



LA PRUEBA ESTANDARIZADA, ¿AMIGA O ENEMIGA?

Beatriz Elena Martínez-Díaz

beatriz.martinez@cinvestav.mx

Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
Ciudad de México

.....

Introducción

La Matemática Educativa es un campo muy joven en comparación con la Matemática misma (Kilpatrick, 2014) o la Educación en general (Wiliam, 2003), por lo que no existe un consenso sobre su objetivo (Niss, 2007), es decir, no hay un acuerdo sobre qué es el aprendizaje, ni cuáles son las matemáticas que son importantes de enseñar, lo que significa que tampoco hay un consenso sobre qué es evaluar.

Cabe resaltar que las discusiones sobre la evaluación del aprendizaje no son nuevas dentro de la Matemática Educativa (Becerra y Moya, 2008). No se puede negar que, en sus inicios, la disciplina se enfocaba en comprender e incidir más en los procesos de aprendizaje que en los de evaluación, al punto de que a ésta se le llegó a ver como algo de menor importancia o incluso externo a la Educación Matemática (Niss, 1993; citado en Becerra y Moya, 2008). En este sentido, los debates actuales sobre evaluación en la Matemática Educativa reflejan los debates en curso sobre el propósito de esta disciplina en general (Nortvedt y Buchholtz, 2018). De igual forma, la centración en los procesos de aprendizaje ha generado que la gran parte de las investigaciones realizadas en esta línea se enfocan en las evaluaciones que se realizan en el aula de clase, dejando de lado las capacidades de las evaluaciones internacionales y nacionales para arrojar datos que sirvan para empoderar e informar a los maestros (Care et al., 2014).

Con todo esto en mente, el presente trabajo tiene como objetivo a la evaluación del aprendizaje, específicamente el instrumento utilizado por la evaluación externa a gran escala o evaluación estandarizada desde la Matemática Educativa.

La prueba estandarizada

Es aquella prueba objetiva que puede ser institucional, nacional o internacional que pasa por un proceso sistemático en el que se determinan sus objetivos, las normas para su diseño y aplicación y se establece cómo se interpretarán sus datos (INEE, 2015; Santisteban, 2009). Es utilizada generalmente por la evaluación externa a gran escala; un ejemplo de esta es la prueba PISA a nivel internacional o la prueba PLANEA a nivel nacional en México. También es utilizada por las evaluaciones de alto impacto; un ejemplo de estas son las pruebas de ingreso o egreso de las universidades como lo es el CENEVAL en México. En Latinoamérica, México y Costa Rica fueron los primeros países que comenzaron a emprender evaluaciones a gran escala mediante pruebas estandarizadas en educación básica desde los años de 1970 y 1980, sin embargo, fue Chile el primer país que desarrolló un verdadero sistema de evaluación antes de 1990 mediante la prueba SIMCE (Martínez-Rizo, 2009).

Problemática

Dada la aplicación de las pruebas estandarizadas, tanto a nivel internacional como nacional, se han generado diversos problemas derivados del uso inadecuado de este tipo de pruebas que las han llevado a ser mal vistas ante la comunidad educativa.

El primero es el denominado *teaching to the tests* o enseñando para la prueba. Es un proceso ignorado con frecuencia por la política (Swan y Burkhardt, 2012) que refiere a cuando la educación se centra en superar las pruebas estandarizadas. En otras palabras, es cuando el profesor, preocupado por el prestigio de su institución, comienza a entrenar a sus estudiantes para responder una prueba estandarizada (Fernández, Alcaraz y Sola, 2017). Este problema toma importancia porque no solo se altera la manera en cómo se enseña la matemática en un aula de clase (Volante, 2004; citado en Care et al., 2014), sino que también se altera el tipo de tareas que los estudiantes deben resolver. Se comienza a trabajar con problemas de opción múltiple, en lugar de problemas abiertos que permitan a las y los estudiantes acercarse a contenidos más relevantes y procesos que les permitan desarrollar sus capacidades al máximo.

El segundo de ellos es el ranking de centros, que refiere a la competencia que se genera entre las instituciones educativas por sobresalir en los resultados de las pruebas estandarizadas. Esta preocupación excesiva genera que el sentido original de la evaluación educativa comience a alejarse, pues los resultados de estas pruebas no están sirviendo para la reflexión de los maestros, los adminis-

tradores de un centro educativo y los políticos y comienza a acercarse más a ese discurso de buscar la excelencia o la penalización de las instituciones educativas sin tener en cuenta el contexto de cada uno de los centros educativos, generando una desigualdad, ya que no todos los planteles cuentan con las mismas oportunidades (Fernández, Alcaraz y Sola, 2017).

El tercer y último problema que trataremos es el uso político de los resultados de las pruebas estandarizadas. Dichos resultados se han vuelto la piedra angular bajo la que se realizan diversas reformas educativas (Sola, 1999; citado en Fernández, Alcaraz y Sola, 2017). Sin embargo, muchas veces no se tiene en cuenta que las estadísticas arrojadas de las pruebas estandarizadas y las conclusiones, generalmente superficiales, que ofrecen los diferentes grupos de interés son fácilmente aceptados por la sociedad sin un análisis riguroso de la validez de los mismos o la idoneidad de los conceptos que tratan de ser representados a través de ellos, lo que deriva en que las reformas educativas no siempre reflejen las verdaderas necesidades de los estudiantes.

¿Qué se puede hacer al respecto?

Para abordar los problemas que existen alrededor del uso inadecuado de las pruebas estandarizadas, es importante tener en cuenta el propósito central de la evaluación educativa, ya sea que se hable de una evaluación en el aula o una evaluación externa a gran escala que, a pesar de tener principios distintos, buscan apoyar y mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. Como lo menciona Stobart (2010), es importante generar un desprendimiento de las creencias sobre la validez y la objetividad de las evaluaciones, incluida la creencia de que una sola prueba u observación puede decir la verdad sobre los logros de las y los estudiantes, los maestros o el sistema educativo.

En el caso específico de la prueba estandarizada, es importante comenzar a verla como una herramienta valiosa para apoyar los esfuerzos de mejora de la calidad educativa si se le ve solamente como un complemento de las evaluaciones a cargo de los profesores, pues estos son insustituibles para evaluar de manera detallada todos los aspectos del currículum y hacerlo de manera que puedan ofrecer a cada alumno una retroalimentación precisa sobre sus puntos fuertes y débiles esenciales para mejorar el aprendizaje (Martínez-Rizo, 2008). Para hacer que las pruebas estandarizadas funjan como un complemento de la evaluación en el aula de manera adecuada, es necesario como lo mencionan Cabrera, Valdés y Flores (2018), realizar interpretaciones de los resultados de estas pruebas desde la intervención de otras disciplinas y cuerpos académicos que se articulen con la evaluación, tales como la Matemática Educativa ya que

ésta nos permitiría decir no sólo dónde es que se están equivocando los estudiantes, sino también dar una explicación teórica del porqué se están equivocando y proporcionar a los profesores diversas vías de mejora que permitan atender las necesidades de sus estudiantes.

A manera de cierre, se puede decir que si la prueba estandarizada es vista como un complemento de las evaluaciones en el aula, puede ser vista como una amiga. Sin embargo, el uso inadecuado que se le ha dado a la prueba y a sus resultados ha derivado en diversas consecuencias negativas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y a su valoración que han hecho que sea vista como una enemiga ante la comunidad educativa.

Referencias

- Becerra, R. y Moya, A. (2008). Una perspectiva crítica de la evaluación en matemática en la Educación Superior. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 35-69.
- Cabrera, L., Valdés, M. y Flores, O. (2018). El análisis de los reactivos de Matemáticas y su interpretación con respecto al aprendizaje. En INEE, *Tendencias de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa* (p. 113-120). México: INEE.
- Care, E., Griffin, P., Zhang, Z. y Hutchinson, D. (2014). Large-Scale testing and its contribution to learning. En C. Wyatt-Smith, V. Klenowski y P. Colbert, (Eds.), *Designing Assessment for Quality Learning* (pp. 55-71). Estados Unidos: Springer.
- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad, y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. Doi: 10.15366/riee2017.10.1.003
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Manual técnico del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. PLANEA 2015. Educación Media Superior*. México: INEE.
- Kilpatrick, J. (2014). History of research in mathematics education. En S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education*. Dordrecht: Springer.
- Martínez-Rizo, F. (2008). Presentación. En L. Shepard (Ed.), *La evaluación en el aula* (pp. 6-7). México: INNE.

- Niss, M. (2007). Reflections on the state of and trends in research on mathematics teaching and learning. En F. K. J. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1293–1312). Charlotte: Information Age Publishing.
- Nortvedt, G. y Buchholtz, N. (2018). Assessment in Mathematics Education: responding to issues regarding methodology, policy, and equity. *ZDM*, 50, 555-570. doi: 10.1007/s11858-018-0963-z
- Santisteban, C. (2009). *Principios de Psicometría*. España: Editorial Síntesis.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. (Pablo Manzano Bernárdez, trad.). España: Ediciones MORATA, S. L. (Obra original publicada en 2008).
- Swan, M. y Burkhardt, H. (2012). A designer speaks: Designing assessment of performance in mathematics. *Educational Designer: Journal of the International Society for Design and Development in Education*, 2(5), 1-41.
- William, D. (2003). The impact of educational research on mathematics education. En A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick y F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education* (pp. 471–490). Dordrecht: Springer Netherlands.