

Fuente: García Moriyón, Félix. *Pregunto, dialogo, aprendo: cómo hacer filosofía en el aula* Madrid: Ediciones de la Torre, 2006, pp.222-225.

“En el modelo de trabajo que propongo, siguiendo lo que venimos haciendo hace años, hemos llegado a individualizar veinte rasgos diferentes en la prueba, agrupados en cuatro factores. El análisis factorial de numerosos ejercicios corregidos permite comprobar que efectivamente esos cuatro factores existen. Los cuatro grandes factores son: La claridad. Por lo que se refiere al factor de claridad, el foco de atención se sitúa en la forma de presentar las ideas y de estructurar la redacción de las mismas. Tenemos en cuenta, por tanto, que el enfoque global de la disertación corresponde a lo preguntado, que existe una introducción y una conclusión claras, que hay una continuidad y una progresión en la exposición de las ideas y que el vocabulario empleado es claro y preciso. Las ideas personales. Por lo que se refiere a las ideas personales, lo que nos interesa en este caso es verificar que es el propio alumno el que expone lo que él piensa, no limitando su trabajo a la repetición de lugares comunes o de lo que ha aprendido en clase a partir de lo dicho por otros compañeros o de lo leído en las fuentes de información. Debe transmitir la sensación de que tiene una cabeza propia y que las ideas que expone las asume personalmente tras haber reflexionado sobre el tema, lo que es compatible con el hecho de que defienda ideas que comparte con otras personas o grupos sociales o ideológicos. La argumentación. El tercer factor es el que aglutina rasgos como la pertinencia de los argumentos, la variedad y suficiencia de los mismos, el hecho de que estén adecuadamente desarrollados y no expuestos esquemáticamente, así como la coherencia en todo el proceso argumentativo, la refutación de argumentos en contra y la capacidad de convicción. La presentación. Este último alude a aspectos puramente gramaticales y estilísticos, tanto en la escritura como en la presentación; se trata de una prueba de argumentación por lo que los errores de gramática, sean de ortografía o de redacción, deben ser tenidos en cuenta, pero sin contar excesivamente.

El punto más débil de la disertación desde el punto de vista de las calificaciones, más que desde el punto de vista de la evaluación del aprendizaje del alumnado, es la fiabilidad de las puntuaciones otorgadas. Cuando un profesor o una profesora desvuelve una disertación corregida, es necesario que incluya comentarios lo más precisos posibles sobre los posibles aciertos y errores cometidos por el alumnado en la redacción de ejercicios. Deben ser además comentarios orientadores que hagan posible la rectificación en ejercicios sucesivos de los fallos apreciados, para que de ese modo el

alumno mejore poco a poco en su capacidad de argumentación. Todo esto, adecuadamente realizado, es absolutamente imprescindible, pero no basta con ello. Evaluar implica medir lo que se puede medir y convertir en mensurable aquello que en principio no se puede medir, algo a lo que ya he hecho referencia en el primer apartado de este capítulo. Y esta exigencia se aplica, claro está a la disertación. Necesitamos traducir las correcciones en puntuaciones pues de ese modo podremos tener una idea más precisa de si el alumnado va avanzando en el dominio de la prueba a lo largo del tiempo como consecuencia del proceso de aprendizaje. Un buen sistema de puntuación nos puede permitir también averiguar qué nivel tiene una persona concreta en la realización de este tipo de pruebas, comparando su puntuación con la que se puede esperar de personas en condiciones similares de edad. Dado que en la educación formal tenemos además que poner calificaciones, es decir, realizar evaluaciones acreditativas, los números o sus equivalentes vuelven a ser requisitos imprescindibles para una evaluación que vaya más allá de una constatación genérica de que el alumnado es capaz de realizar una disertación.

Y estas exigencias son las que nos plantean directamente el problema de la fiabilidad. Por difícil que pueda resultar, la fiabilidad es un requisito ineludible gracias al cual vamos a poder confiar en las mediciones que realizamos. En primer lugar, si logramos una corrección fiable, vamos a poder tener un aceptable seguridad de que las calificaciones que ponemos a un alumno responden estrictamente a lo que ese alumno hace en una disertación, sin que incidan en la valoración otras consideraciones que pueden ser importantes, pero que en todo caso deben ser tenidas en cuenta en otro ámbito de la evaluación global de su rendimiento académico. Por otra parte, es también necesario que nosotros seamos fiables a lo largo del tiempo; esto es, debemos poseer unos criterios claros que garanticen que la puntuación que otorgamos a un ejercicio va a ser similar a lo largo del curso, sin depender en este caso de nuestro estado de ánimo o de una desviación no consciente de los aspectos que vamos teniendo en cuenta en cada sucesiva corrección. Gracias a este aspecto de la fiabilidad, el alumno va a saber a qué atenerse a lo largo del tiempo y su proceso de aprendizaje va a seguir unas orientaciones claras. Por último, la fiabilidad exige que el mismo ejercicio, corregido por personas diferentes, obtenga una calificación similar. De nada nos serviría un sistema de evaluación del aprendizaje de la filosofía que sólo sirviera para nosotros y nuestros alumnos. Eso conduciría a situaciones de gran confusión, puesto que el aprendizaje realizado con un profesor sería incomparable al conseguido con otra profesora, incluso en el mismo centro educativo. Eso introduciría injusticias notables cuando se trata de una prueba general y universal utilizada, por ejemplo, para decidir qué alumnos obtienen la calificación exigida para acceder a la universidad. Al mismo tiempo invalidaría el esfuerzo del profesorado de filosofía para investigar sobre su propia práctica educativa y averiguar cuáles son las cosas que se están consiguiendo, cuáles se están haciendo bien y

cuáles mal. Si cada cual utiliza sus propios criterios para evaluar la misma prueba, los datos acumulados gracias a la práctica de todos ellos no supondrían ningún incremento significativo de nuestro conocimiento sobre el aprendizaje de la filosofía.

Es por eso por lo que resulta imprescindible elaborar unos criterios de evaluación y calificación de la disertación que permitan conseguir un nivel adecuado de fiabilidad, que nunca será tan elevado como el que se consigue con pruebas más cerradas al tratarse de una prueba abierta. En nuestro modelo de disertación se ofrecen esos criterios, resultado del trabajo que ya he mencionado. De hecho, diferenciar veinte criterios agrupados en cuatro grandes factores obedece en gran parte a que permite mejorar la fiabilidad. Para cada uno de los rasgos se ofrecen indicaciones relativamente precisas gracias a las cuales la persona que califica sabe qué debe tener en cuenta para adjudicar una puntuación a cada uno de los aspectos. Por los resultados obtenidos hasta el momento, este modelo permite satisfacer las exigencias de fiabilidad antes expuestas. Por un lado, hemos podido comprobar que efectivamente los mismos ejercicios corregidos por la misma persona en momentos diferentes, con un lapso de tiempo entre las dos correcciones de varios meses, obtienen puntuaciones que correlacionan. Por otro lado, hemos comprobado igualmente que un grupo de ejercicios corregidos por personas diferentes que han recibido una formación básica en la corrección de la disertación, obtienen igualmente puntuaciones que correlacionan. Si bien es conveniente seguir indagando en esta prueba para afinar lo más posible su eficacia pedagógica, por lo que podemos saber hasta el momento, tanto su validez como su fiabilidad están sólidamente constatadas, lo que la convierte en una prueba central para evaluar el aprendizaje de la filosofía”.

cf. WESTON, Anthony. *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel, 1998. En este libro se dan indicaciones muy precisas para realizar disertaciones.