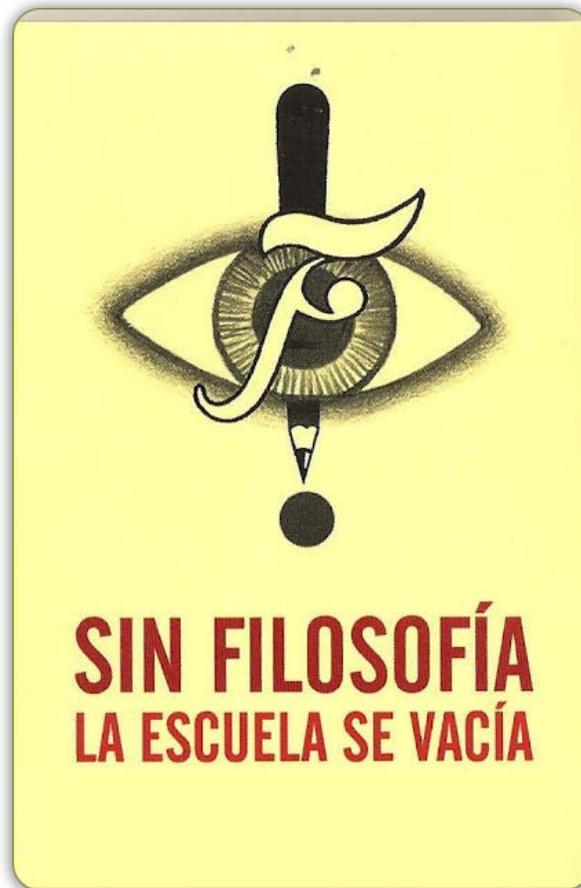


Instituto de Educación Media Superior del D.F.
Plantel Iztapalapa 2 "Benito Juárez"

Ciclo Escolar
2011-2012 B

Cuarto Coloquio Institucional de Filosofía
en el marco de las Jornadas Académicas

La filosofía: un saber imprescindible



Martes 24 y jueves 26 de enero de 2012.

de 11:00 a 15:00 horas.

Auditorio del Plantel Coyoacán "Ricardo Flores Magón",

Calz. De Tlalpan No 3463 y/ó 3465 Avenida Acoxta

Col. Viejo Ejido de Santa Úrsula, Tel.55737579

Instituto de Educación Media Superior del D.F. Plantel Iztapalapa 2 “Benito Juárez”

Ciclo Escolar 2011-2012 B

Enero 2012 Didáctica de la Filosofía

Mesa 1 ¿Bajo qué enfoques enseñamos en el IEMS?

Ponencia El examen en el IEMS

Autor
D.T.I. Alfonso Arriaga Juárez

Correo electrónico
alarju2002@yahoo.com.mx

El examen en el IEMS

Desde que ingresé al IEMS en año 2005 he estado aprendiendo una forma alternativa de ejercer el oficio de enseñar, la cual me ha enfrentado y ha roto con todas las ideas previas que, antes de ingresar al instituto, tenía con respecto a la docencia. En primer lugar me ha enseñado que el docente no es, ni tiene porque ser la autoridad; en segundo lugar me ha enseñado que lo importante de la educación es el desarrollo de virtudes, entendidas como un hábito o propiedad disposicional que acondiciona para actuar en una línea de acciones y conservarla .

Pero sobre todo, me ha enseñado que la evaluación del aprendizaje no es un medio para castigar a los estudiantes por no aprender filosofía, sino un medio de retroalimentar el trabajo del profesor y del estudiante, es decir, reflexionar sobre el proceso mismo de enseñanza- aprendizaje.

Bajo este contexto, comencé a preguntarme qué tan pertinente es el examen, dentro del modelo educativo del IEMS para la evaluación de los aprendizajes y la conclusión es que no es nada pertinente pues tal y como el examen fue concebido en el sistema educativo mexicano reciente, es totalmente opuesto a nuestro modelo educativo, sin embargo, me he encontrado a una gran cantidad de docentes del IEMS que usan al examen como un “instrumento de evaluación”, empero, argumentaré que éste no es apto para tal propósito.

Para fundamentar lo anterior, primero expondré el propósito o finalidad del examen desde la perspectiva de Ángel Díaz-Barriga para, posteriormente, establecer los fundamentos de la evaluación del modelo del IEMS y, por último, establecer la inutilidad del examen en la materia de filosofía.

.....
1 Beuchot, (2004), pp. 112-113.

I.¿Informar o Formar?

Desde la perspectiva de la educación tradicional entre más información pueda retener un sujeto y la pueda reproducir en el momento que se le requiera se le considera un sujeto que “sabe”, de tal forma que el papel del profesor se establece como la de aquel que tiene el trabajo de llenar a los alumnos con la mayor información posible para que demuestren qué “saben”, es decir, que pueden reproducir dicha información a través de un examen cualquiera que sea su modalidad (oral, escrito, de opciones, de relación, etc.).

Sin embargo, es obvio que si algún sujeto reproduce la información que se le solicita esto no necesariamente implica que comprende dicha información, por el contrario, lo más probable es que poco tiempo después de ser examinado olvide casi toda la información que antes pudo repetir perfectamente, de hecho, es algo común que de un curso a otro, de un semestre a otro, nos encontremos con estudiantes cuya evaluación o calificación es muy buena y, no obstante, recuerden muy poco o nada del curso o tema anterior.

Así pues, en la educación tradicional se pone énfasis en lo informativo pero no en lo formativo, empero, ¿cómo sería poner énfasis en lo formativo? Se comienza conduciendo al estudiante a la comprensión de los principios fundamentales de la disciplina y se le va enseñando a deducir, a partir de ellos, conclusiones dentro de esa disciplina y a seguir con hábito seguro las reglas pertinentes. De esta forma, al estudiante no sólo se le informa, sino se le forma en el hábito-cualidad (el cual es virtud) de operar de acuerdo con lo que en ese saber se hace, siguiendo las reglas que les son propias.

Ahora bien, el examen no proporciona evidencia del proceso formativo pues no hay forma de verificar o medir, a través de él, si los estudiantes han logrado comprender los principios fundamentales de la disciplina e, incluso, tampoco es útil para verificar la parte informativa ya que, si tomamos en cuenta que los estudiantes tienen por hábito “estudiar” para los exámenes y que esto significa memorizar información que después de la examinación olvidarán, entonces lo que se está examinando es la capacidad de memoria a corto plazo que tiene cada estudiante y no aquello que saben.

Lo anterior se debe a que el énfasis puesto en la medición educacional fue tal que algunos docentes no-especialistas llegaron a confundirla con la evaluación misma. No obstante, es bien sabido que los términos medición y evaluación, aun cuando están íntimamente relacionados en el contexto educacional, no son sinónimos.

La medición se refiere a la cuantificación de los tipos de aprendizajes alcanzados por los estudiantes, los cuales se evidencian a través del uso de diferentes instrumentos; mientras que la evaluación implica, más bien, los juicios valorativos que el docente o el evaluador emite sobre los resultados del trabajo escolar, con base en un criterio

determinado, en este sentido, la evaluación es una función de naturaleza eminentemente cualitativa.

De esta forma, el examen queda desacreditado y su única justificación estriba en que permiten una medición **Objetiva** de los aprendizajes y a que “proporcionan una manera simple y directa de medir el resultado esencial de la educación formal”². Sin embargo, NINGUNA de las dos afirmaciones se sostiene.

Comencemos por la primera “el examen o prueba proporciona una medición objetiva del aprendizaje”. No mencionaré el problema teórico-filosófico que existe en torno a “lo objetivo”, sólo diré que ésta proviene de la concepción del Inductivismo Ingenuo pues como muestra Kant, no es posible para el Ser Humano acceder al conocimiento “en sí” (objetivo) pues todo conocimiento es siempre “para sí” (subjetivo), es por eso que Villoro (Luis) argumenta que, a lo sumo, el conocimiento válido es intersubjetivo.

Esto se muestra claramente cuando se afirma que para que los exámenes sean “objetivos” “de antemano se establecen criterios precisos e invariables para puntuarlos; comúnmente se utiliza una clave de calificación que designa las respuestas correctas [...] Tal resultado se logra mediante la planificación detallada y consciente de la prueba, mediante la utilización de una tabla de especificaciones”³

Pero, ¿quién establece los criterios, quién establece la tabla de especificaciones?, obviamente un conjunto de expertos que se basan en CUANTO conocimiento DEBE poseer cierto aprendiz que se halla en cierto nivel pero ¿es objetivo establecer cuánto debe saber alguien? NO, pues esto se deriva de OTROS CRITERIOS y de valoraciones también subjetivos que dependen de ciertas metas que establece el sistema educativo a partir de criterios políticos, económicos, culturales, en pocas palabras SOCIALES, ergo, la medición no es objetiva.

Además, como dice Ángel Díaz-Barriga: “la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, en desprecio del proceso mismo de aprender, de manera que esta cuantificación en pos del prestigio de lo incuantificable es, si a caso, comparable al empeño de Leibniz en mostrar matemáticamente la existencia de Dios”⁴.

.....
 2 Ruíz Bolívar (2007) p.3

3 Op. Cit. Ruíz Bolívar

4 Díaz-Barriga (1982) p.7.

Primero, si la EVALUACIÓN es una actividad COMPLEJA, entonces por qué reducirla a UNA MEDICIÓN SIMPLE.

Segundo, cómo es posible MEDIR el aprendizaje o el conocimiento, según Carlos Ruiz Bolívar PhD, “(a) identificar las áreas temáticas (contenidos) y los objetivos a ser evaluados; (b) elaborar una tabla de especificaciones, en la cual se identifique el número de ítemes que son necesarios incluir en la prueba, por cada área temática y tipo de objetivo; (c) elaborar una prueba ajustada a lo previsto en la tabla de especificaciones; (d) someter la prueba a juicios de expertos (otros especialistas en la materia); y (e) como resultados de lo anterior, introducir los correctivos que fueran necesarios.”

Sin embargo, como dice Ángel Díaz-Barriga “es necesario hacer notar el salto epistemológico que se opera en a) y b). Esto es, que el atributo sólo lo conocemos por la definición operacional del mismo. [...] esta dificultad epistemológica es grave en tanto que condena a este modelo a moverse únicamente en la pseudoconcreción”⁵; esto sucede porque “lo que está previsto en la tabla”, así como “los juicios de expertos” y los “correctivos” se fundamentan en la observación de las conductas de los estudiantes, i. e. que el estudiante haya escrito, optado, identificado, etc., lo que se suponía que debía escribir, optar, identificar, etc., según la tabla.

II. La evaluación en el IEMS

A todo lo anterior es a lo que se refiere el Proyecto Educativo del IEMS cuando dice: “la evaluación se inscribe como parte de los procesos formativos, que permite retroalimentar el aprendizaje, así como la enseñanza. Los planteamientos de la evaluación de los aprendizajes rebasan con mucho la medición de información acumulada por un sujeto, a través de un examen y su consecuente representación numérica.”⁶

Como se puede observar, la evaluación en el IEMS es en sí misma un proceso formativo de tal forma que el examen en cualquiera de sus modalidades es inútil para dicho proceso, en cualquier materia, sobre todo en la materia de Filosofía pues desde esta perspectiva y bajo el presupuesto kantiano de que no se puede enseñar filosofía sino a filosofar, y para generar un interés auténtico en los estudiantes en la filosofía, lo mejor es enseñar a filosofar, es decir, formar el pensamiento filosófico.

Así pues, enseñar a filosofar es proporcionar los medios que favorecen el buen uso de la razón, esto es, enseñar a pensar de forma sistemática, crítica, con rigor y coherencia. De esta forma, enseñar a filosofar dará como resultado afirmación de alteridad frente a cualquier limitación, negatividad frente a la absolutización, libertad frente a la opresión y autenticidad frente a la enajenación.

.....
5 Op. Cit. Díaz-Barriga (1982) p.8.

6 Proyecto Educativo IEMS (2006) p. 51.

Lo anterior proporcionará a los estudiantes el desarrollo y empleo de un razonamiento fundamentado que les permitirá comprender su realidad, la racionalidad del mundo y, en el mejor de los casos, la reflexión de la reflexión en la que el ser humano se objetiva.

Así pues, el papel de la enseñanza de la filosofía en el IEMS es la de formar un pensamiento crítico, sistemático y coherentemente fundamentado para la comprensión y transformación de sí mismo, así como del entorno en el que se vive, es decir, lo que importa es enseñar a filosofar.

III. Conclusión

Es por eso que el examen no puede ser un instrumento válido para la evaluación en ninguna materia y menos en la de Filosofía ya que las pruebas tipo examen intentan medir lo que no se puede medir: el conocimiento. De tal forma que, no se puede incorporar lo cuantitativo a la EVALUACIÓN de los aprendizajes.

Así pues, para qué sirve un examen en la evaluación cuantitativa, al estudiante en NADA y ¿al profesor? A NO PENSAR: “pues este planteamiento [el de la medición de la educación a través de pruebas tipo examen] se vincula directamente con la lógica de la ‘Tecnología Educativa’, que minimiza el papel y la función del maestro al restringirlo únicamente a un ‘instrumento’, que supervisa, guía, conduce lo que los planificadores han establecido. En cierta forma ésta es una lógica para que el maestro no piense.”⁷

Es por eso que en el proyecto educativo del IEMS se establece la llamada posición emergente, la cual enfatiza la evaluación cualitativa y naturalística, centrada en la negociación de los actores. En este sentido, la evaluación es vista como una construcción significativa del individuo o su grupo, que expresa el significado que la situación bajo evaluación tiene para ellos.

En este contexto, los resultados de la evaluación no son “hechos” en un sentido definitivo, sino más bien una “creación”, producto de una interacción que incluye tanto al evaluador como a otras personas involucradas en el proceso (i.e., el estudiante). Lo que surge de éste es una o más construcciones que constituyen la realidad del caso.

.....
7 Op. Cit. Diaz-Barriga (1982) p. 10

Bibliografía

1. Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999) **Virtudes, Valores y educación Moral**. UPN, México.
2. Beuchot, M., y González Ruiz, E. (1993) **Ensayos Sobre Teoría de la Argumentación**. Universidad de Guanajuato, México.
3. Beuchot, M. y Primero, L. (2003) **La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano**. Primero Editores, México.
4. Beuchot, M. (2004) **Ética**. Editorial Torres Asociados, México.
5. Díaz Barriga, Ángel (1982) **Tesis para una Teoría de la Evaluación y sus Derivaciones en la Docencia**. En Perfiles Educativos, N° 15 pp. 16-37.
6. Hilgard, Ernest y Bower, Gordon. (1978) **Teorías del Aprendizaje**. Editorial Trillas, México.
7. Huston, John. (1981) **Fundamentals of Learning and Memory**. Harcourt Brace Javanovich Publishers, Orlando, Florida.
8. Johnson, Philip. (1990) **El Ordenador y la Mente: Introducción a la ciencia cognitiva**. Ediciones Paidós, Barcelona.
9. Lewis, D. (2003) **Mad Pain and Martian Pain**. En: The Nature of Mind. David M. Rosenthal, Editor. Oxford University Press, New York.
10. Lyotard, J. F. (1989) **¿Por Qué Filosofar?** Paidós, Barcelona.
11. Putnam, H. (1997) Minds and Machines; en Philosophical Papers, Vol. 2, Mind, Lenguaje and Reality. Cambridge University Press.
12. Mangrulkar, Leena et. al. (2001) **Enfoque de Habilidades para la Vida para un Desarrollo Saludable de Niños y Adolescentes**. Organización Panamericana de la Salud, Washington, USA.
13. McCulloch, W. S. Y W. Pitts (1965) **A Logical Calculus of ideas Immanent in Nervous Activity**, Cambridge, Massachusetts, Mit Press.
14. Putnam, H. (1992) The **Nature of Mental States**. En The Philosophy of Mind, edited by Brian Beakley and Meter Ludlow, The MIT Press.
15. Quesada (1995) **La Concepción Teleológica de los Estados Mentales y su Contenido**; en Fernando Broncano Rodríguez (coord.), La Mente Humana. Editorial Trotta, España.

16. Ruíz Bolívar, Carlos (2007) **Pruebas de Rendimiento Académico**. En Página Web del autor: <http://www.carlosruizbolivar.com/articulos/archivos/Curso%20CII%20UCLA%20Art%20Construcci%C3%B3n%20de%20Pruebas.pdf>
17. Sampieri, R., et. al. (2003) **Metodología de la Investigación**. MacGraw Hill. México.
18. Santoianni, Flavia y Striano, Maura. (2006) **Modelos Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza**. Siglo XXI Editores, México.
19. Santrock, J. (2003) **Psicología del Desarrollo en la Adolescencia**. McGraw-Hill. España.
20. Savage, C. W. Comp. (1978), **Perception and Cognition: Issues in the Foundation of Psychology**, University of Minnesota Press, and Minneapolis.
21. Sistema de Bachillerato del Gobierno del D. F. (2006), **Proyecto Educativo**, México, IEMS-D.F. México.