
LA PRUEBA ENLACE DESDE UN ANÁLISIS DIDÁCTICO. MÁS ALLÁ QUE UNA POLÍTICA DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

ROSA AURORA PADILLA MAGAÑA

RESUMEN:

La implementación de exámenes a gran escala, acción que ha permeado los sistemas educativos desde la década de los noventa, ha ocasionado que la evaluación del aprendizaje pueda dejar de ser parte de un proceso didáctico y se convierta en una nueva forma de hacer política educativa. Un importante propósito de la evaluación está siendo relegado: mejorar cualitativamente la enseñanza.

Ante la ausencia de una perspectiva didáctica para el estudio de pruebas a gran escala como ENLACE, que ayude a situar los alcances y limitaciones de este tipo de exámenes, proponemos la construcción de un modelo de análisis de reactivos con un enfoque didáctico, para exámenes a gran escala como la prueba ENLACE.

PALABRAS CLAVE: exámenes a gran escala, análisis didáctico.

INTRODUCCIÓN

Dada la gran cantidad de exámenes a gran escala tanto nacionales como internacionales, que aquejan hoy a los sistemas educativos;¹ la enseñanza y el aprendizaje se ha convertido hoy en una especie de adiestramiento para pasar

¹ Si hacemos un recuento de los exámenes tanto nacionales como internacionales que presentan nuestros estudiantes de educación básica en México, tenemos que, dependiendo del grado en el que se encuentren, aproximadamente son cuatro tipos diferentes de exámenes los que existen: *El Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria* (IDANIS) aplicado desde 1989 por la entonces Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), hoy Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE), el *Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media* EXANI-1, elaborado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) desde 1996, el *Examen de Calidad de Logro Educativo* EXCALE, realizado y aplicado por el Instituto Nacional de Evaluación INEE a partir del 2005 y el más reciente referente a la *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centro Escolares*, mejor conocido como ENLACE, que hasta la fecha lleva tres aplicaciones, 2006, 2007 y 2008. La proliferación no sólo de exámenes, sino de instituciones nacionales de evaluación suscitada a partir de la década de los noventa, nos habla de una lucha por el poder y la hegemonía en materia de exámenes a gran escala.

la prueba.² Más que preocuparse por el aprendizaje de sus alumnos, los maestros procuran entrenarlos para aprobar exámenes como ENLACE. Para que la evaluación cumpla con su función formativa de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, es necesario pasar de la evaluación como objetivo, o más aún como indicador, a la evaluación vinculada al proceso de aprendizaje, al contenido de evaluación y a las formas de enseñanza.

Contrario a lo que se afirma que no es factible evaluar algo que no ha sido enseñado, la visión didáctica, que es la que daría cuenta de esta cuestión, se encuentra ausente en las evaluaciones a gran escala como ENLACE. Hasta este momento, hay una omisión en tomar en cuenta las aportaciones didácticas al campo de la enseñanza en materia de evaluación del aprendizaje mediante pruebas a gran escala.

El propósito del presente trabajo que constituye parte de una investigación doctoral, es reconocer la necesidad de abrir una discusión sobre el sentido didáctico, de las pruebas a gran escala, centrado en el aprendizaje y su promoción.

Ante la pregunta ¿Qué revela un análisis didáctico de las pruebas a gran escala como ENLACE?, generadora de esta investigación, proponemos un modelo de análisis de reactivos, que permita ir más allá de ver a la evaluación como parte de una política educativa y discutir las implicaciones didácticas de los resultados obtenidos en las pruebas a gran escala.

No es a través de exámenes a gran escala que se va a mejorar la educación. Sin embargo, dada la proliferación que éstos han tenido en los últimos tiempos y la “era de la examinación” en la que nos encontramos, es importante ir más allá de los resultados y encontrar el sentido de los llamados *exámenes masivos*,³

² Llama la atención que a raíz de la importancia que ha cobrado para alumnos, docentes y padres de familia, los resultados obtenidos en la prueba ENLACE, recientemente, editoriales como Santillana han publicado “Guías” para pasar la prueba ENLACE, denominada “Aprobado”

³ Se conoce como exámenes masivos a los exámenes aplicados a un gran número de estudiantes. Su primeras aplicaciones ocurren a finales del siglo XIX en la cuna del pragmatismo estadounidense, cuando Rice, uno de los promotores principales de este movimiento, inicia la aplicación de pruebas a un gran número de estudiantes en 1894. Se trataba de una prueba de

mediante un análisis de su contenido y estructura didáctica, que de cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje implícitos en su resolución.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

La realización del presente trabajo siguió varias fases.

La primera consistió en la elaboración de un *estado del arte* sobre los exámenes a gran escala. Identificamos en éste las corrientes de pensamiento para abordar los exámenes a gran escala, y ubicamos el estado actual que guarda la producción sobre exámenes a gran escala en México en los últimos doce años (1995-2007).

Ante la detección de la ausencia de una perspectiva didáctica para el estudio de los exámenes a gran escala, pasamos a la construcción de un modelo conceptual para el análisis de reactivos, con un enfoque didáctico y a la detección de algunas variables en la construcción del ítem que afectan su resolución.

Seleccionamos como referente empírico para la aplicación de nuestro modelo, algunos de los reactivos de la prueba ENLACE 2007 de 6° grado, que por su construcción llamaron nuestra atención.

Con base en el modelo propuesto, analizamos la estructura didáctica y variables que afectan la resolución de estos reactivos, lo que permitió dar cuenta de ciertas limitaciones encontradas en materia de enseñanza-aprendizaje.

MODELOS EXISTENTES PARA EL ANÁLISIS DE PRUEBAS A GRAN ESCALA Y LA NECESIDAD DE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

Una revisión a las corrientes de pensamiento que existen en el ámbito de las pruebas a gran escala, permite percibir el predominio de enfoques centrados en la medición, la rendición de cuentas y la diferenciación social.

En la revisión de los modelos empleados para el análisis de reactivos, se reconocen tres tipos de modelos: Los psicométricos, cuya finalidad es

ortografía –que no estaba aún estructurada desde la teoría del test– aplicada a 16,000 alumnos. (Cremin, 1969)

seleccionar reactivos en función de sus propiedades. Los cognitivos que presentan un análisis psico-cognitivo de las tareas implícitas en los reactivos. Su propósito es identificar mecanismos subyacentes al aprendizaje deseado en diferentes niveles de complejidad. (Castañeda, 2006). Y los que se proponen evaluar la calidad de la traducción de pruebas internacionales como el *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias* (TIMSS) y el *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes* (PISA) (Solano y Backhoff, 2003). Sin embargo, en ninguno se da una integración y manejo didáctico de todos los elementos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje. Lo que hace necesario la construcción y aplicación de un modelo didáctico para el análisis de los reactivos de pruebas a gran escala como ENLACE. Un tipo de análisis que abandone el tratamiento meramente estadístico y psicológico y permita desde un enfoque didáctico identificar los elementos que se ponen en juego en las tareas de evaluación y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

FUNDAMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS DE REACTIVOS DESDE LO DIDÁCTICO

La estructura didáctica que conforma el modelo de análisis que aquí se presenta, considera que para conocer los procesos didácticos implícitos en una situación de evaluación, se requiere considerar los diversos elementos que intervienen en toda situación de enseñanza- aprendizaje. Con base en esto, proponemos una estructura conceptual que de cuenta del contenido y su organización, una estructura sociocultural que revele el significado que adquieren los contenidos en las diferentes contextos o situaciones y una estructura metodológica, que ayude a identificar las experiencias de aprendizaje y tareas del aula en función del contenido y del contexto en el que éste se ubica. Esta organización de las experiencias de aprendizaje, de acuerdo con Taba (1974) tiene que ver con la naturaleza del conocimiento y las maneras en las cuales puede ser asimilado por los alumnos.

La estructura didáctica que conforma el modelo que proponemos para el análisis de los reactivos, está compuesta por tres dimensiones, la social, la

conceptual y la metodológica y siete ejes que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje, en cuanto a su organización y contextualización. Estos son: tarea de evaluación, tipo de contexto, naturaleza del contenido, procesos cognitivos, nivel de conocimiento, grado de complejidad, tipo de aprendizaje, estrategias y tareas del aula que se derivan.

Con la intención de complementar el análisis didáctico de los reactivos, consideramos la revisión de otros elementos con respecto a la construcción de un reactivo, que pueden afectar su resolución. Estos son: objetivo del ítem, expresiones socioculturales del lenguaje, características perceptuales y de redacción de los distractores y estrategias posibles que los alumnos pueden emplear para su resolución.

ANÁLISIS DIDÁCTICO DE ALGUNOS REACTIVOS DE LA PRUEBA ENLACE 2007 (6° GRADO)

A manera de ejemplo de la aplicación del modelo propuesto, presentamos el análisis didáctico y la revisión de las variables que afectan la resolución de dos reactivos de la prueba ENLACE 2007 para 6° grado, uno de español y otro de matemáticas.⁴

Análisis didáctico de un reactivo de español. Prueba ENLACE 07 M1 6° grado

El reactivo número 120 (véase reactivo en la parte final del documento), comprende una tarea de evaluación, prácticamente memorística. Pide reconocer las partes de una carta. Aborda un contexto público. El contenido es factual, requiere del reconocimiento de los datos que integran una carta. Implica procesos de memoria, para recordar y reconocer el nombre de los datos de una carta. Se queda en un nivel cognitivo de recuerdo porque se necesita extraer cierta información almacenada en la memoria con respecto al nombre de los elementos de una carta. El grado de complejidad es bajo, se trata de un solo tipo de contenido que incluye sólo dos procesos cognitivos básicos. Comprende un

⁴ Los reactivos analizados se anexan en la parte final del documento.

aprendizaje de tipo memorístico, que requiere de estrategias de repaso y repetición para recordar el remitente de una carta.

Variables de construcción del reactivo que afectan su resolución

El objetivo del ítem de acuerdo con la tabla de especificaciones elaborada para este examen, está relacionado con la organización gráfica de una carta. Sin embargo, tal y como está formulada la pregunta, más bien se ve que lo que se pretende es ver si el alumno puede reconocer el significado de la palabra remitente en una carta e identificarlo.

En cuanto a las expresiones socioculturales del lenguaje, la palabra remitente no es una palabra de uso común. Ésta sólo adquiere significado dentro de contextos culturales y grupos sociales específicos. Además, con el uso del correo electrónico, la palabra remitente es cada vez menos utilizada. Con respecto a las características perceptuales y de redacción de los distractores, no se observan dificultades, se trata sólo de números que hay que identificar. En las estrategias empleadas para su resolución, si se desconoce el significado de la palabra remitente, es factible que la estrategia a la que recurran los alumnos sea la adivinación.

Análisis didáctico de un reactivo de Matemáticas. Prueba ENLACE 07 M1 6º grado

El reactivo 15, (véase reactivo en la parte final del documento) presenta una tarea común de tipo escolar que requiere de la ejercitación y práctica, lo que la vuelve un tanto rutinaria. Está ubicada en un contexto educacional relacionado con una tarea de estudio. El contenido es conceptual porque requiere establecer relaciones entre la información presentada. Necesita el dominio de conceptos de número, mayor que y menor que, unidades, decenas, centenas y millares. Implica el empleo de procesos de identificación de los numerales que se le presentan, clasificar éstos con base en su valor posicional, establecer una organización jerárquica que permita establecer coherencia entre las cantidades manejadas, realizar un análisis para dividir cada una de las cantidades y

separarlas, hacer uso de la inferencia para detectar y eliminar los distractores pertinentes, así como aplicar los pasos requeridos para la formación y diferenciación de cantidades; en sí se tiene que recurrir a una planificación de acciones que permitan analizar, sintetizar y evaluar los procedimientos para planear la ejecución. Aunque también sería muy interesante ver cuáles son los procedimientos que el alumno aplica. Se ubica en un nivel de comprensión, porque requiere de organización y análisis para establecer las relaciones entre las partes. Y aplicar un saber y un saber hacer con respecto al manejo de cantidades. El nivel de complejidad es alto, demanda varios procesos cognitivos para su resolución. Refiere un tipo de aprendizaje que requiere estrategias de organización con tareas de categorización para dotar de significado al valor posicional de cada número.

Variables de construcción del reactivo que afectan su resolución

El objetivo de este ítem según la tabla de especificaciones es construir series numéricas. Pero tal y como está planteado el ejercicio más que construir series numéricas, lo único que se pide es seleccionar la serie más adecuada. Dadas las características del ejercicio no se encontraron problemas de expresiones socioculturales como tal. Sin embargo la lectura de este tipo de cantidades resulta de difícil manejo, sobre todo para grupos y contextos donde estas cantidades no adquieren sentido ni tienen significado. El reactivo presenta problemas perceptuales importantes. De acuerdo con la teoría de la estructura y la ley de la igualdad o equivalencia, cuando ocurren varios elementos iguales, hay una tendencia a la agrupación perceptual, lo que dificulta su análisis y organización. Si no se conoce el valor posicional de los números y se llevan a cabo los procesos enunciados es factible que los alumnos recurran a la estrategia de eliminación hasta dar con la respuesta correcta más viable.

CONSIDERACIONES FINALES

Los avances que presentamos en esta investigación, no permiten aún, tener una visión global de la prueba, ni generalizar las limitaciones encontradas en algunos de sus reactivos.

Sin embargo, en los reactivos analizados encontramos, con respecto a los reactivos de español, lo siguiente: las tareas de evaluación son en su mayoría memorísticas y poco o nada significativas. Generalmente abordan cuestiones ajenas a la realidad y vida de los niños, sólo algunas trabajan la comprensión. Se ubican en contextos: científicos, social, públicos y educacional. Manejan un contenido factual, aunque en ocasiones también es conceptual y procedimental. Los procesos que más se requieren para su resolución son: memoria, identificación, clasificación, resumen, síntesis, generalización y abstracción. Se ubican en un nivel de recuerdo y comprensión. El grado de complejidad es bajo. El tipo de aprendizaje al que más se recurre es de carácter memorístico y de recirculación de la información; lo que lleva a deducir que las estrategias que más se emplean son las de repaso.

Con respecto a los reactivos de matemáticas: la mayoría de las tareas son escolares, centradas en una sucesión de ejercicios y tareas problema que plantean cuestiones a resolver que poco o nada tienen que ver con la situación que los niños viven. Se encuentran también tareas memorísticas, sobre todo en cuestiones relacionadas con la geometría y algunas que prueban la comprensión. Los contextos en los que se ubican son de tipo educacional y público. Se manejan contenidos de tipo factual, conceptual y procedimental. Los procesos más requeridos son la identificación, la organización jerárquica, la aplicación de procedimientos y planificación de acciones. También se requiere de la memoria. Se alude a niveles de comprensión y análisis. Los grados de complejidad van desde el bajo hasta el alto. Refiere aprendizajes tanto memorísticos como con algún significado.

En cuanto a su redacción, se pueden identificar reactivos con objetivos no claros. Con marcados sesgos socioculturales, porque las expresiones utilizadas

sólo adquieren significado para determinados grupos y en determinados contextos. El lenguaje es poco común. Se encontraron algunos problemas perceptuales en la mayoría de los casos. Lo que hace pensar que las estrategias a las que se recurre para su resolución sean las de eliminación y adivinación.

Esto lleva a pensar que ENLACE es una prueba en donde el contenido de algunos de sus reactivos, no corresponde a lo establecido en los Planes y programas de estudio para la educación básica en cuanto a habilidades y tipos de aprendizaje a desarrollar. En los reactivos analizados, encontramos un contenido más de tipo mecánico y abstracto que significativo, que requiere de estrategias y procedimientos didácticos memorísticos y rutinarios.

Lo que abre una discusión en dos sentidos: El tipo de aprendizaje que ENLACE mide ¿es el tipo de aprendizaje que permitirá elevar la calidad de la educación básica? ¿qué tan válido es enjuiciar el trabajo de los docentes, por los resultados obtenidos en una prueba estandarizada que quizá poco o nada tenga que ver con las formas de trabajo en el aula y los contenidos y tipos de aprendizaje que ahí se generan?

REFERENCIAS

- Castañeda, S. (coord). (2006). *Evaluación del Aprendizaje en el nivel universitario*. México: UNAM - CONACYT
- Cremin, L. A. (1969). *La transformación de la escuela*. Argentina: Editorial Bibliográfica Argentina.
- SEP (1993). *Plan y Programas de Estudios 1993. Educación Básica Primaria*. México: SEP
- Solano, G. y Backhoff, E. (2003). *La traducción de pruebas en comparaciones internacionales*: México: INEE (consultado: abril de 2008, en http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/Estudios/Anteriores_2003/07_aspecs_lingu_traductimss95.pdf)
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Argentina: Troquel

ANEXO

Reactivos de la prueba ENLACE_07_M1_6º grado

Lee la carta y contesta las siguientes nueve preguntas.

1. _____ → Durango, Dgo., 1 de marzo de 2006
2. → Profr. Francisco Pérez Martínez
Director de la Escuela Primaria "Francisco Villa"
3. { **Apreciado** Director, me dirijo a usted por este **conducto** para hacerle la siguiente solicitud:
Cómo seguramente esta enterado, la selección de fútbol de la escuela participará en los juegos intercolegiales y me gustaría que me diera la oportunidad de entrenar con el equipo en la cancha de la escuela los sábados por la mañana para mejorar su desempeño. **Por tales** circunstancias le solicito solo permiso durante los tres sábados previos al torneo. Dé las instrucciones necesarias para poder entrar.
4. → Agradeciendo su atención le envío un afectuoso saludo.
5. _____ → Fernando Navarro Nava

120. ¿Cuál de los números que se señalan en la carta corresponde al remitente?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 5

15. La maestra de Matemáticas anotó los siguientes números en el pizarrón:

111 001, _____, 110 100, _____, 101 011, _____, 100 001. Si cuatro de sus alumnos pasan al frente y anotan sobre las líneas algunos números, de tal forma que todos queden ordenados de **mayor a menor**, ¿cuál de ellos lo hizo correctamente?

- A) Pedro: 110 110, 101 111, 100 101
- B) María: 111 010, 110 011, 101 000
- C) Sofía: 110 111, 110 101, 100 010
- D) Juan: 110 111, 110 011, 101 111