



Educación Matemática

ISSN: 1665-5826

revedumat@yahoo.com.mx

Grupo Santillana México

México

El Comité Editorial

Editorial

Educación Matemática, vol. 20, núm. 2, agosto, 2008, pp. 3-4

Grupo Santillana México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40512062001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las evaluaciones masivas del desempeño de los estudiantes y la noción de “competencia”, por ser medidas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en cuanto cuestiones que, por ser “de actualidad”, tienen un halo de legitimidad, interpelan fuertemente a la investigación educativa.

En México se ha optado por alinear las pruebas usadas en las evaluaciones masivas al currículo y no a competencias definidas con independencia de éste, como es el caso de PISA. Esto significa que se explora el desempeño de los alumnos con respecto a lo que, según el currículo, debe ser enseñado. El currículo en sí no es objeto de la evaluación, aunque los resultados de las pruebas pueden llevar a cuestionarlo. Esta decisión es polémica, pero tiene la virtud de no arrogarse el derecho de decidir qué se debe saber, limitándose a respetar lo que el sistema ha escogido y a evaluar en qué medida lo ha logrado.

Del currículo a la definición de la prueba hay numerosos pasos, desde la interpretación de planes y programas para inferir los aspectos más importantes que hay que evaluar hasta la aplicación. En este proceso, dificultades de distinta índole en cualquier eslabón pueden entorpecer el propósito de conocer lo que los alumnos han logrado aprender de lo que la escuela supuestamente les ha enseñado. La participación de la comunidad de especialistas en asuntos de enseñanza de las disciplinas (en este caso de las matemáticas) en la supervisión de cada uno de los eslabones, nos parece importante; por ejemplo, mediante el aporte de respuestas a cuestiones tan básicas como las siguientes: ¿Las preguntas implican realmente el conocimiento que se supone? ¿Son éstos los conocimientos relevantes? ¿Qué nos informan los resultados de las pruebas? ¿Qué consecuencias pueden y deben tener? Es imperativo contribuir a encontrar buenas respuestas que mitiguen el efecto de otras que han sido dadas al calor de los resultados, sobre la marcha y con precipitación. Mencionamos a continuación dos ejemplos.

*La invalidación de lo hecho.* Los resultados bajos llevan de manera natural a cuestionar el trabajo realizado en muy diversos niveles: desde el de los maestros hasta el de los desarrolladores del currículo y el de los investigadores, pasando por los encargados de la gestión. Sin duda es necesario revisar a fondo todos los flancos, pero se requiere cautela para no destruir lo que probablemente ha funcionado o aquello de lo que no hay la certeza de que no ha funcionado.

Aun considerando que se han controlado las variables socioeconómicas, cabe preguntar: ¿Cómo saber si los bajos resultados que aparecen en las pruebas que vemos ahora reflejan un deterioro de la enseñanza si no hay pruebas previas con las cuales comparar? ¿Cómo determinar cuáles aspectos de cada instancia involucrada son los que no funcionan? Los bajos resultados pueden ser caldo fecundo para invalidar a raja tabla cualquier acción emprendida con anterioridad y justificar así los “borrones y cuenta nueva” tan socorridos por los políticos.

*El inmediatismo de las acciones remediales.* El apremio por obtener mayor número de respuestas correctas en las evaluaciones masivas del desempeño de los estudiantes puede llevar a entrenar a los alumnos para resolver exámenes así como a reducir la problemática a cuestiones muy puntuales y aisladas perdiendo de vista la existencia de procesos en los que se articulan varias nociones. Nos parece que no está resuelto el problema fundamental de la interpretación y el aprovechamiento de la evaluación.

Paralelamente, vivimos el apogeo de la noción de competencia. Nadie se opondría a la idea de formar alumnos capaces de resolver problemas, generalizar, abstraer y establecer conexiones en lugar de alumnos que solamente pueden repetir de memoria definiciones o procedimientos mecánicos. Las dificultades pueden surgir cuando se contraponen la enseñanza “por competencias” a la enseñanza de conocimientos específicos como si se tratara de una disyuntiva. La idea de desarrollar competencias matemáticas generales, sin una clara vinculación con el estudio de los conocimientos específicos de la disciplina, podría dar lugar a que no se lograra ni lo uno ni lo otro. Ciertamente, lograr procesos de estudio de conocimientos matemáticos específicos, propiciando al mismo tiempo el desarrollo de competencias matemáticas, constituye un enorme reto en el que avanzamos lentamente; pero tal vez ése es el esfuerzo al que debemos seguir dedicados.

Mucho de lo que nos interesa estudiar en el ámbito de la educación matemática versa sobre las intrincadas y apasionantes relaciones entre los alumnos, los maestros y los conocimientos matemáticos. A veces, los acontecimientos nos obligan a levantar la mirada para descubrir, una vez más, que en el terreno en el que nos encontramos también hay políticos que toman decisiones que afectan profundamente las relaciones que estudiamos.

*El Comité Editorial*