

RESISSSTE

Voz del movimiento democrático del magisterio en Chihuahua.

SUPLEMENTO ESPECIAL ABRIL 2010

LA PRUEBA ENLACE

Una pésima medicina para un sistema educativo enfermo y la necesidad de otra evaluación.

HUGO ABOITES¹

I. Introducción

La Secretaría de Educación Pública argumenta que la prueba *Enlace* es un *Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* que permite conocer la realidad de la educación mexicana y así generar iniciativas para mejorar su calidad. Sin embargo, esta prueba que anualmente se aplica a más de once millones de niños y jóvenes, trae consigo problemas importantes y un mayor deterioro para las condiciones de trabajo de los docentes y para la educación mexicana. *Enlace* viene a ser la corona de la fallida estructura de evaluación de la educación que en México se creó desde el comienzo de los años noventa y, junto con la certificación de los maestros (otra evaluación semejante), es también uno de los soportes más importantes de la muy cuestionada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). No es provechosa ni para los maestros ni para los estudiantes. En este escrito se presentan algunos de los problemas que tienen exámenes como *Enlace* para los maestros, estudiantes y la educación en general. Toca a maestros, estudiantes y comunidades criticar, precisar, ampliar y profundizar este escrito esencialmente provisorio.

II. Los principales problemas de la prueba *Enlace*

1. Confunde evaluación con medición

La evaluación debe ser un proceso constante, que tenga en cuenta todos los elementos que influyen en la educación: desde el estado de los pizarrones y el tipo de materiales pedagógicos disponibles, hasta el trabajo de los niños, jóvenes y de los maestros pasando por el papel de los directivos, de las normas y disposiciones de la SEP, la influencia de la familia y la comunidad, etc. Es, además, parte integral del proceso educativo pues sirve para orientar y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. En cambio, mediciones estandarizadas como *Enlace*, ocurren una vez al año, se enfocan sólo a partes muy reducidas de los temas de estudio y están colocados fuera de contexto. Buscan etiquetar con un valor numérico al estudiante, a través de la medición de la capacidad de re-

tención que este tiene respecto de algunas muy limitadas informaciones. Utiliza reactivos (preguntas) de respuesta predeterminada a sólo cuatro opciones posibles (reactivos de opción múltiple) que fomentan la pasividad y no la búsqueda de respuestas a los interrogantes del conocimiento. Una evaluación real, por otro lado, no consiste sólo en exámenes o trabajos en el aula –aunque estos son muy importantes–, sino que idealmente debería también ser un proceso colectivo y dinámico dentro y fuera del aula, abierto a la participación de estudiantes, maestros, padres de familia, comunidades y directivos, y que puede utilizar una gran variedad de instrumentos colectivos e individuales. La medición, en cambio, es esencialmente individualista, externa al proceso educativo, ajena a sus actores principales y eminentemente pasiva y solitaria.

2. Es una evaluación parcial y superficial

Dos o tres reactivos (preguntas) por cada uno de los temas o sub-temas del programa no son suficientes para evaluar un proceso de conocimiento que por su misma naturaleza es amplio y complejo. Un par de reactivos muy específicos sobre la localización o las funciones de los órganos del cuerpo humano, por ejemplo, no permiten saber si el estu-



dante tiene una comprensión global apropiada sobre el cuerpo humano y su funcionamiento.

Un ejemplo puede servir para ilustrar esta parcialidad. Supongamos que un maestro decide llevar a sus niños a la Alameda Central en la Cd. de México (o a la plaza principal en cualquier poblado o ciudad de la república). Allí los niños contemplan las numerosas estatuas, los jardines, las fuentes, el impresionante monumento a Benito Juárez, la torre Latinoamericana y el Palacio de Bellas Artes. Con esto, los estudiantes conocen sobre la época de la Reforma y acerca de la ingeniería mexicana como esta se refleja en Bellas Artes y en la torre Latinoamericana. Además, escuchan y se enteran de que durante la Colonia, la Alameda era el lugar donde la Inquisición quemaba vivas a las personas consideradas como herejes y aprenden, además, que durante el porfiriato este jardín estaba cercado para impedir que personas de extracción humilde ingresaran y molestaran el paseo dominical de las familias acomodadas. Para rematar la visita, acuden a ver el espléndido mural de Diego Rivera titulado “Sueño de una tarde de Domingo en la Alameda” donde aparece una gran cantidad de personajes de la historia nacional. Los niños terminan el día agotados pero entusiastas porque han podido asomarse de manera concreta a la historia del país y ver cómo se combinan en ella opresiones y luchas de emancipación. Más tarde en sus casas completan la interacción que genera el conocimiento, comentando con sus padres lo que vieron e hicieron en esa visita.



Consiente de que hubo un intenso proceso de conocimiento, al día siguiente el maestro decide hacer un examen y, para estar a la moda, opta por la opción múltiple. Para ello tiene en cuenta una de las reglas principales de construcción de este tipo de exámenes: las preguntas deben ser muy específicas y precisas a fin de que las respuestas sean igualmente concretas y no haya posibilidad de confusiones. Descarta preguntar sobre la reforma o la ingeniería mexicana porque al intentar hacer las preguntas se da cuenta de que es muy difícil encasillar temas de ese tipo en la opción múltiple. Así que, para estar totalmente seguro de que es muy claro, decide que lo mejor es hacer una pregunta en términos cuantitativos. Así que ese día sus azorados estudiantes se enfrentan a la si-

guiente interrogante: “¿Cuántas bancas hay en la Alameda Central?: A) 40; B) 50; C) 60; D) 70.” La pregunta es técnicamente perfecta, pues no da lugar a confusiones y pretende medir qué tan atentos estuvieron los niños en el paseo, pero ciertamente está muy lejos de reflejar el dinamismo integral del proceso educativo que tuvo lugar durante ese día y su medición no sólo se refiere a una pequeña parte de la realidad sino que además es sumamente superficial por intrascendente. Por eso es una pregunta difícil, y sólo algunos de los niños –por mero azar- aciertan a responderla. Y eso es precisamente lo que hace un examen de opción múltiple: se fija en aspectos muy parciales, superficiales y concretos, algunos fáciles otros muy difíciles, pero no va al fondo, a la sustancia del proceso. Enfatiza la memorización, no la comprensión de los fenómenos sociales y naturales.

El propio fundador del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), decía que para evaluar “se optó por utilizar la modalidad de exámenes de opción múltiple, aunque hay plena conciencia de que *otras estrategias son más precisas y profundas*” También la misma SEP acepta que estas pruebas son muy limitadas, pues en el documento “*Prioridades y retos de la educación básica, Curso básico de formación continua*” reconoce que una de “*las fuertes críticas que reciben las pruebas como PISA o ENLACE es que estas miden aspectos desde el ámbito cuantitativo y no desde el cualitativo.*” Y admite que “*los resultados de las evaluaciones estandarizadas*” son “*información necesaria pero no suficiente*”. Finalmente, dice que para evaluar “*pueden considerarse otros elementos sustantivos de la evaluación por medio de pruebas que midan los conocimientos, habilidades y competencias de formas menos cuantitativas y más cualitativas*” (Pág.24.Subrayado nuestro).

El problema, sin embargo, es que de hecho la prueba *Enlace* y no los resultados en otras evaluaciones cualitativas que hace el maestro o la propia SEP son las que se consideran como indicadores únicos para determinar el desempeño del estudiante (como aparece en el reporte personalizado). Con el examen estandarizado se mide qué tan empeñoso y talentoso es el profesor, cuál deberá ser, por tanto, su ingreso económico y cuál es el lugar que ocupa la escuela entre otras de la zona, en la entidad federativa y en el país. Aunque de palabra se diga que hay que completar la prueba *Enlace* con otros instrumentos, en los hechos el mensaje es muy claro, en el sentido de que *Enlace* es la principal y prácticamente la única evaluación reconocida.

3. Es una medición de muy baja calidad



La prueba *Enlace* contiene preguntas que, además de mostrar la tendencia a fijarse en detalles que pueden ser irrelevantes, están mal hechas. Esto ocurre porque —como se decía— es sumamente difícil hacer preguntas de opción múltiple sobre temas complejos. Para que las preguntas funcionen tienen que ser de una simplicidad extraordinaria y cualquier intento por poner

preguntas que “hagan pensar” al estudiante muy fácilmente terminan siendo preguntas muy confusas. Así, no es raro encontrar preguntas y respuestas que no se entienden, preguntas que tienen más de una respuesta correcta y preguntas que no tienen ninguna respuesta correcta. Veamos sólo dos de estos ejemplos, tomados del examen *Enlace* que se aplica en tercer grado:

72. ¿Cuál es la función principal del corazón?

- A) Hacer circular la sangre por el cuerpo.
- B) Proporcionar nutrimentos al cuerpo.
- C) Distribuir el oxígeno por el cuerpo.
- D) Purificar la sangre del cuerpo.

Estrictamente hablando esta pregunta tiene tres respuestas correctas (las tres primeras: a, b y c). Efectivamente, el corazón hace circular la sangre, pero también es cierto que proporciona los nutrimentos al cuerpo a través de esa circulación, y es correcto decir que de la misma manera distribuye el oxígeno (en *Enlace* hasta “oxígeno” aparece sin acento). Quienes diseñaron el examen seguramente estaban pensando que la pregunta era válida porque con decir “la función principal” la respuesta correcta es la circulación de la sangre porque a través de la circulación el corazón nutre y oxigena. Pero entonces la pregunta deja de ser una pregunta sobre el cuerpo humano y se convierte en una pregunta sobre comprensión de lectura: busca averiguar si el niño de tercer grado sabe que “principal” es una palabra que significa colocar en primer lugar a una de varias cosas, personas o funciones. Pero al tratar de medir los conocimientos de biología de un niño de tercer grado por eso la pregunta se vuelve confusa. Porque sin oxígeno no se sobrevive y sin nutrimentos tampoco, funciones que desde el punto de vista *biológico* ambas

son también perfectamente importantes. Pueden existir tres funciones orgánicas igualmente principales. Otra pregunta es la siguiente:

138. ¿Cuál de las siguientes actividades ayuda a conservar los recursos naturales?

- A) Cuidar el consumo de animales y alimentarnos sólo de animales.
- B) Cuidar el consumo de animales y alimentarnos sólo de vegetales.
- C) Cuidar el consumo de aquéllos que necesitan pocos años para reproducirse.
- D) Cuidar el consumo de aquéllos que necesitan miles de años para reproducirse

Como se ve, esta es una pregunta sumamente confusa, porque mezcla temas distintos en cada una de las respuestas. Así en la A), la primera respuesta posible, propone “cuidar el consumo de los animales” (frase también poco clara, pues no se sabe si habla de comerse uno a los animales o el consumo de alimento que estos hacen), pero además es una respuesta que inmediatamente agrega algo que no tiene sentido, cuando añade que debemos “alimentarnos sólo de animales” (o de “vegetales”, en la siguiente respuesta). Si la pregunta es sobre el cuidado de los recursos naturales, ¿por qué mezclar cuestiones sobre cuál es la mejor dieta? Al mismo tiempo, “recursos naturales” es un término que difícilmente se aplica a animales comestibles, como una gallina o una vaca, con lo que un niño (y tampoco un adulto) sabe de qué realmente se está hablando. Más confusión aún con las dos últimas respuestas (C y D), pues uno pensaría que es correcto cuidar el consumo de los recursos naturales que necesitan miles de años para reproducirse (de nuevo, sin saber realmente de qué habla, pues el petróleo, un recurso natural que tardó mas de miles de años en crearse, ciertamente no se está reproduciendo, no es renovable). ¿Cuál es entonces la respuesta correcta? Ni siquiera la C que es la que tiene un poco más de sentido, pues la lógica elemental diría que hay que cuidar más los recursos naturales que tardan mucho en reproducirse pero menos a los que tardan poco tiempo (como las gallinas). Con estas preguntas y respuestas posibles la persona evaluada queda en

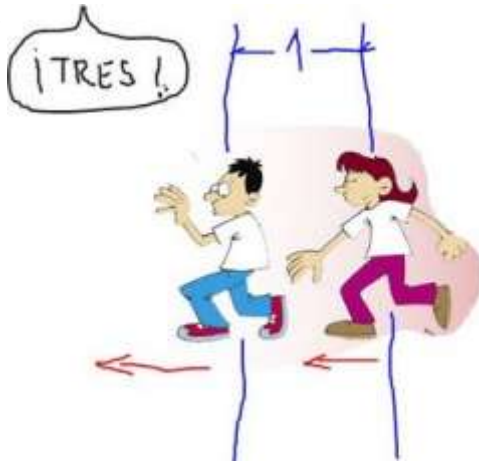


un estado de completa confusión. Y tiende a responder –si lo hace- al azar.

¿Por qué a pesar de todos estos inconvenientes, demostrados, y aceptados por la misma SEP, se utiliza una medición estandarizada que genera una medición en términos cuantitativos de la persona?

4. Enfatiza la medición cuantitativa para competir

La evaluación de *Enlace* utiliza la opción múltiple porque esta es muy fácil de aplicarse a millones de personas y también muy fácil para calificarse, pues un lector óptico de una computadora compara las respuestas que ofrece el estudiante con las que tiene un formato previo o



“machote” con las repuestas correctas, y así califica. Pero sólo es más fácil medir con este tipo de exámenes si el propósito es hacer una sola prueba nacional, única y centralizada para millones de estudiantes. ¿Y por qué el propósito de hacer una prueba única a nivel nacional? Porque interesa obtener un número o puntaje con el cual etiquetar a cada persona, de ahí que a la hora de evaluar no le interesa ni la diversidad cultural del país, ni la precisión, ni la profundidad sino sólo obtener un resultado numérico. Una cifra que hace posible comparar a las personas y escuelas y, por tanto, hace posible la competencia entre los estudiantes de un mismo salón, los estudiantes de distintos grupos, entre escuelas, regiones, estados y naciones.

De esta manera *Enlace* contribuye decisivamente a la creación de un ambiente nacional competitivo, que transforma a la calidad en un proceso de competencia individual entre estudiantes y maestros, entre escuelas, regiones y naciones. Por eso no es extraño que en los cuadros de presentación que la SEP hace de los resultados de *Enlace* se muestran y enfatizan las diferencias entre estados, entre escuelas privadas y públicas, entre escuelas comunitarias y generales, entre secundarias técnicas, generales y telesecundarias. Además, para fomentar la idea de que lo que importa es el triunfo individual, se destaca y premia a las escuelas y a los estudiantes que a nivel nacional obtuvieron los puntajes más altos. En el fondo, detrás de la estrategia de *evaluar para individualizar* y

competir está la tesis de que la manera más eficaz de mejorar la educación es saturarla de los valores, prácticas e ideología del mercado. Así como se afirma que el mercado funciona mejor con la libre competencia, se afirma lo mismo de la educación. Y se dice que la competencia es una de las mejores maneras de obtener la satisfacción de las necesidades humanas y sociales tanto en la economía como en la educación (a pesar de que esto está muy lejos de ser cierto). Se busca así crear a un estudiante con un perfil orientado a ganar a cualquier costo, a ser el mejor, a dejar atrás a los demás. Y ser el mejor generalmente significa obtener el mejor trabajo, ganar más dinero, tener una mayor capacidad de consumo que los demás. Como puede imaginarse, dejar atrás los valores de la colaboración, la solidaridad, la preocupación por el bien colectivo, e imbuir estas ideas y valores individualizantes a los niños y jóvenes desde pequeños no sólo los hace despreciar a quienes **no son “triunfadores” y rechazar sus orígenes populares y étnicos** (pues ni los pobres ni los indígenas son los “triunfadores” en la actual sociedad centrada en el capital), sino que hace más difícil todavía construir una nación solidaria, que cuida de los niños, los viejos y los que están en desventaja.

La competencia no sirve para crear un ambiente de unión y solidaridad con otras naciones en situación semejante, no propicia el rechazo a las formas de discriminación y a las injustas y profundas diferencias sociales y económicas. Y por tanto, las acepta y las considera naturales. La competencia justifica las diferencias en salud, educación, ingreso **económico y calidad de vida, pues, se dice, “se lo merecen por no esforzarse”, y así convierte a las víctimas de un sistema de explotación y subordinación en culpables de su propia condición.** Contraviene con esto directamente lo estipulado en la constitución (artículo segundo y tercero), donde se habla del propósito de la educación en términos de solidaridad, de respeto a los demás y de las diferencias en habilidades y talentos que cada uno tiene. La competencia apunta a un mundo y una sociedad mucho más conflictiva, mientras la tolerancia, el esfuerzo en común, hablan de estrategias más civilizadas y conducentes a la paz.

5. Es una medición discriminatoria.

En estos exámenes de opción múltiple, los niños y jóvenes de clases populares, los de los pueblos originarios y las mujeres, sin merecerlo, aparecen una y otra vez como si fueran inferiores a otros grupos sociales. Esta tendencia se ha constatado a lo largo de los años en todos los exámenes estandarizados –como los de *Enlace* y los del Ceneval- tanto en México como en otros países. Una investigación

realizada entre los jóvenes a quienes se aplica un examen estandarizado para el ingreso al bachillerato en la C. de México es un ejemplo de cómo se presenta esta discriminación. Como puede verse en el cuadro 1, en el conjunto de jóvenes que presenta el examen los hombres tienen un promedio de secundaria menor que el de las mujeres, pero cuando se aplica el examen estandarizado, los resultados son completamente al revés: las mujeres aparecen con una calificación menor que los hombres. Este estudio muestra claramente que la diferencia en la calificación se debe al uso de un instrumento u otro, no al hecho de que ser más o menos capaz. Y llama la atención de que mientras que la evaluación (de carácter más amplio) que se aplica en los años de secundaria no crea una desventaja para las mujeres, los exámenes estandarizados sí lo hacen. De hecho, también se sabe que el examen resulta ser más difícil para las mujeres porque las preguntas y la forma misma de responderlas (opción múltiple, en un tiempo límite) están hechas desde la perspectiva de la educación de género masculina. Las mujeres, por ejemplo, son más capaces de responder bien a preguntas abiertas, y los hombres encuentran mayor facilidad en las preguntas de opción múltiple.

El examen estandarizado (hecho generalmente por hombres, respecto de hombres y con los valores y habilidades de los hombres) enfatiza el valor de la educación de género masculino y con eso da una ventaja indebida a los hombres.

Cuadro 1: Promedio escolar y número de aciertos de hombres y mujeres en el examen único 1996.

	Promedio en Secundaria	Promedio de aciertos en el examen único
Hombres	7.7	80
mujeres	8.1	78

Fuente: Aboites, Hugo y Díaz, Alejandra. Mimeo. 1996 (Muestra no aleatoria de 2,500 hombres y mujeres que presentaron el examen único).

Además de la discriminación a la mujer que resulta del uso de estos exámenes, las pruebas estandarizadas de opción múltiple están hechas a partir de la cultura y habilidades de la clase media, por lo que resultan desventajosas para los estudiantes de origen popular. Entre clases sociales hay diferencias en el lenguaje, la manera de aprender y de concebir la realidad. Los mismos diseñadores de estos exámenes han advertido este fenómeno, aunque convenientemente no lo achacan al examen. Así los evaluadores del Ceneval dicen: **“quisiéramos destacar el peso que tienen en el desempeño de los estudiante dos variables: a) el nivel de ingreso familiar y b) el nivel de escolaridad de los padres. En ambos casos se encuentra una relación directamente proporcional: a mayor in-**

greso familiar, así como a mayor nivel de estudios de los padres, mejor desempeño en el examen” (CENEVAL, Informe de Labores 1997, pág. 18. Subrayado nuestro). Un ingreso familiar menor, por ejemplo, puede significar la imposibilidad de adquirir recursos adicionales para el aprendizaje (diccionarios, libros, revistas, periódicos, manuales, cursos de preparación para el examen) y una menor escolaridad de los padres puede reflejarse en una menor contribución de estos al desarrollo del conocimiento en el niño. El cuadro 2 muestra la relación entre el factor ingreso económico y los resultados del examen.

Cuadro 2: Puntaje en el examen de ingreso a la educación media superior e ingreso mensual familiar

Ingreso mensual familiar (pesos 1996)	Puntaje
Menos de 500 pesos	875
De 501 a 1,000 pesos	890
De 1,001 a 2,000 pesos	900
De 2,001 a 3,000 pesos	909
De 3,001 a 4,000 pesos	915
Más de 4,000 pesos	923

Fuente: CENEVAL, Informe de Labores 1997, pág. 106.

La SEP no informa sobre los resultados que obtienen hombres y mujeres en la prueba *Enlace*, así que no es posible hacer una comparación precisa para detectar una discriminación, pero los resultados que aparecen en otros exámenes similares permiten asegurar como muy probable que también en *Enlace* aparezca el fenómeno de discriminación contra las mujeres (aunque éstas destacan en ciertos temas, como comprensión de la lectura). Los resultados de *Enlace* tampoco presentan información sobre la situación socioeconómica de los estudiantes evaluados, pero presenta datos que permiten una cierta aproximación. A pesar de que los bajos resultados en la medición no sólo se deben al género o al origen socioeconómico, sino a otros muchos factores (por ejemplo, la falta de apoyo a las escuelas comunitarias, telesecundarias), en las bajas calificaciones también influye el hecho de que estos exámenes no miden correctamente a los estudiantes de clases populares. De hecho, en el estudio antes citado sobre el examen único, la mayoría de los jóvenes rechazados procedían de delegaciones con una importante mayoría de familias de clases populares (Iztapalapa, Gustavo A. Madero...). En el caso de la prueba *Enlace* en el Cuadro 3 puede verse que mientras las escuelas del Conafe (que atienden a comunidades muy pobres) tienen hasta un 95.5 por ciento de niños en

los niveles Insuficiente y Elemental (2008), las escuelas particulares sólo tienen 27.1 por ciento en esos mismos niveles. Algo semejante ocurre en la secundaria cuando se comparan los planteles de telesecundaria, que tienen 88.4 por ciento en los niveles bajos, con las particulares que sólo tienen 37.7 por ciento.

Cuadro 3: Comparación de porcentaje de resultados de escuelas primarias y secundarias, prueba Enlace						
Primaria (3°-6° grados)						
	INSUFICIENTE ELEMENTAL	BUENO EXCELENTE	INSUFICIENTE ELEMENTAL	BUENO EXCELENTE	INSUFICIENTE ELEMENTAL	BUENO EXCELENTE
	CONAFE		GENERAL		PARTICULAR	
2006			75.2	24.9	42.5	57.6
2007	86.7	13.3	67.7	32.3	31.7	68.3
2008	95.6	4.3	64.8	35.3	27.1	72.9
Secundaria (3er.grado)						
	TESESECUNDARIA		GENERAL		PARTICULAR	
2006	93.2	6.7	80.7	19.4	48.9	51.1
2007	89.3	10.8	75.0	25.1	33.7	66.4
2008	84.4	11.6	78.6	21.5	37.7	66.4

Fuente: Resultados prueba Enlace, Secretaría de Educación Pública, 2008 www.sep.gob.mx

En otras palabras, los pobres no sólo son afectados porque se educan en escuelas pobres y con recursos pedagógicos insuficientes, sino porque además el examen está diseñado desde la cultura y lenguaje de la clase media y no utiliza ni el lenguaje, ni los conocimientos, ni el horizonte cultural de los niños del campo o de los barrios pobres de la ciudad. Por eso es clasista y discriminatorio y, paradójicamente, precisamente en contra de quienes son la gran mayoría de los que acuden a la escuela en México.



6. Es una norma única para un país plural

Como se decía en un párrafo anterior, medir a casi todos los niños y niñas del país con un solo examen produce no sólo efectos discriminatorios sociales y de género, también de cul-

tura y carácter regional. Porque la mayoría de los exámenes estandarizados se construyen a partir de pruebas piloto en la población escolar de la ciudad de México.

La ciudad de México, sin embargo, no representa ni de lejos lo que son las decenas de culturas, lenguas y visiones del mundo distintas que hay en el país. La clase media de la Cd. de México, además, tampoco representa las enormes diferencias que en cultura escolar tienen maestros y estudiantes de una escuela de la afluyente Colonia del Valle y una de las zonas periféricas de Iztapalapa o Milpa Alta. Mucho menos puede medir apropiadamente a los niños de una escuela rural de Oaxaca, Chiapas o Chihuahua. Sólo existe un solo examen *Enlace* que se aplica indistintamente en todos los lugares de la república. No existen exámenes regionales o locales que tengan en cuenta a los maestros y estudiantes y a los procesos educativos tan distintos todos que existen en cada una de ellas y las culturas y condiciones sociales que diferencian unas regiones de otras. Por lo anterior también puede decirse que es una evaluación que no sólo es masiva (más de once millones de estudiantes medidos cada año) sino también masificante en el sentido de que intenta borrar las identidades de grupos, regiones, y escuelas y sujetarlas a una norma común, una identidad única, de clase media del centro del país e impuesta arbitrariamente. Intenta, también, borrar las diferencias que existen entre maestros y estudiantes de distintas partes del país. Los maestros de Chihuahua son diferentes a los de Oaxaca en sus perspectivas, historia, valores, cultura, como lo son también los estudiantes. Esta tendencia a la uniformización de regiones y grupos que son muy diferentes es un aspecto especialmente problemático por varias razones.

En primer lugar, por el hecho de que a partir de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se inició un proceso de descentralización que supuestamente habría de rescatar diferencia entre entidades y regiones del país. Dado el poder tan importante que tienen los exámenes para influir y determinar el currículo verdadero que se lleva a cabo en las escuelas (**“el que evalúa, manda”**), con la prueba *Enlace* se da marcha atrás a esa política y se fortalecen las tendencias centralistas que a partir de mediados del siglo pasado se convirtieron en un pesado lastre para la educación mexicana.

En segundo lugar, no es una centralización que resulte de un proceso de coordinación, sino que es sumamente autoritaria pues es una medición que no fue consultada con los maestros, comunidades, padres de familia y estudiantes, ni en lo que se refiere a la conveniencia de establecerla, ni

respecto de su carácter único y uniformizante. Es, además, el **fruto del trabajo de un pequeño grupo de “expertos” de la SEP** quienes determinan la estructura fundamental del examen (**cuáles temas, por ejemplo, cuántas y cuáles preguntas por tema**), el diseño (si es estandarizado o no, el grado de dificultad, **los reactivos concretos...**). **Incluso la aplicación de este examen se organiza y establece totalmente desde el centro del país.** De tal manera que los maestros, estudiantes y directivos y las comunidades locales quedan como simples subordinados a quienes se convoca sólo a apoyar y vigilar la aplicación del examen. Sólo puede darse una evaluación verdaderamente significativa y real si esta forma parte de los propios procesos sociales, culturales, históricos y educativos de cada una de las zonas y grupos de escuelas. Es decir, una evaluación que surge desde las escuelas y regiones mismas y no desde el centro de la república.

7. Es un instrumento de supervisión y subordinación

La medición *Enlace* se anuncia como promotora de una mejor educación y, con eso cabría esperar que el uso que tendrían los resultados sería el de alertar a las autoridades de la SEP sobre cuáles son las escuelas y zonas que requieren del apoyo de más maestros, o una propuesta de cursos específicos de formación de profesores, o apoyo a las familias de ciertas comunidades (materiales, visitas domiciliarias), o mejores salones de clase, etc. Sin embargo, como ya se indicaba, el uso concreto que se hace de los resultados de la prueba *Enlace* es que estos están sirviendo para supervisar a los maestros y, como resultado, premiarlos o castigarlos en sus ingresos económicos de *Carrera Académica*. **Así, en el folleto de la Alianza por la Calidad de la Educación (pág. 16), se señala que los resultados de *Enlace* tendrán un impacto directo los ingresos del maestro ya que se dice que estarán determinados “en función exclusiva de los resultados del logro de sus alumnos” (Pág. 16). La calificación numérica hace así posible que desde el centro del país las autoridades puedan tener una visión nacional y puedan ver cuáles regiones, cuáles escuelas y maestros “están mal”. Un maestro concreto, con nombre y apellido, puede ser objeto de vigilancia central y con unos cuantos comandos en el teclado puede desplegarse en la pantalla de las computadoras de la SEP el desempeño de sus alumnos a lo largo de sus años de servicio. Es un instrumento muy útil para acosar y colocar a los maestros en una posición vulnerable laboralmente hablando. Se busca así, crear un clima de supervisión y temor para acicatear a los maestros, forzarlos a coaccionar a sus estudiantes a cumplir con las metas burocráticas (y numéricas) impuestas desde el centro del país.**

Con esto, lo que debería ser un instrumento de mejoramiento de la calidad del proceso educativo se convierte en parte del sistema de competencia y vigilancia que, al incidir en los ingresos del maestro, lo convierte en un empleado super vigilado y obligado a valorar su acción educativa sólo en función de un mayor ingreso. Crear un ambiente como este, de creciente supervisión y subordinación transforma al maestro. En lugar del profesional, con conocimiento, iniciativa, dotado de compromiso y creatividad, se promueve la creación de una identidad del maestro como un empleado subordinado, dócil y siempre temeroso de los resultados de los exámenes y preocupado por el impacto económico que estos tendrán. Se llega así en los hechos a la propuesta absurda de que con una mayor subordinación y docilidad de los maestros, podrá obtenerse una mejor educación. Se hace a un lado la comprobada tesis de que la mejor educación es resultado del crecimiento del maestro como profesional comprometido con la educación de los estudiantes, con un salario digno y un ambiente laboral proclive a la creatividad y la iniciativa.



8. Es una evaluación desde fuera, ajena al proceso educativo y que no tiene en cuenta el esfuerzo de maestros y estudiantes, sólo resultados

Se trata, además, de una supervisión externa, que no nace de la evaluación colectiva que sobre su trabajo y con su iniciativa pueden hacer maestros, estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad. Los expertos que seleccionan las preguntas generalmente no son maestros normalistas, ni, menos, maestros frente a grupo. Diseñan pruebas enfocadas a medir los *resultados* del proceso educativo en **los estudiantes (lo que “producen” los maestros), pero no** tienen el menor interés en conocer y valorar el *proceso* mismo de la educación y el rejuogo de los factores que hace que en ciertas escuelas se obtengan experiencias educativas importantes y en otras estas prácticamente no existan. En ese sentido, además de autoritaria e impositiva, es completamente ajena a la realidad, historia y dinámica de las escuelas y regiones. Al fijarse sólo en los resultados

y no en el esfuerzo, es una evaluación que no tiene en cuenta que algunos resultados que aparecen como inferiores en realidad pueden ser mucho más valiosos que puntajes más altos que obtienen otros grupos pero que requirieron de un esfuerzo menor. Así ocurre con el caso de estudiantes que tienen considerable retraso pero que gracias a su esfuerzo y con base en las condiciones creativas en cierta escuela logran mejorar y pasar, digamos, del punto B al D en comprensión de la historia, las matemáticas, etc., mientras que los niños de otra escuela, que llegan con mayores ventajas sociales y económicas, sólo lograron pasar del punto D al E. Así, si se compara a los dos grupos estos últimos aparecen como **“mejores” pues llegaron al punto E, pero sólo en el papel (y en el examen)**, pero en la realidad es mucho más importante el logro que tienen los de la escuela con mayor desventaja, pues pudieron avanzar dos posiciones (B a D), mientras que los otros sólo una (D a E).

9. Paradójicamente, es una prueba que viene a deteriorar la educación mexicana

Los resultados de la prueba *Enlace* (como los de la prueba PISA) se han convertido en nada menos que en los objetivos principales de la política educativa mexicana. En efecto, el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) coloca como indicador principal del objetivo *número uno* del esfuerzo educativo el aumentar el **“porcentaje de alumnos con un logro académico al menos elemental en la prueba ENLACE” de “79.8%” a “82%” en Español, y de “79%” a “83%” en Matemáticas**, para la primaria (para la secundaria 59.3% – 70% y 38.9% - 53% respectivamente). Sin embargo, al hacer esto, establece que *estudiar para el examen* viene a ser la más moderna e innovadora tarea pedagógica.



Esta viene a ser la orientación principal que tendrá un sistema de más de 20 millones de niños y jóvenes y más de un millón de maestros. Convertirá a los cientos de miles de aulas y grupos del país en espacios de memorización y ejercicio de cómo responder a los exámenes estandarizados. Se avanzará así con gran velocidad a la superficialidad, la desconexión de los temas, el

énfasis en la memorización de detalles poco relevantes y la interiorización de la concepción (entre estudiantes y maestros) de que todo eso significa un 'buen proceso educativo.'

'Estudiar para el examen', sin embargo, es una práctica que indudablemente tendrá resultados. A fuerza de repetir temas, ensayar la respuesta de preguntas de opción múltiple una y otra



vez y recuperar y ensayar con los reactivos de pruebas PISA y *Enlace* de años pasados, inevitablemente se generará una mejoría en los resultados. Pero será un aumento hueco, sin sustancia, que traerá consigo a una generación tras generación de niños y jóvenes que carecen de una comprensión elemental de los procesos sociales y naturales fundamentales para funcionar en sociedad. Una generación, además, acostumbrada a manejar el conocimiento sólo como algo principalmente referido a un examen y no como parte elemental de la vida y el trabajo. La falta de comprensión profunda de los temas de estudio, finalmente, hará que la mejoría en los puntajes de *Enlace* y PISA sea muy limitada. La memorización y el ensayo reiterado son estrategias ficticias que sólo producirán una muy limitada mejoría. Incluso los mismos expertos de la SEP sólo esperan un aumento muy pequeño en las calificaciones: aumentar sólo dos puntos porcentuales en Español en primaria, por ejemplo. Un aumento de dos puntos se puede alcanzarse cualquier año incluso debido a cambios inadvertidos en el grado de dificultad de los exámenes.

El énfasis en la competencia a partir de los resultados de los exámenes, por otro lado, tampoco favorece las dinámicas generalizadas de mejoría de la educación. En lugar de la colaboración entre maestros, colectivos, escuelas y comunidades, se establece un ambiente que fomenta la restricción en la comunicación de estrategias y experiencias exitosas, por temor de directivos y colectivos de maestros a ser desplazados de los lugares más altos en la escala de escuelas exitosas.

10. Es una medición que no sustituye la evaluación de los maestros y estudiantes.

Finalmente, *Enlace* claramente se coloca como el sustituto

de la evaluación que llevan a cabo los maestros y estudiantes como parte de la comunidad escolar. Se busca incluso que el reporte que recibe cada estudiante con los resultados de *Enlace* comience a tener mayor importancia que las calificaciones que genera cada escuela. Pero será un muy pobre sustituto. No sólo porque es una medición sumamente parcial y poco profunda, y que cubre sólo algunos aspectos del plan de estudios (principalmente Español y Matemáticas), sino también porque no tiene ni la variedad, cotidianidad, o la amplitud y profundidad de las evaluaciones que ocurren directamente en la escuela. A diferencia de los autores de *Enlace*, el maestro conoce directamente y con sus nombres y apellidos a los estudiantes, a sus familias, la comunidad, los problemas sociales y económicos de la zona y la percepción que tienen los estudiantes sobre la escuela y el valor de la educación. Sabe cuáles son sus problemas de aprendizaje y el peso de los asuntos familiares, económicos y sociales en su desempeño de los niños en la escuela.

Todo este conocimiento es uno de los fundamentos de una evaluación distinta. Gracias a esta interacción cotidiana, maestros y estudiantes se conocen mutuamente y pueden dar opiniones valiosas sobre su trabajo escolar y cómo mejorarlo. Maestros y estudiantes conocen también los problemas que tienen los materiales educativos, qué cosas son confusas o menos importantes, cuáles son muy interesantes para estudiantes y maestros y cuáles prácticas y ejercicios son más apropiados. Además, periódicamente los maestros aplican evaluaciones (cada dos meses) que contribuyen a una evaluación más amplia que sólo un examen final. En realidad, maestros y estudiantes, junto con los padres de familia y sectores de la comunidad de manera implícita e informal constantemente están evaluando el trabajo de la escuela, a los maestros y a los estudiantes.

Un examen de algunas decenas de reactivos de opción múltiple, como *Enlace*, no permite conocer realmente a fondo la situación de los estudiantes y, lo más importante, no ofrece ninguna información sobre cuáles son en concreto los problemas que tiene el grupo y cada estudiante para avanzar hacia una mejor comprensión de la sociedad y de la realidad natural de la que forma parte.

III. Conclusión: hacia otra evaluación.

Maestros, estudiantes, directivos y comunidades que busquen una evaluación distinta pueden hacerlo precisamente ahora que se enfrentan a la ocupación de su espacio que significa la prueba *Enlace*. **La imposición de esta prueba, ya se está viendo**, no sólo genera protestas y resistencias, sino una presuro-

sa búsqueda de alternativas. Aquí se ofrecen algunos elementos que quieren contribuir a ese propósito, con la esperanza no de que se adopten como recetas mágicas, sino de que al analizarlas críticamente generen una discusión que haga surgir múltiples propuestas en distintas regiones.

En ese entendido, es apropiado pensar en primer lugar que la evaluación es un proceso constante que sin tener forzadamente esa etiqueta se lleva a cabo ininterrumpidamente por parte de padres de familia, maestros, estudiantes y la comunidad interesada en la escuela. Todos ellos observan y hacen juicios acerca de lo que está mal o bien en la escuela, qué debe mejorar y cómo hacerlo. Los estudiantes tienen cosas que decir, igual los maestros, padres de familia y sectores de la comunidad. El problema, muchas veces es que no se le da importancia a estos puntos de vista, no existen espacios para hacerlos presentes y para sistematizar esta información, ni en el salón, ni en el colectivo escolar y tampoco en la relación entre escuela, padres de familia y comunidad. Tampoco existe la voluntad de ofrecer a la comunidad, estudiantes y maestros mayor información e incluso el conocimiento especializado que les permita conocer a fondo qué está ocurriendo en la escuela.

Así que lo primero sería pensar cuáles son las formas como de manera colectiva y en conjunto, en todos esos lugares se puede abrir, por ejemplo, una hora quincenal para reflexionar sobre el proceso educativo (sea los maestros con estudiantes, los maestros por su cuenta, o los maestros en conjunto con la comunidad) y ofrecer allí las lecturas y apoyos necesarios para ampliar y profundizar el análisis. Esta evaluación no sustituye de entrada las pruebas y exámenes formales, sino que viene a ampliar el panorama, la evaluación es algo mucho más amplio que una prueba escrita. De estos espacios de evaluación pueden comenzar a surgir mejores alternativas para las evaluaciones puntuales que hasta ahora conocemos como exámenes o pruebas escritas. Y sería útil hacer reportes por escrito de los puntos principales que se tocaron en estas reuniones.

En segundo lugar, parece importante el tener en cuenta que una evaluación así, colectiva y ampliamente participativa, no puede sostenerse si no es parte de un proceso educativo también democrático y colectivo, desde una relación entre maestros y estudiantes que tiende a ser horizontal y no jerárquica, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a expresar sus puntos de vista y respetar los de los demás, donde se aprende que la discusión o el punto de vista personal no sustituye las pruebas y argumentos científicos y que tampoco sustituye los conocimientos más profundos que puede tener alguno de los presentes (como

el maestro o algún invitado especial, o algún estudiante con mayor experiencia en el tema) y que permite apreciarlos por su utilidad para sustentar opiniones y hacer que estos se conviertan en parte de los elementos con que se discute. Un proceso educativo donde tampoco se excluye la participación permanente u ocasional de otros maestros (docencia colectiva), con la intención de que los estudiantes estén en contacto con distintos puntos de vista y aprovechen los talentos diversos que tienen sus maestros. En un clima como este es donde puede generarse con mayor facilidad también una evaluación colectiva, democrática y participativa.

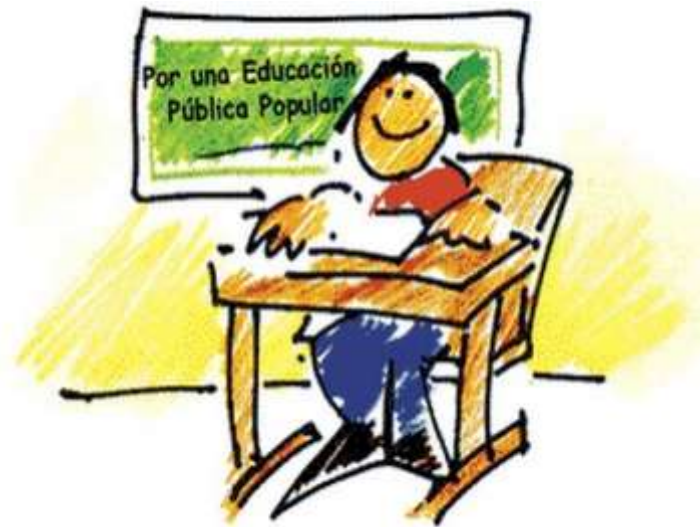
En tercer lugar, la evaluación –para ser eficiente y valiosa a los ojos de estudiantes, maestros y comunidades- debe contribuir realmente a la transformación de la vida escolar. En otras palabras, si los estudiantes y maestros caen en la cuenta –por ejemplo- que uno de los problemas que tienen es que hay una saturación de informaciones en el curso del año escolar, ellos mismos deben discutir propuestas de reestructuración del curso que permitan un trabajo más profundo de comprensión en aquellos aspectos que son más importantes, y ver que se ponen en práctica. En otras palabras, la evaluación no es sólo un desahogo o una especie de buzón de quejas o sugerencias que no tiene consecuencias ulteriores o cuya respuesta compete a las autoridades. La evaluación que aquí se propone involucra a todos en el análisis, pero también a todos en las propuestas y puesta en marcha de transformaciones al aprendizaje.

La evaluación incluso puede mirar críticamente también al sistema mismo de calificaciones que se utiliza en la educación básica (calificación del 1 al 10) y plantear otras posibilidades, como por ejemplo la de pasar a un sistema no numérico, cualitativo que incluya apreciaciones personales sobre la trayectoria del estudiante y un pase al otro grado no regido por números.

En cuarto y último lugar, el proceso de construcción de otra evaluación debe fortalecerse y defenderse de un contexto que busca desaparecer este tipo de esfuerzos y sustituirlo por mediciones poco educativas como la prueba *Enlace*. De ahí que es muy importante que parte de la reflexión se dirija a pensar qué es lo que se puede hacer frente al desafío que representan esos exámenes estandarizados y su imposición en las comunidades escolares. Afortunadamente hay ejemplos. En la discusión con maestros de algunas secciones magisteriales del país, se ha informado cómo hay zonas donde los propios maestros impiden que se aplique el examen, incluso obstaculizando el paso de los camiones que transportan las hojas de respuesta y de examen. Ahí donde no se pueden crear las condiciones para este tipo de acciones, una manera

más sutil pero igualmente eficaz que se ha sugerido consiste en contraponer a la prueba *Enlace* la realización de una *Semana de la Evaluación*, donde maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad en general se tomen el tiempo que habrían destinado a *Enlace* y lo utilicen para discutir y evaluar primero la situación general de la escuela, y para luego analizar la de cada salón en particular e incluso la de cada estudiante y sus padres por aparte. Ahí se hablaría de cómo marcha el proceso educativo, qué problemas ven los estudiantes, cuáles los maestros, los padres de familia y propuestas de solución. Asimismo, se dará cuenta de las evaluaciones que se han tenido a lo largo del año y de los cambios que estas han generado. De esta manera, no habrá evaluación de *Enlace* porque maestros y estudiantes estarán ocupados organizando y llevando a cabo esta otra evaluación, un proceso mucho más profundo de reflexión y transformación de la escuela.

En la medida en que estas iniciativas no se quedan aisladas al nivel de una escuela, sino que agrupen a varias de ellas y también a zonas y entidades federativas completas se podrá generar un movimiento nacional de transformación de la educación, a cargo ya no de funcionarios y expertos de la SEP, sino de las propias bases magisteriales, estudiantiles y comunitarias.



¹ Doctor en educación, profesor/investigador del Depto. de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. El autor es el único responsable de lo que aquí se presenta, pero agradece la contribución de la profesora Elvia Zúñiga de la Revista *Palabra y Realidad del Magisterio*.

² Aquí se habla de *estudiantes para incluir a los niños y jóvenes desde preescolar hasta secundaria*. La palabra "alumno", aunque es muy usada, tiene el problema de que recuerda el significado sumamente pasivo de su posible origen etimológico: el niño sería *a lumen*, alguien sin luz, o, más probablemente, "alumnus" (del verbo *alere*) alguien que debe ser pasivamente alimentado. Estudiante, en cambio, proviene del verbo "studeo" que significa desear ardientemente, y estudiante sería quien se aplica apasionadamente (a conocer, en este caso). Hay implicaciones pedagógicas muy distintas sobre cómo debe ser tratado el niño desde cada una de estas dos distintas perspectivas.

³ Gago Huguet, Antonio: "Algunas experiencias del Ceneval en la evaluación de la educación superior mexicana" en Pallán y Van der Donck: *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*. México, D.F. ANUIES- Univ. de Guanajuato. Pág. 102.

Narro vs. Lujambio

Eduardo Andere M.

Derivado de dos de las más importantes políticas educativas de Calderón, ENLACE y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se ha desatado un divertido debate entre el rector de la UNAM y el secretario de Educación Pública.

Narro. En repetidas ocasiones he publicado mi desacuerdo con ENLACE, no tanto por sus rasgos técnicos, sino por el uso de los resultados que la SEP ha fomentado con conclusiones parábolicas, infundadas e injustas. Además, la SEP le hace un enorme daño a las escuelas al forzarlas a distraer su atención de lo importante para privilegiar una visión reduccionista de la educación. También, y por medio de fuertes campañas de difusión y propaganda, la SEP ha mal educado a los padres de familia haciéndoles creer que los resultados de ENLACE determinan si una escuela es mejor o peor. A regañadientes los directores del país se ven compelidos a enseñar para el examen. Además, con su afán de premiar, y ordenar a las escuelas en listas de ranking, la SEP ha fomentado una mercadotecnia pichicata, barata y engañosa, para atraer a padres de familia por los supuestos primeros lugares o puntos de ENLACE. Más se tardan los directores en subir la manta de éxito que en bajarla al año siguiente.

La SEP supone, al publicar los resultados en listas de ranking, que los factores de éxito o fracaso se derivan de las características propias de las escuelas. Casualmente el INEE ha concluido que de los factores que menos impactan los aprendizajes medidos de manera estandarizada son los propios de las escuelas. La literatura en México y el mundo reconoce y acepta que el capital cultural de las familias de los educandos y de sus escuelas, que se integra por la sumatoria de los capitales culturales de sus estudiantes, son los factores que más impactan, y con mucho, el desempeño de alumnos y escuelas.

Convertir la prueba ENLACE en un instrumento de alto impacto provoca que se disminuya o elimine, por completo, su valor diagnóstico y formativo. Un uso así hace más daño que beneficio. Por ello, la UNAM hace bien en pintar su raya. No hay que decir no a los exámenes estandarizados; ni tampoco hay que decir no a la rendición de cuentas. Pero eso no significa que la comunidad académica y escolar del país acepte a ciegas las interpretaciones de la SEP y su secretario.

Según Lujambio **“México es el único país en el mundo que realiza una prueba estandarizada para conocer sus avances en materia educativa y entrega un reporte individualizado a cada uno de los niños del sistema educativo y a sus padres”** (<http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/bol271A1209>, diciembre 8, 2009). Esto no es del todo preciso, por lo menos en el famoso distrito escolar de la Ciudad de Nueva York existe un sistema electrónico interactivo (ARIES) donde los maestros y ahora también los padres de familia (http://schools.nyc.gov/Offices/mediarelations/NewsandSpeeches/200820090528_parent_link.htm) pueden obtener información detallada de los resultados, avances y retrocesos educativos de cada estudiante. Pero vamos a suponer que en efecto el secretario de Educación tiene razón y México es el único país del mundo que utiliza un sistema de reporte detallado.

En ese caso le contestaría a Lujambio de la misma manera que interpele al secretario Tamez cuando afirmaba que México era el único país del mundo en utilizar masivamente un instrumento como Enciclomedia. Le diría: **“¿No le parece, secretario, que su afirmación de que ‘México [sea] el único país en el mundo que realiza una prueba estandarizada y entrega resultados individualizados a cada uno de los niños del sistema educativo y a sus padres’ nomás no cuadra con el hecho de que los países de más alto desempeño como Finlandia, Escocia, Flandes o Canadá no hayan acogido una política de esta naturaleza?”**. “¿No le parece irónico, señor secretario, que siendo México el país con los mejores resultados de la OCDE presuma políticas que los mejores desdeñan?”.

Celebro, también, la decisión de la UNAM de no participar en la RIEMS. La RIEMS en realidad no toca los temas de fondo de la deficiente calidad educativa. Se sube a una ola que acarrea una moda bautizada como educación por competencias.

Las competencias son un enfoque, y para nada una nueva pedagogía. Son un enfoque que en educación media superior (EMS) puede ser muy reduccionista y esclavizante. Poco en realidad cambia con la RIEMS y el Sistema Nacional de Bachillerato que la acompaña. Ambos encapsulan en lugar de liberar a la EMS. La RIEMS perpetúa la segmentación de estudiantes al permitirles, como siempre, a los educandos de bachillerato general, la profundización de sus disciplinas para una formación liberal, mientras que a los estudiantes de los bachilleratos tecnológico y profesional los predetermina hacia una formación eficientista. Además, quienes redactaron los documentos de la RIEMS dan pie a confusiones, pues mientras en matemáticas no existen las competencias disciplinares extendidas, en el resto de las disciplinas las competencias básicas y extendidas utilizan un lenguaje muy abstracto. Así, los maestros harán lo mismo que saben hacer, es decir, lo que hacían antes, pero ahora le llamarán **“por competencias”**. No basta que un puñado de académicos y observadores le hayamos dicho en repetidas ocasiones a la SEP **“aguas”** esto no es lo que México necesita para cambiar su educación. Por ello celebro que un gigante como la UNAM encienda el foco rojo.



ALONSO LUJAMBIO

Hijo de José Woldenberg y Elba Esther Gordillo. Fue nombrado por Felipe Calderón, Comisionado Presidente del Instituto Federal de Acceso a la Información Pública, teniendo como primer encargo, investigar la transparencia de ese nombramiento. Tras demostrar ser un bueno para nada, fue designado secretario de Educación Pública, desde donde, fiel a lo enseñado por la historia, busca la candidatura presidencial por el partido en el cual ha militado desde que tiene uso de razón.

UNITED TEACHERS LOS ANGELES
TESTING PROTEST SPANISH

LOS NIÑOS “ESTANDAR” NO EXISTEN

Los exámenes estandarizados pueden ser peligrosos para el aprendizaje de los niños.

¿EN QUÉ CREEN LOS EDUCADORES?

Los maestros creen en evaluaciones efectivas y dignas de confianza que midan las habilidades de los estudiantes de una manera efectiva. Los maestros saben que la forma y la rapidez como aprenden los estudiantes varía. Ellos trabajan diariamente con los estudiantes, y los evalúan constantemente de muchas formas para facilitar su aprendizaje. Los maestros se esmeran para responder a las necesidades de cada estudiante, y para ayudarles a desarrollar el amor hacia el aprendizaje.

elija la mejor
respuesta:

- a. dar prueba
 b. dar clases

¿POR QUÉ SE ENCUENTRAN PREOCUPADOS LOS MAESTROS?

Los exámenes estandarizados que requiere el acta “Que ningún niño se quede atrás” o “No Child Left Behind (NCLB),” no les facilitan el aprendizaje a los niños, ni les facilita la enseñanza a los maestros. Estos exámenes toman mucho tiempo que podría utilizarse para enseñar o para aprender, y requieren muchas horas de práctica que podrían ser utilizadas en otras actividades educativas de mayor beneficio.

Los resultados de tales exámenes son utilizados indebidamente para poner a unos estudiantes en contra de otros, en contra de los maestros, y para poner a las escuelas una en contra de la otra, además de promover reformas educacionales dirigidas en un sentido falso. Por lo tanto estos resultados son utilizados para castigar a las comunidades escolares en vez de proveer los recursos y la asistencia que se requieren para mejorar el rendimiento escolar.

UTLA Visite www.utla.net para informarse más acerca de las preocupaciones de los maestros y para ver más investigaciones y recursos acerca de las evaluaciones.

*FRAGMENTO

**PEPITAS
DE
ORO**

Aunque empieces a contestarlo bien, lo más seguro es que te desesperes (es muy largo) y empieces a contestar al azar

No influye en nuestra calificación por lo que no nos importa si lo contestamos bien o mal

Es divertido formar alguna figura con las 'bolitas' de la hoja de respuestas.

Si terminas tu examen pronto, te puedes ir a tu casa, así que lo terminas rápido.



Organizamos carreras para ver quién lo termina primero.

¡incluso apostamos sobre quién saca la peor calificación.”



LOS MISERABLES

por Patricio.





A LA NOCHI





NETS MORNIN





ESA NOCHE CON JOAQUINITO

