención, ahora más amplio, estudia cómo se utilizan y disponen los recursos culturales y simbólicos para situar a la gente de manera similar respecto a los recursos económicos. Esto permite un examen de las vidas reales y las actividades cotidianas de las personas mientras viven y dan sentido a sus mundos materiales, sociales y culturales. La identidad alcanza la psique del individuo y allí se puede ver el efecto de la clase social donde "*la negación, la desidentificación, la actitud defensiva, el orgullo y la vergüenza son respuestas habituales que compiten con frecuencia en cada clase durante el día a día*" (Skeggs, 1997, p. 75). Las diferencias sociales están relacionadas fundamentalmente con la formación del individuo (Hey, 2005). Pasan a formar parte de los "*hábitos incorporados*" de un individuo (Bourdieu y Wacquant, 1992, p.86). Esta perspectiva de clase, esencialmente bourdieana, tiene una destacada relevancia en el campo de la educación. Investigaciones recientes relacionadas con el funcionamiento de la clase socioeconómica en educación han identificado una serie de pautas de conducta con respecto a la movilización y transformación de formas de capital que producen beneficios claramente identificables para las clases medias (Reay, 2000; Laureau, 2003). La política de libre elección de centro escolar en la República de Irlanda durante el reciente auge económico, refleja modelos que se identifican a nivel internacional y ha llevado a un crecimiento significativo en el sector de la enseñanza privada, particularmente en el segundo nivel educativo (Lynch y Moran, 2006; Mac Ruairc, 2010). Esto a su vez ha provocado una clasificación claramente definida de las escuelas elegidas y no elegidas (Mathews, 2010) especialmente en áreas urbanas. Un examen de los modelos de transferencia a la educación de tercer nivel (HEA 2009) entre diferentes grupos sociales en la República de Irlanda confirma la base socioeconómica de la desigualdad de resultados educativos y el *apartheid* socioeconómico actualmente mediado por el sistema educativo.

En una época en la que la sociedad del conocimiento parece ser el único camino para el desarrollo económico, es esencial volver a comprometerse con los teóricos en educación

más radicales que han proporcionado una serie de herramientas conceptuales y marcos para el análisis crítico de la educación (Apple, 1996, 2001, 2002; Ball, 2006, 2008; Devine, 2000, 2003; Giroux, 1983; Giroux y McLaren, 1994; Lynch y O’Riordan, 1996; Lynch y Lodge, 2002). En contra de la afirmación conservadora de que las escuelas transmiten un conocimiento objetivo, ahora tenemos que volver a centrarnos en las áreas del currículum oculto así como en las ideologías que identifican los intereses específicos que subyacen a las diferentes formas de conocimiento y la medida de la adquisición de estas formas de conocimiento. Existe la necesidad de examinar cómo las escuelas y los sistemas educativos individualizan el fracaso y legitiman las desigualdades dentro de una estructura donde el fracaso se atribuye a las capacidades innatas o donde “*los déficits culturales transmitidos por la familia... Llegan a tener la fuerza de las capacidades innatas*” (Bernstein, 1996, p. 13). Este enfoque centraliza la necesidad de analizar cómo se producen, se refutan y se legitiman las experiencias humanas dentro de la dinámica cotidiana de la vida escolar (Giroux y McLaren, 1989). Tiene que ver con las formas en que “*se estructura la opresión y legitima en las reglas, hábitos y normas, que se dan por sentado, en las instituciones*” (Barton, 1996, p. 10). La evaluación y la medida de las diferencias de clase en relación con los resultados educativos forman parte de esta problemática global.

#### 4. Donde aprieta el zapato<sup>1</sup>. Analizando las perspectivas de los estudiantes

El análisis que se ha producido en el seno de la sociología de la infancia ha constituido un avance significativo en el examen del papel de los niños en la sociedad. Esta perspectiva ha puesto de relieve cómo los niños han sido marginados en los sistemas educativos debido a su posición subordinada en la sociedad y las conceptualizaciones teóricas de la infancia y la socialización (Qvortrup et al., 1994). La falta de consideración hacia los niños como figuras políticas ha dado lugar a la subordinación de sus opiniones e intereses con respecto a los de los adultos (Hendrik, 2000; Pinkerton, 2004). Tradicionalmente, la infancia se ha visto como una fase de transición que finaliza cuando los niños entran en la edad adulta (Holloway y Valentine, 2000). Por lo general, las reservas de los adultos acerca de la capacidad de los niños para formar parte en procesos de consulta giran en torno a la percepción de su falta de competencia (Devine, 2003), a su desinterés percibido o bien para protegerlos de los problemas del mundo de los adultos (Mathews et al., 2000). En lo que a investigación educativa se refiere, ha habido mucho cambio en esta área y existe una creciente labor que aborda la importancia de las escuelas como lugares clave para la construcción y la experiencia de la infancia, así como el impacto de la educación en la construcción de las subjetividades de los niños de acuerdo con las normas dominantes (Devine, 2003; Kampmann, 2005). Las escuelas y la experiencia de la vida cotidiana de los niños en ellas están profundamente arraigadas en las estructuras de poder en la sociedad. Acceder a las voces de los niños en esta experiencia da una visión única no sólo de las experiencias de los niños como un grupo social diferenciado sino también de su participación activa en los procesos de producción y reproducción en la sociedad en general.

#### 5. Diseño del estudio

Este estudio de caso se llevó a cabo en un colegio de secundaria para niñas *desfavorecidas* en una zona tradicional marginal de clase trabajadora en la República de

---

<sup>1</sup> Basado en el proverbio alemán: “Nadie sabe mejor dónde le aprieta el zapato que quien lo lleva”.

Irlanda. Se eligió este lugar debido al contacto profesional del autor con la escuela mientras trabajaba en una serie de proyectos durante los últimos años. El estudio incluyó una visita a la escuela el día siguiente a la realización de la prueba PISA 2009. Se decidió no visitar la escuela durante el proceso de evaluación con el fin de evitar el malestar añadido y la distracción de tener a un observador en el centro de evaluación en la escuela. En lugar de ello, el coordinador de la prueba y el director de la escuela acordaron seguir de cerca las reacciones y progresos de los estudiantes en el test durante el proceso de evaluación. Se llevaron a cabo entrevistas individuales con ambos durante la visita. La participación de las estudiantes en la investigación comprendió entrevistas de grupos focales con tres grupos de estudiantes.

**Grupo 1:** 6 en el penúltimo año de secundaria (3<sup>er</sup> curso), "*Junior Certificate Exam year*"

**Grupo 2:** 4 en el último año de secundaria (4<sup>o</sup> curso), "*post Junior Cert*"

**Grupo 3:** 5 en el último año de secundaria (4<sup>o</sup> curso), "*post Junior Cert*"

La participación en los grupos de discusión fue voluntaria. De las 25 estudiantes que realizaron las pruebas PISA 2009, 15 accedieron a formar parte del estudio. Los grupos focales de discusión analizaron las perspectivas de las estudiantes sobre el contenido, la estructura y la aplicación del test. A efectos de los debates en relación con los ítems del test sobre alfabetización, matemáticas y ciencias, las estudiantes recurrieron a sus recuerdos sobre los elementos de la prueba del día anterior. En el caso del Cuestionario del Estudiante, que contenía 52 preguntas basadas en los estudiantes, se les dio una copia del cuadernillo del test y se les pidió volver a analizar el cuestionario como parte de la discusión. Se transcribieron las entrevistas textualmente y las transcripciones no se editaron por omisiones o errores gramaticales. En aras de la claridad, se han insertado comentarios explicativos entre corchetes para aclarar terminología coloquial y local.

## 6. Resultados

Este análisis analiza la realidad de aplicar el test a un grupo de estudiantes de la clase trabajadora en una escuela de una zona urbana marginal. Surgen tres temas claramente identificables del análisis temático de las entrevistas y las transcripciones de los grupos focales. Éstos se presentan a continuación en los siguientes apartados:

- El volumen y la intensidad del proceso de evaluación.
- Mercado de casillas: la variedad de estrategias que han utilizado las chicas para completar los ítems del test con implicaciones en la validez de algunas de las respuestas a dichos ítems.
- Demasiadas preguntas personales: la naturaleza personal, y consecuentemente problemática, de muchas de las preguntas del Cuestionario del Estudiante.

### 6.1. El volumen de contenido y la intensidad del proceso de evaluación

Se consideró como un aspecto altamente problemático del proceso de evaluación. Todas las participantes en la investigación coincidieron con el hecho de que el test era

demasiado largo, que no había suficientes descansos ni tampoco se disponía de suficiente apoyo para las estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos apoyos estarían disponibles para otras formas de evaluación, incluyendo las pruebas estatales. Se apuntó la falta de un lector asignado para las niñas con dificultades lectoras como el descuido más significativo al respecto.

“Es muy intenso. Demasiado intenso para las niñas. Demasiado intenso para mí. Apenas tuve tiempo de tomarme un vaso de agua. No tiene por qué ser así. Afecta a cómo lo hacen -no trabajan bien bajo ese tipo de presión. Simplemente era demasiado largo. Perdieron la concentración. Algunas simplemente abandonaron Podías verlas languideciendo y yéndose”.  
(*Coordinador de PISA en el colegio*)

“Hubo un cuestionario de dos horas y un descanso después de aproximadamente cinco minutos. Para las personas con necesidades especiales eso es inadmisibles. Tenemos a una chica con una discapacidad física, en una silla de ruedas, y apenas tuvimos tiempo de sacarla de la habitación. Y no había ningún sitio en el que dijera que podías tener a alguien dentro para apoyarle, para pasar las páginas, o si necesitaban lectores, como en nuestros propios exámenes estatales”. (*Director*)

“Viendo lo intenso que fue, no tienes que ir a la escuela para saber que esto está mal. Se ve mal. Sé que en un momento dado estábamos obteniendo buenos resultados en PISA pero claramente esta vez serán muy malos. Qué monstruo es este festín? Tendría que preguntarlo. Hubiera sido genial grabarlo y ver el lenguaje corporal y el ritmo que algunas de las chicas llevaban al rellenar los cuestionarios. Tendría que preguntar cómo lo enfocan las niñas -es demasiado intenso. Simplemente pensé que era bastante difícil -para nosotros, aquí. Tienen 15 años, no puedes llegar y simplemente hacerles esto -como si fueran una especie de ratas de laboratorio”. (*Director*)

Los comentarios de las estudiantes concuerdan en relación con el volumen de la prueba y también apuntaron problemas con algunas preguntas específicas que consideraron desconocidas en términos de formato y enfoque.

*Cantidad de lectura.* Simplemente había demasiada lectura.

*Contenido de la lectura.* Algunas de ellas estaban realmente desfasadas. Acerca de un niño que quería matar leones y yo no quería leerlo, como que no estaba interesada.

*Dificultad con la continuidad del texto de los ítems.* Algunos de ellos eran muy largos por lo que no los lees. Tú vas “ah, aquí” y luego miras la pregunta y vuelves a por las respuestas. Si son demasiado largas no las lees.

*Problemas con las preguntas metacognitivas.* Simplemente marcaba cualquiera, no sabía cuáles eran o a qué se referían, así que marcaba cualquiera. No las entendía. No sabía de qué iban.

“Éstas realmente me confundían. No sabía a qué se referían. Leí algunas de ellas y traté de pensar lógicamente a qué se referían. Y a veces simplemente marcaba algunas casillas si no sabía de qué iban”.

Los comentarios también revelan que hay consecuencias profundas, fundamentales para el grupo, sobre todo aquellas relacionadas con el impacto negativo de la experiencia de la prueba sobre la percepción que las estudiantes tienen de sí mismas en el contexto escolar. Está claro, por los comentarios que se presentan a continuación, que las estudiantes necesitaron un cierto nivel de paciencia para superar el test. También hubo una sensación de que las estudiantes fueron víctimas en este proceso por una serie de razones, entre ellas, porque no recibieron los resultados de las pruebas y porque el proceso no es una forma de

evaluación formativa, ni sumativa por lo que hay poco potencial de aprendizaje en este ejercicio. Las perspectivas expresadas por las estudiantes indican que el formato y el modelo de evaluación se ven de manera muy negativa por el grupo. El director comentó a este respecto:

“Ellas lo hacían sólo por nosotros, porque la señorita Madison lo estaba haciendo con ellas. De lo contrario, hubiera sido un milagro conseguir que lo hicieran. Por lo tanto, la escuela está involucrada en el proceso y, hasta un nivel discutible, los sentimientos negativos se mezclan con sentimientos negativos hacia la escuela, que a menudo se presentan en abundancia sin tener que recurrir a las pruebas PISA. Para ésta y otras muchas escuelas que trabajan con estudiantes marginados, cada esfuerzo se hace para asegurar que la experiencia escolar sea lo más positiva posible; intentamos convencerlos de que se queden aquí -aquéllos que necesitan persuasión” (Director).

“En el caso de esta escuela, la evaluación PISA no encajaba con las finalidades del colegio”.

“El período fue demasiado largo y el descanso demasiado corto. Ni suficientes descansos ni descansos largos. Tenía 60 páginas aproximadamente”.

“Tienen que recortarlo un poco y que no tenga tantas páginas. Cuando nos lo contaron, pensé que iban a ser sólo unas cuantas páginas -marcar unas cuantas casillas y ya está. Pero es como un libro, así de gordo.

“Pensé que iba a ser más como el *Junior Cert* (Junior Certificate - examen estatal que se lleva a cabo después de tres años en el segundo nivel educativo y completado por una muestra de estudiantes de 4º grado del curso anterior). El libro tenía 12 páginas y me sorprendió cuando lo vi. Lo primero que hice cuando lo cogí fue mirar la última página y pensé ‘Oh, Dios mío’. Era como todos los exámenes del *Junior Cert* juntos”.

“Al principio estaba concentrada (haciendo el test), pero era demasiado -era difícil. En un primer momento lo hice bien pero luego fue demasiado duro y demasiado largo y me harté sólo de estar allí sentada”.

“Estaba intentando hacerlo lo mejor posible al principio, pero en el momento en el que llegué aproximadamente a la página 40, simplemente pensé que no iba a acabarse nunca. Entonces paré un poco y, o no pensaba mucho sobre las respuestas o simplemente escogía una, dependiendo”.

“Llevaba aproximadamente las tres cuartas partes completadas y entonces miré y pensé que me quedaba todavía mucho, y entonces empecé a darme por vencida y al final ya sólo marcaba”.

“Los profesores estaban allí, esperando a que terminara y haciendo gala de mí. Fue demasiado largo, toda la lectura y pensar en las preguntas y todo, simplemente era demasiado. Así que miré cuánto me quedaba y marqué tan rápido como pude. Hubo algunas de nosotras que hicieron lo mismo”.

## 6.2. Marcado de casillas

Una de las consecuencias de las dificultades experimentadas por las estudiantes que participaron en el test de PISA está relacionada con la calidad de las respuestas en general, que en algunos casos fueron seleccionadas a partir de una suposición directa.

“Simplemente marqué las casillas sobre la marcha, no las leí todas”.

“La primera lectura fue la peor. Me cansé, fui y simplemente me puse a marcar”.

Esta estrategia tuvo consecuencias específicas en la diferencia de la calidad/fiabilidad de las respuestas al principio del test, así como las respuestas dadas al final del mismo. Cualquiera que fuera la oportunidad de conseguir una respuesta que fuera el resultado de una plena consideración por parte de la estudiante en la primera parte del test, ya que para muchas de ellas no fue posible al final. Estos datos también corroboran el impacto emocional negativo de la experiencia de la prueba en las estudiantes.

“Al principio te concentras pero luego te hartas. Eché un vistazo para ver lo que me quedaba y entonces me di por vencida”.

“Me quedé atascada un rato y entonces, cuando miré las páginas que me quedaban, pensé “oh, mierda” y empecé a marcarlo todo”.

“Al principio estaba en ello, pero era demasiado –era difícil. En un primer momento lo hice bien pero luego fue demasiado duro y demasiado largo y me harté sólo de estar allí sentada”.

“Estaba intentando hacerlo lo mejor posible al principio, pero en el momento en el que llegué aproximadamente a la página 40, simplemente pensé que no iba a acabarse nunca. Entonces paré un poco y, o no pensaba mucho sobre las respuestas o simplemente escogía una, dependiendo”.

### 6.3. Demasiadas preguntas personales: Cuestionario del estudiante

Tras completar el cuadernillo de la evaluación PISA sobre Lectura, Matemáticas y Ciencias, se les pidió a las alumnas que rellenaran las 52 páginas del Cuestionario del Estudiante, con un total de 79 ítems. El objetivo de este documento era recoger datos relacionados con una serie variables sobre los antecedentes, incluyendo circunstancias familiares y del hogar, actividades de lectura de las propias niñas, y el clima en la clase/escuela, entre otras (DES, 2009). Mientras que el volumen de contenido de este documento fue también problemático, dado que las estudiantes habían completado ya un extenso cuadernillo, esto fue superado por la preocupación expresada por las estudiantes en relación con la falta de anonimato y la naturaleza personal y a veces irritante de algunas de las preguntas de este cuestionario. Esta preocupación se atribuye a dos causas principales: en primer lugar, el requisito de escribir los nombres de las estudiantes en el cuestionario y, en segundo lugar, el carácter personal de las preguntas. Con relación al primero, se incluyeron garantías de confidencialidad de las respuestas en el cuadernillo de la prueba:

“Tus respuestas se mezclarán con otras para obtener cifras totales y promedios en los que el individuo no puede ser identificado. Todas tus respuestas serán confidenciales”. (Departamento de Educación y Ciencia, 2009).

El coordinador de PISA también aseguró a las chicas que los cuestionarios eran confidenciales.

“Las niñas me dijeron al final, ‘Esto se supone que es confidencial pero, por qué están incluidos nuestros nombres’. Me preguntaron si iba a estar mirándolas. Les dije que no y me vieron sellar el paquete para devolver los test completados –pero aún así no estaban nada contentas con sus nombres en ellos” (Coordinador de PISA en el colegio).

Estas garantías no fueron adecuadas y las niñas así lo reflejaron, como se desprende de los siguientes comentarios. A este respecto, algunas de las preguntas fueron más

problemáticas que otras. Muchas de las estudiantes se sintieron vulnerables al responder a preguntas sobre actitudes y perspectivas en relación con la vida escolar, el clima en el aula, la calidad de la enseñanza y sus propias circunstancias en el hogar.

“Tenían tu nombre escrito en el cuestionario. No me gustó responder”.

“¿Sabes lo que pensé? No deberíamos haber tenido que dar nuestros nombres y así yo no habría tenido ningún problema respondiéndoles a las preguntas. No habría tenido ningún problema respondiéndoles a todas esas preguntas entrometidas porque ellos no habrían sabido quién era”.

“No van a darnos nuestros resultados así que, ¿por qué necesitan nuestros nombres? Habríamos respondido libremente si no estuvieran incluidos”.

“Me gustó la parte donde se podía criticar a tu profesor, pero luego tu nombre estaba ahí, así que, aunque quería escribir algunas cosas, no lo hice”.

“Todo lo estaba respondiendo bien porque mi nombre estaba incluido”.

“No, yo respondí a las preguntas honestamente. Ellos estaban comprobando cómo aprendes en clase”.

“Temía no estar de acuerdo por si el profesor lo veía”.

El impacto del carácter personal de muchas de las preguntas, clasificadas a continuación en dos grandes apartados, proporciona el mayor imperativo para tratar este tema de un modo diferente en situaciones de evaluación posteriores.

*Demasiado personal:* Todas las estudiantes de la muestra sintieron que las preguntas eran demasiado personales. Muchas estaban molestas teniendo que responder y sintieron que, de alguna forma, estaban traicionando la confidencialidad de sus padres respondiendo a preguntas en su nombre:

“Eran muy personales, pensé que sólo era sobre nosotras pero era sobre nuestros padres y madres y todo eso. Fue un poco personal, un poco entrometido. ¿Tiene tu madre un doctorado? Y tu nombre estaba incluido y nos dijeron que sería confidencial”.

“Me molestó la pregunta sobre quién vive en casa contigo. Me hizo sentirme incómoda. Es asunto nuestro”.

“Pensé que muchas de las preguntas eran muy personales. Eran preguntas que deberían haber preguntado a mi madre y a mi padre, no a mí. Me sentí algo incómoda respondiendo a preguntas sobre ellos”.

“Son los padres los que deberían haber dicho si querían contar lo que hacían. Es asunto suyo contarlos si quieren -no es asunto mío contarlos por ellos”.

“Me sentí mal escribiendo cosas sobre mi madre. Son cosas suyas, no mías”.

*Conciencia de clase:* las alumnas sintieron que muchas de las preguntas llevaban implícito un juicio sobre sus antecedentes y circunstancias familiares. El impacto de esto en algunas de ellas resultó en un sentimiento negativo de sí mismas y en una noción de inferioridad de clase que surge del hecho de que muchas del grupo entendieron claramente que la presencia de muchas de las ayudas de la escuela mencionadas en el cuestionario era un indicador de un buen apoyo desde el hogar hacia la escuela, unos padres “interesados”/“adecuados” y un buen estilo de vida. La ausencia de éstos, que habría sido el

caso de muchas de las chicas, representaba un modo de vida inferior con el consecuente impacto negativo en el resultado de la educación.

“Muchas preguntas entrometidas sobre lo que hablas con tus padres, no nos sentamos y hablamos mucho, y no hablamos sobre política, quizás sobre telenovelas alguna vez. Ellos sólo quieren ver si estás bien informado y si tu madre y tu padre te ayudan a estar bien informado. Y ellos lo están -son buenos padres. Te están diciendo que si tus padres no te hablan te vas a volver mala”.

“Si tienes todas estas cosas entonces eres más listo. Al igual que la gente que vive en las casas más lujosas son más listos y mejores y tú tienes mejores oportunidades, y los que no lo hacen bien no tienen muchas opciones. Si tienes un baño privado, entonces probablemente puedes permitirte una educación privada. Pero eso no siempre es verdad”.

“Creo que te están diciendo que si tienes todos esos DVDs y cosas caras, y no libros y cosas de la escuela, tu madre no se está preocupando realmente por la escuela o por lo que haces allí. Se están gastando dinero en cosas que no te ayudan en la escuela, pero eso es lo que quieren hacer”.

“Realmente no quería apuntar cuál era la ocupación de mi madre. Al final lo hice pero sentí que debería haber mentido en esto para hacer que el trabajo de mi madre sonara mejor. Ella es secretaria pero yo quería escribir algo como gerente o algo así”.

La falta de relevancia entre la vida de las estudiantes de esta muestra y algunas de las preguntas del cuestionario se expresa bien en las siguientes citas. Es aquí donde la razón de ser del “nosotros y ellos” que sustenta la idea central de muchas de las preguntas del cuestionario se capta más sucintamente.

“Y en la lista de empleos, todos eran empleos inteligentes. Mi madre se queda en casa y cuida de los niños y como que no había espacio para eso”.

“Los empleos que aparecían eran de los que tenías que haber ido a la universidad para hacerlos. No como constructor o pintor, como trabajos normales. No eran trabajos como los que tenemos aquí. Incluso los que eran diferentes (ayudante de cocina) no son trabajos normales”.

## 7. Conclusión

El problema de la clase socioeconómica, que es el constructo clave que sustenta las cuestiones planteadas en este artículo, es complejo, resistente y persistente. Analizar la reproducción de modelos de fracaso y la alienación en las escuelas requiere la deconstrucción crítica del tejido de la vida escolar. Ésta es una tarea difícil y que tiene el potencial de afectar a la distribución de los modelos bien establecidos de poder, prestigio y resultados dentro del campo educativo. Por lo tanto, se trata de una línea de investigación que a menudo es marginada dentro del discurso que enmarca el debate educativo (Apple, 1996; Ball, 2006, 2008; Giroux y MacLaren, 1989). Los resultados de este único caso de estudio y el pequeño número de alumnas que participaron en el mismo resultan insignificantes cuando se consideran a la luz el alcance de evaluaciones a gran escala como PISA. Podría argumentarse que los datos comparativos que surgen de estas evaluaciones están destinados a tener alguna clase de impacto negativo que no puede controlarse, como es la escala del estudio. Sin embargo, ésta no es una respuesta adecuada cuando tenemos en cuenta los impactos negativos de aspectos de la prueba en los estudiantes.

Es muy probable que los resultados que aquí se presentan sean parte de las consecuencias no deseadas del proceso de evaluación de PISA. Lo que sigue es el imperativo de localizar quién es el responsable de estas consecuencias no deseadas y todas las que puedan surgir. Aquí se afirma que aquéllos que trabajan a nivel nacional e internacional en el desarrollo de pruebas de evaluación tienen que examinar el funcionamiento de dichas pruebas al nivel de los estudiantes y hacer las modificaciones que resulten necesarias. ¿Qué ocurriría si las escuelas marginadas se negaran a someter a sus alumnos a este régimen de evaluación? ¿Y si los líderes de las escuelas actuaran como vigilantes de las iniciativas que no tienen en cuenta adecuadamente la composición social de los estudiantes? Esta tendencia de las escuelas ubicadas en zonas con un nivel socioeconómico bajo a no participar en este tipo de evaluaciones ya se identifica como un problema, sobre todo en países con los niveles más bajos de participación (Prais, 2003). Si tenemos que seguir evaluando y participando en la vigilancia de este tipo de pruebas, entonces sería mejor asegurarnos de que se lleven a cabo de la manera más efectiva posible.

Los resultados expuestos indican claramente que la falta de consideración hacia los estudiantes, y sobre todo hacia aquéllos que pertenecen a grupos con bajos niveles socioeconómicos, en todas las etapas del proceso de evaluación, es evitable. Muchos de los problemas identificados por las estudiantes se pueden corregir fácilmente. La cuestión más amplia sobre la medición repetitiva de la '*desigualdad de clase*' requiere un cambio de paradigma mucho más potente, pero es vital si queremos que los patrones actuales de desigualdad cambien algún día.

Considero apropiado concluir con dos citas porque dicen prácticamente todo lo que es necesario decir en este sentido en relación con este tema, captando la esencia de lo que les está pasando a algunos estudiantes que participan en la prueba PISA tal como está estructurada actualmente:

Tienen 15 años, no puedes llegar y simplemente hacerles esto -como si fueran una especie de ratas de laboratorio (Director).

Esperan que te sientes durante dos horas y media y que rellenes todo esto, ¡y ni siquiera te preguntan qué te parece! (Estudiante de 5º grado).

### Agradecimientos

Me gustaría expresar mi gratitud a Miguel A. Pereyra por la oportunidad de compartir esta historia en la conferencia de Santa Cruz de La Palma y agradecer a los muchos colaboradores de la conferencia su apoyo, ánimo y empatía en relación con las opiniones expresadas por las chicas de PISA. Me gustaría dar las gracias, en particular, a Clara Morgan, Vlatka Domovic y Robert Cowen.

### Referencias bibliográficas

- Angus, A. (1993). The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 353-367.
- Apple, M.W. (1996). *Culture, Politics and Education*. Buckingham: Open University Press [Edic. cast.: *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, 1996].

- Apple, M.W. (2001). Will standards save public education. *Educational Policy*, 15(5), 724-729.
- Apple, M.W. (2002). Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 607-616.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class*. London: Routledge
- Barton, L. (1996). Sociology and disability: some emerging insights. In L. Barton (Ed.), *Disability and Society: Emerging Issues and Insights* (pp. 3-17). London & New York: Longman. [Edic. cast.: "Sociología y discapacidad, algunos temas nuevos". En *Discapacidad y sociedad*. (19-33). Madrid: Morata, 1998].
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor Francis. [Edic. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998].
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge: Polity Press. [Edic. cast.: *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997].
- Bourdieu, P. (2000). *Pascal meditations*. Cambridge: Polity Press. [Edic. cast.: *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999].
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992), *An Invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press. [Edic. cast.: *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008].
- Charlesworth, S. J. (2000). *A phenomenology of working class experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Close, S. (2006). The junior cycle curriculum and the PISA mathematics framework. *Irish Journal of Education*, 37, 53-78.
- Cosgrove, J., Kellaghan, T., Forde, P. & Morgan, M. (2000). *The 1998 national assessment of English reading*. Dublin: Educational Research Centre.
- Cosgrove, J., Shiel, G., Sofroniou, N., Sztrutski, S. & Shortt, F. (2004). *Education for life: the achievements of 15 year olds in Ireland in the second cycle of PISA*. Dublin: Educational Research Center.
- Department of Education and Science (2005). *Literacy and numeracy in disadvantage schools: challenges for teachers and learners*. Dublin: Government Publications Office.
- Devine, D. (2000). Constructions of childhood in school: power, policy and practice in Irish Education. *International Studies in Sociology of Education*, 10 (1), 23-41.
- Devine, D. (2003). *Children, power and schooling: how childhood is structured in the primary school*. London: Trentham Books.
- Devine, F. & Savage, M. (2005). The cultural turn, sociology and class analysis. En Devine et al., *Rethinking class: culture, identities and lifestyles* (1- 23), London: Palgrave Macmillan.
- Devine, F., Savage, M., Scott, J. & Crompton, R. (2005). *Rethinking class: culture, identities and lifestyles*. London: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann [Edic. cast.: *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI ed., 1992].

- Giroux, H.A. (2001). Cultural studies as performative politics. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 1(1), 5-23.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1994). *Between borders*, New York: Routledge.
- Giroux, H.A. & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the state and cultural struggle*. New York: State University of New York Press.
- Hendrick, H. (2000). The child as a social actor in historical sources: problems of identification and interpretation. In L. Christensen et al., (Eds.), *Research with children: perspective and practices* (pp. 36-61). London: Falmer Press.
- Hey, V. (2005). The contrasting social logics of sociality and survival: cultures of classed be/longing in late modernity. *Sociology*, 39 (5), 855-872.
- Higher Education Authority (2009). *Higher education: Key facts and figures*. Dublin: HEA.
- Higher Education Authority (2007). *National office for equity in higher education: Annual report 2006, outline plans 2007*. Dublin: HEA.
- Holloway, S.L. & Valentine, G. (Eds.) (2000). *Children's geographies. playing, living, learning*, London and New York: Routledge.
- Kampmann, J. (2005). *Understanding and theorizing modern childhood in Denmark: Tendencies and challenges*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Kellaghan, T., Weir, S., Óhualacháin, S., & Morgan, M. (1995). *Educational disadvantage in Ireland*. Dublin: Department of Education/Combat Poverty Agency/Educational Research Centre.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods*. Beckley LA: University of California Press.
- Lynch, K. & A. Lodge (2002). *Equality and power in schools*. London: Routledge Falmer.
- Lynch, K. & O'Riordan, C. (1996). *Social class, inequality and higher education: Barriers to equality of access and participation among school leavers*. Dublin: Equality Studies Centre, UCD.
- Lynch, K. & Moran, M. (2006). Markets, schools and the convertibility of economic capital, the complex dynamics of class choice. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 221-235.
- Mathews, D. (2010). *School self-evaluation and school improvement*, unpublished doctoral thesis. Dublin: National University of Ireland, Maynooth,
- Mac Ruairc, G. (2004). Schools, social class and children's perception of language variation. In *Primary Voices*, Deegan, Devine & Lodge (Eds.), Dublin: IPA.
- Mac Ruairc, G. (2009). Dip, Dip, Sky Blue - Children's experience of standardised testing: A Sociocultural perspective. *Irish Educational Studies*. 28(1), 47-66.
- Mac Ruairc, G. (2010). This way please, the OECD and school leadership improvement. *Journal of Educational Administration and History*, 42(3), 223-246.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2001). Educational policy and the socialist imagination: revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance. *Educational Policy*, 15(3), 343-378.
- McLaren, P. (2001). Che Guevara, Paulo Freire and the politics of hope: reclaiming critical pedagogy. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 1(1), 108-131.
- Osborne, R. & Leith, H. (2000). *Evaluation of the targeted initiatives on widening access for young people from socio-economically disadvantaged backgrounds*. Dublin: HEA.

- Pinkerton, J. (2004). Children's participation in the policy process: some thought on policy evaluation based on the Irish National Children's Strategy. *Children and Society*, 18, 119-130.
- Prais, S. J. (2003). Cautions on OECD's recent educational survey. *Oxford Review of Education*, 29 (2), 139- 163.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster. [Edic. cast.: *Solos en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2002].
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (Eds.) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Reay, D. (1998). Rethinking social class: qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32 (2), 259 -277.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: emotional capital as a way of understanding mother's involvement in their children's education. *The Sociological Review*, 48(4), 568-585.
- Roche, J. (1999). Children: rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6(4), 475- 493.
- Shiel, G. (2006). The PISA assessment of reading literacy. *Irish Journal of Education*, 37, 79-100.
- Skeggs B. (1997) *Formations of Class and Gender*. London, Sage.
- Woodin, T. (2005). Muddying the waters: changes in class and identity in a working class cultural organisation. *Sociology*, 39(5), 1001-1018.
- Wrigley, T. (2008). School improvement in a neo-liberal world. *Journal of Educational Administration and History*, 40(2), 129-148.