



Participá compartiendo tus experiencias docentes

¿Cómo evaluar para promover el pensamiento crítico? Reseña de experiencia pedagógica en la cátedra de Ética

INNOVACIONES

Relato de Experiencia Pedagógica

Elgarte, Julieta Magdalena¹

1 CieFi FaHCE UNLP, Argentina jelgarte@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo reseñar una experiencia de innovación en relación a los instrumentos de evaluación, que pusimos en práctica en el segundo cuatrimestre de 2019 en la cátedra de Ética, perteneciente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

En él expongo, en primer lugar, las razones que nos movieron a buscar nuevas formas de evaluación. En relación a esto, detallo los distintos aspectos de los instrumentos más tradicionales de evaluación que nos resultaban problemáticos y comparo luego las fortalezas y

debilidades que, en relación a estos aspectos, tienen los tres instrumentos más usuales de evaluación en nuestra carrera.

En segundo lugar, describo los instrumentos de evaluación que experimentamos y las razones por las que los elegimos y los consideramos preferibles a los instrumentos más usuales, mostrando cómo evitan los problemas de aquellos.

Por último, reseño las opiniones de los estudiantes sobre estos nuevos instrumentos y detallo las condiciones de replicabilidad de la experiencia.

PALABRAS CLAVE: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN – DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo reseñar una experiencia de innovación pedagógica que pusimos en práctica en el segundo cuatrimestre de 2019 en la cátedra de Ética, perteneciente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Aunque el programa 2019 incluyó también cambios sustanciales en los

contenidos curriculares, lo que me interesa presentar aquí son las innovaciones que introdujimos en la metodología de evaluación.

CINCO ASPECTOS EN LOS QUE LOS INSTRUMENTOS MÁS TRADICIONALES DE EVALUACIÓN NOS RESULTABAN INSATISFACTORIOS

La metodología que experimentamos buscaba mejorar varios aspectos que no nos satisfacían de las formas más tradicionales de evaluación que suelen usarse en nuestra carrera y que se venían usando también en nuestra asignatura.

Uno de ellos es la *ubicación temporal* de la evaluación dentro del cuatrimestre, que suele ubicarse hacia el final del mismo (o, en caso de haber dos parciales, hacia la mitad y hacia el final). Esta ubicación temporal tiene la clara desventaja de que las dificultades de aprendizaje que pone al descubierto el proceso de evaluación se descubren demasiado tarde para poder salvarse óptimamente durante la cursada. Una segunda desventaja de esta ubicación temporal de la evaluación es que una parte importante de los estudiantes acaban leyendo los textos “para el parcial”, es decir, después de que se hayan trabajado en clase y justo antes de la fecha del parcial. Esto reduce el provecho que puede extraerse de las clases por cuanto la participación de estudiantes que no han leído será menor o de menor calidad (por estar basada sólo en el sentido común, en conocimientos previos o en lo escuchado en clase, debido a la no lectura de los textos específicos), lo que no sólo empobrece la discusión de los temas en clase sino que además impide que los estudiantes se saquen en clase las dudas sobre los textos e impide que los profesores podamos detectar posibles problemas de interpretación durante las mismas (descubriéndolos recién a la hora del parcial).

Un segundo aspecto que nos resultaba insatisfactorio de los sistemas usuales de evaluación en nuestra carrera y en nuestra materia concierne no ya al tiempo sino al *objeto* mismo de la evaluación: a los conocimientos y habilidades que se intenta evaluar con los instrumentos elegidos para ese fin. Algunos instrumentos usuales de evaluación no buscan evaluar habilidades que creemos deberían ser evaluadas en una carrera de filosofía.

Un tercer aspecto concierne la *efectividad* del instrumento elegido para medir correctamente aquello que se busca medir. Algunos de los instrumentos usuales de evaluación no logran evaluar con precisión aquello que se proponen medir.

Un cuarto aspecto concierne el *sufrimiento subjetivo innecesario* que suelen provocar en un sector de los estudiantes ciertos instrumentos de evaluación.

Y un quinto y último aspecto que nos resultaba insatisfactorio de algunos de los instrumentos usuales de evaluación es que fallan en cumplir el desideratum de *gradualidad* en las tareas propuestas a los estudiantes como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LOS INSTRUMENTOS MÁS USUALES DE EVALUACIÓN

EN LA CARRERA DE FILOSOFÍA

Además del examen final oral, tres tipos de instrumentos de evaluación son los más usuales en nuestra carrera: los parciales presenciales, los parciales domiciliarios y las monografías.

Los *parciales presenciales* buscan principalmente evaluar la comprensión de textos y tienen la limitación de incitar a los estudiantes a estudiar los textos por separado, concentrándose en poder reseñar cada uno en sus aspectos centrales. Así, no suelen demandar (y, por tanto, tampoco incitar) a los estudiantes a que comparen, asocien o contrasten unos textos con otros, ni que a que se paren a reflexionar sobre qué piensan ellos mismos de los problemas, las tesis o los argumentos presentados por los autores. Si bien esto tiene sentido (habida cuenta de que es difícil ponerse a pensar relaciones en el escaso tiempo de un parcial presencial), no deja de ser un efecto indeseable en términos del tipo de habilidades que son *objeto* de la evaluación. Además de esto, los parciales presenciales exponen a muchos estudiantes a un gran estrés a la hora de rendir, ya que deben confiar en poder recordar adecuadamente (y tener la lucidez mental para articular con claridad y precisión) las respuestas a preguntas que no se les enviaron previamente. Este estrés innecesario es malo por dos razones: por el *sufrimiento subjetivo* que genera en los estudiantes y por las injusticias que genera en la evaluación, ya que estudiantes que se ponen particularmente nerviosos no logran plasmar lo que saben y por tanto obtienen notas menores que las que merecerían. De aquí que este instrumento de evaluación no sea *efectivo* como forma de medir con precisión el grado en el que cada estudiante logró efectivamente adquirir los conocimientos o desarrollar las habilidades objeto de evaluación.

El *parcial domiciliario* busca remediar algunos de estos problemas, y lo logra, aunque mantiene otros. Es mejor en lo que hace a no generar *sufrimiento innecesario*, ya que es menos estresante que el parcial presencial, al permitir a los estudiantes contar con más tiempo para pensar sus respuestas e incluso poder consultar la bibliografía para salvar cualquier duda. También es más justo o *efectivo* como metodología de evaluación ya que permite que los estudiantes puedan dar su mejor respuesta al problema planteado, sin que les jueguen en contra el reloj o los nervios. Además, las preguntas en este tipo de exámenes suelen solicitar que los estudiantes relacionen unos textos con otros o apliquen teorías a casos concretos, con lo cual promueven una apropiación más integrada y profunda de los problemas y las teorías. Esto puede hacerse porque, a diferencia del parcial presencial, el parcial domiciliario da más tiempo a los estudiantes para elaborar sus respuestas y por tanto puede plantear preguntas que requieran más elaboración. No obstante, no suelen requerir que los estudiantes piensen los problemas por sí mismos o que evalúen los argumentos o las tesis sostenidas por los autores, y de ese modo no suelen fomentar activamente el desarrollo de esas habilidades ni tampoco permiten evaluarlas ni asistir a los estudiantes en su desarrollo señalándoles aciertos, errores y caminos posibles para mejorar.

Este objetivo más ambicioso suele quedar relegado, en nuestra carrera, a las *monografías*. Esta metodología de evaluación, sin embargo, adolece de los mismos problemas que los parciales presenciales en cuanto al *tiempo* en el que se ubica dentro de la cursada. A esto se suma que la monografía suele ser la única instancia en la que se pide a los estudiantes que hagan una evaluación crítica (más allá de algún pedido oral en clase, que suele caer en saco roto si los estudiantes no leyeron el texto, o contestarse desde lo que se escuchó en la clase, lo que limita obviamente la profundidad de la reflexión ofrecida, ya que no se trata de una respuesta meditada sino de una reflexión del momento). Este hecho atenta contra la *gradualidad* del aprendizaje y de las tareas

solicitadas: en efecto, no se solicita de un modo eficaz durante la cursada que reflexionen sobre los textos (y reciban la retroalimentación de los docentes) pero luego, ya finalizada la cursada, se pretende que estén en condiciones de escribir un *paper*. Este problema de falta de gradualidad y falta de retroalimentación previa se puede paliar haciendo devoluciones minuciosas de las monografías y requiriendo a los estudiantes que rehagan o retoquen sus monografías en función de lo señalado en la devolución, pero incluso así las reflexiones y los aprendizajes que puedan surgir de ellas (tanto en cuanto al contenido como en cuanto al procedimiento) quedan en la soledad de la relación de los docentes con cada estudiante, sin poder socializarse en el marco de la clase, lo que resultaría más enriquecedor para todos, al permitir a cada estudiante aprender y nutrirse de las contribuciones y de los errores de los demás.

Hasta aquí, entonces, las fuentes de nuestra insatisfacción con los métodos más usuales de evaluación en nuestra carrera. ¿En qué consistió la innovación que implementamos de cara a evitar estos problemas?

4. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN QUE EXPERIMENTAMOS

Los instrumentos de evaluación que elegimos ensayar fueron dos: combinamos parciales domiciliarios integradores (ubicados temporalmente a mitad y al final de la cursada), con un instrumento que llamamos Reconstrucciones Argumentales Críticas o RACs (cuya ubicación temporal está mucho más dispersa todo a lo largo de la cursada).

Esta combinación de instrumentos valía tanto para los estudiantes que optaran por el sistema de promoción sin examen final como para quienes eligieran el sistema de promoción con cursada regular y examen final. La diferencia entre ambos (además de la existencia o no de examen final) residía en la cantidad y temática de las RACs que debían presentar y en los temas objeto de evaluación en los parciales domiciliarios.

Los estudiantes que optaran por la promoción sin examen final debían entregar y aprobar una Reconstrucción Argumental Crítica (RAC) de un texto a elección de cada unidad (de entre los marcados con * en el programa, que fueron seleccionados por su relevancia temática y aptitud para este tipo de ejercicio). En la primera página de la RAC se debe *enunciar* una *tesis central* del texto, y *reconstruir* el o los *argumentos* que ofrece la autora o autor para sostenerla. Esta Reconstrucción Argumental debe ser acompañada por una *evaluación crítica* de ese argumento o argumentos. Las características y modalidades posibles de esta evaluación se consignaban detalladamente en el programa. La evaluación podía consistir en una *crítica* (que señale algún defecto del argumento en cuanto a su estructura lógica o a la verdad de sus premisas, o bien señale una limitación del mismo en cuanto a su alcance). Alternativamente, la evaluación podía ofrecer consideraciones adicionales a favor de la misma tesis (que refuercen el argumento original o amplíen su alcance). Se dejaba también sentado que la crítica no podía consistir en un mero dejar constancia de si se acuerda o no con el autor o autora, sino que tenía que incluir una enunciación de las *razones* por las cuales se está de acuerdo o en desacuerdo. Las RACs se debían entregar por correo electrónico hasta 24hs antes del inicio de la clase en la que estuviera previsto el tratamiento del texto en cuestión, al profesor o profesora en cuya clase se trataría el texto, de modo que pudieran ser corregidos con anterioridad a la clase. Las RACs desaprobadas podían ser recuperadas mediante la presentación de una RAC de otro texto de la misma unidad o mediante la ampliación/corrección de la misma (si así lo indicábamos en la devolución).

Además de entregar una RACs para cada unidad antes de la respectiva clase, quienes optaban por la promoción sin examen final debían aprobar (con nota 6 como mínimo) dos Exámenes Parciales Domiciliarios en los que se les pedía que respondieran tres preguntas integradoras sobre temas de clases teóricas y una sobre temas de prácticos, con sus respectivas instancias de recuperación. Alternativamente, quienes optaban por el sistema de promoción con cursada regular y examen final, debían entregar y aprobar dos RACs (a elegir entre los textos del programa de Trabajos Prácticos), con las mismas características e instancias de recuperación señaladas más arriba, además de aprobar (con nota 4 como mínimo) un Examen Parcial Domiciliario, con el mismo formato del de promoción pero sobre un listado de cuatro preguntas integradoras sobre temas del programa de Trabajos Prácticos. Por último, debían aprobar un Examen Final escrito, a completar en la mesa de final, en el que se requiere que respondan 4 preguntas integradoras que les indicaremos al momento del examen, pero que seleccionaremos de entre las que constarán en un listado de preguntas que les enviaremos vía campus al finalizar la cursada, para que puedan prepararlas con anticipación, y que versarán sobre los temas de clases teóricas. Dado que el curso que estamos comentando tuvo lugar durante el segundo cuatrimestre del año pasado, todavía no hemos tenido ocasión de evaluar este nuevo formato de examen final.

5. RAZONES DE LA ELECCIÓN DE ESTOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Aunque algunas de las ventajas de estas herramientas de evaluación ya podrán adivinarse, enunciaré a continuación las razones de nuestra elección de estos instrumentos: las ventajas que esperábamos tuvieran por sobre las formas más usuales de evaluación detalladas arriba. El parcial domiciliario integrador tiene por fin incentivar a los estudiantes a articular los distintos textos en función de preguntas integradoras o de aplicación, de modo de asegurar una comprensión más profunda de los temas desarrollados a lo largo del curso. Inicialmente lo habíamos planteado como un parcial presencial pero sobre 4 preguntas seleccionadas al momento del parcial de entre una lista más amplia de preguntas integradoras entregada a los estudiantes con anterioridad para que pudieran prepararlas, incluso de manera colectiva (aunque luego cada uno tuviera que escribirlas individualmente en la fecha del parcial). Esta primera idea no dio el resultado que esperábamos y, luego de una conversación con los estudiantes en la que escuchamos sus sugerencias, resolvimos que el recuperatorio del primer parcial, así como el 2do parcial y sus recuperatorios fueran domiciliarios, para que tuvieran más tiempo y más tranquilidad para articular las respuestas. Esta modalidad resultó mejor, a la vista de la calidad de las respuestas obtenidas y tiene la ventaja adicional de que no hay que descifrar la caligrafía de algunos estudiantes.

Las RACs, por su parte, tienen varias ventajas. Por un lado, debido a su *ubicación temporal* (i.e., al tener que entregarse antes de cada clase), contribuyen a asegurar una mayor tasa de lecturas previas a la clase en la que se tratará cada texto, asegurando además que esa lectura sea más minuciosa y reflexiva. Esto no sólo enriquece las clases (ya que más estudiantes asisten habiendo leído y trabajado el texto minuciosamente, y habiendo reflexionado sobre el mismo parra poder elaborar su evaluación crítica), sino que transmite la idea de sus juicios importan y tienen lugar en la clase (merecen ser presentados y discutidos) y permite a los estudiantes recibir las necesarias correcciones u orientaciones durante la cursada, en lugar de al final.

A su vez, las RACs constituyen una oportunidad para desarrollar y ejercitar el juicio crítico *gradualmente*, durante la cursada y de manera a la vez privada (con tiempo para pensar y escribir en casa) y socializada en clase (lo que permite la retroalimentación por parte de docentes y

compañeres). En estos dos aspectos evitan los problemas que señalé más arriba respecto de las monografías. Por un lado, cada estudiante comparte sus reflexiones con el resto, en el marco de la clase, aportándoles puntos de vista que probablemente se les habrían pasado por alto, y beneficiándose a su vez de posibles réplicas o aportes de sus compañeres. Por otro lado, la RAC constituye un ejercicio de análisis y discusión más pautado y acotado que una monografía, razón por la cual constituye un buen ejercicio preparatorio para ir entrenando a les estudiantes en el tipo de prácticas y habilidades que necesitan dominar para poder escribir luego una monografía o un trabajo académico más exigente, como una tesina o una tesis.

Adicionalmente, dado que las RACs se entregan 24hs antes de la clase, sirven también como *insumo* para terminar de ajustar la preparación de la clase, al mostrar a les docentes con cierta anticipación qué puntos generan dificultades para la comprensión o por qué lado van los cuestionamientos o el interés por las posiciones de un autor o autora. Así, las RACs permiten a les docentes preparar la clase en base a las dificultades e inquietudes *reales* de les estudiantes, en lugar de tener que diseñarla sobre la base de dificultades e inquietudes supuestas, inferidas o imaginadas.

6. EVALUACIÓN ESTUDIANTIL DE ESTOS INSTRUMENTOS

Al final el curso y luego de entregar las notas finales a cada estudiante por correo electrónico, les preguntamos por sugerencias para mejorar el curso y la metodología de evaluación. La totalidad de quienes contestaron se manifestó conforme con el sistema, señalando como destacables los aspectos que detallo a continuación.

En relación al parcial domiciliario, se valoró positivamente el tipo de habilidades que requiere, el tiempo que les da para contestar con tranquilidad y la mayor justicia que posibilita en la asignación de las notas. En palabras de una estudiante: “En cuanto al método de evaluación, creo que el modelo que implementaron este año fue justo y útil ya que lejos de realizar sólo un control de lectura, propusieron la problematización y comparación de conceptos, fomentando así nuestra capacidad argumentativa -herramienta esencial en nuestra carrera-. Por otra parte, el hecho de que hayan habilitado un espacio para la discusión post-primer parcial habla sobre su interés real en mejorar el modo en que dictan la materia. Su preocupación por nuestras opiniones generó un vínculo intelectual más horizontal, el cual desde mi postura es fundamental para repensar los espacios y métodos de formación y no cristalizar modelos de evaluación, temas, ni autores. Como ya les he expresado, teniendo en cuenta la complejidad de las preguntas de evaluación -dado que implican la comprensión y puesta en relación de diferentes concepciones, y que para responder a ello es necesario tener un manejo profundo de las ideas- desde mi experiencia la resolución del examen se ajusta mejor a los tiempos de un parcial domiciliario -tal como lo propusieron finalmente- en donde es posible la planificación de la escritura en vistas a realizar una articulación correcta de la respuesta y obtener una mayor claridad en la misma.”

Por su parte, de las RACs (que inicialmente denominamos Resúmenes Críticos) destacaron la oportunidad que ofrecen para pensar por sí mismos y discutir ideas en clase. En palabras de un estudiante: “Destaco sobre todo la importancia de que mantengan como obligatorios los resúmenes críticos, ya que son una buena oportunidad para entender bien al autor del que se escribe y también para desarrollar el pensamiento propio y crítico. A pesar de que la filosofía surja en cierta manera en el ágora, con el debate, con la búsqueda de nuevos problemas y soluciones, la carrera de filosofía tiende a ser más historiográfica. Se estudia lo que pensó tal o tal gran filósofo y qué le respondieron

en su época. Pero las respuestas que podríamos tener los estudiantes no se generan, a falta de espacios para crearlas. Los resúmenes críticos son entonces, un espacio necesario y fértil para el pensamiento propio. Además de que haya respuestas, críticas y debates en clase sobre los resúmenes, que es un ejercicio de la dialéctica muy valioso.”

Otro estudiante destacó la utilidad de las RACs como forma de evitar la acumulación de monografías por realizar (algo que probablemente se deba, al menos en parte, a la dificultad que entrañan dada su falta de gradualidad). En sus palabras: “ La modalidad de promoción sin examen final me parece muy acertada ya que al trabajar sobre los resúmenes durante la cursada se evita la acumulación de monografías, cosa que sucede porque la gran mayoría de las materias con dicha modalidad piden una monografía.”

7. CONDICIONES DE APLICACIÓN Y REPLICABILIDAD

Esta metodología de evaluación tiene obvias limitaciones en cuanto al tipo de cursos en los que sería posible aplicarla, ya que demanda mucho trabajo de corrección. No obstante, creemos que sería en principio replicable en muchas otras cátedras de la carrera de filosofía, que tienen una matrícula reducida, o de otras carreras con ratios docente/estudiante similares. También podría aplicarse en cursos de posgrado, cuya matrícula suele ser más reducida que la del grado.

8. BIBLIOGRAFÍA

Abrami, Philip C., Robert M. Bernard, Eugene Borokhovski, David I. Waddington, C. Anne Wade y Tonje Person (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. doi:10.3102/0034654314551063.

Hitchcock, David (2018). Critical Thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/>.