

ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los tests

Jorge Vaca Uribe
Universidad Veracruzana

Benjamín Montiel Guerra
Escuela Primaria "José Acosta Lucero"
Secretaría de Educación de Veracruz

El propósito del artículo es discutir la prueba ENLACE 2006 de español de sexto grado en el marco de un análisis crítico de lo que aquí se llama "la perspectiva de las habilidades" y de lo que está sucediendo en México alrededor de las evaluaciones estandarizadas, que tienen semejanzas importantes. Se discuten también algunas implicaciones más generales en torno a la incompatibilidad entre la base conceptual de la currícula de educación básica en México, que ha sido re-construida los pasados 25 años bajo la influencia del constructivismo, y las pruebas estandarizadas que se basan en "la perspectiva de las habilidades".

Este artículo adoptó dos formas complementarias: su forma tradicional imprimible en papel, en la cual se refieren elementos multimodales, básicamente información videograbada, y su forma multimedia, que contiene muchos elementos analizados: la prueba escaneada y sus reactivos, los videos de niños leyendo textos de la prueba ENLACE 2006 y de entrevistas de los cuatro niños que colaboraron en este trabajo, así como otros elementos contextuales, de tal forma que el lector puede, desde su computadora, acceder a todos los elementos específicos referidos o usados en los análisis.

Para descargarlo debe seguir estos pasos:

- hacer clic en la siguiente liga: <http://www.uv.mx/cpue/num6/enlacef.zip>;
- guardar el archivo en su escritorio;*
- descomprimir la carpeta (enlacef);
- dar doble clic en el archivo ejecutable enlacecpue.exe.**

Funciona en Windows 2000, XP y Vista, y requiere disponer de 150 Mbytes de memoria en disco.

* La aplicación contiene algunos enlaces internos a documentos en PDF; si tiene algún problema para abrirlos, traslade toda la carpeta "enlacef" al disco C:.

** Es posible que le aparezca un mensaje como el siguiente: "Abrir Archivo-Advertencia de seguridad. No se puede comprobar el fabricante. ¿Está seguro de que desea ejecutar este software?"; haga clic en "Ejecutar".

Palabras clave: ENLACE 2006, español, lectura, validez, crítica, contexto, multimedia, evaluación.

Para citar este artículo:

Vaca, J. & Montiel, B. (2008, enero-junio). ENLACE 2006: Del constructivismo al regreso de los tests. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 6. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num6/inves/vaca_montiel_enlace_2006.html

I. Introducción y objetivos del artículo

El diseño y aplicación de evaluaciones estandarizadas ha tenido un gran auge en el mundo y en nuestro país, aquí intensificado a partir de la fundación y puesta en funcionamiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), institución que se ha creado para evaluar muchos aspectos de la educación en México.

Estas evaluaciones, fuertemente influidas por los sistemas internacionales de evaluación y certificación (como los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [OCDE-PISA]) siguen una línea de acción específica, guiada por el “discurso de las habilidades” (*skills discourse*, Barton, 1994) que reduce la adquisición de la lengua escrita y la apropiación de sus prácticas al desarrollo de un conjunto de “habilidades”, que se supone son claramente aislables unas de otras y susceptibles de ser medidas con precisión. Esta concepción de la literacidad echa sus raíces en la vieja psicología diferencial de principios del siglo XX, que pretendía poder aislar las funciones del pensamiento (o las dimensiones de la inteligencia) mediante técnicas estadísticas factoriales altamente desarrolladas (Guilford, 1936).

Las principales pruebas que se aplican hoy en México son PISA, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). Tienen diferencias técnicas importantes. Por mencionar sólo algunas, podemos decir que las dos últimas se alinean al currículum escolar, mientras que la primera no. PISA y EXCALE son matriciales, para que no todos los niños contesten las mismas preguntas, mientras que ENLACE no lo es. Ésta es censal (se aplica a toda la población) y las otras muestrales. También tienen semejanzas importantes. Una de ellas es compartir “el discurso de las habilidades”; otra, importante de señalar para nosotros, es que usan una base metodológica común consistente en presentar a los niños o jóvenes un conjunto de textos de diferente tipo, género y características y elaborar preguntas (por lo general de opción múltiple) con el fin de detectar la presencia o la ausencia de una habilidad de lectura específica, según una clasificación de las mismas que, desde esta perspectiva, se considera clara y transparente. La ilusión de muchos de los profesionistas mexicanos que diseñan y aplican pruebas estandarizadas es, entonces, aprehender y aislar las habilidades y los conocimientos que determinan y subyacen a los desempeños observados. Además, se pretende

así retroalimentar al sistema educativo, mejorar los procesos de enseñanza y, a la larga, sus resultados, medidos a través del rendimiento de los alumnos mediante estas pruebas.

La perspectiva de las habilidades

Siguiendo a Barton (1994) el significado histórico de la palabra *skills* está ligado justamente al significado de separar. Una de las más poderosas metáforas para la literacidad en discusiones públicas de la lectura y la escritura es la de la literacidad como un conjunto de habilidades... Tras las discusiones y los encabezados de periódicos sobre la caída de los estándares, sobre la necesidad de mejorar la enseñanza de la lectura y el “problema” de la literacidad adulta, está frecuentemente la metáfora de las habilidades. Dicho de manera breve, cuando es aplicada a la lectura, corresponde a una visión autónoma de la literacidad según la cual la lectura es un conjunto de habilidades que puede ser separada en partes, enseñada, medida y embona bien con los movimientos culturales orientados a la medición y al monitoreo de la actividad humana (:162-170)

Street y Street (2004) son otros de los muchos autores que no concuerdan con esta perspectiva. Para ellos, “la literacidad no es algo dado, ni un simple conjunto de habilidades técnicas necesarias para una gama de competencias educativas [...] Las prácticas de literacidad no son ni neutrales ni un simple asunto que concierne a la educación: son múltiples, contradictorias e imbuidas de ideología. Existen diferentes literacidades relacionadas con diferentes contextos sociales y culturales antes que una única Literacidad que opera igual en cualquier parte” (:181).

Respecto de esta perspectiva, Fishman (2004) se pregunta:

¿Por qué debe tenerse en cuenta el contexto a la hora de evaluar, analizar y describir la literacidad de un niño? [...] La respuesta es que el contexto es importante porque los niños no aprenden a leer y a escribir en el vacío, en un laboratorio o en otro tipo de ambiente experimental. Al contrario, aprenden a hacerlo en escenarios escolares en los que, junto con las habilidades de lectura y escritura, aprenden también su contexto. Cuando los niños leen o escribe, la literacidad que demuestran, o no, puede reflejar cuatro dimensiones de su aprendizaje que resultan cruciales para entender su trabajo: 1) su lectura y su escritura pueden reflejar lo que se les ha enseñado a hacer más que lo que son capaces de hacer. 2) su lectura y su escritura pueden reflejar más lo que saben que lo que son capaces de aprender. 3) su literacidad puede reflejar más lo que les interesa o no hacer que lo que son capaces de hacer. 4) pueden reflejar más a quienes conocen y

cómo saben relacionarse con ellos que a quienes podrían o aprenderían a conocer... los niños pueden tener toda la habilidad que necesitan; la clave para el desarrollo letrado futuro puede estar en las necesidades que el contexto establece para ellos. (:276)

Asimismo, Ivanic y Moss (2004) analizan los exámenes para jóvenes de 15 años en Inglaterra, su contenido y cómo quienes tomaban el examen y vivían en las colonias en África, Asia o el Caribe “tenían que interpretar pasajes que mencionaban la subcultura de Londres, la vida de la clase media británica y giros idiomáticos británicos difíciles” (:230), lo que no está muy alejado de lo que sucede con niños campesinos de México respecto de la subcultura de la clase media del DF.

Desde otra perspectiva, esta vez psicológica (y no antropológica), desarrollamos otros contrargumentos ante esta perspectiva simplista de las habilidades, que acarrea el peso de su propia historia, antes de conocer los que hemos citado (véase Vaca, 2008). Sin embargo, deseamos desarrollar uno más, que plantea una profunda contradicción entre la orientación funcional, comunicativa y centrada en las prácticas sociales de lengua escrita de los planes y programas de la educación pública y básica en México y esta perspectiva de las habilidades: ¿así que a la hora de enseñar y/o aprender se puede ser constructivista y suponer que hay procesos necesarios para las adquisiciones, asimilaciones de la información a los propios esquemas, modificaciones de esquemas que se manifiestan en respuestas intermediarias o adoptar una visión antropológica centrada en las prácticas sociales de lengua escrita y a la hora de evaluar todo se puede dividir en correcto e incorrecto? ¿No es ese razonamiento contradictorio (o incoherente)? Hay personas que piensan que todo se resuelve con decir que las habilidades, destrezas y conocimientos se construyen. Ante esas expresiones, proponemos dos problemas: 1) Nunca está claro cuándo los reactivos evalúan o se refieren a destrezas, cuándo a habilidades y qué semejanzas y diferencias hay entre éstas. Además, cuáles son las semejanzas, diferencias y relaciones entre los conocimientos y aquéllas. O bien, ¿debemos interpretar que son válidamente intercambiables esos tres términos? Las supuestas habilidades no están nunca bien definidas y tratamos de mostrarlo con ejemplos concretos, analizando las “deficiencias” de los niños que supuestamente deben ser atendidas por padres y maestros y que no son más que la traducción de las supuestas habilidades (evaluadas por los reactivos) ausentes en los niños y que resultan enunciaciones *ad hoc* a los reactivos específicos. 2) ¿Las “habilidades” se construyen? La construcción supondría un proceso más largo que pasar (o brincar) de lo incorrecto a lo correcto, del no-saber al saber, del no-ser-hábil al ser-hábil. Habría “algo” en medio, esquemas de acción intermediarios (en construcción justamente), formas de apropiación, tácticas de uso que se pondrían de

manifiesto a través de respuestas no correctas pero más próximas unas que otras a la convencionalidad, a lo esperado (o no). Entonces, decir que “las habilidades se construyen” no es más que retórica vacía... Es tratar de conciliar forzosamente los conceptos por la vía del uso irreflexivo de los significantes ligados a ellos.

Ya en 1927, Ehinger (1927) se preguntaba, en un artículo titulado “Investigaciones sobre el desarrollo de la habilidad manual con la práctica de un oficio manual”:

¿La habilidad manual es una aptitud general? El examen psicotécnico de la habilidad manual presupone que es una aptitud general o al menos que posee un cierto grado de generalidad. En otros términos, este examen presupone que un individuo que se ha mostrado hábil en la ejecución de uno o algunos trabajos o tests manuales se supondrá hábil para toda clase de trabajo manual o al menos para los trabajos manuales que demandan la intervención de los mismos órganos (dedos, manos, brazos, etc.) que aquellos implicados en la ejecución del test psicotécnico. Sin embargo esta hipótesis no es evidente. Es posible que la habilidad manual no sea más que una palabra que designa toda una serie de aptitudes particulares, especializadas (aptitud para separar papel, para clavar, para limar, etc.) pudiendo existir independientemente unas de otras. (:303)

Con independencia del rumbo que toma la discusión y los experimentos realizados en este artículo, y también respecto de la diferencia en la complejidad que implica discutir habilidades manuales y habilidades de comprensión de textos (que además son difíciles de aislar de las habilidades de comprensión no lingüística), nos interesa tan solo mostrar que esta discusión estaba ya presente, en este mismo marco conceptual, desde hace por lo menos un siglo. Los expertos modernos que siguen esta orientación psicológica intentan sólo usar el mismo marco conceptual en temas más específicos, pero no han creado ninguna visión moderna, actual y técnicamente sofisticada del problema.

Así pues, las habilidades y destrezas que pueden parecer clara y objetivamente separadas y medidas, pueden en realidad ser actividades cognitivas humanas bastante complejas, es decir, dependientes de conocimientos (de muy diversa índole y no sólo lingüísticos), contextos, tareas, objetivos específicos que se haya planteado el lector y de microgénesis (Inhelder, 2007) o trayectos de resolución particulares altamente dependientes del lector implicado.

En la misma sintonía pero desde otra perspectiva, Fishman (2004) nos dice:

Ver la lectura y la escritura de los estudiantes como maneras que han escogido para lidiar con su mundo, ayuda a los profesionales a darse cuenta de que no sólo los grados de inteligencia o habilidad podrían explicar las diferencias en el comportamien-

to letrado, sino que las diferencias en el contexto también podrían hacerlo. Si los estudiantes no pueden responder a la pregunta “¿qué saco yo de todo esto?” de manera positiva, no tienen razones para ser diferentes, en términos de literacidad, de lo que son, incluso si tienen la habilidad para hacerlo. Daniel y Mitch son casos evidentes. Es claro que ambos pueden entender lo que leen, escribir y emplearse en actividades letradas. ¿Por qué debieran hacerlo más allá de las demandas de las situaciones en que se encuentran? Ambos parecen tener la inteligencia necesaria para estandarizar su lengua, su ortografía y su control de las convenciones, pero, ¿por qué deberían hacerlo? Ni sus escuelas ni sus vidas requieren esos cambios. (:287-288)

Nosotros buscamos iniciar una reflexión acerca de la necesidad de un cambio de perspectiva global de la evaluación y para eso tomaremos los textos de la prueba, las preguntas y las opciones como un *contexto* que puede estar influyendo fuertemente en los resultados, que sin embargo se conciben y por ende se reportan como claros, objetivos e incuestionables, de acuerdo con sus raíces, la psicología cuantitativa, exacta y objetiva de los tests de aptitudes basados en análisis factoriales (Guilford, 1936).

La Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) recientemente propuso la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), una prueba alineada al currículo para que cumpliera con diversas funciones de difusión social, comunicación de resultados a los padres de familia y a los mismos maestros y directores escolares. Los resultados de la primera aplicación se presentaron en Internet y estuvieron disponibles para padres, maestros, directores y funcionarios. Desde su publicación, ha habido polémicas en torno a su aplicación, a los resultados y sobre todo respecto de las consecuencias reales y las deseadas de su aplicación y difusión.

En virtud de que está prevista su continuidad y crecimiento (ya se aplicó en 2007 y 2008), es importante reflexionar acerca de qué nos enseñó la primera aplicación, qué acciones se previeron por parte de las autoridades educativas y sobre todo qué acciones, deseadas o no, generó en las escuelas. Asimismo, es importante saber si miden lo que pretenden medir, es decir, si son válidas y si nos dan una imagen clara de lo que saben o no los niños que las resuelven.

Este artículo sólo pretende hacer una revisión sistemática (aunque general) de la prueba ENLACE de sexto grado en el área de español, aplicada en el ciclo 2005-2006. Esta revisión la haremos a la luz de los resultados que obtuvieron *cuatro niños* de una pequeña escuela rural tridocente de Veracruz de quienes conocemos, además de sus resultados en la prueba, cómo leen otros textos, cómo los interpretan, cómo es su escuela y un poco acerca de sus familias. Tomaremos los

hechos recabados como “un pretexto para el razonamiento” en torno a la prueba ENLACE, sus virtudes y sus defectos (que señalaremos con la intención de aportar elementos para su mejora progresiva), toda vez que se intenta construir “una sola medida de carácter nacional y censal”, es decir, aplicada a todos los niños que cursan los grados considerados, por lo que su costo para el país debe ser enorme: considérese solamente lo que puede costar la reproducción de 11 millones de cuadernillos de 34 páginas cada uno.

Dejaremos por el momento de lado el problema de las duplicaciones de información a que está dando lugar en nuestro país la aplicación de pruebas similares (al menos en su base conceptual) por instituciones diferentes (como es el caso de ENLACE aplicado por la SEP y la prueba EXCALE diseñada y aplicada por el INEE), que por supuesto conlleva un consumo enorme de recursos públicos. Lo señalamos sólo como un punto pendiente para su discusión.

Señalemos, por otro lado, que se han desencadenado ya procesos que pueden ser considerados francamente perversos:

- Orientar las prácticas de los maestros hacia entrenamientos específicos de los alumnos para obtener mejores resultados en las pruebas, lo cual no significa mejorar la calidad de la educación (de interés para las familias), aunque quizá sí sus indicadores (de interés para los funcionarios y los políticos). Muchos maestros en las escuelas y las autoridades desde sus oficinas hacen a los niños “entrenarse” para el próximo examen, publican sugerencias, análisis específicos por zona, escuela y grupo para que los maestros “atiendan” los puntos débiles de sus alumnos en sus escuelas. Desde la propia SEP y las secretarías estatales ha habido una gran movilización en torno a esta cuestión: se han publicado carteles, guías de trabajo por asignatura, talleres, etcétera. Asimismo, desde las editoriales privadas se están ofertando libros, talleres y guías a los gobiernos con aclaraciones tan relevantes como que “los ejemplares de este proyecto se pueden adaptar a la imagen del Estado, es decir su portada puede presentarse en diversas tonalidades de rojo”. Quien conozca Veracruz, comprenderá.
- Impedir que los alumnos que tienen bajos desempeños en el aula, a juicio del maestro, presenten los exámenes, para elevar así los promedios grupales (que sucede también a raíz de las evaluaciones de Carrera Magisterial).
- El salario de los maestros se ve también afectado en función del rendimiento de sus alumnos, a pesar de que este rendimiento *no sólo depende* de su trabajo, sino de un “cúmulo de factores”, como de la condición sociocultural de sus estudiantes, de las condiciones materiales de trabajo que tengan en la escuela,

de las exigencias burocráticas a las que está sometido y que le resta tiempo efectivo de enseñanza.

- Conocemos al menos una escuela privada que usa los resultados de ENLACE en su publicidad y que inventó el “jueves de ENLACE”, día en el que los niños son adiestrados para responder los cuadernillos de la prueba durante el año.

Las consecuencias de las evaluaciones son importantes y pueden ser más o menos imprevisibles, por lo que hay que instrumentarlas con base en análisis muy serios y críticos.

Por otro lado, nada garantiza que las pruebas sean “objetivas” y que nos reflejen la realidad “tal cual es”. Y muchas veces ni siquiera nos la refleja de manera aproximada en virtud de sesgos causados por los textos y los reactivos usados, por la estructura de la prueba, por los procedimientos de aplicación, a pesar de los sistemas declarados de control de calidad (confiabilidad de la aplicación), de pilotaje y jueceo de reactivos.

Sin negar que se pueda ir acumulando experiencia a nivel nacional en la elaboración de pruebas así como en su aplicación, su uso, y su difusión, analizaremos críticamente los reactivos de español, a fin de aportar elementos para su mejora.

Comparamos los resultados obtenidos por cuatro niños en la prueba ENLACE con los resultados obtenidos mediante una entrevista clínica que gira alrededor de la lectura de un texto por esos mismos niños (disponible en la versión multimodal). De esa manera podremos “ver” cómo leen ellos y qué comprenden al leer otro texto. Esta comparación nos brindará una visión diferente, o al menos complementaria a la imagen que nos brinda su resolución de la prueba ENLACE, por su detalle. Además, puesto que convivíamos en su cotidianeidad con los cuatro niños, porque uno de nosotros trabajó día con día con ellos como maestro y Director de su escuela y porque sostuvimos una entrevista con sus padres, en su casa, contamos con datos contextuales que describen de manera muy cercana su vida familiar y el contexto social donde ellos se desenvuelven.

En pocas palabras, estamos tratando de confrontar una visión contextualizada de los niños y sus condiciones de vida (de tendencia etnográfica) con una visión masiva (estandarizada e ignorante del contexto).

Bajo una óptica crítica, abordamos la redacción de este artículo de acuerdo con Jean-Marie Besse (2008), quien nos dice, a propósito del iletrismo, tema relacionado con el nuestro:

Las “explicaciones” habitualmente dadas a estos fracasos en el aprendizaje apelan a diversos registros científicos (peso de los determinismos sociales —de las fuertes correlaciones existentes entre la posición social de los padres y la historia escolar de

los niños—, distancias “culturales” entre el medio familiar y la escuela, situaciones familiares inestables, disfuncionamientos cognitivos, para no evocar más que ciertos factores muy citados) que llevan frecuentemente a dejar desprotegidos a los maestros, como impotentes frente a este encadenamiento de causalidades desfavorables. Ahora bien, estas “explicaciones” producidas por trabajos científicos que son conducidos a menudo sobre grandes poblaciones con el fin de autorizar los niveles de generalidad suficientes, no son plenamente pertinentes cuando se trata de explicar por qué los niños que provienen de medios populares llegan a tener “éxito” escolar, después profesional y social; por qué los niños de familias “desintegradas” se insertan escolar y socialmente de manera positiva; por qué los niños “disléxicos” prosiguen estudios superiores y se convierten, incluso, en universitarios.

Estas numerosas “excepciones” están ahí para recordarnos que las influencias positivas pueden invertir, sobre las trayectorias individuales, las predicciones pesimistas establecidas sobre la base de entidades abstractas; ellas nos invitan a interrogarnos también sobre lo que podría permitir un mejor éxito para más estudiantes ya que “no todo está predeterminado”. (:58)

En la búsqueda de esas influencias positivas capaces de invertir los trayectos, abordamos estos cuatro casos. En el camino, haremos sugerencias y esperamos provocar reflexiones en quienes tienen a su cargo el diseño, implementación y control de las pruebas estandarizadas de evaluación del rendimiento académico de los niños que asisten a la escuela pública mexicana, institución que no puede fallarle a los niños, porque es la única a la que pueden acceder la gran mayoría de los mexicanos y en la que confían.

2. Estructura y función de la prueba ENLACE 2006 (de español): versión oficial

Como no es lo mismo una política y su aplicación, siempre divergente, distinguiremos en nuestro análisis una descripción general “oficial” de la prueba, para dar paso a la realización de algunas observaciones que nos parece importante comunicar, sobre todo para justificar nuestras reticencias respecto de las pruebas, cuyos resultados tienden a asumirse como verdades incuestionables que, como veremos, brindan en realidad tan poca información que difícilmente pueden justificarse las aseveraciones que se hacen con base en esos resultados. Esto preocupa, porque se generan actividades colaterales a la prueba que, nuevamente, consumen recursos, tiempo y esfuerzo docente, de las que cabe preguntarse si son las acciones más pertinentes, útiles y finalmente formativas.

Función u objetivos

Los principales objetivos de la prueba son, de manera resumida, los siguientes: crear una sola medida de carácter nacional para obtener indicadores de logro académico de cada alumno en todas las escuelas, apoyar el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje y, finalmente, promover la participación de los padres de familia.

Estructura de la prueba de español

La prueba ENLACE fue presentada el año 2006 en un mismo cuadernillo rojo que contenía 125 reactivos, de los cuales 64 correspondían a español. Fue aplicada, presumiblemente, en 6 sesiones de aproximadamente 45 minutos cada una, durante el mes de junio, bajo la supervisión de algunos padres de familia.

En lo que sigue, llamaremos reactivo al conjunto formado por una pregunta y sus opciones.

Los textos

Los reactivos de español se diseñaron con base en 10 textos y corresponden a dos áreas distintas: lectura y reflexión lingüística (de acuerdo con el reporte individual de cada niño, consultable inicialmente en Internet mediante una clave). Los textos son de diferente tipo o género, pues encontramos un cuento, una leyenda, una carta, un plano o mapa, etcétera.

En el caso de 5 reactivos (5, 11, 12, 73 y 81) no se puede saber a qué área correspondían, ya que fueron anulados sin que hayamos encontrado una explicación: aparecen en el cuadernillo del niño, pero no en los reportes individuales ni en el documento descriptivo de los reactivos (SEP, 2006). Lo anterior se describe en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Textos usados en la prueba de español de sexto grado, su longitud y el tipos de reactivos asociados.

| Reactivos de: | | | | | |
|-----------------------------------|-----------|-----------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------|
| Texto de referencia | Lectura | Reflexión Lingüística | Reactivos eliminados | Longitud del texto (en palabras) | Total de reactivos |
| Antonio Peña | 7 | 1 | 1 | 498 | 9 |
| Carta | 5 | 4 | 0 | 130 | 9 |
| Cartel | 3 | 4 | 1 | 67 | 8 |
| Cuento: El enanito | 9 | 2 | 0 | 1186 | 11 |
| Guillermo y el nahual | 5 | 1 | 0 | 515 | 6 |
| Leyenda: La casa del trueno | 3 | 1 | 0 | 607 | 4 |
| Mapa Cd. México | 1 | 0 | 2 | - | 3 |
| Noticia | 4 | 2 | 0 | 214 | 6 |
| Poema: cita | 2 | 1 | 1 | 44 | 4 |
| Texto y gráfico sobre continentes | 4 | 0 | 0 | 74 | 4 |
| Total general | 43 | 16 | 5 | 3335 | 64 |

Como es evidente en el Cuadro 1, los textos son de muy diferente longitud, que va, considerando la palabra como unidad de medida, de 44 hasta 1186, sin que haya una correlación entre la longitud del texto leído y el número de reactivos asociados a él: un texto corto puede dar lugar a muchas preguntas y viceversa.

Los reactivos

Como ya dijimos, hubo un total de 64 reactivos de español, de los que fueron eliminados 5 (el 8%).

De los 59 reactivos que nos quedan, 43 (el 73%) corresponden a lectura y 16 (el 27%) a reflexión sobre la lengua.

De acuerdo con un documento publicado con posterioridad a la aplicación de la prueba, que describe los reactivos y los resultados (SEP, 2006), cada reactivo busca un propósito muy específico. La enunciación de dichos propósitos está fuertemente atada a los textos ya seleccionados. Basten dos ejemplos:

- Reactivo 34: “Identificar el conflicto que enfrentan los personajes de una obra teatral”.
- Reactivo 44: “identificar los elementos descriptivos que permitan evocar sensaciones y sentimientos en la narración de un cuento”.

Resulta evidente que el propósito del reactivo 34 está fuertemente atado a la trama del texto *Guillermo y el nahual*, pues en él los personajes se enfrentan a algunos conflictos (no sólo a uno), y que el propósito del reactivo 44 está atado a la pregunta “¿En qué parte de la historia Pedro se muestra incrédulo?”

En todo caso, los “propósitos” son tan específicos que resulta difícil, en un buen número de casos, agruparlos en categorías más generales. Son casi “propósitos” *ad hoc* a los reactivos, que a su vez se encuentran fuertemente atados a los textos. Cabe preguntarse si los constructores de los reactivos consideran, por ejemplo, si la resolución del reactivo 34 expresa una habilidad aislable y por tanto independiente de otra que pudiera ser “identificar conflictos *en cuentos*”, y a su vez preguntarse cómo la independizan del *conocimiento* del significado de la palabra “conflicto” y el conocimiento metalingüístico de lo que es “un personaje”. Por eso, en general se habla de “habilidades y conocimientos” sin que pueda quedar claro cuáles habilidades se pretenden detectar y cuáles conocimientos específicos.

Respecto de la clasificación de los reactivos según su grado de dificultad en alta (A), media (M) y baja (B), existe una correlación casi perfecta entre el

porcentaje de niños que responde correctamente el reactivo a nivel nacional y el nivel de dificultad que le fue asignado, lo que permite sospechar que dicho nivel fue asignado *a posteriori*:

- De los 14 reactivos de dificultad alta, un porcentaje de niños igual o menor a 40 lo responde correctamente, excepto en un caso.
- De los 29 reactivos de dificultad media, un porcentaje de niños entre 41 y 59 lo responde correctamente, excepto en cuatro casos.
- De los 16 reactivos de dificultad baja, un porcentaje de niños igual o mayor a 60 lo responde correctamente, excepto en dos casos.

Es decir, si pocos niños respondieron bien, el reactivo fue clasificado como difícil, y si muchos lo responden bien, como fácil. Los del rango intermedio son los de dificultad mediana. El empleo de este criterio de clasificación sugiere que no hubo criterios teóricos que permitieran a los constructores definir, de antemano, la dificultad o la facilidad de los reactivos, lo que devela de otra manera la fragilidad del soporte conceptual de la prueba.

Los resultados de la prueba y las recomendaciones a padres y maestros

La prueba ENLACE reportó el resultado global de los niños vía Internet mediante una clave (antes de la difusión por medio de carteles y libros que debieron imprimirse porque, evidentemente, sólo una minoría de maestros y padres de familia habían accedido a dicha información por ese medio). Se podía imprimir un documento de tres cuartillas para español y tres para matemáticas, incluyendo los datos de la escuela, las respuestas correctas e incorrectas, el lugar del niño respecto de su grupo, el nivel de logro alcanzado por el alumno (insuficiente, elemental, bueno y excelente), recomendaciones (suponemos que de acuerdo al nivel) y un diagnóstico de “los conocimientos y habilidades que no domina el alumno y que se deben reforzar”, consistente en una lista de propósitos de algunos reactivos.

Suponemos que conforme el nivel alcanzado aumenta, se van restando “propósitos” de acuerdo con la dificultad de los mismos: para aquellos niños clasificados en el nivel “insuficiente”, aparecerá la lista de los propósitos de todos los reactivos de la prueba. Para los clasificados en el nivel elemental, todos los propósitos menos los de los reactivos del nivel bajo, siendo este el caso de los niños que analizamos. Para los clasificados en el nivel bueno, suponemos que aparece-

rán en la lista sólo los propósitos de los reactivos de nivel alto y para los niños en nivel excelente, ningún propósito. Finalmente, aparece el resultado global de la escuela en diferentes modalidades de comparación: respecto del país o del estado, según el tipo de escuela.

Los niveles fueron entonces definidos así (pues en 2007 cambió la redacción, aunque no manera sustancial):

“Al finalizar el ciclo escolar anterior, de los conocimientos y habilidades evaluados con este examen,

Insuficiente: no poseía los necesarios para seguir aprendiendo satisfactoriamente los contenidos de esta asignatura.

Elemental: sólo poseía una pequeña parte, pero suficiente para seguir aprendiendo satisfactoriamente los contenidos de esta asignatura.

Bueno: poseía la mayoría de ellos.

Excelente: poseía la totalidad de ellos.”

3. Observaciones acerca de la estructura de la prueba

Es importante señalar a nuestro lector que es necesario que conozca los textos utilizados en la prueba, que pueden consultarse en línea, en el sitio ENLACE o en diversos documentos impresos por la SEP. Por razones de espacio no podemos incluirlos como anexos (aunque están disponibles en la versión multimodal). Señalemos también que los porcentajes que citamos en el análisis de los reactivos corresponden, todos, al porcentaje a nivel nacional.

La longitud

La prueba es muy extensa. Baste considerar que los niños tienen que leer 10 textos que en total tienen aproximadamente 3335 palabras, sin considerar la lectura de los reactivos ni la resolución de la sección de matemáticas.

No existen datos a nivel nacional sobre la velocidad de lectura de los niños de diferentes grados pero es evidente que en el caso que nos ocupa estos datos son importantes para valorar la adecuación de la longitud de los textos en el contexto de un examen y la asignación de tiempos de resolución. Sin embargo, los cuatro niños de quienes nos ocupamos en este artículo leen a una velocidad

promedio es de 102 palabras por minuto. Por otro lado, Vir (en la versión multimedia) leyó La casa del trueno en 5 y medio minutos, lo que equivale a una velocidad de 110 palabras por minuto.¹ Cla lo leyó a 102 palabras por minuto. Quien dispone de la versión multimedia, se podrá percatar de que lo de menos es la velocidad de lectura. Una descripción completa de la manera en que las niñas leen los textos sería muy pertinente, pero no es objeto de este trabajo. Un sistema para describir la manera en que leen los niños lo hemos desarrollado en Vaca, 1997 (capítulo 3) y Vaca, 2006 y esta descripción tendría mucho que ver con la “evaluación” de la lectura, su seguimiento y con la comprensión resultante: baste decir que Vir asiste a una escuela privada urbana, va en 6° grado y respondió correctamente las preguntas 91 y 92 (y no la 93 y la 94) mientras que Cla asiste a una escuela pública urbana, va en el mismo grado y respondió bien los tres primeros reactivos. Por cierto, el reactivo 94 que pregunta sobre el significado de la expresión “llovía a torrentes” fue contestado por ambas con la opción “que llovía ruidosamente”, mientras que la opción correcta, según la prueba, es “que llovía abundantemente”: ¿no están acaso, en este contexto semántico, necesariamente implicados la abundancia y el ruido? Desde este punto de vista, ambas respuestas son correctas, más aún si consideramos que el texto, en seguida, especifica que “la tempestad rugía”.

Aun sabiendo que la velocidad de la lectura varía respecto del texto que se lee (Vaca, 2006) supongamos con base en los datos anteriores y por no tener el dato representativo a nivel nacional, que los niños evaluados por ENLACE en 6° grado leían a una velocidad promedio de 100 palabras por minuto. Si tuvieron que leer 3335 palabras en la prueba, significa que ocuparon cerca de 35 minutos para leer una sola vez cada texto. Si contaron con tres sesiones de 45 minutos para resolver las secciones de español (es decir, 135 minutos), significa que requirieron consumir una cuarta parte del tiempo (el 26%) sólo para leer una vez cada texto. Si tuvieron que resolver 64 reactivos de español en los 100 minutos restantes, entonces pudieron dedicar, en promedio, 1.56 minutos a cada reactivo de español, incluyendo ahí la lectura de la pregunta, de las opciones y eventualmente la relectura de algún fragmento del texto a fin de emitir su respuesta. Contamos en los cálculos anteriores los cinco reactivos eliminados por la prueba porque si bien no se les cuenta a los niños, la resolución de estos reactivos les

1. Agradecemos a las estudiantes de la facultad de psicología Xóchitl Martínez, Alejandra Perfecto y Elizeth Hernández habernos aportado (en el contexto de un curso) estos videos y autorizado a usarlos.

quitó un 8% del tiempo, pues seguramente los respondieron. Ese tiempo resulta valiosísimo en una prueba que otorga 1.56 minutos por reactivo en promedio para su resolución.

Lo menos que se puede decir de esas condiciones de resolución (asumiendo las estimaciones anteriores) es que son muy exigentes en tiempo.

La calidad de los textos empleados

La calidad de algunos textos también deja mucho que desear, exceptuando por supuesto el fragmento de la obra de teatro de Emilio Carballido, del que cuando mucho puede decirse que los niños del sur del DF llevan ventaja. Veremos más adelante por qué.

Algunos son textos más o menos artificiales, guiados por necesidades de evaluación (el cartel y la carta). El mapa de la ciudad de México resultó ilegible (aún para adultos) por su baja calidad gráfica y su pésima elaboración. De hecho hay reactivos irresolubles con las opciones otorgadas (el reactivo 12, que fue eliminado). Por lo pronto, diremos que no se pudo evaluar lo que los niños pueden hacer con el plano de una ciudad.

El texto que se presenta como “reporte de investigación” es en realidad una entrevista, lo cual indica hasta qué grado hay descuido en la clasificación de los tipos de texto. No corresponde ni en forma ni en contenido a un reporte de investigación, por más que se entreviste a un investigador. De hecho, en el texto no se presenta ni una investigación ni conclusiones claramente delimitadas, requisito ineludible en un reporte. Lo anterior invalida ya la evaluación de las posibilidades de lectura de reportes de investigación.

“El enanito de la llanura” está sacado de una antología de “Cuentos de hadas argentinos” de 1942 y es un texto francamente mediocre. Pero el que sí puede presentarse como un ejemplo de cómo *no* escribir es el texto “La casa del trueno”, que si bien centra un tema prehispánico, está sacado de una página de Internet como hay miles y que puede servir de ejemplo cuando se desee discutir la necesidad de cuidarse de la información encontrada en ese medio. Hasta donde hemos podido indagar, el texto es una versión francamente degenerada y muy descuidada en su forma de escritura del relato totonaco “Trueno viejo” (Williams, 1993), cuya temática se asemeja. Tan sólo para indicar algunos rasgos defectuosos, de carácter semántico, del texto propuesto a los niños, diremos que los sacerdotes, dentro de una caverna, lanzaban flechas al cielo, aunque debemos preguntarnos cómo lo hacían,

si estaban justamente dentro de la caverna; por otro lado se dice, en un primer momento, que *después* de hacer su ceremonia (tocar el tambor, arrastrar cueros, lanzar flechas) llovía; más adelante se dice que los eventos eran simultáneos. Luego, según el texto, llegan los totonacos (¡por mar!), los sacerdotes no los aceptan y entonces hacen llover; no se sabe cómo los *sacerdotes* y principales totonacos los atrapan y los destierran “en un bajel”; luego no pueden controlar a esos *dioses* (ya no son sacerdotes) por lo que deciden rendirles culto y levantan la pirámide de El Tajín, como un culto al *dios* del trueno: los dioses se unifican. Otra interpretación posible es que los sacerdotes “dejan activo al dios (o a los dioses)”, corren a los sacerdotes y luego tienen que rendir culto al dios, para calmarlo. Además, no queda claro en el texto si fueron los primeros habitantes o los totonacas quienes construyeron el templo dentro de la caverna. Es por esta estructura semántica abigarrada o con huecos por lo que decimos que este texto es de baja calidad.

Una agrupación de los reactivos, de acuerdo con lo que evalúan

En vista de que los propósitos enunciados de los reactivos resultan *ad hoc* a cada uno, y debido a que no hubo información pública acerca de los propósitos más generales de *clases de reactivos*, nos propusimos desarrollar una *agrupación* que nos permita distinguir en rasgos más generales lo que la prueba pretende evaluar. Así, agrupamos los reactivos como se indica en el Cuadro 2, aunque no pretendemos haber desarrollado una clasificación fina y exhaustiva, pues muchos reactivos podrían agruparse en más de un grupo (el número subrayado corresponde al número de reactivo transcrito como ejemplo).

La agrupación que realizamos puede resultar controvertida, por lo que anotamos exhaustivamente los reactivos que incluimos en cada grupo. Las categorías corresponden a los nombres de los grupos y suponemos que buscan de manera general poner a prueba esas “habilidades o conocimientos” (la identificación del *tema central* de un texto, la comprensión del *significado de un fragmento*, palabra o expresión del texto, *ortografía*, etc.). La realizamos con el fin de poder obtener una mirada panorámica de los temas evaluados por la prueba, a falta de una clasificación publicada por sus constructores.

De entrada, resulta evidente en el Cuadro 3 que hay clases de reactivos sobre las cuales la prueba arroja muy poca información, como es el caso de la interpretación de mapas y de gráficos, con un sólo reactivo cada una. En el primer caso, se debe a

que dos de los tres reactivos de ese texto (el mapa de la ciudad de México) fueron eliminados, y podemos suponer que se debió a problemas de diseño e impresión. En el segundo, como lo veremos más adelante, los reactivos pueden ser resueltos o bien observando la gráfica sobre los continentes o bien leyendo el texto, por lo que no se puede saber si la respuesta es elaborada a partir del gráfico o del texto, excepto en un caso. Por eso, los agrupamos en otras categorías: dos en extracción de información específica (los reactivos 39 y 40) y uno en significado de un fragmento (el reactivo 41). En cuanto a la evaluación de la ortografía, sólo existen 6 reactivos y, siendo un tema tan amplio, es fácil suponer que a partir de la prueba ENLACE poco podemos saber sobre la ortografía de los niños. En esos casos, pues, la prueba no arroja información suficiente: no sabemos si los niños que egresan de la primaria pueden leer mapas de ciudades, gráficos, ni cuál es su conocimiento ortográfico. Es evidente también, de acuerdo con el Cuadro 4, que no existe un criterio claro sobre qué corresponde al área de “lectura” y qué corresponde a la de “reflexión sobre la lengua”, pues hay reactivos que evaluando lo mismo, pueden estar clasificados en una u otra área. Los reactivos que para ENLACE corresponden a reflexión sobre la lengua quedaron distribuidos en el grupo II.2 (6, 51, 52, 80, 90 y 94) porque indagan sobre el significado de un fragmento o palabra del texto. Otros 6 pasaron al grupo V, ortografía, que sus constructores consideran un tema de reflexión sobre la lengua, siguiendo los planes y programas oficiales, y que cabría señalar como un indicio de la fragilidad de esa distinción: en todo caso, el dominio de lo no-ortográfico del sistema de escritura, es decir, lo alfabético, también supone una reflexión sobre la lengua. Permanecieron como “metalingüísticos” sólo 4 reactivos originalmente clasificados como de reflexión sobre la lengua. Y al revés, muchos ingresaron a esta categoría porque plantea precisamente problemas metalingüísticos tales como saber que el diccionario sólo registra los verbos en infinitivo (8, 38), que hay que buscar una acepción determinada en el diccionario (9), o saber qué es una acotación (37), qué es un desenlace (43), o conocer otras palabras que refieren al lenguaje escrito (destinatario, remitente, etc.).

Sin embargo, lo que más nos preocupa, son las observaciones que pueden ser hechas a la formulación misma de los reactivos (tanto de las preguntas como de las opciones de respuesta) y a la manera de calificar, es decir, a la opción elegida como correcta. Pasamos a analizar en ese sentido los reactivos, sin pretender hacer un análisis exhaustivo y sistemático, pues muchas cuestiones de interpretación podrían dilucidarse solamente haciendo análisis técnicos detallados de la estructura proposicional de cada texto y de cada reactivo (como se mostró en Vaca, 2006 a propósito de otro texto). Señalaremos, simplemente, el tipo de

observación que se puede hacer a los mismos, mediante ejemplos tomados de las diferentes categorías.

Es importante enfatizar que, en lo que sigue, se analizarán ejemplos de reactivos particularmente críticos, sin que esto signifique que todos los otros reactivos están exentos de problemas, ni tampoco que todos tengan problemas tan serios.

Cuadro 2. Tipos de reactivo, de acuerdo con lo que pretenden evaluar (agrupación propia).

| Tipo | Sub-tipo | Reactivos y ejemplos (que corresponde al número subrayado) |
|---|---|--|
| I. Comprensión $\Sigma=35$ | 1. Tema central $\Sigma=9$ | 1, 3, 33, 34, 53, 77, 85, 86, 87 ¿Cuál de los siguientes enunciados indica el tema central del texto? |
| | 2. Significado de un fragmento o palabra $\Sigma=12$ | 6, 7, 41, 51, 52, 75, 80, 89, 90, 92, <u>93</u> , 94 Según la leyenda, un día llegaron al lugar grupos de gentes que “se decían venidos de otras tierras allende el gran mar de turquesas ”. La parte del texto resaltado (sic) en negritas se refiere a la extensión de agua salada que” (opciones) |
| | 3. Información específica $\Sigma=5$ | <u>2</u> , 36, 39, 40, 91 ¿Para qué sirven las levaduras durante la elaboración del pan? |
| | 4. Inferencia $\Sigma=9$ | 4, <u>35</u> , 44, 46, 47, 48, 49, 50, 118 ¿Cómo es Guillermo el personaje del fragmento de la obra? |
| II. Interpretación de mapas $\Sigma=1$ | | <u>10</u> : ¿Cuál de los siguientes símbolos representa en el mapa la ubicación de un museo? |
| III. Interpretación de gráficos $\Sigma=1$ | | <u>42</u> : De los seis continentes, ¿cuál ocupa la menor extensión? |
| IV. Aspectos metalingüísticos $\Sigma=16$ | | <u>8</u> , 9, 37, 38, 43, 45, 74, 78, 79, 82, 117, 119, 120, 122, 123, 124 Para saber el significado del término subrayado en la oración: “¿no se <u>aburre</u> después de estudiar lo mismo durante tanto tiempo?”. ¿Qué palabra del diccionario se debe consultar? |
| V. Ortografía $\Sigma=6$ | | <u>76</u> , 83, 84, 88, 121, 125 ¿Cuáles de las siguientes palabras del poema son agudas? |

Cuadro 3. Relación entre nuestra agrupación de reactivos y la clasificación más general de los reactivos, de acuerdo con sus diseñadores.

| Tipo | Sub-tipo | Número de reactivos | Reactivos de Lectura | Reactivos de Reflexión |
|---------------------------------|--------------------------------|---------------------|----------------------|------------------------|
| I. Comprensión | 1. Tema central | 9 | 9 | 0 |
| | 2. Significado de un fragmento | 12 | 6 | 6 |
| | 3. Información específica | 5 | 5 | 0 |
| | 4. Inferencia | 9 | 9 | - |
| Subtotal | | 35 = 59% | 29 | 6 |
| II. Interpretación de mapas | | 1 | 1 | 0 |
| III. Interpretación de gráficos | | 1 | 1 | 0 |
| IV. Aspectos metalingüísticos | | 16 | 12 | 4 |
| V. Ortografía | | 6 | 0 | 6 |
| Subtotal | | 24 = 41% | 14 | 10 |
| Total | | 59 = 100% | 43 | 16 |

Tema central

Aquí se agrupan nueve reactivos cuyos propósitos contienen expresiones como “tema global”, “tema central”, “de qué trata...”, “mensaje central”, “suceso principal” o “título adecuado” y un ejemplo de dificultad lo encontramos en el reactivo 34, relativo al texto *Guillermo y el nahual*.

La pregunta fue “¿Cuál es el conflicto que enfrenta Guillermo en el fragmento de la obra?”; las opciones son: A) Esconder a su gato del nahual, B) Huir con sus amigos del nahual, C) Encontrar a sus amigos para espantarlos y D) Averiguar si sus amigos quieren asustarlo. El reactivo se clasifica como de dificultad media, la respuesta correcta es la D y lo respondió bien sólo el 44% de los niños.

Incluimos este reactivo en este grupo (admitiendo que resulta polémico) por pensar que la demanda de identificación del conflicto remite a una compren-

sión del texto en su conjunto, de acuerdo con el siguiente análisis: la respuesta correcta debe inferirse a partir de la idea de que al escuchar ruidos, Guillermo se enfrenta al conflicto de saber si es un nahual auténtico quien hace los ruidos o si son sus amigos quienes tratan de asustarlo; ese *podría* ser el conflicto aludido en la pregunta. Otro podría consistir en tener que decidir si existen o no los nahuales; otro más podría tener que ver con la búsqueda de una estrategia (siendo ese el conflicto o problema) para desenmascarar a sus amigos bromistas, bajo la suposición de que Guillermo sabe que los nahuales no existen y que por tanto deduce inmediatamente que son sus amigos quienes hacen los ruidos. Sin embargo, existe un importante conflicto anterior en la historia: ¿qué hacer con el gato que Guillermo no puede conservar porque sus papás le han dicho que lo tirarían a la calle? La opción que menciona al gato es tomada por el 16% de los niños, quizá por esta razón.

Además, la opción C (encontrar a sus amigos) también es pertinente y por ella se inclina casi una cuarta parte de los niños; efectivamente, el conflicto pudo haber sido interpretado en el sentido antes señalado: cómo encontrar o descubrir a los bromistas y la que se le aproxima es “encontrar a sus amigos”.

Como se ve, aún los reactivos de opción múltiple pueden ser sujetos de varias interpretaciones correctas, pues dependen de diferentes suposiciones que pueden ser ellas mismas válidas.

Otro ejemplo de problema en el planteamiento de los reactivos de esta categoría es el 87, correspondiente a la noticia. La pregunta dice: “¿Cuál de los siguientes títulos es el más apropiado para la noticia?”. La observación es que las noticias no tienen título, sino encabezado, si nos ponemos muy formales. Desde esta perspectiva, quien “reprueba” es la SEP. A pesar de lo anterior, el 71% de los niños respondió correctamente, lo que habla bien de su flexibilidad cognitiva y de su interpretación contextualizada de los términos.

Significado de un fragmento

En esta categoría nos llama la atención el reactivo 41. La pregunta es “¿Qué parte de la gráfica se relaciona con lo que está subrayado en el texto?” y las opciones son A) La tercera barra, B) La cuarta barra, C) La quinta barra y D) La sexta barra. Tiene una dificultad media, la respuesta correcta es la D y fue elegida sólo por el 36% de los niños. Lo que está subrayado en el texto es: “mientras que en el extremo Sur se encuentra el continente más frío cuya población es mínima”.

Desde nuestro punto de vista esta no es una pregunta de comprensión, sino de información. Para contestar correctamente es necesario saber cómo se llama el continente que se encuentra en el “extremo sur” del planeta (que es muy frío y tiene una población mínima). Es un reactivo que evalúa el vocabulario y la información que el niño tiene, y no la comprensión como tal.

De hecho, la respuesta de una cuarta parte de los niños refirió a Oceanía y podemos suponer que se centró, a falta de la información específicamente requerida, en el tamaño de la barra en la gráfica, pues la más pequeña le corresponde a Oceanía. El problema es que la barra refiere al porcentaje de la superficie de tierra ocupada por cada continente y no a la población.

Inferencia o extracción de información... depende de la respuesta y del niño

Cuando un reactivo pregunta cómo es un personaje o un lugar, o el carácter de un personaje, generalmente se pide inferir un atributo, aunque puede ser que esté explícitamente descrito.

El reactivo 36 (clasificado como de información específica) nos plantea un problema. La pregunta es “¿Cómo es el lugar donde se encuentran los personajes de la obra?” y las opciones son A) Pedregoso con arbustos, hierbas y cardos, B) Plano, cubierto de pasto y con algunos árboles, C) Húmedo, con gran cantidad de helechos y hongos y D) Con numerosos árboles cubiertos de enredaderas y lianas. La respuesta correcta es la A (43%); pues la primera acotación de la obra dice con letras muy pequeñas: “(Orillas de un pedregal, como fue el de san Ángel. Rocas, flores de palo, cardos. Entra Alejandra)”. Sin embargo, la primera parte de la obra se desarrolla en un lugar donde, a decir de los personajes, hay “muchas flores ... amarillas y blancas” donde una niña le pide a un niño que corte algunas flores y le haga un ramo.

A partir de la información que da el inicio de la obra, es legítimo inferir que la opción B es la correcta, lo que de hecho hizo una tercera parte de la población (33%), siendo una inferencia razonable a partir del inicio de la obra. Esta tercera parte de la población pudo ni siquiera haber leído la acotación (¿por prisa?, ¿porque está entre paréntesis?, ¿porque está en letra pequeña?), pudo no saber cuáles son las “flores de palo” ni los cardos o pudo haber inferido un escenario bucólico y propio a la especie “de romance” en el que juguetea la niña de la obra. Lo cierto es que un paisaje con muchas flores y que invita al romance va bien con el terreno boscoso y con pasto de la opción B.

En todo caso, lo que este reactivo nos dice es que los niños realizan inferencias a partir de lo que leen, aunque no sean muy cuidadosos en ensamblar todos los detalles (los cardos, la espina y lo pedregoso) o en leer todos los fragmentos del texto con igual cuidado. Ante la longitud de los textos de la prueba, los niños adoptan un ritmo... y riesgos.

Por otro lado, si es cierta nuestra hipótesis del paisaje bucólico, los niños yerran por hacer una inferencia válida, lo que es de hecho contradictorio, pues se supone que “inferir” es un proceso y un indicador importante de la comprensión, pues se ha interpretado que quien infiere no se queda pegado a la letra del texto, no sólo extrae información de él, sino que lo complementa haciendo uso de su propio conocimiento: ¿será el caso de ese 33%? No se puede saber con pruebas estandarizadas pero el análisis de este ejemplo nos permite vislumbrar posibles vías para hacer evaluaciones que tomen en cuenta los procesos constructivos de los niños.

El reactivo 47 lo hemos clasificado como uno que exige la realización explícita de una inferencia, aunque tiene el problema de que varias de las opciones son posibles respuestas correctas. Es de dificultad media. La pregunta es: “¿Qué pretendía Pedro avisando a su padre que recibirían ayuda?” y las opciones son A) Hacerlo recobrar la esperanza, B) Exhortarlo a colaborar en la empresa, C) Manifestarle que contaba con su apoyo como hijo y D) Darle a entender que todo problema tiene solución. La respuesta marcada como correcta es la A, aunque en realidad las otras opciones son inferencias posibles y compatibles con el texto, dependiendo de los elementos que se hagan jugar en el razonamiento: la opción B es posible si pensamos que Pedro afronta dentro de la historia una situación no convencional, tiene temor y decide compartir la situación con su padre; la C también es una inferencia posible si suponemos una situación de solidaridad familiar igual que la D, si suponemos que el cuento entraña una moraleja. De hecho las opciones A, C y D están representadas en las estadísticas: respectivamente, el 38%, el 21% y el 28% de los niños las eligieron. En ningún caso podemos decir, categóricamente, que sean respuestas incorrectas.

El reactivo 2 fue clasificado como uno de extracción de información, a pesar de que exige, por decirlo así, una operación semántica intermedia. Se pregunta “¿Para qué sirven las levaduras durante la elaboración del pan?” y las opciones son A) Para hacer que la masa se expanda, B) Para hacer que la masa pierda aire, C) Para que el pan se haga más rápido y D) Para que el pan tenga mejor sabor. La respuesta correcta es A y está considerado de dificultad media. El fragmento del texto de donde se puede extraer la respuesta es: “-Sí, las levaduras hacen que el pan quede esponjoso porque forman burbujas de aire en el interior de la masa”. Es evidente que hay que establecer el puente entre “expandir” y “las burbujas de aire”. El 20% de los niños

se centra en el elemento “aire” y opta por la respuesta B, lo que muestra que sí establecen el puente, pero no coordinan el elemento de “pérdida” o “ganancia” de aire, éste último implícito en la expansión de la masa: si se expande, es porque gana “aire” o más precisamente, de acuerdo con el texto, bióxido de carbono.

Lo que también nos interesa resaltar con el análisis de estos ejemplos es que, dependiendo de la perspectiva que se adopte, un reactivo puede ser considerado como exigiendo una simple extracción de información o como exigiendo una inferencia, que a su vez puede ser realizada bajo premisas diferentes. Lo anterior nos deja en realidad sin poder saber si el niño que elige tal o cual opción hizo o no inferencias y cuáles, si estableció puentes semánticos o no, y esta incertidumbre tiene que ver sobre todo con el diseño del reactivo, que debería ser perfectamente “calibrado” antes de ponerse a funcionar. Esta “calibración” exigiría un proceso de elaboración y evaluación de reactivos mucho más cuidadoso del que evidentemente se está siguiendo, según los documentos técnicos disponibles; además de las pruebas estadísticas usuales para la ponderación de los reactivos y de las técnicas de jueceo, exigiría un análisis proposicional (Kintsch, 1998) o semántico completo del texto y de sus reactivos para sacar a flote las operaciones semánticas necesarias para su resolución.

Ortografía

El reactivo 84 tiene como propósito “identificar palabras en un cartel escritas incorrectamente dentro del texto que cambian el sentido del mismo”. La pregunta es formulada así: “En el cartel está escrito ‘ABRÁ UN MONTÓN DE PREMIOS Y REGALOS’”. De acuerdo con el sentido del texto, ¿cómo debe escribirse la palabra ‘ABRÁ’? Las opciones son A) ABRA, B) ABRAN, C) HABRÁ y D) HABRÁN. Se trata de un reactivo de dificultad media y la respuesta correcta es la C.

El primer problema es que la formulación del reactivo no cumple con su propósito, puesto que éste alude a *identificar* palabras mal escritas y al mismo tiempo se le dice al niño cuáles son. El niño no tiene que identificar nada. Además, se le dice que “tome en cuenta el sentido del texto”. Esta consideración sería pertinente sólo si la situación implicara poner en correspondencia una u otra palabras ortográficas (bien escritas) con uno y sólo un sentido o significado del texto. En ese caso, ambas serían palabras ortográficas válidas y se debería decidir cuál va bien, de acuerdo con un sentido único posible. Sin embargo, en el reactivo que nos ocupa se usa una no-palabra gráfica, pues la palabra gráfica ABRÁ no existe; sólo existe su forma oral correspondiente y no hay una palabra oral homófona

heterónima que provoque una ambigüedad. Entonces, las consideraciones en torno al sentido salen sobrando, así como la posibilidad de identificación.

Y si tomamos verdaderamente en serio el sentido, la opción A, elegida por el 19% de los niños, no sólo es correcta sino que es más ingeniosa: ya que se trata de un texto que invita a la participación en un evento donde se darán regalos, la opción construida por esos niños diría: “abra un montón de premios y regalos”, como decir “abra el cofre del tesoro y gane”, ambas oraciones perfectamente válidas. Una vez más, la SEP “reprueba”.

El reactivo 125 de ortografía es un caso similar puesto que no es indispensable ninguna consideración *de sentido* para resolverlo. De hecho, basta con consideraciones de tipo sintáctico. En la carta, se subrayan tres palabras: él motivo..., mi hija, sí usted está de acuerdo. Se pide al niño que se elija la opción que contiene las tres escrituras correctas, pero basta atender a la concordancia sintáctica para resolverlo y sin embargo se pregunta “de acuerdo al sentido...”.

Reflexión metalingüística

Agrupamos en esta clase un conjunto de reactivos realmente heterogéneo que busca saber si el niño tiene experiencia en el uso del diccionario y en el manejo de las diferentes acepciones de los términos, así como su conocimiento de terminología metalingüística, como “destinatario”, “narrador”, las “partes del texto” (introducción, nudo, elemento persuasivo, etc.). Aquí también podemos hacer algunos señalamientos interesantes.

El reactivo 119 fue formulado así: “En la carta, donde dice ‘...el motivo de la presente es solicitarle que permita a mi hija asistir los sábados por la mañana a la biblioteca escolar...’ ¿A qué parte de la carta se refiere?” Las opciones son: A) Final, B) Saludo, C) Petición y D) Despedida.

Desde nuestro punto de vista, la pregunta debió ser: ¿a qué parte de la carta *pertenece*? A pesar de que la redacción de la pregunta es farragosa, un 63% de los niños eligen la opción correcta. Nuevamente muestran que saben “filtrar” información, ¡operación que no deja de ser una inferencia!

Así, podríamos seguir señalando imprecisiones, ambigüedades, equívocos, redacciones defectuosas en muchos de los reactivos. Es importante enfatizar que ciertos tipos de texto y ciertos temas no fueron evaluados seriamente porque los textos o los reactivos no funcionaron o porque fueron muy pocos reactivos sobre un tema específico.

El reporte de los resultados

Son muchas las observaciones que podemos hacer a la presentación de los resultados. La principal consiste en lo siguiente: *aparenta* hacerse una presentación individualizada de los mismos, aunque en realidad se trata de una presentación mecánica y mal hecha, centrada *en el nivel alcanzado por el niño*². No deja claro los criterios de clasificación por nivel y las recomendaciones y el diagnóstico son también hechos por nivel y no por individuo, siendo que puede haber, como en los casos que analizamos, *variaciones muy grandes dentro del mismo nivel*.

De hecho, la caracterización de esos niveles es extremadamente temeraria, por pretender poder afirmar que el niño del nivel Insuficiente NO PUEDE SEGUIR APRENDIENDO SATISFACTORIAMENTE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA. Respecto del niño de nivel Elemental, se dice que posee “una pequeña parte, pero suficiente para seguir aprendiendo”. Los siguientes niveles, Bueno y Excelente, sólo se diferencian por el cuantificador: en lugar de “pequeña parte” se dice “la mayoría” y “todos”. A final de cuentas y siguiendo la definición (que de hecho no corresponde a la realidad) el criterio de clasificación por nivel es exclusivamente cuantitativo.

En el caso de los niños que analizaremos, todos tienen nivel Elemental y sus resultados cuantitativos en la prueba se muestran en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Número de reactivos bien resueltos y número de “propósitos” de reactivos que aparecen en el diagnóstico “individual”.

| Nombre | Reactivos correctos (/59 = 100%) | Reactivos incorrectos | Número de reactivos que aparecen en el Diagnóstico | Número de reactivos bien respondidos que sin embargo aparecen en el diagnóstico |
|--------|----------------------------------|-----------------------|--|---|
| Mel | 20 = 34% | 39 | 43 | 12 |
| Car | 25 = 32% | 34 | 43 | 13 |
| Dan | 32 = 54% | 27 | 43 | 20 |
| Orl | 38 = 64% | 21 | 43 | 23 |

2. En la versión multimedia, véase el ejemplar completo de Orl.

Decimos pues que la definición es falsa porque, por ejemplo, en los casos de Dan y Orl quienes contestaron el 54% y el 64% de los reactivos, no se puede decir que posean “una pequeña parte” de los conocimientos, así medidos. “Más de la mitad” o incluso “dos terceras partes” no es una “pequeña parte”. Veremos adelante que tampoco con consideraciones cualitativas, es decir, discriminando cuáles reactivos resuelven, se salva la cuestión (hasta donde hemos podido inferir, pues en ningún lado están claramente explicitados los criterios de asignación a cada nivel).

Ahora bien. Hemos anotado en el Cuadro 5 el diagnóstico y el número 43 para todos. Esto se debe a que el diagnóstico incluye la misma lista de los propósitos de 43 reactivos. ¿Cuáles? Lo lógico sería anotar los de los reactivos que **no** fueron respondidos correctamente. El cuadro evidencia que no es así, pues a un número variable, debería corresponder otro. Lo que sucede, entonces, es que en todos esos casos se diagnostica que el niño “no domina tales y cuales habilidades y conocimientos” a pesar de haber respondido BIEN los reactivos correspondientes. En realidad la lista de propósitos de nuestros niños incluye los de todos los reactivos, excepto los de nivel bajo de dificultad. Se puede intuir que existe una combinación de criterios entre el número de reactivos y su nivel de dificultad para asignar el nivel (aunque no es exacto, pues el reactivo 42 es de nivel bajo y su propósito aparece en la lista).

Se necesitaría adentrarse en la prueba y en los resultados para darse cuenta de todo lo anterior; es muy fácil, por tanto, que los padres de familia y los mismos maestros saquen conclusiones equivocadas partiendo de las recomendaciones diagnósticas.

Si a un padre de familia con poca escolaridad, ENLACE le dice que su hijo/a está en un nivel Insuficiente y que “no tiene los conocimientos y las habilidades para seguir aprendiendo satisfactoriamente los contenidos de la asignatura”, puede llegar a suceder (¿en cuántos casos ya sucedería?) que con este argumento saque al niño/a de la escuela. ¿No se le ocurrió al constructor de la prueba, ni al redactor? Quizá por eso en 2007 se cambió ya la redacción, sobre todo de este primer nivel.

Finalmente, analicemos las estadísticas por nivel, en 6° grado de primaria, en español (Cuadro 5).

Cuadro 5. Niveles alcanzados por los niños a nivel nacional y estatal (porcentajes).

| | Insuficiente | Elemental | Bueno | Excelente |
|----------|--------------|-----------|-------|-----------|
| Nacional | 18.6% | 59.6% | 19.4% | 2.4% |
| Veracruz | 18.1% | 63.1% | 17% | 1.8% |

Es fácil percatarse de que los datos no representan una curva normal y que está sesgada, muy sesgada, hacia los niveles bajos: ¿Los niños saben muy poco o la prueba no funcionó?

Si en cambio elimináramos de estos datos el nivel “Excelente” por considerar que fue más una casualidad que una excelencia el hecho de que algunos niños (el 2.4%) respondieran bien *todos* los reactivos (cuando no hubo bromas o malas intenciones, detectadas ya en Veracruz), tendríamos una curva estadísticamente normal. Habría entonces que ajustar la nomenclatura otorgada a los niveles: Insuficiente (o malo, o bajo), Suficiente (o bueno, regular) y Sobresaliente (muy bueno, alto). Con este arreglo, no estamos tan mal, pero ¿cómo estamos, *en realidad*?

4. Los cuatro casos y su rendimiento en la prueba ENLACE

La escuela a la que asistían

La escuela a la que asistían es formalmente una escuela rural. Se fundó en 1995 y ha ido mejorando año con año, en sus instalaciones (de una choza que era cuando se fundó, ahora tiene un salón bien construido, otro medianamente cerrado y un camión adaptado); en el número de maestros (empezó siendo unidocente y ahora es tridocente) y en otros apoyos recibidos (hoy cuenta con enciclomedia y otra computadora más, así como con acervos bibliográficos a disposición de los niños en la escuela misma y en la Biblioteca Galileo con préstamo a domicilio desde hace 4 años aproximadamente; véase Vaca, J. y B. Montiel, 2006).

La efectiva gestión del director (y maestro) ha atraído también apoyos de la Escuela Normal Veracruzana y recursos diversos para los alumnos, como las becas del programa Oportunidades y las de rendimiento. Se trata de una pequeña escuela que vive un periodo de crecimiento y mejora constante.

En general, el trabajo se ciñe a los lineamientos de los programas oficiales, aunque tienen variantes, producto de la propia experiencia de los maestros.

De acuerdo con los resultados reportados en línea por ENLACE, “la escuela se encuentra en el decil 10 al compararla con los resultados de todas las escuelas de la misma modalidad en la entidad... y en el 9 al compararla con todas las escuelas de la misma modalidad en el país”, lo que significa que es una buena escuela.

El rendimiento de los niños de 6° en la prueba

El Cuadro 7 nos muestra los principales datos del desempeño de los cuatro niños en español, de acuerdo con nuestra agrupación de los reactivos.

El primer aspecto que salta a la vista, atendiendo sólo al número y al porcentaje de respuestas correctas, es que los cuatro niños son clasificados como perteneciendo al nivel *elemental*, siendo que su número de respuestas correctas va de 20 a casi el doble, 38. De acuerdo con esta prueba, Mel no se parece en mucho a Orl, y sin embargo son clasificados en el mismo nivel, que esconde en realidad a niños muy diferentes.

Una segunda observación sería la siguiente: los reactivos de comprensión engloban en nuestra clasificación a aquellos que preguntan por el tema central del texto, los que demandan inferencias, los que sólo requieren extracción de información y los que preguntan sobre el significado de un fragmento o palabra. Resulta interesante observar que los cuatro niños responden bien algunos reactivos de cada clase, por lo que no se puede afirmar de manera categórica que *no* pueden ubicar el tema central de un texto (pues a veces sí lo hacen), que *no* pueden realizar inferencias (pues a veces sí las hacen), que *no* pueden identificar el significado de un fragmento o palabra (pues a veces sí lo hacen) (véase Cuadro 6).

En tercer lugar, podemos enfatizar que los cuatro niños que leyeron textos diferentes a los de ENLACE pudieron elaborar una serie de interpretaciones de los textos que, si bien no son idénticas, son similares o comparten rasgos con las que, según el reporte individual de ENLACE, estos niños no pueden hacer o tuvieron ciertas dificultades: Car, por ejemplo, *infiere* qué es la raya y, sin embargo, su reporte señala que no domina *la inferencia* del significado de expresiones idiomáticas; explica bien la *secuencia causal* de la caída del papá del barco y en su reporte se afirma que no domina o que se debe reforzar su posibilidad de *reconocer*

las relaciones causa-efecto en la información presentada en un reporte de investigación. Así, podríamos matizar los reportes ENLACE de cada uno de los cuatro niños con base en la información complementaria con la que contamos, lo que refuerza nuestro planteamiento: no podemos aislar de forma categórica las “habilidades”, y las ejecuciones de los niños no pueden sacarse de su contexto específico que, en este caso, es el propio texto leído. Para sintetizarlo en una fórmula densa, diríamos: y sin embargo... entienden.

Esta es otra demostración de la opacidad o la vaguedad con la que están definidas las “habilidades”: ¿por qué en algunos casos sí “son hábiles” para algo y en otros no? Las variaciones observadas, ¿no dependerán de los contenidos de los textos, de las preguntas o de las opciones con las que contaban?

Una cuarta observación resulta también interesante: la última columna de la tabla contiene el porcentaje promedio a nivel nacional de respuesta correcta por cada clase de reactivos, según nuestra clasificación. Los reactivos de comprensión son correctamente contestados por el 49% de los niños a nivel nacional. De hecho, Orl se encuentra muy por encima de ese promedio nacional, mientras que Dan sólo un poco. Entonces, ¿por qué se les atribuye el nivel Elemental? Lo que sucede si tomamos en cuenta la dificultad de los reactivos puede observarse en el Cuadro 7.

Se refuerza así la idea de que los extremos están ocupados por Mel y por Orl, mientras que entre Dan y Car la cosa está más bien pareja, en el centro.

Si tuviéramos que hacer un ordenamiento de acuerdo con el número de reactivos contestados correctamente y su grado de dificultad, tendríamos que colocar en primer lugar a Orl, luego a Dan, a Car y finalmente a Mel. Entre los extremos hay muchas diferencias, no reflejadas en la asignación de su nivel elemental.

Cuadro 6. Nivel alcanzado por los niños y frecuencia y porcentaje de reactivos resueltos según su tipo. Se calcula el porcentaje promedio nacional (PPN) sumando los porcentajes de respuestas correctas a nivel nacional de cada reactivo y dividiendo el resultado entre el número de reactivos incluidos en cada tipo.

| Español (6°) | Mel | Dan | Car | Orl | PPN |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------|
| Nivel alcanzado | Elemental | Elemental | Elemental | Elemental | |
| 9 reactivos de tema central | 4 | 5 | 2 | 6 | 56 |
| 12 reactivos de significado de fragmento | 4 | 8 | 5 | 8 | 48 |
| 5 reactivos de extracción de información | 2 | 3 | 2 | 3 | 52 |
| 9 reactivos de inferencia | 2 | 4 | 3 | 7 | 40 |
| Subtotal de reactivos de comprensión 35 = 100% | 12 = 34% | 20 = 57% | 12 = 34% | 24 = 69% | 49 |
| 6 reactivos de ortografía | 1 | 2 | 4 | 3 | 45 |
| 16 reactivos de reflexión meta-lingüística | 5 | 8 | 8 | 9 | 45 |
| 1 interpretación de gráficas | 1 | 1 | 1 | 1 | 72 |
| 1 interpretación de mapas | 1 | 1 | 0 | 1 | 90 |
| Total 59 = 100% | 20 / 34% | 32 / 54% | 25 / 42% | 38 / 64% | |

Cuadro 7. Frecuencia y porcentaje de reactivos bien resueltos por cada niño de acuerdo con su grado de dificultad.

| | B | M | A | Total |
|-----|----------|----------|----------|--------------|
| Mel | 9 = 45% | 10 = 50% | 1 = 5% | 20 = 100% |
| Dan | 12 = 38% | 16 = 50% | 4 = 13% | 32 = 100% |
| Car | 12 = 48% | 9 = 36% | 4 = 16% | 25 = 100% |
| Orl | 14 = 37% | 16 = 42% | 8 = 21% | 38 = 100% |

5. Datos complementarios a la prueba ENLACE

En virtud de que mantenemos un contacto estrecho con la escuela a la que asisten los niños considerados, contamos con datos acerca de su lectura. En este mismo periodo, los habíamos entrevistado para saber cómo leían y habíamos aplicado una encuesta sociodemográfica en sus casas, a fin de aproximarnos a los contextos familiar y escolar en que se desarrollan.³ Vamos pues a contextualizar los datos que conocemos a través de la aplicación de la prueba ENLACE con otros datos con los que contamos, recolectados en el mismo año escolar.

Los textos leídos por los niños

El texto que Mel, Dan y Orl leyeron (*¿Sabías que...?*, disponible en la versión multimodal) lo usamos en nuestras exploraciones actuales y pertenece a la serie de textos con los cuales se obtuvieron algunos estándares nacionales en lectura por parte del INEE en 2004. El texto que Car leyó (*La raya salvavidas*) lo hemos usado en investigaciones anteriores (Vaca, 2001 y 2006) y lo seguimos explotando porque conocemos bien las dificultades que entraña su reconstrucción, en forma y contenido.

El primero es un texto difícil, cuya elaboración no es muy cuidadosa. De hecho hemos encontrado que algunas dificultades que estos niños encuentran no son exclusivas de ellos, sino que son compartidas por otros lectores.

El texto trata de la basura espacial que se genera cuando se ponen en órbita los satélites y del peligro que ésta representa para los mismos. Tiene una extensión de 285 palabras y es presentado por nosotros en forma íntegra, aunque con ligeras variaciones respecto del original publicado (INEE, 2004): no conservamos la imagen ni otros recuadros de texto periféricos. Usamos sólo el texto principal.

Las dificultades del texto que hemos identificado, son las siguientes:

- Para poner los satélites en operación, dice el texto, “se requiere de cohetes y otras maquinarias que son desechados una vez que cumplen su misión”; por

3. Los datos fueron recabados por los autores y por Martha de Jesús Portilla León, Denise Hernández y Hernández y Michell Hernández Fernández en el marco de los trabajos preliminares del proyecto de investigación “La lectura y sus contextos”, apoyado por CONACyT (ref. 48711-S-2005) .

el contexto inmediato posterior, se debe suponer que son las maquinarias o partes de ellas las que son desechadas y, sin embargo, el texto usa la expresión “desechados” (masculino), lo que frecuentemente lleva a los niños a pensar, con razón, que ese término refiere a los cohetes (género masculino) más que a “otras maquinarias” (género femenino).

- Las “maquinarias” desechadas luego son referidas con otros términos: “residuos espaciales” y “objetos” (de diferentes tamaños). Esto hace que el lector deba distinguir entre los “cohetes”, los “satélites”, las “maquinarias”, los “residuos espaciales”, los “objetos” y luego “las naves”. De hecho, todas son “máquinas”. Para ser un texto que intenta informar de la basura espacial y su origen, resulta confuso, pues incluso se llega a perder el tema central del texto.
- Más adelante, en el tercer párrafo, se explica que esos objetos o residuos pueden chocar con los satélites y causarles daño. Se habla de 3 clases de residuos, según su tamaño y sus posibles consecuencias para los satélites: los grandes (mayores de 10 centímetros de diámetro) pueden ser detectados desde la Tierra y evitados mediante maniobras del satélite a control remoto. Donde se habla de los objetos chicos, menores de un centímetro, se dice que “se evitan los daños recubriendo a las naves espaciales con un blindaje muy resistente”. Antes, se hablaba de los daños a los satélites; ahora, se habla de “naves” recubiertas. Nuevamente puede haber confusión, puesto que “nave” se relaciona más fácilmente con “cohete” que con “satélite”, aunque técnicamente un satélite pueda ser considerado también como una nave (por tener propulsores para su posicionamiento).
- La clasificación de los objetos gira alrededor de dos magnitudes ligadas a adjetivos: *menor a* un centímetro, *entre* 1 y 10 centímetros y *mayor de* 10 centímetros. Sabemos que los términos relativos (“menor a” y “mayor de”) y particularmente el término “entre”, son difíciles de manejar para los niños. Además, la expresión más común es “mayor que” y “menor que”. Prácticamente todos los niños a cuya lectura hemos asistido, han tenido serias dificultades para “resolver” esta clasificación y el párrafo entero.
- La solución que se explora en el proyecto Orión, según informa el propio texto, resulta incomprensible o incoherente, a menos que se infiera que los objetos medianos ya pueden ser detectados desde la Tierra, además de los objetos “grandes”.

De esta manera, debemos tomar en cuenta, en el análisis que emprendemos, que se trata de un texto “difícil”, no sólo para estos tres niños sino incluso para adultos, por su temática y por su descuidada construcción.

Análisis de la lectura por parte de los 4 niños

Presentamos un breve resumen de la ejecución de los niños al leer (la versión completa en video está disponible en la versión multimodal).

Car (12;9 / 6º), La raya salvavidas, 20 minutos

- Lectura en voz alta de *La raya salvavidas*. Lee la primera sección muy fluidamente y casi sin errores. Al final comete algunos errores mínimos. Aún no sabe qué es la raya.
- Lee la segunda sección y aún no sabe qué es la raya.
- Lee hasta el final. Sistemáticamente sustituye cuando por “cuanto”. La raya es “como un pescado”. Luego, hace un excelente resumen del cuento de manera oral y contesta bien algunas preguntas puntuales, sin ver el texto. Luego se le da el cuestionario escrito. Sólo por momentos se remite al texto, en la pregunta sobre la casa. Infiere que es “grande y bonita”, sin justificar su inferencia. En otra pregunta se le sugiere que vea el texto. Relee directamente, en silencio, una sección pertinente. Sus respuestas finales son: 1. es como un pez; 2. cHoriso, huevo, leche y pan; 3. por que ese dia no hiba hir ala escuela; 4. grande y bonita; 5. por que se enredo con la cuerda; 6. de que no selo comiera el tiburón; 7. se coloco junto a su panza nado hacia la superficie hacia el barco

Orl (11;5 / 6º), ¿Sabías que...?, 20 minutos

- 1^{er} párrafo: Lee en voz alta de manera fluida. Duda en el número romano de “Morelos II” pero él mismo decide que es así. Afirma después de leer el primer párrafo que “pasaron 4800 satélites”, mas no sabe especificar a qué se refiere. Se le sugiere entonces releer en silencio, y lo hace. Corrige su interpretación y responde bien a otras preguntas, menciona los celulares y afirma que los satélites son como naves. Afirma que México tiene satélites pero inicialmente dice que se llama Sputnik. Luego corrige.
- 2º párrafo: Lee bien pero le cuesta decir de qué trata. Dice, por ejemplo, que los residuos chicos “entran a la nave”, pero no puede explicarlo. Se le sugiere releer y lo hace en silencio. Corrige varias interpretaciones previas.

Finalmente afirma que esos residuos “están al lado de la Tierra”, haciendo un gesto circular no muy amplio con su dedo sobre la mesa. En general, hasta ahora comprende el texto.

- 3^{er} párrafo: Lee bien e igual responde a las preguntas: los tamaños, la resistencia a los pequeños, qué es “blindaje”. A la pregunta “¿cuáles son los más peligrosos?” responde primero que los de más de 10 cms. y luego “los de 1 y 10 cms.”; le cuesta trabajo responder por no razonar en términos de “rangos de tamaño” sino en función de valores absolutos. Al final, con orientación dice “podrían ser los de 5 cms.”.
- 4^o párrafo: Lee bien en voz alta y hace un buen resumen. Respecto de la pregunta escrita pregunta si debe responder “hablando”; no lee el enunciado de la pregunta sino directamente las opciones. Va leyendo por fragmentos la primera opción y comentando oralmente sus respuestas. Se le hacen sugerencias y preguntas e insiste en leer las opciones como preguntas, ya que lee el como inicial como si fuera interrogativo.

Dan (12;3 / 6^o), ¿Sabías que...?, 14 minutos

- 1^{er} párrafo: Lee en voz alta. Lee I como “i” y no como “primero” o “uno”. Igual con Morelos II, pero luego lee “Morelos segundo”. Lee fluidamente casi sin errores. A la pregunta qué es un satélite dice que “es como una estación espacial” y dibuja un pequeño satélite. Los ha visto en la tv. hace un buen resumen y responde bien las preguntas planteadas.
- 2^o párrafo: Lee fluido con algunos errores. Se confunde entre el cohete y lo que se queda como desecho. Define bien “órbita” como “su camino”. Quien entrevista no ayuda, porque insiste en que son los cohetes los que se quedan en el espacio.
- 3^{er} párrafo: Lee bien y así recupera el texto. De la proposición <los más peligrosos son los grandes> pasa a una interpretación apegada al texto, al releer y dialogar.
- 4^o párrafo: Lee bien e igual sintetiza. Interpreta la pregunta escrita, el primer renglón, como si fuera para completar. No entiende la forma de la pregunta. Se le explica y entonces responde bien.

Mel (12;2 / 6º), ¿Sabías que...?, 27 minutos

- 1^{er} párrafo: Lee bien aunque con cierta dificultad con palabras desconocidas como soviética, Sputnik o con la interpretación de números romanos que finalmente resuelve. Hace un buen resumen y contesta bien algunas preguntas. Se le dificulta un poco lo de “la telecomunicación”, “es algo así como de que se informa, ¿no?”. Luego da ejemplos como radio, tv y el celular (por sugerencia).
- 2º. párrafo: Lee bien con algunos problemas de agrupación y errores autocorregidos. Se confunde enormemente entre cohete y satélite. Se le pide releer en silencio. Al acabar dice: “ah, ya sé. Que los satélites los mandan al espacio en /kuétes/”. Luego dice que usan “tipos de máquinas” y que son más de 9000 objetos que miden más de 10 cms. pero no sabe qué son esos objetos (“¿balas?”). Finalmente no describe qué son. Se le ayuda a reconstruir la idea del párrafo aunque por la redacción del texto sí se entiende que son los satélites los que son desechados. Al final parece comprender el párrafo.
- 3^{er} párrafo: Lee con cierta fluidez pero con algunos errores. Espontáneamente pregunta qué es colisiones. Sigue el texto con su dedo. Lee al final bastante mal, con errores importantes no corregidos (“representación” en vez de reparación, por ejemplo). No puede reconstruir bien la idea. Durante el diálogo se le pregunta de qué se venía tratando antes, y vuelve a la idea de que son los satélites los que dan vuelta a la Tierra (y no los desechos), lo que muestra que no había entendido bien el párrafo anterior. Al final, después de mucha orientación, dice: “ah, que los residuos pueden chocar contra los satélites”. Parece entender la diferencia del peligro que representan los desechos chicos y los medianos.
- 4º párrafo: La manera de leer se ha venido degradando y la lectura de este último párrafo ya es muy poco fluida y con muchos errores. A pesar de lo anterior, el contenido de este párrafo es bien reconstruido por Mel.
- Cuando se pasa a la pregunta escrita, ella pregunta... “¿ésta?”, señalando un renglón. El entrevistador enfatiza que se trata de una sola pregunta. Lee en silencio y al preguntarse, dice: “que de qué se trata” y responde oralmente: “pues de los satélites”. Sigue leyendo en silencio. Lee en voz alta la primera opción, luego la segunda y dice: “esto es para que te quede claro el texto, ¿no?”. Al preguntársele cómo respondería, vuelve a decir: “¿ésta?”, señalando el primer renglón y responde oralmente y luego por escrito.

En términos generales, encontramos que son coherentes los resultados en la prueba ENLACE y aquellas actividades realizadas en los videos, y el ordenamiento de

los niños podría ser el mismo: Mel, Car y Dan, Orl. Sin embargo, se encuentran obviamente muchos detalles interesantes en las entrevistas, muchos matices.

El tiempo que tardan en resolver el texto indica de alguna manera la dificultad que encontraron los niños. En español, quien tardó más fue Mel seguida de Car y Orl. El más rápido fue Dan, sin detrimento de la comprensión del texto.

Recordemos que Car no leyó el mismo texto, pero lo resolvió bien, de acuerdo con la dificultad que sabemos que este texto plantea a los niños. Los otros tres niños encuentran dificultades para resolver el texto, derivadas, en muchos casos, de las características del mismo y que habíamos anticipado. Sin embargo, estas dificultades resultan insuperables para Mel. Dan y Orl lo resuelven, no sin tener que superar ciertas dificultades de interpretación.

Los tres niños que leen el texto *¿Sabías que...?* tienen dificultad en comprender la estructura de la pregunta. Todos la interpretan como una oración para ser completada o como cuatro preguntas a las que van dando respuesta oralmente. Esto resulta interesante porque indica una falta de experiencia relativa al tipo de preguntas posibles desde el punto de vista de su estructura, lo que indudablemente pudo haber influido cuando resolvieron la evaluación ENLACE. El único que tras la explicación o las sugerencias del entrevistador comprende la estructura de la pregunta es Dan, quien al final la responde correctamente.

Observaciones aportadas por su maestro y acerca de su familia y su relación con la escritura

Car (niña)

Observaciones de su maestro

No cursó ningún grado de preescolar y durante su niñez estuvo muy aislada de otros niños, pues donde vive no había otras familias que vivieran cerca de su casa. Quizá por eso era extremadamente tímida al grado de que cuando se le hacía una pregunta, por fácil que fuera la respuesta, no respondía. A veces ni su nombre decía. Llevó algo de tiempo lograr que tuviera la confianza necesaria con sus compañeros y su maestro para que comenzara a desenvolverse en forma sociable, y esto sucedió a partir del 5° grado, cuando egresaron sus hermanas; entonces, participó por voluntad propia en bailables de la escuela y lograba incluso superar en algunas ocasiones a sus compañeros de grupo, dando la respuesta correcta a

preguntas hechas en forma oral o escrita. Siempre fue una niña disciplinada que estaba atenta en clase, aunque no siempre cumplía con la tarea. Mostró interés en manejar la computadora de Enciclomedia, cuando llegó. Actualmente ya está cursando la secundaria y se le ve contenta en su nueva escuela.

Su familia y su relación con la escritura

| | | |
|--|--|--|
| Composición de la familia | 9 personas en total: sus padres (2), hermanos (3) que estudian la secundaria y la familia de una de sus hermanas. | |
| Casa y equipamiento | Propia, de mampostería con 5 cuartos, agua entubada, fosa séptica. No cuentan con calentador de agua, computadora ni automóvil. | |
| Gastos y servicio médico | Entre 3 y 5 mil pesos. Los cuatro menores cuentan con IMSS | |
| Padre | Ocupación | Jardinero (antes era campesino) |
| | Escolaridad | Alfabetizado. 2º de primaria. |
| Madre | Ocupación | Ama de casa. Trabaja en servicio doméstico (no reportado). |
| | Escolaridad | Alfabetizada. 2º de primaria. |
| Textos existentes en casa | Libros de texto gratuitos, enciclopedia, libros literarios, periódico; revistas de belleza, espectáculos y manualidades; estampas religiosas, mapa, calendario, historia, Biblia, cartas y telegramas. | |
| Medios electrónicos de comunicación | 3 celulares. No cuentan con teléfono, computadora ni internet. | |

Mel (niña)

Observaciones de su maestro

Creció en Chiapas y a su llegada tuvo problemas de salud (asma) por lo que continuamente estaba enferma debido a la humedad en esta región y por el frío de invierno, cuando más padecía. En algunas ocasiones se quedaba distraída viendo hacia un punto determinado con la vista fija. Se le tenía que hablar para sacarla de sus pensamientos. Actualmente estudia más cerca de la costa, pues ese clima le beneficia más.

Su familia y su relación con la escritura

| | | |
|--|---|----------------------|
| Composición de la familia | 5 personas: sus padres (2), una hermana en primaria y una prima que estudia una licenciatura. | |
| Casa y equipamiento | Departamento rentado en el batallón. 6 cuartos. Cuenta con todos los servicios incluyendo teléfono fijo y computadora. No cuentan con internet, cable o antena ni automóvil. | |
| Gastos y servicio médico | Inferior a 3 mil pesos. Seguro médico del ejército. | |
| Padre | Ocupación | Sargento (mecánico). |
| | Escolaridad | ¿? |
| Madre | Ocupación | Ama de casa. |
| | Escolaridad | Secundaria. |
| Textos existentes en casa | Libros de texto gratuitos, de literatura, enciclopedia, periódico, revistas, estampas religiosas, calendario, documentos oficiales, instructivos, Biblia y textos electrónicos. | |
| Medios electrónicos de comunicación | Celular, teléfono fijo y computadora sin acceso a internet. | |

Dan (niño)

Observaciones de su maestro

Es un niño inteligente y sano, pero muy inquieto y un poco caprichoso. Tal vez por eso no sacaba buenas calificaciones. Parece ser que estaba un poco consentido por sus padres, pero en el último año cambió un poco, quizá por tanto insistirle en que en la secundaria podía tener problemas por su actitud. Le gustó el manejo de la computadora aunque se distraía con los juegos que ahí se encuentran. Parece que hizo caso de los consejos, pues al parecer va bien en la secundaria.

Su familia y su relación con la escritura

| | | |
|--|--|---|
| Composición de la familia | 4 personas: sus papás y una hermana que estudia la primaria. | |
| Casa y equipamiento | Departamento rentado en el batallón. 6 cuartos. Cuenta con todos los servicios incluyendo teléfono fijo y computadora. No cuentan con internet, cable o antena ni automóvil. | |
| Gastos y servicio médico | Inferior a 3 mil pesos. Seguro médico del ejército. | |
| Padre | Ocupación | Sargento segundo. Tareas administrativas. |
| | Escolaridad | Secundaria. |
| Madre | Ocupación | ¿? |
| | Escolaridad | Secundaria. |
| Textos existentes en casa | Libros de texto gratuitos, enciclopedia, estampas religiosas, calendario, documentos oficiales, instructivos, Biblia y textos electrónicos. | |
| Medios electrónicos de comunicación | Celular como teléfono fijo y computadora sin conexión a internet. | |

Orl (niño)

Observaciones de su maestro

Los padres de Orl se separaron desde 1996. Es tímido y llegó a esta escuela al sexto grado en noviembre. Costó un poco de trabajo que perdiera su timidez y que participara en algunos bailables. No se sabe por qué le daba pena que su mamá lo viera bailar y que fuera a la escuela por sus calificaciones. Es un excelente alumno, inteligente, tuvo buenas calificaciones, con nobles sentimientos y valores muy bien definidos. Continúa sus estudios en secundaria y se sabe que va muy bien. Su maestro está seguro de que concluirá una carrera en la universidad, pues lo percibe como uno de los niños que sabe de la importancia de los estudios, gracias a los consejos de su mamá y a que ella está siempre pendiente de ellos.

Su familia y su relación con la escritura

| | | |
|--|---|------------------------------------|
| Composición de la familia | 3 personas: su mamá y un hermano que estudia la secundaria. | |
| Casa y equipamiento | Propia, de mampostería, 3 cuartos. Cuenta con servicios básicos pero no con calentador, teléfono fijo, cable o antena ni automóvil. | |
| Gastos y servicio médico | Inferior a 3 mil pesos. SSA o DIF. | |
| Padre | Ocupación | Ausente (no hay información). |
| | Escolaridad | ¿? |
| Madre | Ocupación | Dueña de un taller de carpintería. |
| | Escolaridad | No concluidos de ingeniería civil. |
| Textos existentes en casa | Libros de texto gratuitos, enciclopedia, literarios, periódico, revistas, estampas religiosas, calendario, documentos oficiales, instructivos, Biblia, textos electrónicos (enciclopedia, atlas, material didáctico) y audiolibros. | |
| Medios electrónicos de comunicación | Computadora sin acceso a internet y tres celulares. | |

Vistas a esta escala, las condiciones sociodemográficas de las familias implicadas no se relacionan de manera lineal con los resultados obtenidos por los niños en las pruebas. Así, **Mel** parece tener buenas, o al menos mejores condiciones de vida que sus compañeros: su familia está integrada, vive en un apartamento con equipamiento estándar que no carece de ningún servicio básico (como de calentador de agua); sólo su papá trabaja mientras que su hermana y su prima sólo estudian, igual que ella. Su familia tiene acceso a servicios de salud y su mamá tiene estudios básicos concluidos. De hecho, ella además estudia computación y sin embargo es quien muestra un menor rendimiento en lectura. Las condiciones de vida de **Dan** y las características de su familia son muy similares, pero resultó muy diferente su rendimiento en las pruebas. En contraste con ellos, la familia de **Car** tiene condiciones mucho más duras, pues es una familia numerosa que vive en una casa pequeña, sus padres tienen estudios hasta el segundo de primaria y ambos trabajan, sus hermanos tienen también que trabajar y estudiar, no tienen acceso a la computadora y, sin embargo, su rendimiento es similar al de Dan y superior al de Mel. Para terminar con las correlaciones inversas, la familia de **Orl** está desintegrada (el papá está ausente) y la mamá regresó a su tierra después de

vivir en el norte del país; ella sola mantiene la casa, que tiene apenas un equipamiento básico. No tiene seguridad social (es empresaria pero debe recurrir a los servicios más básicos de salud) y, sin embargo, él fue quien mejor rendimiento logró ante las pruebas.

El único elemento que coincide linealmente con las predicciones es la escolaridad de la madre de Orl que, al ser universitaria (aunque no haya concluido) se evidencia un horizonte de formación más lejano para los hijos. Digamos que la condición socio-demográfica de esta familia está en un “bache temporal”, aunque su “capital cultural” es más elevado.

Estamos pues obligados a buscar otras características tanto individuales como familiares que puedan aproximarnos a explicar la diferencia entre sus rendimientos. De manera hipotética, podríamos plantear como relevantes las siguientes:

- Mientras que Car y su familia requirieron y muestran una actitud de esfuerzo ante la vida, cosa que a su vez les hace valorar más la asistencia a la escuela, que en sus condiciones se convierte en una verdadera oportunidad, Mel y su familia parecen vivir conformes en una situación “resuelta”, lo que posiblemente modula la actitud con la cual Mel asiste a la escuela. Es una niña que parece más “atolondrada”, mucho más preocupada por otras cuestiones que por los aprendizajes que promueve la escuela (reporta leer fotonovelas en tanto que la familia de Dan reporta explícitamente no leer revistas ni fotonovelas). Ir a la escuela es una obligación, más que una oportunidad.
- Orl viene de haberse desarrollado en una ciudad mucho mayor que Xalapa: Tijuana. Lo anterior significa que tiene una historia de vida y escolar diferente (vinculada a la movilidad social derivada de situaciones particulares de vida familiar) a la de los otros niños que consideramos, quienes se han desarrollado en la misma localidad. Así pues, aunque hoy Orl sea un alumno de una escuela rural, creció en un ambiente urbano. Lo anterior nos indica que la condición sociodemográfica de las familias es móvil y por lo tanto que se requiere rastrear las historias individuales. Los datos masivos toman sólo fotografías, cuando en realidad se requerirían películas para lograr entender la relación entre las condiciones de vida y las potencialidades en lectura. La exploración de las condiciones de vida de los niños y sus familias debe poder recuperar, en la medida de lo posible, la movilidad familiar en el tiempo. La exploración de esa trayectoria familiar es importante para poder profundizar en el estudio. Igualmente importante, aunque difícil, sería aproximarnos a las prácticas de lectura en las que los niños han estado inmersos en el núcleo familiar (a la manera del estudio Bristol de Wells, 1986).

En cualquier caso, no parecen ser las grandes variables sociodemográficas las que por sí mismas expliquen los éxitos o los niveles de desempeño en las pruebas, sino más bien variables más etéreas pero cercanas a la lectura: mantener una actitud positiva ante la escuela, verla como una oportunidad, tener una actitud responsable y sentirse exigido y comprometido con ella y con el propio aprendizaje desencadena un trabajo sostenido, una cierta auto-exigencia que a final de cuentas redundan en un mejor desempeño, sin que por supuesto pueda ser completamente independizado del marco de vida que puede ser más o menos limitante.

6. Conclusiones

A pesar de haber trabajado sólo sobre la lectura de cuatro niños asistentes a una sola escuela, creemos poder apuntar algunas consideraciones que merecen ser tomadas en cuenta, respecto de la prueba ENLACE 2006 y sobre la lectura de los niños.

La prueba, por la metodología adoptada para su desarrollo y por su diseño evidentemente apresurado, no es una prueba que nos haya brindado resultados claros y válidos acerca de la potencialidad de lectura de los niños mexicanos, al menos en el grado considerado.

Desde el punto de vista de la *forma*, hemos visto que se trata de una prueba con textos muy largos que dejan poco tiempo promedio para la resolución de cada reactivo. Sólo eso afecta ya a la totalidad de los resultados obtenidos, pues los niños fueron colocados en una situación en la que no encuentran el tiempo para reflexionar sus respuestas.

Hay textos simplemente mal escritos (la leyenda), mal clasificados (la entrevista tomada por reporte de investigación), mal impresos (el plano del centro de la Ciudad de México) o gráficas cuyos reactivos pueden ser resueltos a partir del texto que las acompaña. En todos estos casos, no tenemos suficiente información para poder hacer una valoración razonable y verosímil de las “habilidades” de los niños.

La forma de muchos reactivos también resulta muy cuestionable (en su redacción farragosa, en su lógica, en su precisión) y, en muchos casos, también respecto de los criterios para decidir cuál es la respuesta correcta. Como hemos visto, frecuentemente hay varias respuestas correctas para algunos reactivos y los niños que toman una ruta diferente y lógicamente posible de razonamiento (aunque no esperadas por los constructores de los reactivos) son simplemente descalificados.

Respecto del *contenido* de la prueba es claro que hay grandes temas de los que nos quedamos sin información: ortografía, interpretación de mapas y gráficos, reporte de investigación; pero lo más grave se genera, desde nuestro punto de vista, por la vaguedad conceptual que subyace a la prueba, la noción de “habilidad”, que acaba siendo identificada con una larga lista de propósitos enunciados y arbitrariamente atada a las características de los textos: ¿qué fue primero? ¿el huevo o la gallina? Es decir, ¿se definió primero “la habilidad” por evaluar y luego el medio para evaluarla o se adaptaron “las habilidades” medidas a los textos y a los reactivos ya elegidos? Igual que para la definición del nivel de dificultad de los reactivos, la prueba ENLACE es circular en sus definiciones. Parece que no se ha superado aquel viejo problema de “la inteligencia es lo que mi *test* mide”.

Resulta que, como era previsible, a veces los mismos niños parecen comprender el sentido global de un texto y a veces no; a veces, parecen mostrar habilidades o conocimientos ortográficos y a veces no; a veces, parecen haber realizado ciertas reflexiones metalingüísticas y a veces no. Lo cual nos lleva a concluir que no están bien definidos los propósitos de los reactivos o los reactivos mismos, que las habilidades no son tan ingenuamente transversales como parecen suponer sus constructores y que la lectura no puede reducirse a un conjunto más o menos arbitrario de “habilidades” (o “sub-habilidades”) y conocimientos y que, por lo tanto, simplemente no se puede evaluar con este tipo de pruebas.

Respecto del reporte de los resultados de los niños, hemos visto que las recomendaciones que se dan a los padres y a los maestros *ni son personalizadas, ni son precisas*, pues están elaboradas considerando sólo el nivel asignado y no las respuestas específicas logradas o no por cada niño; estos niveles (insuficiente, elemental, bueno, excelente) resultan en realidad poco diferenciadores. Considérense por ejemplo todas las diferencias entre el rendimiento de Orl y de Mel, por mencionar sólo los extremos.

Las fluctuaciones de un mismo niño ante reactivos que supuestamente evalúan lo mismo, pueden ser comprendidas solamente en la medida en que se salga de “la lógica de la habilidad” y se entre en el terreno de la inter-actividad, para considerar así que cualquiera sea el texto que le presentemos a los niños para leer, tendrá un contenido y una forma que entrañará ciertas dificultades de resolución para unos niños y otras, para otros. ¿Por qué? Porque han vivido vidas diferentes, en hogares diferentes, en localidades diferentes y en familias diferentes que los han dotado de información, conocimiento y actitudes diferentes que pueden converger o no con la información, conocimiento o actitud exigida por el texto y los reactivos propuestos. Los mismos resultados de las pruebas estandarizadas nos

autorizan a pensar que “las habilidades” son *entes mitológicos*, creados por los viejos psicólogos y revividos por los modernos tecnócratas de la educación (véase, para una discusión de la concepción de la lectura como habilidad, Vaca, 2008).

Lo anterior nos lleva a la necesidad de descentrarnos del niño y sus supuestas habilidades para enfocar también *los contextos en los que dicho niño está creciendo*. Y así hemos visto, de acuerdo con la limitada información recabada, que las variables sociológicas tampoco dan cuenta, aislada y mecánicamente, del ordenamiento que hemos establecido entre los niños. Fuera de la escolaridad de la madre de Orl, las variables “clásicas” no dan cuenta por sí solas del ordenamiento de los niños. Llama la atención que los rasgos destacados por su maestro, referente a sus condiciones de vida y crecimiento (aislamiento de su casa, apoyo familiar, “carácter” o “personalidad” de los niños), puedan efectivamente alinearse mejor con sus respectivos desempeños. El maestro, si se trata de un maestro atento, conoce a los niños y convive con ellos día con día durante periodos prolongados de tiempo, y por tanto puede intuir las “variables” que pueden estar incidiendo más claramente en los procesos de aprendizaje de los niños.

Por otro lado, en México se ha invertido mucho tiempo, dinero y esfuerzo en *demostrar* que el aprendizaje de la lengua escrita, desde la adquisición del principio alfabético hasta los niveles más avanzados, pasando por los procesos intermedios como es el del aprendizaje de la ortografía y el de la evolución de la lectura, es un *proceso* constructivo de conocimiento. Resulta lamentable que todo ese trabajo esté siendo soslayado, y quienes promueven las evaluaciones estandarizadas están, simplemente, tirando a la basura 25 ó 30 años de investigación en este dominio, por ignorancia, por conveniencia o por inconveniencia, pues este enfoque pone al acento en los procesos en desenvolvimiento y no en los estados.

Un verdadero reto (práctico e intelectual) sería que en lugar de retroceder a la época de los *tests de habilidades*, se asumiera la necesidad de construir sistemas de evaluación que tomaran en cuenta de manera censal el proceso y el progreso que llevan, año con año, los niños, siempre en evolución.

Es obvio que los cuatro niños que hemos analizado y todos los niños de México están más o menos comprometidos en un proceso de aprendizaje, que es de largo aliento y que lo realizan en condiciones a veces muy difíciles, que podrían mejorarse si en vez de destinar tantos recursos a una ilusoria “medición de habilidades”, se dedicaran a mejorar por un lado las escuelas y su tiempo efectivo de trabajo y, por el otro, las condiciones en las que los maestros mexicanos trabajan: sus salarios, sus condiciones materiales, sus “dobles jornadas simultáneas” (Rockwell, 2005), sus necesarios traslados de una a otra escuela, etcétera.

Lo que se ha dicho en este artículo de la prueba ENLACE es en buena medida aplicable a cualquier evaluación estandarizada de este tipo, pues a todas subyace el mito de poder descomponer el intelecto humano en la serie de habilidades claramente aislables y medibles. (Vaca, 2001 y 2005).

No sin demagogia, muchos funcionarios siguen afirmando que impulsarán la investigación educativa y la innovación y, al mismo tiempo, ignoran lo que han llegado a conocer, a través de muchos años de trabajo intenso y comprometido, la psicología y la sociología de la lectura, así como aquello que nos ha enseñado la antropología de las culturas escolares. ¿Para qué seguir gastando dinero en investigación si las decisiones y los criterios de acción educativos no toman en cuenta sus resultados? Para que haya una verdadera vinculación entre la investigación, las políticas y la acción educativa es necesario que las rutas de acción se definan tomando en cuenta el conocimiento localmente construido: ¿vivimos verdaderamente en “la sociedad del conocimiento”?

Finalmente. Siendo tan evidentes las debilidades de la prueba ENLACE, tan eufóricas las declaraciones y las esperanzas puestas en ella por parte de las autoridades educativas y siendo que ellas mismas asumen los resultados de estos ejercicios como “normales” (es decir, que sea normal que la escuela pública esté mal) no podemos dejar de preguntarnos si no se está “manufacturando una crisis” (como hace tiempo se puso al descubierto en los Estados Unidos de acuerdo con Berliner y Biddle, 1995) que al final busque beneficiar a grupos de poder económico ligados a la educación, quienes se han venido beneficiando de muchas maneras de “la crisis” de la educación pública (el caso de las universidades privadas) y con las políticas adoptadas por el mismo Estado (las bibliotecas escolares y de aula), cuyo único guía es hoy el mercado, y no la gente.

Lista de referencias

- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. EU: Malden.
- Berliner, D. C. & Biddle, B. J. (1995). *The manufactured crisis. Myths, fraud, and the Attack on America's Public Schools*. EU: Perseus Books.
- Besse, J.-M. (2008). La relación con la escritura. En: Vaca, J., *El campo de la lectura: caminos, brechas y senderos*, pp. 57-72. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ehinger, G. (1927). "Recherches sur le développement de l'habilité manuelle par la pratique d'un métier manuel". *Archives de Psychologie*, 80, 299-323.
- Fishman, K. (2004). Etnografía y literacidad. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P., *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 275-290. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Guilford, J. P. (1936). *Psychometric Methods*. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2004). *La Calidad de la Educación Básica en México. Resultados de la Evaluación Educativa 2004*. México, DF: Autor.
- Ivanic, R., Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P., *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 211-246. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rockwell, E. (2005). *La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos*. Documento 54. México, DF: CINESTAV-Sede Sur.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2006). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Características Generales e Información de los Reactivos aplicados para su uso pedagógico. 6to de Primaria*. México DF: Autor.
- Street, J. & Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P., *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 182-210. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Vaca, J. (1997). *El niño y la escritura*. Universidad Veracruzana: Xalapa.

- _____ (2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico. *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 35, pp. 9-208.
- _____ (2005). PISA sin prisa. CPU-e: Revista de Investigación Educativa. No. 1 (Julio-diciembre). Disponible en:
<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/pisa.html>
- _____ (2006). *Así leen (textos) los niños*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- _____ (2008). *Leer*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Vaca, J. & Montiel, B. (2006). Bibliotecas vivas. Experiencia en una escuela rural mexicana. En *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XX-VII, Número 3, septiembre, pp. 28-39.
- Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Editorial Laia.
- Williams, R. (1993). Diversos nombres de la deidad Tajín. En *La palabra y el hombre*. No. 3, pp. 5-12.
- Documentos consultados que fueron obtenidos de Internet en su momento y que actualmente ya no se encuentran en línea:
- Inhelder, B. "Hacia un constructivismo psicológico: ¿Estructuras? ¿Procedimientos? Los dos indisociables". CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. 2007, 4. Disponible en:
<http://www.uv.mx/cpue/num4/inves/completos/hacia.html>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2006). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Características Generales del Levantamiento de datos. Disponible en:
www.secver.gob.mx/micrositios/dgece/docs/enlace/Caract_Grals_ENLACE_2006pdf
- _____ (2006). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Folleto*. Disponible en: <http://dgece.secver.gob.mx/enlaces/>
- _____ (2006). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Normas Operativas*. Disponible en:
www.secver.gob.mx/micrositios/dgece/docs/enlace/NormasEnlace2006.pdf