



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

¿Cómo evaluar en Filosofía?

Levantamiento exploratorio de bases empíricas y teóricas para una evaluación coherente con la naturaleza disciplinar de la asignatura.

Tesis para optar al grado de Magister en Educación con Mención en Curriculum y Comunidad Educativa

María Olga Gallardo Aguayo

Directora: Dra. María Teresa Flórez Petour

Santiago de Chile, 2022

Julio, 2022

Autora: María Olga Gallardo Aguayo

Profesora guía: Dra. María Teresa Flórez Petour

Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa

¿Cómo evaluar en Filosofía?

Levantamiento exploratorio de bases empíricas y teóricas para una evaluación coherente con la naturaleza disciplinar de la asignatura.

mogallardo@u.uchile.cl

RESUMEN

La presente investigación es una invitación abierta a reflexionar sobre la particular práctica pedagógica y evaluativa que se da en la asignatura de filosofía. Esta área de conocimiento cuenta con una herencia de saberes que se vinculan directamente con su naturaleza disciplinar. Así, la filosofía busca la coherencia lógica y argumental de lo que plantea, en relación a la manera en la que se concretiza: la práctica de la filosofía en el aula, no es sencilla. El recorrido del estudio muestra cómo los cuestionamientos personales profesionales sirven como piedra fundacional a las reflexiones sobre evaluación –en tanto representación, significado social y práctica. Al enseñar filosofía dentro del sistema escolar chileno, considerando lo anterior, las preguntas brotan espontáneamente: *¿Qué puedo evaluar en filosofía? ¿Qué es lo que necesito evaluar? ¿Cómo evalúo en una prueba si mi estudiante es capaz de abstraer ideas, relacionarlas, analizarlas de manera crítica y sintetizarlas para responder a quien lo interpela en una discusión en la clase? ¿Cómo cuantifico la actitud radical para poder calificarla?*

El cuestionamiento de la práctica evaluativa, desde la perspectiva que entrega la filosofía, devela tensiones, contradicciones, necesidades específicas que necesitan resolverse en correspondencia con la naturaleza disciplinar de la asignatura.

Palabras clave: Evaluación, Cultura Evaluativa, Filosofía, Enseñanza.

DEDICATORIA

*Con amor,
para la Diva de Chile,
mi familia y
La Bata Gris*

AGRADECIMIENTOS

Con este escrito, mi escrito, coronó años de cambios –no son solo míos- transidos por la Revolución Feminista de 2018, la Revuelta Social de 2019 y la pandemia de 2020.

Cuando entré a estudiar este magíster era otra persona, con otras aspiraciones, con otros sentidos vitales, otra vida. Una de las grandes lecciones que me llevo de este ciclo es que –por suerte- todo puede cambiar en cualquier momento; el devenir siempre es. Aprendí y creo firmemente que el amor por lo que hacemos, por nuestro trabajo pedagógico, es lo que entrega sentido, o quizás al revés. Da igual, lo que importa es que van juntos y que, si uno se pierde, el otro desaparece. Aprendí que las ideas son más grandes que cualquier cosa, que las convicciones políticas y éticas pueden hacer remecer y caer aquello que duele de la realidad. Que la injusticia debe ser evidenciada y combatida en todo su espectro: desde una nota que no tiene relación alguna con el aprendizaje de una estudiante hasta la impunidad en la violación de Derechos Humanos; porque, ¿qué horizonte de justicia podría tener alguien a quien evaluaron injustamente gran parte de su vida?

El camino es largo. Diría que resistir es la consigna, pero no. La vida no se compone de resistencia solamente, necesitamos movimiento, comunidad, necesitamos a las otras para construir aquello que queremos y cómo lo queremos. Para crear una nueva escuela –u otras formas de aprender y enseñar que no dependan de una institución que se entrapa en el autoritarismo, el adultocentrismo, la burocracia y en la eterna rendición de cuentas- nos necesitamos mutuamente, con consensos y disensos. Realmente, no creo que vea el cambio concretarse porque conocemos la lentitud de las transformaciones sociales. Quienes trabajamos en educación tenemos claro que los cambios, aunque sean importantes, urgentes y necesarios, son pausados, demoran en propagarse, aunque sean tan buenos como justos. Me quedo con la certeza de que quiero seguir empujando la cerca. No sola, sino que con todas ustedes.

Gracias a quienes estuvieron ahí para acompañarme en las bibliotecas, para conversar de evaluación cuando no necesariamente fue interesante, una videollamada, o darme un abrazo y apoyo cuando lo necesité. Gracias eternas a mis familias, la que venía conmigo y la que elegí. Agradezco su paciencia y amor en estos tiempos turbulentos.

La evaluación educativa es una actividad de marcado carácter político. Qué evalúes, cómo, cuándo, para qué, para quién... determina, y está determinada, por la sociedad que queremos, por nuestra utopía.

N. Hidalgo, J. Murillo.

Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo.

H. Zemelman

Para investigar lo humano no puede seguirse negando la humanidad.

R. Flórez-Ochoa

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: GESTANDO LA INVESTIGACIÓN.....	1
CAPÍTULO I: NATURALEZA DISCIPLINAR DE LA FILOSOFÍA.....	7
1. ¿Podemos hablar de naturaleza disciplinar de la filosofía?.....	7
2. Naturaleza disciplinar de la filosofía y su vínculo con lo pedagógico.....	13
CAPÍTULO II: ENSEÑAR FILOSOFÍA NUNCA SE TRATA DE EVALUAR. EVALUACIÓN EN FILOSOFÍA	16
1. Didáctica y evaluación en filosofía	16
1.1. La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos (Cerletti, 2012)	18
1.2. La evaluación en filosofía: procesos de aprendizaje y de enseñanza, estrategias y técnicas de evaluación (Arroyo, 2010).....	23
1.3. La evaluación en la didáctica de la historia de la filosofía.....	25
1.4 Propuesta(s) de evaluación en filosofía desde la política pública en Chile	29
CAPÍTULO III: PARADIGMAS EVALUATIVOS, EVALUACIÓN ALTERNATIVA Y SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN EN FILOSOFÍA	39
1. PARADIGMAS EVALUATIVOS	39
1.1 ¿Qué fundamenta nuestra forma de evaluar?	39
1.2 Paradigmas pedagógico-evaluativos	41
1.3 Culturas evaluativas	48
2. EVALUACIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA NO TRADICIONAL.....	52
2.1 Evaluación no tradicional, alternativa o formativa	52
2.2 Evaluación para el Aprendizaje (EPA)	57
2.3 Evaluación para el Aprendizaje en Chile	60
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	66

3.1	Pregunta de investigación.....	66
3.2	Objetivos de Investigación	67
	CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
1.	SOBRE EL MÉTODO	69
1.1	Enfoque y carácter de la investigación.....	69
1.2	Diseño de la investigación	70
1.3	Sujetos de la investigación	71
2.	SOBRE LAS TÉCNICAS APLICADAS.....	73
2.1	Técnicas de recolección de datos	73
2.2	Técnica aplicada para analizar los datos	78
3.	SOBRE LA VALIDEZ Y LOS LÍMITES	81
3.1	Credibilidad y validez de la investigación	81
3.2	Limitantes de la investigación.....	83
	CAPÍTULO V: QUE DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN CONVERSEN EL MISMO IDIOMA. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN.....	85
1.	PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS	85
1.1	Prácticas evaluativas para una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.....	87
1.2	Principios evaluativos coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía	111
	CAPITULO VI: CONCLUSIONES SI PUDIERAS DESCRIBIR TU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN, ¿CÓMO SERÍA?	136
1.	“ME DUELEN LOS PUNTOS Y LAS NOTAS”: EVALUAR COMO UN CONFLICTO MORAL.....	137
2.	¿INTENCIONES PEDAGÓGICO-FILOSÓFICAS O CRITERIOS DE EVALUACIÓN?	148

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
ANEXOS	162
ANEXO 1: Esquema: Paradigmas Epistemológicos	162
ANEXO 2: Dualidades en torno a la Evaluación Álvarez (2008, pp. 20 – 22)	163
ANEXO 3: Modelos Evaluativos: Flórez Ochoa (1999, p. 26)	165
ANEXO 4: Paradigmas Evaluativos, Baird (2018)	166
ANEXO 5: Cuadro resumen de los intereses de las ciencias.	167
ANEXO 6: Cuadro resumen de las principales características de la Evaluación para el Aprendizaje (EPA)	168
ANEXO 7: Diagrama del funcionamiento de la Ley de Desarrollo profesional Docente.	170
ANEXO 8: Protocolo de entrevista semiestructurada	171
I. Preguntas Imprescindibles.....	171
II. Experiencia evaluativa.....	173
III. Preguntas Complementarias	173
ANEXO 9: Consentimiento Informado	175
ANEXO 10: TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS A DOCENTES PARTICIPANTES	177
1. Entrevista Docente 1: Profesora Carla	177
2. Entrevista Docente 2: Profesora Laura.....	188
3. Entrevista Docente 3: Profesor Roberto.....	204
4. Entrevista Docente 4: Profesor Patricio	220
ANEXO 11: Selección de documentos para análisis.....	234
ANEXO 12: Documentos: Instrumentos de Evaluación	236
1. Instrumento de Evaluación #02.....	236

2.	Instrumento de Evaluación #06.....	236
3.	Instrumento de Evaluación #07.....	238
4.	Instrumento de Evaluación #09.....	239
5.	Instrumento de Evaluación #12.....	240
6.	Instrumento de evaluación #13	241
7.	Instrumento de evaluación #14	242
8.	Instrumento de evaluación #15	244
9.	Instrumento de evaluación #16	245
10.	Instrumento de evaluación #17	248
	ANEXO 13: Fases de categorización y análisis de datos.....	252
	Elaboración propia.....	253
	ANEXO 14: Esquemas de análisis e interpretación por caso.....	254
	ANEXO 15: Esquemas de análisis e interpretación cruzada entre los casos.....	258

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Cuadro elaborado a partir de Villarini, 2008 (p. 6)	10
Figura 2	Elaboración propia en base a Cerletti, 2008a; 2012.....	22
Figura 3	Programa de Estudios 4to medio, UCE (2004b), pp. 95-96.....	32
Figura 4	Programa de Estudios, UCE (2020a), pp. 95.....	34
Figura 5	Programa de Estudios, UCE (2020a), pp. 95.....	35

Figura 6	Programa de Estudios, UCE (2020a), pp. 96.....	35
Figura 7	Análisis e interpretación entre los casos. Elaboración propia.....	85
Figura 8	Vínculo entre los aspectos del aprendizaje filosófico. Elaboración propia.....	88
Figura 9	Progresión y profundización del aprendizaje filosófico. Elaboración propia.....	109
Figura 10	Vínculo entre el <i>Principio 1</i> y las <i>Prácticas 1, 2 y 4</i> . Elaboración propia.....	113
Figura 11	Vínculo entre el <i>Principio 2</i> y las <i>Prácticas 1, 4 y 5</i> . Elaboración propia.....	121
Figura 12	Vínculo entre el <i>Principio 3</i> y las <i>Prácticas 1, 3, 4 y 5</i> . Elaboración propia.....	125
Figura 13	Vínculo entre el <i>Principio 4</i> y las <i>Prácticas 1, 2, 3 y 5</i> . Elaboración propia.....	128
Figura 14	Vínculo entre el <i>Principio 5</i> y las <i>Prácticas 1, 2, y 4</i> . Elaboración propia.....	133
Figura 15	Contradicción y coherencia en la práctica pedagógica de la filosofía. Elaboración propia.....	139
Figura 16	Vínculo entre la construcción del posicionamiento filosófico y la evaluación. Elaboración propia.....	145
Figura 17	Constitución de principios y prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía. Elaboración propia.....	147
Figura 18	Intenciones Pedagógicas en relación al curriculum y la evaluación. Elaboración propia.	150
Figura 19	Vínculo didáctico-evaluativo en la enseñanza de la filosofía. Elaboración propia.....	151

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Instancias de evaluación en base a Lasterra, 2010. Elaboración propia.....	26-27
Tabla 2	Sistematización material de aprendizaje para la asignatura de Filosofía. Elaboración propia.....	31
Tabla 3	Caracterización de la evaluación tradicional y alternativa (Álvarez, 2008, p. 20).....	42
Tabla 4	Paradigmas evaluativos. Elaboración propia a partir de Baird.....	43
Tabla 5	Características de la Evaluación Formativa. Elaboración propia.....	56
Tabla 6	Diez principios de la Evaluación para el Aprendizaje. Assessment Reform Group, 1999; UCE, 2006.....	59
Tabla 7	Criterios de selección y datos de las docentes participantes. Elaboración propia.....	73
Tabla 8	Criterios de selección para el análisis de los documentos. Elaboración propia.....	77
Tabla 9	Tipos de triangulación. Adaptación. (Bretián, et. al., 2013, p. 7).....	82
Tabla 10	Prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía. Elaboración propia.....	86
Tabla 11	Principios evaluativos coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía. Elaboración propia.....	87
Tabla 12	Cruces teórico-prácticos entre <i>Principios y Prácticas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía</i> . Elaboración propia.....	134
Tabla 13	Criterio de Evaluación 3ro-4to básico: Argumentación en base a causas y consecuencias. Elaboración propia.....	144

INTRODUCCIÓN: GESTANDO LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se empezó a gestar hace años, cuando comencé mi ejercicio docente. En el año 2013, el mundo de la escuela explotó frente a mí con toda su complejidad. Pude ver que la teoría estudiada y conversada a lo largo del pregrado no alcanzaba para lo que pasaba en mi sala ni para los cuestionamientos que surgieron siendo profesora, o más bien, convirtiéndome en una.

Me vi en una sala de clases –con estudiantes que tenían cinco o seis años menos que yo– intentando hacer interesante la metafísica, la epistemología, la ética, la Alegoría de la Caverna, las teorías sobre el control, el contrato social, etc., sin mucho éxito unas veces, otras con bastante entusiasmo. Intentaba cumplir con diversas expectativas al mismo tiempo: las de la Unidad Técnico Pedagógica¹, las del curriculum nacional, las que yo misma tenía de mi trabajo en relación a lo que se supone que una profesora de filosofía tiene que hacer y decir, las de mis estudiantes, las de mi familia (compuesta por una cantidad inusual de profesoras), y así. En ese malabareo ansioso, tensionado por cumplir con todo, lograba planificar y hacer clases a mi gusto, dialogar con las estudiantes sobre sus preocupaciones y pensamientos. Con la ayuda de mis amigas –también profesoras de filosofía– compartíamos experiencias e ideas que podíamos ir tomando y modificando según el contexto en el que cada una trabajaba.

Las clases resultaban bien. La planificación que entregaba a UTP la sentía coherente con mis intenciones didácticas, pero el momento de evaluar me conflictuaba. No sabía cómo rescatar la riqueza de lo que sucedía en mi sala en un instrumento de evaluación. No veía cómo podía lograr la coherencia entre lo que didácticamente se construía con mis estudiantes y las exigencias de UTP, que restringía los instrumentos para calificar a una prueba con preguntas de alternativas, completación de oraciones y términos pareados.

Busqué otras formas de construir mis instrumentos de evaluación, averiguando cómo plantear preguntas que fueran más allá de reconocer teorías o posturas filosóficas de ciertas autoras o de identificar ideas en un texto. Aunque intentaba hacer una prueba que rescatara el sentido

¹ En adelante UTP.

de lo que habíamos trabajado en clases, no lo lograba del todo y al mirar mi instrumento de evaluación sentía como si no lo hubiese construido yo.

Siendo estudiante, en más de una oportunidad tuve que sortear preguntas tramposas, pruebas monótonas, preguntas profundas sobre algo que sólo se había mencionado al pasar. Justamente porque viví la injusticia de una nota en más de una oportunidad es que no quería evaluar de esa forma. Conozco de cerca las altas consecuencias que tiene la exigencia por el rendimiento académico y la carga emocional que tiene el momento de la evaluación para una estudiante –por ejemplo, sobre la autoestima, sobre la comprensión de las propias emociones, en las decisiones de futuro, etc.²- no alcanzar un puntaje NEM³ determinado y, al mismo tiempo, entender que la nota no refleja necesariamente lo que se sabe o lo que se *es*. Tenía claro que no quería ser *ese tipo de docente*, pero no tan claro cómo quería hacerlo ni cómo lograrlo.

En ese momento, lo que comprendía sobre la evaluación se regía casi exclusivamente por lo que aprendí de ella siendo evaluada. Las herramientas técnicas básicas aprendidas durante mi formación inicial sobre cómo construir una prueba o una guía con un objetivo claro y actividades coherentes con él, no resultaban suficientes para responder a mis inquietudes. No estaba todavía dentro de mi horizonte que la evaluación fuera una actividad intrínsecamente social y, por lo tanto, profundamente política y ética (Santos Guerra, 2003); que puede construir sus sentidos en el diálogo entre las personas que están involucradas en el proceso evaluativo; que es tan importante que participa de la configuración identitaria de las personas y, que no necesariamente conlleva una calificación, (Stobart, 2010). Con el tiempo comprendí que la evaluación es parte de nuestra vida, a tal punto que naturalizamos sus

² Existen múltiples estudios a nivel internacional que recogen las percepciones y autopercepciones de las estudiantes respecto de cómo vivencian la evaluación educativa relacionada al rendimiento escolar y el impacto que ello tiene en los niveles de ansiedad, perfeccionismo, la autoestima, es decir, en la conformación identitaria de la persona. Para quien quiera indagar en esta temática, ver “Tiempos de pruebas” de Gordon Stobart (2010) o “Evaluar con el corazón” de Miguel Ángel Santos Guerra.

³ En el sistema de admisión para la educación superior en Chile las Notas de Enseñanza Media o NEM son el promedio de todas las notas de la enseñanza secundaria transformado en un puntaje (donde la nota máxima 7.0 es igual a 800 puntos) que se considera como uno de los *tres instrumentos de acceso*. Según la exigencia de cada carrera y universidad, se ponderan el NEM, el lugar en el ranking y el puntaje obtenido en la prueba vigente (antes Prueba de Aptitud Académica (PAA); luego Prueba de Transición Universitaria (PTU); después Prueba de Selección Universitaria (PSU); y ahora Prueba de Transición (PDT). Estos puntajes son requeridos también para la postulación a becas tanto en pregrado como en postgrado. Ver: <https://acceso.mineduc.cl/>

prácticas y nos sometemos a ellas sin cuestionarlas demasiado: la nota es porque es, existe porque se la necesita. Pero si lo pensamos un poco más, ¿es imprescindible?

Hoy entiendo que la evaluación es parte de nuestra cultura. Según Valenzuela, Montoya y Alfaro (2011) “En forma explícita, la cultura evaluativa se expresa a partir de elementos estructurales y formales (normas, reglamentos y procesos establecidos) que definen la libertad y la racionalidad de las acciones que ejecutan las personas en relación con la evaluación” (p. 46). Es decir, la cultura evaluativa del primer establecimiento donde trabajé, mediante sus normativas y reglamentos –explícitos y tácitos- constriñó mis decisiones en evaluación. Del mismo modo, las normas relativas a la evaluación que internalicé siendo estudiante, condicionaron la manera en la que comprendía el fenómeno evaluativo. La cultura evaluativa es tan fuerte que permea en nosotras hasta invisibilizarse e invisibilizar las contradicciones pedagógicas y éticas en las que podemos caer sin percatarnos, pero que de igual forma nos pesan.

Buscando cómo resolver mis conflictos pedagógicos, comencé a estudiar sobre evaluación. Prontamente conocí diversas perspectivas evaluativas no tradicionales (Murillo e Hidalgo, 2015) más cercanas a lo formativo que a lo sumativo, como la Evaluación Auténtica, la Evaluación como Autorregulación y la Evaluación para el Aprendizaje. Esta última llamó profundamente mi atención; he tenido la oportunidad de enseñarla y trabajarla con otras profesoras en diferentes instancias de desarrollo profesional docente y de acompañamiento a escuelas⁴, generando un aprendizaje recíproco y profesionalizante entre docentes.

Al desarrollarme académica y laboralmente en el área de la evaluación educativa e implementando lo que aprendía enseñando filosofía, reparé en tres fenómenos: (1) respecto de mi práctica docente, mi forma de evaluar ya no tenía relación con un hito asociado a la prueba, si no que la veía como un proceso complejo donde evaluación y didáctica se fusionaban, dando paso a un proceso de aprendizaje que tenía un sentido claro: tanto mis estudiantes como yo teníamos claro qué estamos trabajando, cómo lo estábamos trabajando y, lo más importante, para qué lo estamos trabajando; (2) en las instancias de desarrollo

⁴ Un ejemplo de estas instancias son los talleres de formación y acompañamiento a escuelas de la Red de Establecimientos para la Innovación en Evaluación. En ella principalmente, trabajamos la evaluación de manera cualitativa y criterial en función de la eliminación de la nota como única forma de evaluación. Para más información: www.redsinnotas.uchile.cl

profesional en las que me he desempeñado como docente, quienes participan⁵ han sido principalmente profesoras de las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Historia, Ciencias y de primer ciclo básico; y (3) gran parte de la literatura disponible sobre evaluación educativa aborda, casi solamente, a esas disciplinas. Esto no es casual.

El sistema de rendición de cuentas de mercado asentado en el sistema escolar chileno, ha evaluado tradicionalmente estas 4 áreas; tanto en las pruebas de admisión universitaria como en la prueba SIMCE⁶. Esto es importante, puesto que los resultados de estas evaluaciones afectan directamente los recursos económicos de los establecimientos. De esta forma, el mismo sistema genera una necesidad, ya que entrega las pautas curriculares y evaluativas que hay que seguir para obtener buenos resultados y generar recursos (Falabella y Parcerisa, 2017; Ruz, Horvitz y Assael, 2019). Así, la investigación educativa –académica o no- genera literatura especializada en evaluación que refiere a estas asignaturas en específico, descuidando la producción de conocimiento en las otras áreas. Podemos inferir que la repercusión del sistema de voucher es tal, que impacta en ello, por lo que la literatura disponible sobre didáctica y evaluación en las otras áreas que no están bajo la lupa de la rendición de cuentas de mercado, es escasa, aunque igualmente necesitan nutrirse de nuevas ideas y prácticas.

La filosofía es un campo de estudio donde la pregunta por la evaluación no es nueva. Por ejemplo, Foucault la aborda desde el punto de vista del *control* en *Vigilar y Castigar* (2008) y Cerletti (2008; 2012) reflexiona sobre la evaluación en filosofía desde un punto de vista filosófico docente. Por otro lado, Arroyo (2010) desde lo *técnico*, muestra cuáles son los contenidos más adecuados para utilizar un tipo u otro de actividades, dando luces de cómo construir un instrumento.

⁵ La participación en estas instancias puede ser de dos tipos: por mutuo propio de las docentes que toman un curso de especialización o por programas que sus propias instituciones o corporaciones educativas toman para el desarrollo profesional de sus docentes. Esto se explica también por la ley promulgada en 2016 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que se compone de dos grandes brazos, la carrera docente y el aseguramiento de acceso gratuito a la especialización docente. La normativa asegura la formación continua puesto que es fundamental que las docentes puedan avanzar en los tramos de los que se compone la carrera docente. Ver Anexo 7. Para más información: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

⁶ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE.

Evaluar en filosofía no puede ser sólo construir un instrumento válido en función de objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación, puesto que con eso, tal como reflexiona Cerletti (2012), dejamos que la evaluación actúe desde el lugar de la institucionalidad que entrega el Estado a cada docente en su rol de calificadora y certificadora de saberes, y por lo mismo, quien evalúa ayuda a que se legitime la conformación de un status quo respecto de la comprensión del poder, regularizando y normativizando ciertos conocimientos y saberes. O, en otras palabras, se ayuda a que se afiance la cultura evaluativa reinante. Dentro de mi trayectoria, las palabras de Cerletti me llevaron a preguntarme: *si sabemos lo que significa tener que evaluar en filosofía y no estamos de acuerdo con este rol, entonces, ¿cómo lo hacemos para escapar de ello?*

La respuesta que entrega Arroyo (2010) se aferra a lo técnico en términos de procedimientos de construcción de instrumentos evaluativos lo que, a mi juicio como docente de la asignatura, no profundiza en los sentidos propios que tiene la filosofía como disciplina de estudio ni es coherente con la *naturaleza de la disciplina filosófica*: abierta, crítica, emancipadora, dialogante, democrática, enemiga del reduccionismo y de las interpretaciones parciales o unívocas.

Por lo mismo, y dada la ausencia de una teoría consistente que responda a la pregunta sobre cómo evaluar en filosofía sin contradecir su naturaleza, en esta investigación la práctica de las docentes de la asignatura se convierte en la fuente principal de conocimiento para levantar dicha teoría.

Para mí como investigadora, este estudio es una oportunidad de compartir mis experiencias e inquietudes profesionales, que claramente no son únicas, porque tal como yo, las docentes que participaron en esta investigación también han tenido las mismas inquietudes y hemos vivido las mismas tensiones. Es por ello que realizar un levantamiento exploratorio de bases empíricas y teóricas para una evaluación coherente con la naturaleza disciplinar de la filosofía se torna una necesidad desde la práctica docente: para otorgar un mayor sentido del quehacer desde la coherencia pedagógica, y por lo tanto ético-política, necesaria en la enseñanza de la filosofía.

Como se ve, esta investigación nace de mis propios cuestionamientos académicos y profesionales, buscando dar sentido a mi práctica. Se enmarca en mi experiencia profesional

en la docencia, por lo que su construcción dialoga permanentemente con mi propia subjetividad docente, en resonancia con los feminismos; por ello, a lo largo de esta investigación se generalizará desde el femenino –tanto en singulares como plurales- las diferentes palabras o acepciones que necesiten ser definidas desde un género en particular. Es mi humilde reconocimiento a las profesoras que ejercieron y ejercemos de manera activa la pedagogía, que en lo discursivo escasamente somos reconocidas. En este sentido, mi perspectiva como profesora-filósofa-investigadora es ineludible en el estudio. No obstante, aunque su motivación central pasa por un cuestionamiento pedagógico profesional personal, claramente está al servicio de otras docentes que pudieran estar atravesando dilemas similares.

CAPÍTULO I: NATURALEZA DISCIPLINAR DE LA FILOSOFÍA

1. ¿Podemos hablar de naturaleza disciplinar de la filosofía?

Hablar de la naturaleza disciplinar de la filosofía implica preguntarnos por qué utilizamos estos conceptos y cómo los relacionamos entre sí. Si lo vemos desde una perspectiva histórica, la filosofía como disciplina de estudio y como práctica tiene una larga data, es profusa, puesto que su tradición se extiende por al menos dos mil quinientos años. Son veinticinco siglos de cuestionamientos sobre la existencia, los fenómenos, la experiencia, la muerte, el sentido de todo ello, la historia, la ciencia, los pensamientos, las personas. Son dos mil quinientos años de construcción de conocimiento que, desde diversas perspectivas –y si lo vemos hegelianamente-, se conforma en una lucha dialéctica constante que moviliza el conocimiento hacia nuevas perspectivas, para luego volver a conformarse, construirse, criticarse y seguir movilizándose y, por lo tanto, transformándose y transformando nuestras propias perspectivas.

La sistematización y estudio del desarrollo del pensamiento humano, es decir la filosofía, es amplia porque muta, se enreda en los tejidos de los cambios epocales de cosmovisión, de dogma, de comprensión epistemológica de la realidad. Por ejemplo, la filosofía moderna que sitúa al ser humano (en ese momento sólo se consideraba como tales a los hombres blancos europeos) en tanto poseedor de la razón, como inicio y término de la concepción del mundo y sus fenómenos, excluyendo a lo divino y posicionando a la razón en su lugar: la filosofía moderna racionalista y universalista, cercana al valor de la democracia y la división de los poderes, fue crucial en el término de gran parte de las monarquías europeas y propició los movimientos independentistas en América Latina. Quienes lideraron estos procesos sociales en América Latina conocieron la filosofía europea con los efectos políticos que tuvo en el desarrollo del pensamiento y quisieron traer estas revoluciones a sus propios territorios para replicar los principios modernos de racionalidad e igualdad universal, que terminaron por invisibilizar por siglos la cultura que aquí existía. La filosofía, en sí misma, sintetiza el espíritu de su época; provoca, critica, propone y tiende a la transformación de aquello que pensamos e interpretamos del mundo en que vivimos.

De esta forma, la disciplina filosófica no se sustenta en un tema en específico, sino que se encarga de lo que se piensa sobre las diferentes áreas del conocimiento, piensa los cimientos de los otros saberes, además de pensarse y estudiarse a sí misma. Hablar de la filosofía es complejo, puesto que ella se muestra ante nosotros con diferentes ‘trajes’ dependiendo de la ocasión. Podemos ver a la filosofía vestirse con trajes formales, instaurando sistemas de conocimiento en la academia, ligada al mundo de la tradición filosófica clásica, medieval o moderna; preguntándose a quién puede considerar filósofo o filósofa y a quién no; podemos verla instalada en la escuela, determinando qué se estima como filosófico y qué no, valorando lo que es importante incluir curricularmente y cómo esto debe ser dispuesto en la didáctica. Otras veces, sus trajes cambian a unos más informales, cuando lo que interesa son las reflexiones de las personas -con independencia de cualquier distinción que pueda hacerse entre ellas-, las percepciones e interpretaciones que puedan hacer del mundo (en cualquier contexto), sus lecturas de la realidad y la manera en la que esas ideas se comunican. Así, podemos entender a “la filosofía como una de las formas de conciencia, es decir del ser humano mediar su relación, de apropiarse la realidad mediante su interpretación, surgida para satisfacer intereses y propósitos emancipadores en determinados espacios sociales e históricos” (Villarini, 2008, p. 6).

Teniendo en cuenta lo anterior, hablar de la naturaleza disciplinar de la filosofía como concepto, puede fácilmente constituirse como una tarea que se diluya en el tiempo, puesto que la mayor complejidad que muestra como disciplina de estudio es el constante cuestionamiento de los conceptos que la circundan y que intentan darle un marco explicativo: he ahí también su mayor potencialidad, puesto que como la filosofía es una disciplina crítica, es de manera crítica que se construye a sí misma. Sin embargo, como no es una disciplina unívoca, da pie a muchas interpretaciones sobre el conocimiento que construye. ¿Cómo hablar, entonces, de la naturaleza de algo que es tan abierto, reflexivo y variado como el pensamiento filosófico?

Para Silvio Gallo (2011), la naturaleza disciplinar de la filosofía “presenta al menos dos facetas [...]: puede ser un instrumento de legitimación y de mantenimiento del status quo, pero también puede ser un instrumento de la resistencia, del enfrentamiento, de la transformación” (p.13). Desde esta perspectiva, la filosofía es un tipo de conocimiento que

se ha transmitido entre los seres humanos dialógica y pedagógicamente entre maestros y discípulos; por tanto, la idea que tenemos de cómo se aprende filosofía va de la mano de alguien que, además de enseñar lo que otros filosofaron, enseña a pensar filosóficamente.

De esta forma, la filosofía se ha mantenido como disciplina esencialmente porque aparece una tradición dialógica ligada a su enseñanza, es decir, que quien enseña transmite su mirada de la filosofía, su interpretación de los fenómenos del mundo, más allá de si quien aprende la toma como propia o no: la filosofía puede legitimar un sistema de prácticas y creencias o tender a transformarlo (Cerletti, 2008a). En ese sentido, las subjetividades implicadas en el ejercicio filosófico, ya sea dentro de un traje formal o informal, tienen una relación recíproca de saberes que conversan conformando, construyendo y conceptualizando interpretaciones de la realidad en la que habitamos.

Villarini (2008) nos presenta, a partir de una perspectiva humanista-crítica-emancipadora (tomada de la tradición de Eugenio María de Hostos⁷), una propuesta de comprensión de la naturaleza disciplinar de la filosofía en función de la interpretación. Desde este lugar nos dice que “La filosofía construye una interpretación de interpretaciones de la realidad en general o de aspectos de ella, que combina cuatro actividades íntimamente relacionadas tras las cuales se persiguen determinados propósitos, tanto teóricos como prácticos” (p. 6). Estas actividades se sintetizan en el siguiente diagrama:

⁷ Eugenio María de Hostos fue un intelectual puertorriqueño que formó parte de las luchas independentistas tanto de su pueblo como de Latinoamérica en general. En Chile hizo grandes aportes a la pedagogía durante el siglo XIX.



Figura 1: Cuadro elaborado a partir de Villarini, 2008, p. 6.

Si tomamos las palabras del autor, podemos deducir que la interpretación de la realidad es natural a la disciplina filosófica desde lo multidimensional, es decir, que cuando hacemos filosofía nunca estamos considerando en el ejercicio filosófico una sola perspectiva o un solo conocimiento o una sola interpretación de aquello sobre lo que se filosofa.

Por supuesto, la interpretación en la disciplina filosófica no es nueva, puesto que ya desde el siglo XIX autores como Schleiermacher y Dilthey se toman de la interpretación para sustentar metodológicamente⁸ sus teorías: en ellos se inspira Gadamer para desarrollar su hermenéutica filosófica⁹ (de la Maza, 2005). A principios del siglo XX, Husserl publica *La*

⁸ La hermenéutica es uno de los métodos que la filosofía utiliza para construir el pensamiento e ideas filosóficas junto con, por ejemplo, el método socrático (atribuido a Sócrates), el método cartesiano (en el que se incluye, por ejemplo, la duda metódica de René Descartes) o el método crítico (instaurado por Kant). De todas formas, todos estos métodos tienen exactamente la misma finalidad: conocer el mundo. Además, el método hermenéutico es uno de los más utilizados dentro de la filosofía desde su constitución hace poco más de un siglo, tanto así que realizó importantes aportaciones a las metodologías de investigación de las ciencias sociales, incluyendo al sujeto (y su subjetividad) dentro de las variables y condiciones de los objetos -y sujetos- de estudio.

⁹ De la hermenéutica de Gadamer, Aguilar nos dice: “La pretensión de Gadamer es integrar el progreso de la ciencia y el del pensamiento en una concepción unitaria de la experiencia del mundo que se fundamenta en un lenguaje común. Su intención se orienta a comprender las condiciones de la solidaridad humana. Su punto de

idea de Fenomenología, donde “sostiene que la fenomenología es la actitud intelectual específicamente filosófica” (Lambert, 2006, p. 517), de ello que podemos deducir que la hermenéutica es un rasgo definitorio de la disciplina filosófica. Esta idea se asienta a lo largo del siglo pasado, por lo que la interpretación en tanto hermenéutica cada vez toma más fuerza dentro de las teorías filosóficas en tanto método y temática. Ahora bien, según de la Maza (2005) es Heidegger

quien da el paso decisivo desde una hermenéutica que asume una tarea particular de la filosofía hacia una filosofía propiamente hermenéutica, al hacerse cargo del fenómeno de la comprensión como algo más que una forma de conocimiento o un sistema de reglas metodológicas (p.122)

Más allá de las diferencias teóricas entre Husserl y (su estudiante) Heidegger en torno a la hermenéutica, es posible entender que está íntimamente ligada a la comprensión de los fenómenos desde distintas perspectivas, puesto que la metafísica se funda en la hermenéutica (Lambert, 2006), es decir, los estudios sobre el ser se asientan en la interpretación que tenemos de las manifestaciones de las cosas que son.

De esta forma, la filosofía se constituye a sí misma como una disciplina crítica, aunque no necesariamente acepta todas las interpretaciones, ya que es contraria al reduccionismo o a los argumentos unilaterales, esto es, a lo que se constituye como dogma. La filosofía entrega la libertad o la posibilidad de interpretar la realidad, lo que es, y mientras más amplio en argumentaciones e interpretaciones sea un ejercicio filosófico, más rico será en conclusiones que serán nuevamente cuestionadas, criticadas o reinterpretadas, tal como plantea Villarini (2008) en la propuesta que se resume en la Figura 1.

Así, la *voluntad creadora de interpretaciones* que plantea este autor, implica que filosofar es un acto volitivo que se moviliza en tanto deseo de interpretar la realidad, implica la actitud intelectual específicamente filosófica planteada por Husserl, un deseo que puede tener distintas dimensiones (Badiou, 2010; en Cerletti, 2020) o múltiples formas que no conocemos porque no las hemos recorrido aún (Grau, 2009). Al mismo tiempo, la interpretación creada

partida es la experiencia de la finitud de la comprensión, que se desprende del ser humano. La insistencia en el método no nos lleva a la verdad. La filosofía es más que saber verdades” (Aguilar, 2004, p. 61).

es sostenida por argumentos que la justifican, que se construyen al ir evaluando críticamente las interpretaciones e ir reinterpretando en función de otros conocimientos y perspectivas que permitan hacer una síntesis transdisciplinar para constituir una interpretación que se interpreta a sí misma. En palabras de Villarini (2008),

(...) las interpretaciones de interpretaciones, es decir de síntesis integral y comprensiva, que construye la filosofía se caracterizan por que son producto de sus otras tres actividades. Esto significa que la filosofía es autocrítica, somete a crítica sus propias interpretaciones de síntesis. Implica también que elabora síntesis integradoras con un carácter creativo y proyectivo, es decir, que van más allá de las interpretaciones existentes y apuntan a tendencias inferidas a partir de ellas, pero elaboradas gracias al punto de vista omnicomprensivo en el que se coloca. (p. 8).

Viéndolo de manera abstracta, la *interpretación de las interpretaciones* como concepto podría parecer confuso, pero justamente interpretar lo interpretado por otras, es lo que se hace al trabajar con la filosofía en el aula (Cerletti, 2008b). Las docentes, independiente del tipo de didáctica y evaluación que se utilice, tomamos la interpretación de la realidad hecha por un pensador o pensadora, la interpretamos desde nuestra propia perspectiva para explicarla y movilizar la voluntad creadora de interpretaciones de las estudiantes que vuelven a interpretar filosóficamente a partir de su propia voz. En palabras del autor,

(...) las interpretaciones de interpretaciones elaboradas crítica y creativamente, sirven para construir argumentos a favor o en contra de determinadas teorías o prácticas, como las éticas, las políticas y formativas en general, que no pueden fundarse directamente en la demostración científica, sino que descansan en valoraciones y que encuentren justificación o legitimación en la argumentación o persuasión racional. (Villarini, 2008, p. 8).

De esta manera, la filosofía posiciona a la interpretación desde lo hermenéutico, para confeccionar sus 'trajes' a partir de la comprensión de los fenómenos e interpretar la realidad. Por esto es necesaria la reinterpretación dentro de la filosofía como disciplina de estudio, porque es constitutiva del acto filosófico y de la actitud intelectual necesaria para llevarlo a cabo.

2. Naturaleza disciplinar de la filosofía y su vínculo con lo pedagógico

Hacer/enseñar filosofía en la escuela tiene tanto de filosófico como de pedagógico (Gallo, 2014), porque –como se menciona en el apartado anterior- enseñar filosofía implica un constante cuestionamiento de principios, fines, acciones, elecciones didácticas, de prácticas e interacciones pedagógicas, implica estar mirando qué hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos: las elecciones de contenidos, temas y preguntas a trabajar se hilan con la forma en la que se pueden utilizar determinados enfoques didácticos (Gaete, 2015).

Así, nuestras elecciones como docentes hablan de una intención pedagógico filosófica (Cerletti, 2008a) –y por lo tanto también de un sentido didáctico-evaluativo- que es constantemente remirada, criticada y ajustada. En mi experiencia como profesora de filosofía, es necesario hacernos estas preguntas para evidenciar(nos) para qué y porqué trabajamos de una u otra forma. Es esencial tender puentes de comprensión entre nuestras estudiantes y nosotras.

Como explica Cerletti (2008a), para enseñar filosofía se necesita establecer condiciones, ya que “Se trata más bien de que quede clara la apuesta filosófica del curso, es decir aquello a partir de lo cual se construirá el vínculo entre profesores y estudiantes en nombre de la filosofía y el filosofar” (p. 19). En otras palabras, desde la teoría sobre la enseñanza de esta disciplina, filosofando es como se logra el vínculo pedagógico recíproco entre docentes y estudiantes; entre estudiantes y la filosofía; y entre docentes y la filosofía.

Por supuesto, la relación entre la filosofía y lo pedagógico es antigua, puesto que puede rastrearse hasta la tradición griega, con una data de al menos veinticinco siglos. Este lazo pedagógico-filosófico releva la relación entre las interpretaciones de quienes se involucran en el acto filosófico. De esto, Cerletti (2020) nos dice que

Con el tiempo, se pasó de una relación estrecha e integrada, en la que la cuestión filosófica se superponía con la educativa, a la situación actual, en la que la filosofía y la educación se consolidaron como disciplinas autónomas, cada una con saberes especializados y dominios prácticos específicos. (p. 43).

Si bien hoy la filosofía y lo pedagógico-educativo han tomado caminos separados en tanto disciplinas de estudio, sus puntos de encuentro renacen cuando se reflexiona sobre los

sustentos teóricos que hay detrás de la escuela (la filosofía de la educación es un ejemplo de esto), donde las prácticas pedagógicas materializan determinadas concepciones filosófico-educativas.

La reflexión constante sobre estas prácticas es un indicio de la relación estrecha y recíproca entre pedagogía y la naturaleza disciplinar de la filosofía, ya que nos lleva a remirar constantemente qué es lo que entendemos por filosofía al enseñarla y lo que entendemos por enseñanza al enseñar: nos lleva a poner atención en las interpretaciones (de las interpretaciones) que estamos haciendo del entorno educativo y del aprendizaje filosófico de las estudiantes. Estos cuestionamientos críticos respecto de los principios de la enseñanza y de enseñar filosofía, que apuestan por evidenciar los sentidos e intenciones filosófico-pedagógicas, tienen relación con aclarar las condiciones que menciona Cerletti.

Por su parte, Gallo (2014) plantea que

(...) la filosofía trae, intrínsecamente, una “enseñabilidad”; la relación de enseñanza, la relación maestro-discípulo es una constante en la historia de la filosofía. Así, saber filosofía precisa saber enseñar filosofía y saber aprender filosofía. Es necesario, pues, involucrar el área específica de los dominios estrictamente filosóficos con la problemática de la enseñanza; en suma, es necesario hacer una “filosofía de la enseñanza de la filosofía”. Con todo, ciertamente, el profesor de filosofía no puede prescindir de los conocimientos específicos del área de educación. Él necesita dominarlos y articularlos con los conocimientos filosóficos, de forma transversal. (p. 113).

Con esto, el autor nos muestra que la enseñanza de la filosofía no depende sólo de la teoría filosófica, sino que también de la enseñabilidad de la filosofía como disciplina, es decir, que cuando se enseña filosofía también se aprende filosofía y se hace filosofía. Por ello es que la relación que como docentes logremos construir entre nuestros conocimientos de ambas áreas –filosofía y pedagogía- pasa por un filtro hermenéutico de conocimientos y prácticas, rescatando la naturaleza disciplinar de la filosofía en tanto interpretación de la interpretación (Villarini, 2008) y en tanto enseñabilidad (Gallo, 2014): la estrecha relación se pone en práctica, se evidencia.

Si la enseñabilidad en tanto enseñanza contiene en sí misma estos dos componentes: la didáctica y la evaluación, y la filosofía “trae, intrínsecamente, una “enseñabilidad”” (Gallo, 2014, p. 113), entonces también comporta una mirada de la evaluación, una interpretación de ella, así como la tiene de la didáctica.

Desde esta perspectiva, la *Didáctica de la Filosofía* y la *Evaluación en Filosofía* serían áreas de estudio a atender igualmente válidas, puesto que son parte de esa “enseñabilidad” que constituye a la filosofía como disciplina. Por ejemplo, en filosofía se utilizan métodos para dar forma al raciocinio, a la interpretación de la realidad y del conocimiento, los cuales se enseñan y ejercitan en la clase de filosofía. Desde lo pedagógico, los métodos son pensados, estudiados y criticados por la didáctica –general y específica- para conducir de la mejor manera posible el proceso de aprendizaje de las estudiantes.

Además, es importante considerar lo que el autor plantea: “(...) la filosofía trae, intrínsecamente, una “enseñabilidad”; la relación de enseñanza, la relación maestro-discípulo es una constante en la historia de la filosofía” (Gallo, 2014, p. 113). En este tipo de relación, el rol de quien es maestra de alguien implica que la discípula profundice sus conocimientos, se nutra con otros y crezca, para construir los suyos. De esta forma, la tradicionalmente filosófica ‘*relación maestro-discípulo*’, al igual que la interacción pedagógica (Coll, 2002), conlleva la labor de guiar, de retroalimentar ideas, acciones e interpretaciones en un camino o proceso de crecimiento, es decir, un cambio subjetivo. Entonces, cabe preguntarnos, ¿qué diferencia hay entre ello y la *Evaluación en Filosofía*?

La clase de filosofía es el espacio donde se da la enseñabilidad de manera articulada: filosófico (con su naturaleza disciplinar), lo pedagógico y lo didáctico-evaluativo imbrican sus métodos, dando origen a un espacio filosófico nuevo, puesto que esta conjunción responde a una postura epistemológica respecto del conocimiento, los saberes y sus sentidos. A continuación, ahondaremos en la literatura especializada disponible sobre *Evaluación en Filosofía*, haciendo un breve alto en la didáctica de la asignatura, lo que nos dará un poco más de perspectiva de análisis.

CAPÍTULO II: ENSEÑAR FILOSOFÍA NUNCA SE TRATA DE EVALUAR. EVALUACIÓN EN FILOSOFÍA

1. Didáctica y Evaluación en Filosofía

La discusión sobre lo que se enseña en filosofía y la manera en la que lo evaluamos no parece tener relación o lugar dentro de la literatura especializada como un problema filosófico propio de la enseñanza de la filosofía, ya que gran parte de la literatura disponible sobre enseñanza de la filosofía tiene relación con la didáctica, pero no con la evaluación, como revisamos en el capítulo anterior.

En una primera aproximación, podríamos decir que hay algunas líneas didácticas de la filosofía que son marcadamente más cercanas a la naturaleza disciplinar de la filosofía, en tanto interpretación de la interpretación (Villarini, 2008) y en tanto enseñabilidad (Gallo, 2014). Por ejemplo, tanto *La filosofía como problema filosófico* (Cerletti, 2008a), como la *Didáctica centrada en los sujetos* (Gaete, 2015) y la *Pedagogía del Concepto* (Gallo, 2014), se caracterizan por movilizar la capacidad interpretativa y creadora de las estudiantes en función del cuestionamiento y la reflexión propia de la realidad, considerando los elementos que se presentan en la clase de filosofía para postular su propia lectura del mundo. Las estudiantes se apoyan en su docente, quien acerca las grandes preguntas de la filosofía, los cuestionamientos que atraviesan la existencia humana, para construir conocimiento nuevo en un contexto determinado, con sus estudiantes en particular: sin embargo, la labor filosófica recae preponderantemente en la aprendiz.

Por otro lado, la *Didáctica tradicional o academicista*¹⁰ tiende a rigidizar la enseñanza de la filosofía dando espacio al saber sobre autores sin necesariamente atender a la

¹⁰ Dentro de todos los textos que pude recabar sobre didáctica de la filosofía para esta investigación, “*la didáctica tradicional y academicista*” no está definida ni tipificada como un modelo didáctico propiamente tal en la literatura especializada, pero podemos inferir a partir de diversas publicaciones cómo es y qué es lo que la caracteriza. Por ejemplo, Aguilar (2019), define “*No puede catalogarse como un buen docente de filosofía quien exprese ideas que no siente, simule convicciones que no tiene, que limite la expresión y elaboración de ideas propias del pensamiento de sus estudiantes o que se niegue a admitir la diversidad de pensamiento, otras posibilidades de verdad que vayan más allá de sus enfoques personales, del dogma de una escuela, del principio que defiende, de la doctrina o de la corriente con la que muestra su identificación*” (p. 138). Por su parte, Gaete (2015) agrega que existen “*tres grandes visiones respecto de la didáctica, que en el aula suelen confundirse y*

experimentación o la creación filosófica. Del mismo modo, la *Didáctica de la historia de la filosofía* (Lasterra, 2010) acerca y conjuga su mirada didáctica con la *didáctica tradicional o academicista*, así como con las pedagogías de corte más neo-conductista; la importancia que entrega a la evaluación de la enseñanza y aprendizaje, se relaciona de cerca con las prácticas evaluativas de control y medición.

No obstante, la pregunta que surge tiene relación con cómo evaluar este movimiento creativo intelectual que no se enmarca en las pautas de evaluación más tradicionales a las que adhieren estos dos últimos modelos didácticos, puesto que, si no tomamos ciertos resguardos de coherencia en nuestras elecciones didáctico-pedagógicas, y por tanto evaluativas, corremos el riesgo de convertir nuestra práctica en un “Frankenstein mal cosido” (Gallo, 2014), que plantea apertura reflexiva por una parte y control por la otra; o que se estructura según la norma, dejando de lado la libertad creativa e interpretativa propia de la filosofía como disciplina de estudio; o que se aloja en la sistematicidad de los métodos filosóficos que dialogan con los pedagógicos, que escapan a los instrumentos de “medición” de aprendizaje, aunque se aplican de todos modos.

Todos estos enfoques filosófico-didáctico-evaluativos radican en una postura epistemológica particular (Zemelman, 2005), a saber, desde donde nos posicionamos como docentes al comprender lo que es la enseñanza, qué implica que las estudiantes aprendan filosofía, qué posicionamiento tomamos en la sala de clases ante ellas y en las decisiones que tomemos al enseñar y al evaluar.

En general, la teorización sobre la evaluación en filosofía tiene dos vertientes: una que relega a la evaluación a un ejercicio técnico fuera del acto pedagógico –donde podemos rastrear las didácticas planteadas por Cerletti (2008a; 2008b; 2020), Gaete (2015) y Gallo (2014)-, y la otra, que la describe y enmarca como dispositivo de control dentro de la cultura sumativa y certificadora. A continuación, veremos en qué consisten las ideas de estas autoras por medio de la exposición y análisis de sus diferentes planteamientos evaluativos, para luego

entremezclarse: la didáctica fundada en la transmisión del saber, que da lugar al academicismo; la didáctica psicologizada, de orientación conductista o constructivista, y la didáctica tecnificada, basada en el diseño instruccional y en los recursos pedagógicos (Bordoli, 2005). Cada una de estas miradas responde a énfasis distintos –saber, estudiante o docente-, sintetizados en la denominada tríada pedagógica y en una concepción de la didáctica como disciplina de la buena enseñanza” (pp. 27-28).

reflexionar cómo se acercan a la naturaleza disciplinar de la filosofía y observar si dan respuesta a la búsqueda de una coherencia que dé pie para dejar a Frankenstein cada vez más atrás.

1.1. La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos (Cerletti, 2012)

En este texto, el autor analiza la evaluación a partir del rol de docente evaluadora en tanto certificadora de conocimientos. Como funcionaria del Estado –que utiliza a la escuela como un aparato ideológico (Althusser, 1987)-, cada docente evalúa desde el lugar de la institucionalidad. Así, quien evalúa *ayuda* a que se legitime la conformación de un status quo respecto de la comprensión del poder, regularizando y normativizando ciertos conocimientos/saberes. De esta manera, los valores del capitalismo se arraigan con firmeza en la escuela dada la institucionalidad que inherentemente posee, aunque estos valores se vean tensionados en la práctica, tanto con las aspiraciones de formar ciudadanía como con la naturaleza de la disciplina filosófica. Evaluar, desde la perspectiva de Cerletti, se transforma en una actividad pedagógica contradictoria, incómoda, de la que se filosofa críticamente, pero sin hallar una respuesta práctica que abrace la naturaleza y propósitos intrínsecos de la filosofía. Cerletti se refiere a la evaluación educativa como

un procedimiento de normalización que fusiona la transmisión de saberes con prescripciones políticas, culturales y pedagógicas. Constituye una forma de ubicar a cada uno dentro de un orden normal de distribución de lugares a partir de la ponderación de los conocimientos y las prácticas, y de regular sus posibles modificaciones. (Cerletti, 2012, p. 55)

Además, define las dos dimensiones de la evaluación que abordará: la dimensión política y la dimensión didáctica. A partir de ello es que

Se sostiene, por un lado, la conformación de ciudadanos adaptables al sistema vigente a través de la transmisión de ciertos conocimientos y, por otro, su subjetivación novedosa o creativa. Ambos constituirían los polos entre los que se juega el destino de toda educación institucionalizada. (Cerletti, 2012, p.56)

Desde aquí ya es posible ver la paradoja que implica evaluar en filosofía en el marco de la cultura escolar que se alberga en el capitalismo (y/o el sistema neoliberal) como sistema político-económico.

De esta forma, la evaluación actúa desde la institucionalidad que entrega el Estado a cada docente en tanto calificadora y certificadora de conocimientos, por lo tanto, quien evalúa legitima, abraza y forma parte de la conformación de un estado de cosas respecto de la comprensión del poder que implica la evaluación, regularizando y normativizando ciertos conocimientos y saberes. Es así como, poniéndolo en perspectiva, los valores del capitalismo (y/o neoliberalismo) se arraigan en la escuela dada la institucionalidad que inherentemente posee, ponderando el éxito personal, el individualismo, la competencia, etc., dentro de las prácticas educativas, aunque estos valores se tensionen con las aspiraciones de formar ciudadanía por medio de y en la escuela.

En este marco, el autor presenta a la evaluación en su *dimensión funcional*, es decir, la que

identifica [a las docentes] más que como transmisores, mediadores o facilitadores del acceso al conocimiento, como funcionarios del Estado que tienen como tarea testimoniar, o dar fe, de que tal persona cumplió con los requisitos formales que lo autorizan a ser acreditado en un nivel del conocimiento determinado. (Cerletti, 2012, p. 59)

Desde esta perspectiva, la evaluación se constituye como un dispositivo de desconfianza, que apela a la constatación del aprendizaje por medio de la certificación y utiliza esta certificación también como un dispositivo (Quintar, 2008) que es parte del aparato ideológico del Estado (Althusser, 1987), teniendo en cuenta que para el sistema educativo –que es parte del Estado– es necesario que cada tarea y cada estudiante tenga un lugar en él.

Si pensamos a la evaluación desde el lugar que plantea Cerletti, básicamente no es posible escapar de la paradoja: si somos docentes del sistema regular de enseñanza, nos tenemos que someter a la normativa de evaluación vigente y por ello reconoceríamos que la evaluación actúa como certificadora de conocimientos validando el sistema de poder que comporta (Foucault, 2008). En este sentido, como docentes de filosofía nos vemos en una encrucijada tal que, aunque la didáctica a la que adhiramos (o la mixtura didáctica que construyamos)

relevé y se acerque a la naturaleza disciplinar de la filosofía, retornamos a evaluar y calificar constantemente, puesto que es parte de las funciones docentes de quienes trabajamos en la educación regular: visto así, el panorama es desesperanzador, desolador.

Del mismo modo, si entendemos a la evaluación únicamente desde su función social –en tanto nota que comprende e implica representaciones sociales sobre el conocimiento y aprendizaje, como un número que posee *valor de cambio*, (Santos Guerra, 2003)- a partir de los lineamientos normativos del Estado, no es posible generar apertura hacia otras comprensiones que validen la palabra (y subjetividades) de quienes están involucradas en el acto evaluativo, es decir, que permitan generar procesos evaluativos desde la confianza en detrimento del control.

Por supuesto, el Estado ha perpetuado y promueve una relación de poder por medio de la evaluación en tanto certificación y ranking (Falabella y Parcerisa, 2017), y es él mismo quien invierte a las docentes y escuelas de este poder. Además, y desde una comprensión histórica, el Estado tiene un rol indeleble en la educación, que no se remite sólo a la evaluación en tanto certificación de conocimientos; este rol se da también en la prescripción curricular y la entrega de pautas didácticas por medio de los Programas de Estudio, las Orientaciones Curriculares, la Priorización Curricular y en otros aspectos que no necesariamente cubre, como se ha evidenciado patentemente a lo largo de todo el contexto de la pandemia.

Así, Cerletti (2012) señala que, aunque “Toda evaluación es, en mayor o menor medida, un procedimiento de normalización” (p. 60), y que “la esencia del concepto de evaluación contiene el germen de la desconfianza” (p. 59), es necesario resguardar la coherencia didáctico-evaluativa, puesto que “si se pretende que los alumnos se inicien en el filosofar, entonces la enseñanza, y coherentemente su evaluación, deberá estar orientada en ese sentido” (p. 63). De esta manera, el autor muestra que es imperativo “Descubrir los supuestos políticos y filosóficos que tiene la evaluación en contextos escolares, y emparentarlos con su dimensión didáctica, [ya que] permite abordar la cuestión desde un lugar diferente al habitual” (p. 67). Al descubrir estos supuestos nos acercamos a entender que el aprendizaje filosófico que revela un “cambio *real* [que] supone una transformación subjetiva” (p. 65) en quien aprende por medio de la autoconciencia de su aprendizaje. De esta manera, retornamos a la paradoja porque

para que la medida de un aprendizaje sea fundamentalmente la autoconciencia de quien aprende, habría que partir de una confianza en el otro que ninguna educación tutelada por el Estado estaría en condiciones de aceptar, porque perdería no sólo poder de control sino también capacidad instituyente. (Cerletti, 2012, p. 65).

Como vemos, la imposibilidad de atribuir confianza a la evaluación radica en que la labor evaluativa deviene exclusivamente del Estado, y como éste busca ejercer constantemente su poder, no cedería el control que posee en las instituciones escolares mediante la evaluación que cada docente realiza para certificar conocimientos. Así, la confianza en la evaluación depende del Estado, no de quienes se involucran directamente en el acto evaluativo, es decir, las docentes.

Respecto de la paradoja, podemos preguntarnos, ¿la confianza en el acto evaluativo parte desde quienes están involucradas en él o desde quien lo valida en la institucionalidad?; ¿podría la institucionalidad observar las transformaciones subjetivas que se dan en el aula sin comprender u obviando el contexto en el que se dan?; si la evaluación es una cuestión que se inicia y culmina en la institucionalidad del Estado, ¿se da de la misma forma en espacios educativos que no son instituidos por él?

Si se analiza en conjunto el modelo didáctico del autor (Cerletti, 2008a) con lo que plantea en su análisis en torno a la evaluación en filosofía, es posible graficarlo de esta forma:

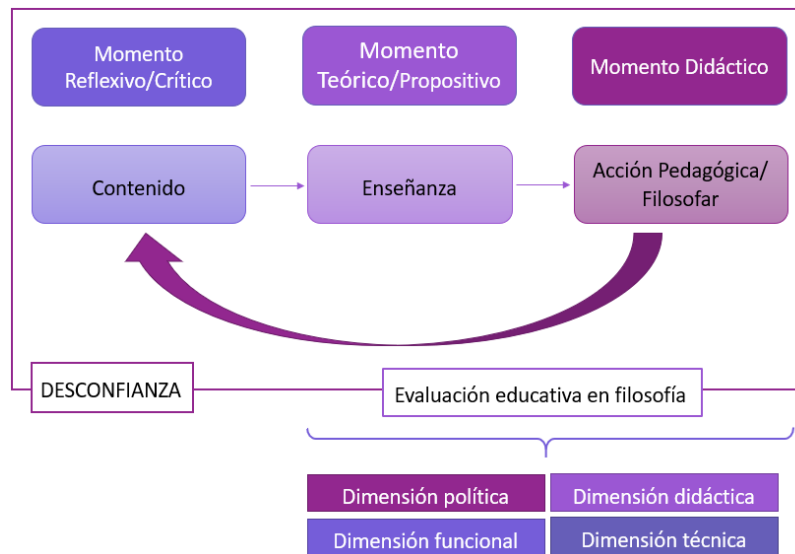


Figura 2: Elaboración propia en base a Cerletti, 2008a; 2012.

Como es posible ver en la Figura 2, la evaluación en filosofía estaría por fuera de los momentos crítico, propositivo y didáctico con los que Cerletti da forma a su modelo didáctico (Cerletti 2008a), aunque se realice dentro de los marcos institucionales estatales propios de las políticas públicas que rigen a la escuela –y que implican la certificación de conocimientos. De esta forma, las cuatro dimensiones de la evaluación tienen una lectura de los *momentos* desde fuera del proceso que se da en la sala de clases, es decir, desde fuera de la acción pedagógico-filosófica y, por lo mismo, aparecen tensionadas: es complejo poder generar un proceso evaluativo coherente con el didáctico si ambos aspectos de lo pedagógico (lo didáctico y lo evaluativo) no van de la mano y, además, no se fundan en la confianza sino en la desconfianza que el marco institucional estatal deposita en la evaluación.

Por el contrario, desde mi experiencia como profesora de filosofía, he podido constatar que cada decisión *técnica* en la evaluación se constituye desde y en la *dimensión didáctica*, puesto que de esta manera es posible mantener la coherencia de la enseñanza que se ha estado desarrollando con las estudiantes en clases. Al mismo tiempo, las dimensiones *técnica* y *didáctica*, se anidan en la *dimensión política*, puesto que al evaluar también nos posicionamos ético-políticamente frente a los valores del sistema cultural y económico en el

que vivimos, tal como plantea Santos Guerra (2003) en *Dime como evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*.

De esta forma, uno de los valores fundamentales a *recuperar* es la confianza: confiar al momento de evaluar implica que nos repositionemos como docentes, validando la palabra de nuestras estudiantes y nuestro trabajo; implica cuestionar y hacer frente a las estructuras institucionales que nos empujan a ejercer su poder mediante el control que se materializa en la evaluación; implica –al menos- sospechar del sistema que nos empuja a desconfiar de nuestras estudiantes y de sus aprendizajes.

Sin embargo, plantear la evaluación en filosofía en estos términos (Cerletti, 2012), es confirmar la paradoja para vivir en la resistencia o el sin sentido de una parte importante de la “enseñabilidad” propia de la filosofía (Gallo, 2014). De esta forma, para intentar resolver las tensiones de la filosofía con la evaluación es necesario asumir la *dimensión funcional* de la evaluación, aunque sea de manera tensionada, ya que se abre la posibilidad de construirla de forma más coherente con el contexto, nuestros propios principios éticos, políticos y profesionales: por ejemplo, se abre la posibilidad de evaluar de manera justa.

1.2. La evaluación en filosofía: procesos de aprendizaje y de enseñanza, estrategias y técnicas de evaluación (Arroyo, 2010)

Arroyo (2010) presenta en este artículo una perspectiva de la evaluación abordando lo específico de evaluar en filosofía, ya que analiza diferentes técnicas evaluativas que permiten observar o más bien “medir” el aprendizaje que las estudiantes desarrollan a lo largo de la realización de un curso de filosofía en la educación media¹¹.

Arroyo comienza su exposición planteando que

Ante todo, la evaluación tiene para el profesorado una *función pedagógica*. [...] también tiene una ineludible *función social*, donde existe una problemática mucho mayor. En la actualidad, las autonomías tienen mucho interés en establecer sistemas anuales de evaluación, cuyos resultados marcan, igualmente, las instituciones

¹¹ El autor explicita que las técnicas de evaluación están pensadas para los cursos de ESO, el equivalente a la enseñanza media en nuestro sistema educativo.

educativas que transmiten luego a los padres y a la sociedad en general. (Arroyo, 2010, p. 59).

Como podemos ver, dentro de su planteamiento el autor reconoce la función pedagógica de la evaluación que básicamente “se trata de comprobar si los estudiantes aprenden y de qué modo lo hacen a fin de corregir y orientar las posibles deficiencias e impulsar el progreso académico” (Arroyo, 2010, p. 59). Además, amplía la perspectiva hacia la función social de la evaluación, reconociendo que los resultados de las evaluaciones son de interés público.

De manera general, postula que “evaluación significa el proceso de estimación o valoración de los conocimientos de un sujeto que se encuentra en una acción de aprender” (Arroyo, 2010, p. 60): en esta acción se evalúan no solo conocimientos, sino también aptitudes, capacidades y rendimientos. Dado esto, plantea que la evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por lo mismo, los métodos evaluativos que utilice la docente deben estar en relación con los métodos con los que se trabaja en aula: enseñanza y aprendizaje orientan a la evaluación.

Además, menciona que aquello que se necesita para enseñar filosofía (estructura argumentativa, procedimientos lógicos, léxico técnico con apoyo gramatical y sintáctico, etc.) se utiliza con el fin de dar a entender que la filosofía no necesariamente se justifica en sí misma como una disciplina, si no que tiende a refugiarse en otras con las que se comparten inquietudes y cuestionamientos. Así, expone que el objetivo general de enseñar filosofía sería enseñarla “como un componente cívico, o problemas teóricos-prácticos o de perspectiva histórica.” (Arroyo, 2010, p. 61).

En función de ello es que pone a disposición de quien lee una batería de técnicas de evaluación, divididas entre los enfoques cualitativos y cuantitativos (desde portafolios hasta términos pareados, pasando por disertaciones, elaboración de esquemas, preguntas de opción múltiple, entre otras); entrega orientaciones sobre cómo utilizar cada instrumento, bajo qué contexto, en función de qué tema.

Resulta curioso que, bajo el prisma de la enseñanza de la filosofía, el autor se desprege por completo del sentido filosófico, pedagógico y didáctico que existe detrás de la elección evaluativa, respecto de la utilización de un instrumento de evaluación u otro. Presenta estas

elecciones sin reflexionar sobre el sentido que estos tienen para la disciplina –ni menos pensando en su naturaleza disciplinar-, ni sobre el sentido pedagógico que tendría aplicar estos instrumentos, ni refiere a lo que implica ética y políticamente decidir entre un instrumento y otro.

En síntesis, es posible resaltar dos aspectos importantes, que pueden estar sujetos a una amplia discusión: primero, la perspectiva de la enseñanza de la filosofía que se presenta que en este texto¹² propone convertir a la filosofía en un *adverbio* de otras disciplinas; esta postura se justifica a partir de las competencias que la OCDE propone para los sistemas escolares de las naciones que forman parte de su organización. Si se toma en cuenta esta manera de enseñar filosofía, simplemente no sería posible enseñarla como tal, sino que se estaría enseñando a tratar un problema pensando crítica e históricamente, que no es lo mismo que enseñar a pensar filosóficamente o, en su defecto, enseñar historia de la filosofía.

Por otro lado, que la enseñanza de la filosofía se plantee en función de otras materias, acentúa su invisibilización como disciplina de estudio que es parte del panorama escolar, además de no reconocerla como un campo de estudio particular, que posee una naturaleza disciplinar específica. Por el contrario, entender a la filosofía como *adverbio* erradica la necesidad de encontrar y profundizar los sentidos que podría tener evaluar en filosofía; si bien la didáctica puede conectarse con lo que se espera que las estudiantes aprendan, vista de esta manera la evaluación se reduce a constatar ciertos conocimientos, aprobando o reprobando, es decir, a la función de certificar conocimientos.

1.3. La evaluación en la didáctica de la historia de la filosofía

Lasterra (2010) presenta la unión indisoluble entre la didáctica y la evaluación mediante el planteamiento de una matriz para la construcción de una secuencia didáctico-evaluativa. Ésta, como se puede observar en la siguiente tabla, combina alternadamente instancias didácticas y evaluativas que permiten ir valorando por medio de los resultados de las diversas actividades, técnicas e instrumentos aplicados si los aprendizajes respecto de la historia de la filosofía han progresado o no.

¹² A propósito del planteamiento de José Antonio Marina en “Competencia Social y Ciudadana”, 2007.

Secuencia de trabajo	Metodología / Técnica/ Indicadores
Diseño de una secuencia de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de contenidos - Mapas conceptuales - Definición de conceptos - Análisis de tareas - Método dialógico - Disputación - Portafolio - Comentario de textos
Evaluación inicial o diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> - Test de selección múltiple - Preguntas abiertas - Definiciones - Mapas conceptuales - Mapas mentales - Diagramas - Entrevistas - Diálogo en la clase - Observación directa - Lluvia de ideas - Juego de roles
Elaboración de la secuencia de enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis inicial - Análisis - Método dialógico - Disputación - Portafolio - Comentario de textos
Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúan los tres campos de contenido (conceptual, procedimental, actitudinal) - Se valora el proceso respecto de la ZDP¹³ de estudiantes con “resultados inadecuados” - El proceso se asienta en “controles de calidad” (el diseño es flexible y está en continuo <i>feedback</i>) - Se incorporan mecanismos de autogestión del aprendizaje por parte de las estudiantes¹⁴ - Se consigue que las estudiantes consideren que el estudio es un reto estimulante - El alumnado construye su aprendizaje y dispone de procedimientos autoevaluativos - Se proveen recursos metodológicos que ayuden al alumnado con dificultades de aprendizaje

¹³ Zona de Desarrollo Próximo, el autor retoma la idea de Lev Vygotsky respecto del aprendizaje que las estudiantes pueden alcanzar.

¹⁴ Planificación del proceso, criterios de evaluación, evaluación compartida, mecanismos de regulación del aprendizaje.

	- La estudiante debe percibir que la evaluación se utiliza sólo para seguir su aprendizaje
Síntesis integradora	
Evaluación sumativa	- Pruebas orales - Pruebas escritas - Pruebas prácticas - Cuestionarios - Mapas conceptuales
Actividades de recuperación	

Tabla 1: Instancias de evaluación en base a Lasterra, 2010. Elaboración propia.

La forma de evaluar que plantea el autor se asienta en tres instancias clave: *la evaluación inicial, la formativa y la sumativa*, cada una siendo consecuencia de una fase didáctica anterior. Para plantear la necesidad de la evaluación inicial Lasterra se apoya en autores como Ausubel y Coll¹⁵, explicando que

al inicio del estudio de un sistema filosófico o de un tema concreto, nos interesa saber el significado y los errores que el alumnado tiene de los conceptos de esa red semántica, podemos realizar una evaluación inicial centrándonos en los conceptos base o inclusores. (Lasterra 2010, p. 92).

De este modo, la evaluación inicial o diagnóstica se implementa –desde esta propuesta teórica- mediante procedimientos técnicos que se relacionan con la definición de conceptos, la relación de ellos en mapas conceptuales o comentarios a textos, o sea, a través de estrategias que permiten vislumbrar si existen ciertos conocimientos que permiten iniciar el estudio más profundo del tema que se quiere comenzar a trabajar.

La segunda instancia de evaluación dentro de la matriz propuesta por Lasterra, es la evaluación formativa. De esta nos dice que

El objetivo del proceso [de la evaluación formativa] es que el alumnado construya un nivel adecuado de aprendizaje significativo, y para conseguirlo el profesor diseña, apoyándose en su experiencia una secuencia tipo estándar. [Sin embargo,] el proceso siempre tiene que ajustarse más o menos a la realidad concreta (...). Todo

¹⁵ Ambos son reconocidos autores de la literatura especializada de Educación. Ausubel hace sus aportaciones desde la teoría del *aprendizaje significativo* y Coll planteando la propia sobre la *interacción pedagógica*.

el conjunto de elementos que confluyen en la gestión del proceso en el aula constituye una realidad viva. (Lasterra, 2010, p. 97).

De aquí es posible deducir que el aprendizaje significativo es parte de los sentidos pedagógicos que el autor vincula con la evaluación formativa, por lo tanto, las técnicas o estrategias que se utilicen para evaluar formativamente (según se ve en la tabla) propenden al seguimiento que se hace de los aprendizajes por medio de la evaluación constante, dentro del proceso didáctico-evaluativo. De esto, el autor nos advierte:

Un error habitual en la enseñanza es entender la evaluación formativa como una colección de notas que el profesor recaba por medio de una serie de trabajos, exámenes, pruebas, ejercicios, etc. La evaluación formativa es una evaluación del proceso, de la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la adecuación del proceso a la zona de desarrollo próximo de cada uno de los alumnos. (Lasterra, 2010, p. 97).

Finalmente, apunta que “Sólo cuando la evaluación formativa garantiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha conseguido los objetivos de aprendizaje que nos habíamos propuesto, puede realizarse la evaluación sumativa” (Lasterra, 2010, p. 99). Con esto, se condiciona el momento en el que la evaluación sumativa debe aplicarse, siempre al final del proceso de aprendizaje. Ahora bien, aunque esta instancia evaluativa se relacione con las dos anteriores, no necesariamente tendrán el mismo peso simbólico (o práctico): dada la cultura evaluativa sumativa en la que estamos inmersos, la calificación suele tomar el protagonismo en los procesos didáctico-evaluativos e invisibilizar el proceso de aprendizaje –lo que tampoco quiere decir que sea necesario calificar cada instancia evaluativa, por cierto.

Si bien para Lasterra la evaluación es parte del diseño de la secuencia didáctica, tanto de manera formativa como sumativa, y aunque asume su valor desde la obtención de información –en tanto evidencia- del aprendizaje de las estudiantes para acompañarles en el desarrollo de sus habilidades, la evaluación se asume desde el “control de calidad” y se anida en técnicas e instrumentos de corte academicista y neo-conductista, que se sitúan epistemológicamente en otro lugar: en el seguimiento y control de los procesos que originan

un producto. Nada más alejado de la naturaleza disciplinar de la filosofía, puesto que relega las subjetividades implicadas en el aprendizaje y práctica filosófica.

Ahora bien, entendida la evaluación en filosofía de esta manera, existe el riesgo de que se remita a contrastar “información de la historia de la filosofía, [utilizando] algunas técnicas de argumentación, etc.” (Cerletti, 2008a, p. 36) lo que también implica una forma de entender la filosofía de manera academicista, donde solo algunas personas poseen esos saberes; es decir, se entiende a la filosofía como un saber, no como una acción política. Así, Lasterra, apegado a los métodos y las estructuras, no entrega mayores luces de cómo es posible llegar a evaluar un cambio subjetivo respecto del aprendizaje de la historia de la filosofía.

Sin embargo, si seguimos a Cerletti (2008a) entendemos que al enseñar filosofía “El desafío de todo docente [...] es lograr que, en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo” (Cerletti, 2008a, p. 36). La pregunta salta a la vista, *¿cómo podemos evaluar un cambio subjetivo o una actitud radical?*

1.4 Propuesta(s) de evaluación en filosofía desde la política pública en Chile

Si hasta el momento la literatura especializada no ha dado una respuesta teórico-práctica en cuanto a cómo abordar la evaluación en filosofía desde la coherencia con la disciplina, es necesario buscar respuestas en otro espacio de conocimiento. En este sentido, la política pública entrega orientaciones sobre evaluación basadas en estudios internacionales, tal como lo hace con los Programas de Estudio; estos documentos son teórico-prácticos, ya que entregan ejemplos de actividades, lineamientos teóricos para su implementación, sugerencias pedagógicas, etc. No obstante, para observar si en la política pública existe *coherencia con la naturaleza disciplinar de la filosofía*, necesitamos analizar un poco más de cerca estos documentos, considerando el contexto en el que surgen para ver si responden a nuestra pregunta.

Curricularmente la asignatura de filosofía en Chile en los últimos 20 años ha contado con escasos documentos oficiales específicos sobre evaluación educativa para esta asignatura, por lo que principalmente las docentes nos hemos servido de los documentos curriculares –Marco Curricular (UCE, 2009b) o Bases Curriculares (UCE, 2019)- y sus correspondientes

Programas de Estudio (UCE, 2004a; 2004b; 2020a, 2020b) como nuestro principal apoyo didáctico y evaluativo.

Para dar continuidad a la reforma curricular que se inicia en la década de los 90' (Ruiz, 2010), el año 2001 se publica y comienza la implementación del Marco Curricular y Programa de Estudios en la asignatura. Este hito es relevante para la enseñanza de la filosofía, puesto que se redujeron las horas de aula y se eliminó la filosofía del currículum de los liceos técnico-profesionales¹⁶. A pesar de la protesta, la decisión ministerial no cambió (Gaete, 2007). Este programa curricular se mantuvo, fue actualizado en 2009 y estuvo vigente por 10 años más. Durante 2018 el MINEDUC planteó nuevamente la posibilidad de eliminar Filosofía del currículum nacional obligatorio, ello en coherencia con la reforma de las Bases Curriculares¹⁷ para 3ro y 4to medio¹⁸. La agitación social no se hizo esperar y la Red de profesores de Filosofía de Chile (REPROFICH) tomó un rol preponderante en la visibilización de este problema a la sociedad, mostrando en los medios y redes sociales los alcances que la eliminación de esta asignatura podría tener en la sociedad completa, considerando el antecedente del año 2001¹⁹. De esta movilización y su revuelo mediático resultó la modificación de la propuesta ministerial, que abarcó la restitución de las horas pedagógicas para los liceos técnico-profesionales, además de la implementación de un plan común de estudios y de cursos electivos, cuyos objetivos de aprendizaje y lineamientos generales emanados del nuevo currículum fueron liberados en junio de 2019.

Hoy –2022-, la disponibilidad de documentos vigentes para la enseñanza y evaluación de esta asignatura son múltiples y abarcan tanto lo curricular como lo didáctico:

¹⁶ En ese contexto nace la Red de Profesores de Filosofía de Chile (REPROFICH) en la primera batalla por la defensa de la permanencia de la asignatura dentro de los planes curriculares.

¹⁷ Para profundizar, ver Oliva y Gascón (2016) en *Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases Curriculares de Chile* detallan la orientación ideológica de la reforma de las Bases Curriculares.

¹⁸ Para profundizar ver: *Reportaje Cambio Curricular: Expertos apuntan a las capacidades del sistema como aspecto crítico para su implementación*. Publicado el 30 de mayo de 2019: http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1565

¹⁹ Para hacer un seguimiento del contexto, ver las siguientes notas de prensa:

- La educación neoliberal del Consejo Nacional de Educación y la mirada tecnocrática de la filosofía. Publicado el 25 de diciembre de 2017. <https://www.eldesconcierto.cl/cartas/2017/12/25/la-educacion-neoliberal-del-consejo-nacional-de-educacion-y-la-mirada-tecnocratica-de-la-filosofia.html>
- REDES| Por el #DerechoALaFilosofía: La campaña que busca defender la asignatura en el currículum escolar. Publicado el 27 de febrero de 2018. <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2018/02/27/redes-por-el-derechoalafilosofia-la-campana-que-busca-defender-la-asignatura-en-el-curriculum-escolar.html>

Documento	Año	Autoría	Edición
Historia de la Filosofía en su marco cultural. Ed. SM, Chile	2017	César Tejedor	Ed. SM, MINEDUC
Bases Curriculares para 3ro y 4to medio	2019	UCE	MINEDUC
¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía	2019	Thomas Nagel	Ed. Fondo de Cultura Económica, MINEDUC ²⁰ .
Programa de Estudios Filosofía 3ro medio	2020	UCE	MINEDUC
Programa de Estudios Filosofía 4to medio	2020	UCE	MINEDUC
Texto del Estudiante, Filosofía 3ro medio	2020	UCE	Ed. SM, MINEDUC
Texto del Estudiante, Filosofía 4to medio	2020	UCE	Ed. SM, MINEDUC
Texto del Estudiante, Filosofía 3ro y 4to medio	2020	Susana Delgado, Viviana Díaz, Verónica Morán, María Soledad Sanhueza	Ed. Santillana ²¹

Tabla 2: Sistematización material de aprendizaje para la asignatura de Filosofía.

Elaboración propia.

Este dato es importante, porque a diferencia de las otras asignaturas obligatorias dispuestas por el MINEDUC para la enseñanza formal regular, filosofía no contó con material didáctico emanado desde la política pública –ni para docentes ni para estudiantes- antes de que la reforma de las Bases Curriculares alcanzara a la asignatura en 2020. Si consideramos que esta última reforma comenzó en 2009 y en el mismo año se hizo el ajuste del Marco Curricular, son 11 años utilizando el mismo material, que en los últimos años de vigencia, estaba desactualizado, respecto de ejemplos y/o perspectivas de lectura de la sociedad. Desde mi experiencia, el Programa de estudios del Marco curricular sigue teniendo relevancia a

²⁰ La edición de este texto encargada por el MINEDUC, se acompaña de un Cuaderno de Actividades para las estudiantes.

²¹ Edición especial para el MINEDUC.

pesar de no estar vigente ya que como fue el único material disponible durante mucho tiempo, sigue siendo referencia de una u otra forma.

Ahora, desde la óptica de la evaluación en filosofía, analicemos algunos ejemplos sobre cómo la política pública ha entendido y entiende la evaluación de los aprendizajes filosóficos.

En primer lugar, vemos en el recuadro a continuación una actividad provista por el Programa de Estudios del Marco Curricular para 4to medio (UCE, 2004b), para la Unidad 1, *La Filosofía: Introducción*, Subunidad 2, *Problemas Metafísicos y epistemológicos*, en el anexo sobre evaluación.

C. Ejemplo de debate

Actividad

Divididos en dos grupos, adoptan la posición de Locke (Grupo 1) y de Descartes (Grupo 2). El docente entrega a cada grupo los temas que tienen que explicar y defender.

Temas sugeridos

- ¿Podemos tener algún conocimiento con certeza?
- ¿Cuál es la fuente primera del conocimiento?
- ¿Es la extensión o la solidez la característica básica de la materia?

Indicadores

- Reconocen los pasos en los argumentos de Locke y Descartes.
- Explican en forma coherente las posiciones de Locke y Descartes.
- Ilustran con ejemplos la posición que defienden.
- Responden a objeciones y contraargumentan.
- Tienen una actitud respetuosa en el debate.
- Utilizan un lenguaje claro y riguroso en su exposición.

Figura 3: Programa de Estudios 4to medio, UCE (2004b), pp. 95-96.

Didácticamente, la actividad que se plantea se arraiga en la concepción clásica y academicista de la enseñanza de la filosofía, más cercana al conocimiento teórico que al aprendizaje filosófico a partir de la construcción propia del pensamiento filosófico. Aunque el debate y el diálogo son grandes aliados de la didáctica de la filosofía, desde los temas sugeridos, si los estudiantes adoptan la postura de uno u otro autor –en este caso Locke o Descartes–, su trabajo intelectual se ve disminuido a memorizar las características de la teoría, más que a

interpretarla. Evaluativamente, de los seis indicadores que se adjuntan, tres tienen que ver con las teorías estudiadas (reconocerlas, explicarlas e ilustrarlas), dos con la forma en la que se expresan en el debate y uno con lo actitudinal que se implica en el desarrollo de la actividad.

En general, la lógica de estos Programas de Estudios –derivados del Marco Curricular- para 3ro y 4to medio es la misma: unidades didácticas de gran contenido académico, divididas en subunidades que tratan las teorías filosóficas un poco más en detalle, con actividades que permiten evidenciar los conocimientos teóricos estudiados, contando con una batería de indicadores que permiten chequear aquello que las estudiantes demuestran manejar como conocimiento ligado a la disciplina filosófica.

En segundo lugar, al analizar los nuevos Programas de Estudio (UCE, 2020a; 2020b), es posible apreciar que están divididos en 4 unidades didácticas, con 4 actividades temáticas, más una actividad de evaluación calificada al finalizar el ciclo de la unidad. Es relevante indicar que este programa pone a la evaluación en la asignatura como parte del proceso pedagógico, ya que se menciona que existen recursos –rúbricas, pautas, lineamientos, etc., sin puntaje cuando evalúan actividades didácticas, con puntaje cuando las evaluaciones son al finalizar la unidad- a disposición de las docentes para ser utilizados.

En este sentido, el paso de Marco Curricular a Bases Curriculares, da cuenta de un cambio de perspectiva pedagógica en la política pública. Esto se evidencia en que este curriculum se centra en temas a analizar desde la mirada filosófica, más que en aprender teorías y conceptos en el orden histórico del pensamiento, lo que nos habla de un paso que avanza hacia la transformación paradigmática de la pedagogía y, por lo tanto, de la evaluación. Mediante este cambio de perspectiva, la evaluación en filosofía desde la política pública, toma un lugar algo más relevante.

La actividad que analizaremos a continuación, a modo de ejemplo, se encuentra en el Programa de Estudios para 3ro medio²² vigente. Plantea la construcción de una línea de

²² Es importante recalcar que el Marco Curricular esta asignatura tenía el título de *Filosofía y Psicología*, por lo que contemplaba la enseñanza de psicología para tercero medio y filosofía en cuarto medio. Para ahondar en este tema ver el artículo *La filosofía secuestrada. Psicología y ética en la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria chilena*, de Rosario Olivares Saavedra (2015) <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/152>

tiempo en el marco de la finalización de la tercera unidad *Conocimiento, la ciencia y la verdad*. La actividad plantea que en 4 horas pedagógicas las estudiantes investiguen hechos históricos, descubrimientos científicos e ideas de autores relacionadas con el tema de la unidad, además de la elaboración de la línea de tiempo en grupos, más un plenario en torno a la pregunta: *¿Cuáles son las posibilidades y límites del conocimiento humano?*

Actividad de evaluación

Propósito
Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes reconozcan el impacto que han tenido las teorías epistemológicas y los avances científicos en la concepción filosófica de “la verdad” a través de la elaboración de una línea de tiempo.

<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</p> <p>OA 4 Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.</p> <p>OA 2 Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.</p> <p>OA a Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.</p> <p>OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p>	<p>INDICADORES DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">- Analizan conceptos centrales de las teorías epistemológicas.- Fundamentan perspectivas epistemológicas, aplicando sus conceptos centrales.- Explican diversas teorías epistemológicas, relacionándolas con el contexto de los pensadores que las desarrollaron.- Evalúan teorías epistemológicas, identificando los argumentos y conceptos centrales que las fundamentan.- Aplican preguntas acerca de la verdad, la ciencia y el conocimiento en su vida cotidiana.- Elaboran preguntas filosóficas relacionadas con el conocimiento, la ciencia y la verdad, justificando por qué las preguntas filosóficas elaboradas son un problema.
---	--

Figura 4: Programa de Estudios, UCE (2020a), p. 95.

Consideraciones para la evaluación

Elaboración de la línea de tiempo	
Aspectos formales	<ul style="list-style-type: none"> a) Presentan el trabajo en el formato y la fecha solicitados. b) Todos los integrantes del grupo participan de forma equitativa. c) El trabajo presenta buena redacción y ortografía. d) Incluye referencias de todas las fuentes utilizadas.
Aspectos disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> d) Incorporan 8 autores en la línea de tiempo, repartidos en los períodos históricos según corresponda. e) Investigan y elaboran síntesis de las ideas centrales de cada autor, y la incorporan en la línea de tiempo. f) Investigan acerca de los hechos históricos relevantes del contexto y descubrimientos científico de la época del autor y los incorporan en la línea de tiempo. g) Sintetizan para cada momento la idea central de la nueva comprensión. h) La presentación de la línea de tiempo es original y creativa. i) La línea de tiempo logra evidenciar los cambios que ha tenido el concepto filosófico a lo largo del tiempo.

Figura 5: Programa de Estudios, UCE (2020a), p. 95.

Rúbrica

	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos
Autores	Se incorporan 8 autores en la línea de tiempo, repartidos en los cuatro periodos históricos.	Se incorporan 7 autores en la línea de tiempo, repartidos en los cuatro periodos históricos.	Se incorporan 6 autores en la línea de tiempo, repartidos en los cuatro periodos históricos.	Se incorporan 5 o menos autores en la línea de tiempo, repartidos en los cuatro periodos históricos.
Síntesis	Se expone una síntesis clara de las ideas centrales de todos los autores, que evidencia la nueva comprensión que se genera respecto de la verdad.	Se expone una síntesis clara de las ideas centrales de la mayoría de los autores, que evidencia la nueva comprensión que se genera respecto de la verdad.	Se expone una síntesis clara de las ideas centrales de algunos autores, que evidencia la nueva comprensión que se genera respecto de la verdad.	No se expone una síntesis clara de las ideas centrales de los autores.
Contexto	Se expone para todos los autores de la línea de tiempo los hechos históricos relevantes de su contexto y/o descubrimientos científicos de la época.	Se expone para la mayoría de los autores de la línea de tiempo los hechos históricos relevantes de su contexto y/o descubrimientos científicos de la época.	Se expone para algunos autores de la línea de tiempo los hechos históricos relevantes de su contexto y/o descubrimientos científicos de la época.	No se incorporan los hechos históricos relevantes de su contexto y/o descubrimientos científicos de la época de los autores.
Fuentes	Incluye referencias de todas las fuentes utilizadas.	Incluye referencias de la mayoría de las fuentes utilizadas.	Incluye referencias de algunas las fuentes utilizadas.	No incluye referencias de las fuentes utilizadas.

Figura 6: Programa de Estudios, UCE (2020a), p. 96.

Esta actividad evaluativa muestra recursos, lineamientos e instrumentos evaluativos contruidos para la actividad, es decir, estos lineamientos sólo son útiles pedagógicamente para esta actividad u otra similar, y no tienen necesariamente que ver con aprendizajes filosóficos, sino que con aspectos de la actividad en sí misma, a saber: las *consideraciones para la evaluación* y la *rúbrica* valoran elementos que pueden ser de un trabajo de filosofía o de cualquier otra área del conocimiento. Además, desde la consideración de aspectos de calidad técnica, la rúbrica –que prescribe el puntaje de cada uno de los niveles de logro- no incorpora de manera evidente en sus aspectos a evaluar los indicadores de evaluación expuestos al inicio. De esta forma, la calificación que se obtenga de la actividad de evaluación final de la unidad, *la línea de tiempo*, se separa de los Objetivos de Aprendizaje (en adelante OA) y de los Indicadores de Evaluación prescritos curricularmente.

Por supuesto que la actividad posee riqueza didáctica, ya que plantea remirar el concepto filosófico de “la verdad” desde una perspectiva cenital, observando sus transformaciones teóricas a través del tiempo, analizando factores que inciden en esos cambios de percepción y comprensión. Didácticamente es valorable que el centro no esté en la teoría, porque deja de lado las lógicas exclusivamente academicistas. Sin embargo, la construcción de una actividad calificada en base a OA, indicadores de evaluación, consideraciones para la evaluación y rúbrica, mantiene la lógica de la segmentación del conocimiento presente en los fundamentos del Marco Curricular; coincidente con la lectura de la evaluación de la *didáctica de la filosofía academicista* y/o la *didáctica de la historia de la filosofía*.

Así, la propuesta de evaluación para la asignatura en las Bases Curriculares no deja atrás estas lógicas: en estos documentos no es una prioridad pedagógica buscar la coherencia con la naturaleza disciplinar de la filosofía. Como se ve en el ejemplo, el instrumento evaluativo que califica el trabajo de las estudiantes, no abraza la complejidad del trabajo intelectual necesario para construir conocimiento filosófico, sino que lo estandariza mediante aspectos procedimentales descritos de manera tal que es posible contabilizar acciones para poder calificarlas.

Aquí es donde podemos observar con mayor claridad la distancia que existe entre la evaluación que se propone para el área de filosofía y su naturaleza disciplinar, que se caracteriza por estar abierta a las interpretaciones y se moviliza en el diálogo, en la crítica, y

se aloja en la enseñabilidad (Villarini, 2008; Gallo, 2014). Como revisamos al inicio de este capítulo, a diferencia de la relación cercana que existe entre la didáctica y la filosofía, la lectura comprensiva de la evaluación que se construye desde la disciplina filosófica pareciera darse desde una distancia teórica que no permite el vínculo práctico. O, a la inversa, las propuestas prácticas de la didáctica y la política con respecto a la evaluación en filosofía no responden a las bases que sustentan esta disciplina.

Sin embargo, como veremos en el siguiente capítulo, existen perspectivas o enfoques evaluativos no tradicionales que tienen una comprensión epistemológica y ética de la pedagogía –del aprendizaje y su construcción– más cercana a lo que la filosofía es y hace en tanto disciplina de estudio y disposición actitudinal o actitud radical. Es un terreno fértil, donde la naturaleza disciplinar de la filosofía puede anidarse con comodidad para poder construir conocimiento filosófico intersubjetivo, crítico y democrático. La reflexividad y flexibilidad de la filosofía en articulación con un enfoque evaluativo igualmente flexible y reflexivo, como el de la Evaluación Formativa, Auténtica, Pertinente Culturalmente o el de la Evaluación para el Aprendizaje (EPA), hacen sinergia.

Si bien la literatura especializada no se ha hecho cargo de esta posible articulación, existen docentes que la han reconocido y recogido, a partir de la necesidad de llevar a cabo su trabajo pedagógico desde una mayor coherencia teórico-práctica. Estas docentes saben que los aspectos centrales de la naturaleza disciplinar de la filosofía pueden conversar con mayor facilidad con los enfoques de evaluación con enfoque formativo, la evaluación no tradicional o alternativa.

Quienes han logrado hacer la síntesis que entabla un puente e integra la didáctica, la evaluación y la filosofía en coherencia con la naturaleza disciplinar, han llevado adelante un trabajo intelectual importante (Giroux, 1990). Esto implica separarse de las ataduras de la tradición filosófica y evaluativa, deconstruyendo parte de nuestras concepciones sobre ello; implica que, como docentes, dejemos atrás las formas en que aprendimos que se enseñaba y evaluaba en filosofía; implica reconfigurar tanto las referencias como la propia forma de hacer filosofía en la sala, haciendo una lectura personal, interpretativa, de la disciplina filosófica, de su naturaleza, de su enseñanza, de la evaluación y del compromiso ético que ello conlleva.

De esta forma, si no hay respuesta desde la literatura especializada en evaluación en filosofía, ni en la política pública en la que se aborde la evaluación a partir de la coherencia con la naturaleza de la disciplina, es necesario pensarla y construirla, revisando la literatura en evaluación educativa que plantee una interpretación de sí misma en esa dirección, que la lleve a cuestionar y repensar sus propios fundamentos.

CAPÍTULO III: PARADIGMAS EVALUATIVOS, EVALUACIÓN ALTERNATIVA Y SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN EN FILOSOFÍA

1. PARADIGMAS EVALUATIVOS

1.1 ¿Qué fundamenta nuestra forma de evaluar?

Al desmenuzar aquello que se entiende por *evaluación educativa* dentro de la literatura especializada en evaluación, así como las prácticas pedagógicas en las que se enmarca su ejercicio, el concepto de *paradigma* emerge como uno de los más importantes: evaluar de una forma u otra implica consideraciones y distinciones a nivel ético, político y epistemológico. Como sistema de comprensión, los paradigmas demarcan la manera en la que percibimos el mundo, permea en nuestras formas de comprensión del mundo para las personas en una época determinada, y ello incide en las diversas esferas del pensamiento y la práctica, incluyendo la ciencia.

Según Kuhn (2013), las personas que trabajan o estudian dentro de un paradigma ponen en práctica la perspectiva epistemológica que lo rige; durante los periodos de *ciencia normal*, esa perspectiva se *normaliza*, es decir, cuando domina un determinado paradigma, reina *esa* forma de entender el conocimiento. Sin embargo, en épocas de *crisis*, el paradigma es cuestionado y puede ser substituido: el estado de crisis se resuelve con el surgimiento de un paradigma nuevo que, por lo general, es incompatible con el anterior, puesto que plantea una visión más actualizada de la realidad. El nuevo paradigma enmarcará la nueva actividad científica, hasta que choque con dificultades y se produzca una nueva crisis y una nueva *revolución*: el surgimiento de un *nuevo paradigma*. Ahora bien, ninguna de las perspectivas epistemológicas es independiente de las otras; es más, cada nuevo paradigma se deriva de paradigmas anteriores que han evolucionado o que han emanado como respuesta o refutación a paradigmas anteriores. De esta forma, un nuevo paradigma gana vigencia cuando logra contestar preguntas que los antiguos no podían responder. Así, la nueva perspectiva gana

terreno, aunque la anterior continúe respondiendo más preguntas que la reciente. Desde el autor, se entiende que la

característica esencial [de los paradigmas] es que inducen diferentes taxonomías. La pretensión de una taxonomía científica es establecer una partición del campo en clases naturales que sean proyectables; esto es, con cuya ayuda se puedan formular leyes, siendo capaz asimismo de soportar inducciones. (Kuhn, 2013, p. 83).

Además, el paradigma en tanto formulación teórica es capaz de

atraer a un grupo duradero de partidarios alejándolos de los modos rivales de actividad científica, y a la vez eran lo bastante abiertas para dejarle a un grupo de profesionales de la ciencia así definido todo tipo de problemas por resolver. (Kuhn, 2013, pp.114-115).

La lectura que hace la Educación y la Pedagogía de los saberes que involucran la práctica pedagógica –que podemos considerar científica o no, esa es otra discusión- también se alinea con la que nos presenta Kuhn, ya que existen diversas perspectivas que se entrecruzan al momento de enseñar, perspectivas que son epistemológicas, puesto que envuelven las formas de comprensión que se tiene del conocimiento, qué y cómo se enseña (*currículum y didáctica*), además de la *manera en la que se evalúa*.

En este sentido, los paradigmas tienen relación con la idea de *posicionamiento pedagógico* (y *epistemológico*). Por ejemplo, Santos Guerra (2003), hace una invitación abierta a posicionarnos pedagógicamente frente a la evaluación, ya que “Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional [docente] conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (Santos Guerra, 2003, p. 78).

En este texto, el autor es incisivo al cuestionar el discurso pedagógico que constituye nuestras prácticas evaluativas: ¿Qué tipo de preconcepciones sobre la inteligencia subyacen a las actividades e instrumentos evaluativos que construimos? ¿Cuál es la expectativa intelectual que tengo de mis estudiantes? ¿Hago justicia a esa expectativa mediante los instrumentos que

utilizo con ellas? ¿Para quién estoy pensando las actividades evaluativas? ¿Qué concepto de justicia construyen mis estudiantes a partir de cómo les evaluó?

Lo interesante es que, al mismo tiempo, el posicionamiento pedagógico evaluativo que propone Santos Guerra se cruza con las posturas epistemológicas que nos muestran Rafael Flórez-Ochoa y Jo-Anne Baird: la reflexividad crítica necesaria para posicionarnos pedagógicamente permite deconstruir(nos) epistemológicamente o transitar de un paradigma a otro, por ejemplo del *paradigma positivista* al *paradigma de indagación* (Flórez-Ochoa, 1999) o del *paradigma psicométrico* al *paradigma basado en el curriculum o de evaluación formativa* (Baird, 2018). En lo que sigue ahondaremos en cómo la noción de paradigma se asienta en la evaluación para ayudarnos a comprender de mejor manera cuáles son los aspectos que se involucran al momento de evaluar, sin perder de vista lo que buscamos: una forma de interpretar la evaluación coherente con la naturaleza disciplinar de la filosofía.

1.2 Paradigmas pedagógico-evaluativos

Dentro de la literatura especializada en evaluación, el concepto de *paradigma* emerge reiterativamente desde diferentes perspectivas, aunque con un planteamiento transversal: enmarcar epistemológicamente un posicionamiento subjetivo que, a su vez, enmarque nuestra comprensión del fenómeno evaluativo.

Una posible clasificación de estos posicionamientos es ofrecida por Álvarez (2008) quien, “consciente del riesgo del esquematismo al que puede llevar una lectura simplificada” (p. 19) y dual de la evaluación, plantea además que no todos los rasgos presentes en el cuadro a continuación son parte de las mismas categorías ni tienen el mismo alcance. “El cuadro recoge un amplio abanico de expresiones que tienen que ver con la evaluación y lo que ella representa. Algunas expresiones tienen un mayor alcance en su significación porque van más allá de la evaluación educativa” (p. 23) ya que se involucran, por ejemplo, con la experiencia ética y por cierto con la perspectiva epistemológica que cada docente posee. Para generar este puente, el autor toma la oposición entre la *racionalidad técnica* y la *racionalidad*

práctica habermasiana²³ clasificando las lógicas de comprensión de la evaluación en dos grandes polos: por un lado, la *Evaluación Alternativa*, cercana a la *racionalidad práctica*, y por otro, la *Evaluación Tradicional*, que se relaciona con la racionalidad técnica. Veamos:

EVALUACIÓN ALTERNATIVA La Evaluación desde la Racionalidad Práctica (Acción comunicativa)	EVALUACIÓN TRADICIONAL La Evaluación desde la Racionalidad Técnica (Acción estratégica)
Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Evaluación interna	Evaluación externa
Evaluación referida a principios educativos	Evaluación referida a criterios o criterial y referida a normas o normativas
Evaluación horizontal	Evaluación vertical
Evaluación dinámica	Evaluación puntual
Evaluación procesual	Evaluación terminal
Evaluación participada	Heteroevaluación
Evaluación compartida	Evaluación individual
Evaluación continua	Evaluación postactiva
Autoevaluación, co-evaluación	Evaluación hecha por el profesor
Pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación	Examen tradicional, pruebas objetivas
Preocupación por comprensión, por bondad	Preocupación por fiabilidad, validez.
Interés por lo singular (estudio de casos)	Interés por la generalización (diseño experimental)
Subjetividad reconocida	Objetividad como fin en sí misma
Implicación/compromiso del profesor	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad
Evaluación del aprendizaje	Medida del rendimiento escolar

Tabla 3: Caracterización de la evaluación tradicional y alternativa. Álvarez, 2008, p. 20.²⁴

Una caracterización como esta, nos evidencia aspectos de la evaluación que no necesariamente son visibles, por lo que nos orilla a cuestionarnos nuestro posicionamiento ético-profesional respecto de la evaluación y tomar decisiones: *¿Es mi práctica evaluativa cercana a lo formativo o a lo sumativo? ¿Cuál es el sentido de potenciar la auto y coevaluación? ¿Prefiero evaluar después de enseñar o mientras se trabajan los*

²³ La racionalidad técnica, práctica y emancipatoria además de los intereses de las ciencias respecto cada racionalidad que plantea J. Habermas en *Conocimiento e Interés* (1990) la presento en un cuadro resumen en el Anexo 5.

²⁴ Ver cuadro completo en Anexo 2.

aprendizajes? ¿Me parece más coherente con mi postura pedagógica la evaluación horizontal o vertical? Responder a estos cuestionamientos implica hacernos cargo de nuestras elecciones ético-profesionales y decidir también, por cierto, a nivel evaluativo.

Desde otro lugar y para explicar esta misma idea, Jo-Anne Baird (2018) retoma los planteamientos de Kuhn, en tanto

Las diferentes tradiciones en evaluación se denominan “paradigmas” porque cumplen las características de un paradigma tal como las estableció Kuhn (1962). Tienen enfoques contrastantes de lo que debe observarse, los tipos de preguntas que deben formularse, cómo deben estructurarse las preguntas y cómo deben interpretarse los resultados. Las formas de evaluación y las técnicas de análisis son los instrumentos, o tecnologías, de la evaluación. (Baird, 2018, p. 14).²⁵

Desde esta comprensión, la autora presenta tres paradigmas evaluativos que abrazan visiones opuestas sobre la evaluación educativa. Revisemos la siguiente tabla:

Paradigmas Evaluativos	Características
<i>Paradigma psicométrico</i>	Se valida desde el positivismo, es decir, sobre una base epistemológica que comprende que todo fenómeno y el conocimiento que podamos tener de él, puede validarse desde la objetividad que entrega la cuantificación estadística.
<i>Paradigma basado en resultados</i>	Se enmarca dentro de la lógica de la gestión y se valida a partir de la concurrencia y predictibilidad que entrega la evaluación en un entorno auténtico basado en criterios de éxito y fracaso que permiten clasificar o comparar estudiantes ²⁶ .
<i>Paradigma basado en el currículum (o de evaluación formativa)</i>	El conocimiento es multidimensional –recoge los conocimientos que se plantean curricularmente- además de considerar las características específicas de las cohortes de estudiantes y centrar la coherencia evaluativa en la fiabilidad entre docentes evaluadores/calificadores ²⁷ .

Tabla 4: Paradigmas evaluativos. Elaboración propia a partir de Baird, 2018.

²⁵ Todas las citas de Baird, 2018 son de traducción propia.

²⁶ En la lógica de los cuadros de honor o entregar relevancia a los resultados de quienes obtienen las mejores calificaciones dentro de un grupo.

²⁷ Para profundizar en las características de los paradigmas propuestos por la autora, ver Anexo 4.

Aunque la autora nos entrega una lectura de los paradigmas evaluativos en forma de triada, es coherente con la dualidad de la racionalidad (técnica y práctica) que presenta Álvarez (2008). Si lo vemos desde esta perspectiva y lo analizamos a partir del cuadro donde este autor presenta las dualidades en torno a la evaluación, se nos hace evidente que los paradigmas *psicométrico* y *basado en resultados* son más cercanos a la *evaluación tradicional* arraigada en la *racionalidad técnica*, y que el paradigma de *evaluación formativa* coincide tanto con la nominación como con la lógica comprensiva propia de la *racionalidad práctica*.

De manera general, la práctica pedagógica se abre a la incertidumbre y a la complejidad, por lo que pensar que las docentes adscribimos y aplicamos un solo paradigma sería ingenuo. Aunque se quisiera actuar con total coherencia pedagógica y epistemológica, muchas veces el mismo sistema educativo nos empuja a utilizar modelos mixtos. Para Baird,

el trabajo interparadigmático no es sencillo, ya que los paradigmas tienen posiciones contradictorias sobre cuestiones clave y esto puede salir a la luz. Además, aunque los profesionales pueden propugnar el pensamiento interparadigmático, resulta difícil mantenerlo puesto que las raíces filosóficas de un determinado paradigma suelen salir a la luz en los debates. La gente sigue tropezando con la palabra “capacidad” [*ability*], por ejemplo, aunque afirmen que no están utilizando la psicometría. (Baird, 2018, p. 15. Traducción propia).

La coexistencia de paradigmas dentro de las comprensiones teórico-prácticas de la evaluación educativa de la que nos habla la autora, se relacionan con los planteamientos de Flórez-Ochoa (1999) sobre los enfoques evaluativos y didácticos, que se desprenden de los modelos pedagógicos y, a su vez, de los paradigmas epistemológicos. Estos cohabitan dentro del aula, puesto que están vivos y se realizan en la práctica misma, en el acto pedagógico. De esta forma, las representaciones de las relaciones que se dan al momento de enseñar pueden ser múltiples y/o diversas, por lo que resulta fundamental detenernos y atender la forma en que estamos entendiendo los grandes conceptos que se implican al hablar de evaluación educativa. Esto es central, ya que al hacer un análisis conceptual podemos evidenciar(nos) la

perspectiva filosófica que fundamenta lo que entendemos por evaluación educativa en relación a la *formación*, la *enseñanza*, la *educación* y el *aprendizaje*²⁸.

Por su parte, este autor plantea que “Un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento: es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno” (Flórez-Ochoa, 1999, p.32), y continúa aclarando,

Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. (p. 32).

De esta manera, entender la relación que se construye entre los modelos pedagógico-evaluativos y los paradigmas epistemológicos, posibilita retrotraernos a conceptos fundantes o filosóficos para dar un paso más y analizar el origen de la forma en la que comprendemos la educación y la pedagogía: podemos observar cuáles son los paradigmas epistemológicos²⁹ que están en juego en esa comprensión y cómo estos plantean la idea de verdad, de validez, de confiabilidad, de certificación, etc., que analizábamos desde Álvarez (2008). Esto nos da pie para advertir cómo permean nuestras prácticas evaluativas y cómo se relacionan con el significado que tenemos de ellas.

Así, para Flórez-Ochoa los paradigmas epistemológicos son la base para abordar los modelos pedagógicos y evaluativos. Desde aquí plantea que la racionalidad del paradigma moderno entra en crisis ante la búsqueda de la objetividad que propone el positivista, que también entra en crisis dada la crítica posmoderna en torno a la estandarización y universalización que entrega la cuantificación de los objetos de estudio y sus resultados. Frente a esta crisis, propone dar preponderancia al paradigma de la *indagación cualitativa*, ya que es

²⁸ En la Introducción del libro (Flórez-Ochoa, 1999), el autor realiza un ejercicio de conceptualización en el que demarca y enuncia qué entenderá por cada uno de estos conceptos, o principios organizadores de la pedagogía, la educación y, por ende, de la evaluación educativa. Para el autor, *formación* se relaciona fuertemente con el desarrollo espiritual e intelectual, además de desarrollar la esencia de la existencia es la misión de la educación. La *educación* tiene un componente social, puesto que se da la interacción cultural donde se adapta y adopta el habitus de un grupo social. La *enseñanza* refiere a una actividad educativa específica y planificada cuya finalidad es que un grupo de personas se apropien y construyen con cierta creatividad una porción del saber que circula; el *Aprendizaje* es el resultado de eso.

²⁹ Ver esquema en Anexo 1.

más propio de las ciencias humanas, pero que permite comprender racionalmente la vida, la cultura, la acción, el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir el sujeto, sin negar la multiplicidad de perspectivas teóricas, ni la multiplicidad de lenguajes y sentidos que caracterizan al ser humano contextualizado y en interacción permanente con el horizonte de sentido de los demás, presentes o lejanos en el espacio o en el tiempo. Para investigar lo humano no puede seguirse negando la humanidad. (Flórez-Ochoa, 1999, p. 9).

De esta forma, el autor releva el diálogo como principal canal de comunicación, comprensión y construcción de conocimiento entre las personas, y explica que “Estas pretensiones de todo diálogo, Habermas (1989) las denomina competencias comunicativas y facilitan que toda acción humana compartida pueda dominar las situaciones que se le presentan” (Flórez-Ochoa, 1999, p. 11), es decir, aunque las subjetividades disten entre sí, la intersubjetividad es “en última instancia donde se confronta y se configura el saber humano (...) y por esto es que se proponen criterios de verdad de los conocimientos cualitativos del ser humano como consecuencia del análisis de su condición intersubjetiva” (Flórez-Ochoa, 1999, p. 11). Por lo tanto, la racionalidad de la *indagación cualitativa* entrega una perspectiva diferente a la que normalmente se utiliza en relación a la evaluación: se valoriza la palabra, la comunicación, la construcción conjunta, el diálogo en función de la coherencia y el consenso; este tipo de conocimiento se aleja de la relación estadística propia de la *racionalidad técnica*, puesto que no se relaciona con la medición de resultados en función de factores y/o variables, sino que se trata de elaborar significados, y que estos sean comprendidos y compartidos.

Para este autor, el cruce entre los paradigmas epistemológicos y la evaluación educativa toma forma en cinco *modelos pedagógicos y evaluativos*³⁰ –Tradicional, Transmisionista Conductista, Romántico, Cognitivo y Social- donde cada uno de los campos de esta taxonomía tiene como base una comprensión epistémica del conocimiento, de la verdad (qué es verdad, cómo sé que es verdad, para qué me sirve esta verdad) que circula, se valida (cómo sé que es válida, quién la valida, cómo la valido) en la enseñanza y cómo esta va configurando una mirada del conocimiento y la cultura.

³⁰ La tabla de análisis de los modelos evaluativos que plantea autor está disponible en el Anexo 3.

De la caracterización de la taxonomía de Flórez-Ochoa, podemos observar que, aunque es posible acceder claramente a los rasgos distintivos de cada modelo pedagógico, esto no quiere decir que se den en la práctica de manera independiente, puesto que la enseñanza es un fenómeno complejo que se compone de capas que se entrelazan. Por lo mismo,

La didáctica no se entiende ni se aplica como un conjunto de técnicas comunicativas aisladas de los principios y de la red conceptual que caracteriza cada teoría pedagógica. Cada teoría pedagógica, cada *modelo pedagógico* propone una didáctica diferente. Pero, además, las directrices generales de la didáctica necesitan acoplarse y asimilarse a las condiciones de cada ciencia específica. (Flórez-Ochoa, 1999, Introducción, p. XXI).

Como se ve, la coexistencia de paradigmas, ya sea epistemológicos o evaluativos, y de modelos pedagógicos es innegable, dado que existen comprensiones –y por lo tanto prácticas- arraigadas en lo que significamos las docentes (y las personas en general) como evaluación, conformando una cultura. Por ello, los principios filosóficos que implican los paradigmas epistemológicos que están a la base de nuestras concepciones sobre la evaluación se evidencian en la práctica, porque como “los paradigmas son tradiciones distintivas de la evaluación, e implican diferentes supuestos y fundamentos filosóficos” (Baird, 2018, p.15), son estos los que se muestran al momento de decidir si utilizar cierto tipo de instrumento, concepto o al expresar el valor que damos a una actividad calificada versus aquella que no, o al entregar un lugar preponderante a la prueba de papel y lápiz versus un trabajo creativo cualquiera.

Ahora bien, llevar estos lineamientos evaluativos a la práctica, es decir, conocer esta literatura, repensarla y plantearla de manera concreta para evaluar en la asignatura, parece complejo sin una guía teórico-práctica que encauce las acciones. A todas luces habrá contradicciones y tensiones, dado el significado y comprensiones que histórico-socio-culturalmente se ha construido en torno a la evaluación, específicamente en el contexto de nuestro país. Considerando esto, es necesario preguntarnos de qué forma, bajo qué acciones o decisiones evaluativas, las docentes que lograron generar coherencia entre la evaluación y

la naturaleza disciplinar de la filosofía, pudieron llevar a cabo su propósito a pesar de la cultura evaluativa en la que estamos inmersas.

1.3 Culturas evaluativas

En mi trabajo como profesora en formación inicial y continua de profesionales de la educación respecto de la evaluación formativa, me ha tocado en muchas oportunidades gatillar reflexiones pedagógicas que implican desvelar el concepto de *cultura evaluativa* propiamente tal, guiando procesos de reflexión sobre ella a partir de la historia de cada docente. Estas instancias se construyen a partir de relatos personales que se vinculan con la evaluación, que narran experiencias que de una u otra forma nos han marcado, dejando una mancha imborrable de dolor ante la derrota, la humillación, la sensación de injusticia, o bien el júbilo del éxito, el brillo del reconocimiento social ante el esfuerzo, la sensación de paz al finalizar una tarea y obtener un resultado que certifica nuestro conocimiento, por ejemplo.

Las experiencias a nivel personal y colectivo sobre la evaluación son las que, finalmente, conforman una *cultura* puesto que, a partir de la constitución de una red de significaciones que afectan nuestras subjetividades (Geertz, 2008), se validan socialmente tanto ciertos conocimientos como las maneras en que estos se validan (a sí mismos) a partir de las prácticas e instrumentos evaluativos que generan. Esto constituye específicamente la *cultura evaluativa* (Stobart, 2010; Valenzuela, Montoya y Alfaro, 2011; Ydesen y Andreasen, 2019). Así,

Esta cultura evaluativa [...] es construida por cada actor en lo individual y en lo colectivo, ya que cada persona crea y recrea a través de interpretaciones de situaciones específicas y a través de su comportamiento, el mundo en el que vive. (Schein, 1992; en Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2011).

De esta forma, *nuestra cultura evaluativa* se relaciona con aquello que entendemos por evaluación, aprendido al habitar las estructuras de la cultura escolar —y por lo tanto el sistema educativo— significando a la evaluación y sus instancias a lo largo de las experiencias que constituyen nuestra propia historia. Por cierto, esto afecta la relación subjetiva que tenemos con la escuela como institución y/o con la educación (siendo estudiantes, docentes,

coordinadoras, trabajadoras de la educación en general). Visto de esta forma, dentro del sistema escolar se conforma un *habitus* en relación a cómo evaluar y cómo debemos ser evaluados, que se repite o reproduce de manera casi tácita, puesto que aquellas estructuras son las que el mismo sistema se asegura de afianzar e ir ajustando para seguir en pie, reproduciéndose (Bourdieu, 1996; 2004).

De esta manera, la cultura evaluativa puede definirse como todas aquellas comprensiones y prácticas resultantes de la mezcla de teorías, valores, concepciones propias y situaciones que rodean a la evaluación que las docentes realizan respecto de los aprendizajes de sus estudiantes (Perassi & Vitarelli, 2005), que a su vez responde a una cultura escolar específica situada en un contexto sociocultural, político e histórico específico.

En concreto, dado el contexto que entrega la educación mercantilizada propia del sistema sociocultural neoliberal chileno, que a su vez, enmarca la evaluación de su sistema educativo dentro de la lógica de rendición de cuentas de mercado (Falabella y Parcerisa, 2017), es común que la cultura evaluativa en nuestro país se centre en la concepción del aprendizaje en tanto cuantificación, puesto que éste se entiende como “algo” que puede medirse a través de instrumentos que califican de manera sumativa, utilizando escalas de puntaje o notas: este número reflejaría “la cantidad de aprendizaje” asociado al resultado. O de manera radical, *el número es el aprendizaje*. De ahí que comúnmente podemos escuchar desde la política pública frases como “*el puntaje que obtiene la escuela se relaciona con la calidad de la educación que entrega*”, “*el puntaje del ranking representa la trayectoria del aprendizaje del estudiante*”, “*la nota es el reflejo del aprendizaje*”, etc., cuando sabemos que no (necesariamente) hay una correlación entre lo que se deduce de ellas.

Si analizamos el contenido de este tipo de frases, vemos que abarcan preconcepciones epistemológicas sobre el conocimiento y aquello que es válido dentro de él, es decir, refieren a un paradigma epistemológico que legitima el conocimiento desde aquello que concretamente se puede cuantificar de alguna manera. En este sentido, la racionalidad técnica habermasiana calza con estas preconcepciones, ya que presenta este tipo de axiomas que nos

permiten deducir conclusiones e hipotetizar por medio del estudio metódico de los fenómenos en base a métodos empíricos y concretos³¹.

Desde la perspectiva de Álvarez (2008), la cultura evaluativa que enmarca este tipo de racionalidad se correspondería con lo que entendemos por *Evaluación Tradicional*, que reafirma los valores modernos universalistas de la escuela y que se enmarca en prácticas de heteroevaluación, evaluación sumativa, externa, terminal, orientada a los resultados, etc.³².

O bien, si recogemos lo planteado por Baird (2018), estaría dentro de los paradigmas evaluativos *psicométrico y basado en resultados*³³.

Ahora bien –y por suerte– existen otras culturas evaluativas que emanan de paradigmas epistemológicos que validan el conocimiento a partir de parámetros más amplios y flexibles, que legitiman el conocimiento por medio de métodos inductivos que se centran en la *cualidad de la evidencia de aprendizaje* más que en “la cantidad”. Así, la evaluación se toma de la *racionalidad práctica*, que centra su interés en el plano empírico social, buscando el significado interpretativo de los discursos, es decir, las palabras cobran valor y validez metodológica al describir y definir para comprender.

En este sentido, la *Evaluación alternativa* (Álvarez, 2008) y sus prácticas horizontales, dinámicas, procesuales, que dan espacio a la participación de estudiantes en sus procesos evaluativos forma parte de esta racionalidad, en la que las subjetividades son reconocidas, corriendo un poco el cerco de los valores universalistas de la modernidad instalados en la escuela. De este modo, toma forma también el paradigma de la *evaluación formativa*³⁴ donde, por ejemplo, las prácticas evaluativas se centran en las características de las estudiantes que serán evaluadas, por lo que los instrumentos deben ser flexibles frente a tales características (Baird, 2018). O bien, la cultura evaluativa podría fijarse dentro de la *racionalidad crítica* con interés emancipatorio³⁵ que llevan procesos y prácticas evaluativas basadas en la crítica y la (auto)reflexión, que se concretizan en procesos educativos basados en las pedagogías críticas o en la educación popular.

³¹ Ver anexo 1 y 5.

³² Ver anexo 2.

³³ Ver anexo 4.

³⁴ Ver anexo 2.

³⁵ Ver Anexo 5.

De este modo, las culturas evaluativas –como toda cultura- no son rígidas: pueden transformarse respecto de los significados que otorgamos a la evaluación y sus instancias, considerando el contexto político y sociohistórico que tenga como base esta construcción social. Por supuesto, un modelo sociocultural neoliberal es terreno fértil para una cultura evaluativa sumativa basada en el mérito individual y en la competencia. Sin embargo, si fuera necesario romper con las formas en las que acostumbramos entender nuestras prácticas evaluativas, entregarnos a la posibilidad de relacionarnos y asimilar otras interpretaciones de los fenómenos que hemos protagonizado una y otra vez en la experiencia, implica romper hábitos –como utilizar la evaluación como premio/castigo³⁶ o utilizar cuadros de honor-, salir del arraigo de la “única” estructura de comprensión disponible como real u “objetiva”.

La transformación de la cultura evaluativa conlleva un proceso de transformación personal (y muchas veces doloroso) de deconstrucción de las creencias y experiencias que tenemos (o tuvimos) de la evaluación; implica muchas veces revisar vivencias al respecto para posicionarnos desde la(s) perspectiva(s) epistemológica(s) y ética(s) que más nos haga(n) sentido. El proceso de transformación de la cultura evaluativa implica resituarnos en colectivo, repensar lo pedagógico y concretizarlo en prácticas evaluativas coherentes o que busquen la coherencia epistemológica.

Para quienes enseñamos filosofía, se vislumbra la dificultad: la racionalidad crítica propia de las disciplinas con interés emancipatorio³⁷, no es coherente con las racionalidades evaluativas que nos presentaba Álvarez (2008). Si la naturaleza disciplinar de la filosofía y su didáctica (o el modelo didáctico-filosófico que sea el más cercano a cada docente) se opone epistemológicamente a ciertas formas de evaluar, el conflicto o quiebre en el quehacer pedagógico se dará inminentemente. Es complejo conciliar perspectivas diferentes de validación del conocimiento que acarrear, al mismo tiempo, un peso político e histórico particular, usualmente opuesto. De este modo, podemos deducir que las docentes de filosofía experimentamos un choque epistemológico/práctico/pedagógico/ético que tensa la relación

³⁶ Como, por ejemplo, situaciones en las que se condiciona la realización de una “prueba sorpresa” al comportamiento del grupo.

³⁷ Ver Anexo 5.

entre el posicionamiento epistemológico relativo a los paradigmas evaluativos y los modelos didácticos³⁸ que llevamos a la práctica en el aula.

Finalmente, la necesidad de cambio en los enfoques y prácticas –por lo tanto, culturas-evaluativas dentro del mundo educativo no es para nada reciente. Los planteamientos sobre los problemas de la evaluación cercana al academicismo o a la psicometría datan desde hace más de un siglo. En el epígrafe de un artículo de Ibarrola (2018) se encuentra una cita de Finkelstein (1913) en la que declara: “Cuando tenemos en cuenta el uso casi universal de un sistema de notas en todas las instituciones educativas, no podemos asombrarnos ante la fe ciega que se ha tenido en su confiabilidad”. Como podemos ver, ya a inicios del siglo XX se ponía en cuestión el sistema orientado a lo sumativo y, por ende, todo lo que conlleva.

2. EVALUACIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA NO TRADICIONAL

2.1 Evaluación no tradicional, alternativa o formativa

Cuando hablamos de evaluación no tradicional, alternativa o formativa³⁹, es importante tener presente cómo surge esta conceptualización. Así, el término

evaluación formativa [fue] utilizado por primera vez por Scriven (1967) en relación con el mejoramiento del currículo. [...] De acuerdo con su punto de vista, la evaluación formativa implica reunir una evidencia adecuada *durante* la elaboración y prueba de un nuevo currículo de tal modo que sea posible basar en ella revisiones del mismo. (Bloom, Hastings y Madaus, 1975, p. 173).

Sin embargo, con el correr de los años de la investigación y teoría de la evaluación educativa, la evaluación formativa se aleja de su origen curricular para presentarse como una ruptura

³⁸ En la Introducción de esta investigación, detallo un poco más mi experiencia profesional en relación a los cuestionamientos sobre la evaluación.

³⁹ Aunque el concepto *evaluación formativa* alude más específicamente a una función de la evaluación y no es necesariamente equivalente con el de *evaluación no tradicional o alternativa*, estos términos se utilizarán en esta investigación como sinónimos a partir de la concepción socio-constructivista de la evaluación formativa (Sheppard, 2006).

entre dos lógicas en conflicto constante (Perrenoud, 2006), donde “La evaluación tradicional, no contenta con fabricar el fracaso, empobrece los aprendizajes e induce didácticas conservadoras en los docentes y estrategias utilitaristas en los alumnos” (p. 20). De esta forma,

Quien defiende que la evaluación es una herramienta puramente técnica que define su calidad en términos de objetividad, igualdad y transparencia, está mostrando su visión del estudiante y de la sociedad. Está claro que las prácticas de evaluación tradicionales, con su carácter jerárquico y represivo favorecen de forma sistemática a unos estudiantes frente a otros (Apple, 1993; Cochran-Smith, 1999; Kelly y Brandes, 2008). (Murillo e Hidalgo, 2015a, p. 45).

La ruptura entre la evaluación tradicional y la no tradicional, alternativa o formativa se da repensando las formas en las que desde la didáctica se plantea la enseñanza de un contenido curricular donde “Idealmente, la evaluación formativa debe quedar perfectamente integrada en la enseñanza” (Shepard, 2006, p. 20), puesto que lo que se busca es la coherencia o unión con lo que se *hace* en el aula, en la práctica con las estudiantes y lo que se evalúa. A saber, “La evaluación formativa participa de la renovación general de la pedagogía, de la concentración en el que aprende, de la mutación de la profesión docente” (Perrenoud, 2006, p. 20). De esto, Shepard (2006) nos dice:

Este modelo de evaluación formativa es más que una etapa de recolección de datos. Es un modelo para el aprendizaje que corresponde directamente a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y a la teoría sociocultural del aprendizaje. Tal como lo visualizó Vygotsky (1978), la Zona de Desarrollo Próximo es la región, en un continuo imaginario de aprendizaje, entre lo que un niño puede hacer de manera independiente y lo que ese mismo niño puede hacer si lo ayudan. Wood, Bruner y Ross (1976) desarrollaron además la idea del *andamiaje*. (p. 19).

En este sentido, la importancia de la mirada sociocultural del aprendizaje pone el acento en la construcción de conocimiento en función de los caminos a seguir en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Es por esto que “La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella” (Álvarez, 2008, p.14), es decir, al servicio de

los aprendizajes de las estudiantes, teniendo presente en mayor medida el *valor de uso* que puedan darle a ese conocimiento nuevo, por sobre el único propósito del *valor de cambio* –calificación, puntaje, etc.- (Santos Guerra, 2003) que da lugar a “la cultura de la evaluación [que] configura nuestros enfoques del aprendizaje [pues,] ¿por qué molestarse en ser más que un estudiante estratégico cuando nos van a juzgar por nuestras calificaciones y no por nuestros conocimientos y destrezas?” (Stobart, 2010, p.103).

Para evaluar formativamente es necesario advertirnos que las transformaciones van más allá de cambios en las prácticas propias del trabajo docente ya que, como plantea Perrenoud (2006) “Una verdadera evaluación formativa está necesariamente unida a una intervención *diferenciada* con lo que eso supone en términos de enseñanza, de administración de horarios, de organización del grupo clase, incluso de transformaciones radicales de las estructuras escolares” (p. 15). Es un cambio complejo que se relaciona con los diversos ámbitos del espacio educativo, sus comprensiones, preconcepciones, hábitos y –lo más importante– implica un cambio de foco en los valores que implican evaluar de manera formativa.

Uno de los aspectos clave que releva este tipo de evaluación es la justicia. Esto entendido desde, por ejemplo, la pregunta por cómo hacer que nuestros exámenes sean más justos (Stobart, 2010), hasta los cuestionamientos filosóficos y pedagógicos que se involucran al reflexionar sobre cómo la idea de justicia es entendida por nuestros estudiantes al estar sometidos el sistema evaluativo sumativo, centrado en prácticas psicométricas estandarizadas dentro del marco de la rendición de cuentas. Bajo la lectura de Murillo e Hidalgo, la evaluación alternativa o no tradicional tiene un paraguas más grande que la contiene: la educación para la Justicia Social.

En coherencia con la filósofa norteamericana Nancy Fraser (2008), entendemos la Justicia Social desde una perspectiva multidimensional conformada por tres dimensiones: Justicia Social como *Redistribución* (Rawls, 1971), como *Reconocimiento* (Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008; Taylor, 2003) y como *Representación* (Fraser, 2008; Young, 1990). A la misma llamaremos el enfoque de las tres “R” (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a, 2014). (Murillo e Hidalgo, 2015a, p. 45).

Ambas autoras, al definir su concepción de justicia social, añaden,

En ese sentido nos seduce el planteamiento de Smyth (2011) que, inspirado por Giroux (1990, 2003), habla de tres elementos necesarios para construir una educación para la Justicia Social: 1. Los docentes como intelectuales; 2. Los estudiantes como agentes de cambios; 3. Las comunidades comprometidas y conectadas. (Murillo e Hidalgo, 2015a, p. 46).

Al considerar lo anterior, podemos ver que para generar transformaciones a partir de la evaluación formativa para crear o propiciar espacios educativos más justos, es necesario ampliar la mirada sobre cómo la justicia permea la labor y la vida de docentes y estudiantes. Vernos como intelectuales, profesionales de la educación que poseemos conocimientos válidos que pueden ser investigados para mejorar nuestra práctica y aportar a la de otras docentes; ver a las estudiantes como sujetas capaces de reflexionar, crear y aportar a la transformación del espacio educativo y social, entender a la escuela como un lugar que va más allá de depositar contenidos en las estudiantes implica abrirnos, conectarnos con quienes son parte de ella más allá de los muros de las salas de clase (Giroux, 1990; Lipman, 2002; Freire, 2015; Coll, 2002).

Desde la perspectiva de Hidalgo y Murillo, existen diferentes enfoques evaluativos que abrazan el cambio paradigmático que se viene pensando y propiciando a lo largo del siglo XX, con mayor fuerza desde los 90' y al iniciar el siglo XXI (Murillo e Hidalgo, 2015a). Entre estos enfoques que se encuentran la *Evaluación Democrático-Deliberativa*, *Evaluación Crítica*, *Evaluación Participativa*, *Evaluación sensible al contexto cultural*, *Evaluación inclusiva* y la *Evaluación auténtica*⁴⁰.

Ahora bien, si ampliamos la mirada hacia otros enfoques no tradicionales o alternativos también podemos mencionar a todos aquellos que se relacionan con lo que Shepard (2006) llama *modelo sociocultural del aprendizaje*, en el que se consideran las condiciones y comprensiones de las estructuras sociales que sostienen las subjetividades de quienes participan del acto educativo y que, además, interpretan a la evaluación como un fenómeno

⁴⁰ Para ahondar en las ideas de Hidalgo y Murillo sobre los diferentes enfoques evaluativos que propenden a la Justicia Social, revisar el artículo “Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social” (Murillo e Hidalgo, 2015a).

complejo que abraza el diálogo, la horizontalidad, la democracia, la honestidad, la confianza, además de la justicia. Algunos de estos enfoques son –además de los ya mencionados- la *evaluación para la autorregulación* (Núñez et. al., 2006), *evaluación formadora* (Nunziati, 1988), *evaluación para el desarrollo* (Gysling, 2017), *evaluación comunicativa* (del Pino y Montanares-Vargas, 2019) –entre otras- además de la *Evaluación para el Aprendizaje*, en la que profundizaré en el siguiente apartado.

En síntesis, dentro de lo revisado de la literatura en evaluación alternativa o no tradicional para esta investigación, vemos que se muestran ciertas características propias de este tipo particular de evaluación que nos llevan a replantearnos la manera en la que comprendemos lo que significa evaluar y ser evaluadas. En el siguiente cuadro se resumen las más importantes:

Características de la Evaluación Formativa	
Se centra en la práctica, es decir, en lo que <i>se hace</i> en el trabajo de aula.	Se centra en las necesidades de aprendizaje de las estudiantes (toma la idea de ZDP).
Busca reconocer todos los aprendizajes que se dan en un proceso, dejando de lado el “castigo” o las “consecuencias” por no alcanzar lo “suficiente”.	Las actividades evaluativas son coherentes con las actividades didácticas, o –muchas veces- se fusionan en un camino común.
Reúne evidencia de aprendizaje <i>durante</i> el proceso de trabajo con las estudiantes.	Se centra en el trabajo de las estudiantes, más que en sus atributos psicológicos o de personalidad.
Busca la participación de las estudiantes en sus procesos de aprendizaje para propiciar su comprensión sobre lo que se aprende	El error es parte del proceso. Por ello la retroalimentación y revisión de lo que se hace es fundamental.

Tabla 5: Características de la Evaluación Formativa. Elaboración propia.

En esta síntesis podemos ver ciertas intersecciones teórico-prácticas que se dan en relación a ciertas comprensiones sobre la filosofía, la didáctica, la evaluación y la construcción del pensamiento filosófico, que hemos estado revisando a lo largo de los capítulos. En lo que sigue iremos cerrando aún más ese cerco; luego, al finalizar el capítulo profundizaremos en las conexiones que comenzamos a vislumbrar.

2.2 Evaluación para el Aprendizaje (EPA)

Como planteaba en la introducción, la Evaluación para el Aprendizaje apareció en mi camino docente para darme algunas respuestas y abrir nuevas preguntas. Me hizo repensar mis preconcepciones, cuestionar mi propia cultura evaluativa conflictuando mis prácticas y hábitos sobre la evaluación: llegó para remover mis estructuras, llenarme de dudas y comenzar un nuevo camino de cuestionamiento, reflexión y acción.

Más allá de mi propio encuentro con este enfoque evaluativo, la Evaluación para el Aprendizaje⁴¹ tiene una vasta historia (Black y William, 1998; Assessment Reform Group, 1999; Stobart, 2010). Su origen se da en Reino Unido en el contexto de una reforma educativa que cuestionó los sistemas de referencias desde los que se construye la manera tradicional de entender la evaluación, sumado al sistema de rendición de cuentas que agudizaba el uso de las evaluaciones de altas consecuencias⁴². El Assessment Reform Group⁴³ (1989 - 2010) se constituyó por diferentes pensadoras, quienes además de proponer caminos de acción para trabajar la evaluación con estudiantes en aula (Stobart, 2010), plantean un concepto amplio de lo que significa evaluar mirando más allá de la calificación (Santos Guerra, 2003), desnaturalizando la cultura evaluativa sumativa (Black y William, 2018).

Desde este enfoque, se entiende a la evaluación como parte constitutiva del acto pedagógico y no como una mera acción que tiene por único sentido certificar, ranquear escuelas y estudiantes por mandato de las políticas públicas educativas, es decir, la EPA se da como “un intento consciente de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje. Se consigue haciendo de la evaluación en el aula una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje efectivos” (Stobart, 2010, p. 168). Así, “El rol de la evaluación, desde esta perspectiva, es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y deben hacerlo” (UCE, 2006).

⁴¹ En adelante EPA.

⁴² Para profundizar ver *Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para que sus estudiantes aprendan más y mejor* (UCE, 2006; 2007a; 2009a)

⁴³ Que puede traducirse como *Equipo de Reforma en Evaluación* o *Grupo de Reforma Evaluativa*.

De esta forma, lo que caracteriza a este enfoque evaluativo⁴⁴ es que observa el aprendizaje –y no mide con una vara uniforme–, valora los saberes de cada contexto educativo, co-construye sus sentidos, reconociendo la diversidad para situar los conocimientos y tomar en cuenta la trayectoria del aprendizaje, además de su profundización. En palabras de Stobart,

Lo que distingue la evaluación para el aprendizaje [...] es su énfasis en lo situacional –interacción en el aula– en vez de las disposiciones del aprendiz concreto. Es una diferencia muy significativa; centra la atención en lo que se esté aprendiendo y en la calidad de las interacciones y relaciones en el aula. En este enfoque, la “evaluación” se interpreta en sentido amplio y se refiere a obtener pruebas relativas a la situación concreta de los aprendices y a facilitarles retroinformación que les ayude a avanzar”. (Stobart, 2010, p. 169).

Tanto los elementos centrales o característicos para la EPA que señala el autor como los mencionados anteriormente, nos dejan ver que esta comprensión de la evaluación es coherente con los planteamientos pedagógicos transformadores, donde

Probablemente, la denominación más adecuada del enfoque de la teoría del aprendizaje que subyace a las posturas actuales de la EpA (...) es la de <<constructivista social>>. Este enfoque trata de mantener en equilibrio el aprendizaje como actividad cultural y como búsqueda de significado. Así, el aprendizaje tiene (...) que ver (...) con la adaptación personal de saberes y significados socialmente creados. (Stobart, 2010, pp. 176-177).

De esta forma, el autor nos aclara que la EPA enaltece el rol que tenemos las docentes en tanto actrices fundamentales del fenómeno educativo con un juicio pedagógico relevante en la construcción del proceso de aprendizaje, en tanto mediadoras culturales. En este sentido, posicionarnos como trabajadoras de la cultura con una perspectiva crítica dentro del sistema educativo, nos plantearía el desafío de mirar(nos), revisar(nos) aquello que estamos dando por sentado como conocimiento verdadero, como certeza de conocimiento (Quintar, 2008). Como hemos podido apreciar, la comprensión de la evaluación que tiene la EPA se asienta en posturas epistemológicas y filosóficas de base. Por ejemplo, desde la perspectiva que

⁴⁴ Ver cuadro resumen en Anexo 4.

plantea Flórez-Ochoa (1999), que revisábamos en el apartado anterior, como enfoque evaluativo EPA estaría dentro del *paradigma de indagación* y los *modelos pedagógicos cognitivo y social*, ya que es coherente con sus planteamientos centrales sobre el reconocimiento de las subjetividades que se involucran en el acto evaluativo, reafirma la diversidad de las mismas e intenta mantener una interacción permanente entre sus horizontes de sentido, lo que concretamente se traduce en la construcción intersubjetiva de criterios evaluativos conocidos y comprendidos.

Desde la lectura de Baird (2018), la EPA se corresponde con el *paradigma de Evaluación Formativa o Basado en el Currículum*, puesto que mantiene un interés evaluativo múltiple, que lleva a que el ejercicio evaluativo sea constante y dinámico, centrado en las características de la cohorte a la que se está evaluando, a lo que se suma la utilización de instrumentos flexibles que faciliten la observación del aprendizaje: para ello es central la fiabilidad que se tenga en las docentes de dar coherencia a sus prácticas didácticas y evaluativas.

En relación a su naturaleza cuestionadora, reflexiva y abierta, la EPA propone *Diez Principios* para guiar el quehacer pedagógico y que al mismo tiempo ponen ciertos parámetros teóricos y prácticos a las acciones que llevamos a cabo para evaluar a nuestras estudiantes.

Diez principios de la Evaluación para el Aprendizaje	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Es parte de una planificación efectiva. 2. Se centra en cómo aprenden los estudiantes. 3. Es central a la actividad en aula. 4. Es una destreza profesional docente clave. 5. Genera impacto emocional. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Incide en la motivación del aprendiz. 7. Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación. 8. Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar. 9. Estimula la autoevaluación. 10. Reconoce todos los logros

Tabla 6: Diez principios de la Evaluación para el Aprendizaje. Assessment Reform Group, 1999; UCE, 2006.

La utilización de principios no es al azar: es muy diferente evaluar en base a principios evaluativos que a objetivos de evaluación. Los primeros tienen una lógica de comprensión del conocimiento social y cultural que se construye pedagógicamente, o si lo vemos en términos habermasianos, se relacionan más con la *racionalidad práctica* propia de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, ya que los métodos evaluativos que se aplican son coherentes con los métodos propios de estas ciencias (interpretativo e inductivo) que llevan a interpretar la evidencia (concreta y directa) que nos entrega una tarea respecto del aprendizaje que quiere evaluarse.

Ver la evaluación desde la vereda de la transformación, implica generar reflexiones profundas sobre cómo comprendemos los fines de lo pedagógico, los sentidos de su práctica, la(s) finalidad(es) de la enseñanza. Si nos hace sentido, implica posicionarnos pedagógicamente y preguntarnos si es posible o no evaluar de esta forma. Claro que sí. En nuestro país tanto a nivel de aula, como de escuela o sistémico se han llevado a cabo diversas iniciativas que tienen como base la EPA, las que detallaremos a continuación.

2.3 Evaluación para el Aprendizaje en Chile

En Chile la EPA ha tenido una presencia sostenida desde mediados de la década de los 00' hasta hoy. Desde ese entonces, la educación pública chilena ha venido mostrando señales de crisis estructural, dada la precarización que produjo el sistema subsidiario amparado en la Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE –una de las leyes de amarre ideológico de la dictadura (Ruiz, 2010; Retamal, 2013). La segregación socio-económica y cultural producida por el *mercado educativo*, llevó a que el malestar estudiantil se manifestara en diferentes movilizaciones durante esa década⁴⁵.

Sin embargo, el discurso de *calidad de la educación* enarbolado en 2006 que emanó desde la ciudadanía, haciendo alusión a la desigualdad e inequidad social, fue usurpado y asimilado por quienes gestaron la política pública que atendió la exigencia del movimiento social, enmarcando la demanda por la mejora de los derechos sociales básicos dentro de las lógicas

⁴⁵ Movilizaciones como el *Mochilazo en 2001*; las marchas de estudiantes secundarios por la *gratuidad del transporte escolar* en 2005 y la *Revolución Pingüina* en 2006. Esta cierra el primer ciclo de movimientos sociales estudiantiles con la derogación de la LOCE y la promulgación de la Ley General de Educación, LGE (Ruiz, 2010).

productivas mercantiles, asociando a la educación a un producto que puede ser testeado, medido, normado y estandarizado. Al respecto, Gallo (2011) indica que

Las reformas propuestas y llevadas a cabo por los gobiernos no son movidas apenas por un deseo y una necesidad de una *educación de calidad*; o, dicho de otra manera, el paradigma de *calidad* asumido por ellos es el de la *calidad total*, este tótem del neoliberalismo que insiste en instaurar un nuevo orden mundial, bajo su absoluto y *transparente* control. (Gallo, 2011, p. 11).

En este contexto se promulga la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que culmina con la creación de la Agencia de la Calidad de la Educación, en 2011. Es en este periodo, donde el *sistema de rendición de cuentas* termina de enraizarse en la política pública educativa, utilizando con mayor fuerza los resultados de las mediciones estandarizadas y de altas consecuencias. Se consolida, así, la competencia entre establecimientos, docentes y estudiantes por la obtención y alza de puntajes en SIMCE, el lugar en el *ranking* de notas, los puntajes en las diferentes pruebas que condicionan la entrega de bonos a las trabajadoras de la educación, además de recursos económicos para las escuelas (Falabella y Parcerisa, 2017; Ruz, Horvitz y Assael, 2019).

Ahora bien, una cosa es la disputa política sobre la educación y lo educativo –que por supuesto tiene repercusiones en las profesoras y por lo tanto en las aulas- y otra, aquello que las docentes desarrollan como enfoque de trabajo e interacción pedagógica en el aula y lo que sus establecimientos (demarcado por el PEI y/o el PEM⁴⁶) mantienen como foco para su desarrollo profesional.

Sobre la llegada de la EPA en este contexto, Gysling (2017) detalla,

Solo durante el último gobierno de la Concertación⁴⁷ (2006-2010), cuando ya las pruebas nacionales habían adquirido protagonismo, se intentó generar una política sistemática respecto a la evaluación de aula, que articula el esfuerzo de elaboración

⁴⁶ Programa Educativo Institucional, PEI; Plan Educativo Municipal, PEM.

⁴⁷ La *Concertación de partidos por la democracia* fue la coalición política de centro izquierda que gobernó Chile de 1990 al 2010. Se conformó en 1988 bajo el nombre de *Concertación de partidos por el No*, aglutinando a los partidos políticos que fueron la oposición a la dictadura de Pinochet. A estos 30 años de gobiernos se alude con la consigna *No son 30 pesos, son 30 años* enarbolada durante la *Revolución Social* octubre de 2019. La *Concertación* finalmente se disolvió en 2013.

de mapas de progreso del aprendizaje que se venía realizando, sustentado en el enfoque de evaluación del desarrollo (Masters y Forster, 1996-2001) y un programa experimental de desarrollo profesional docente inspirado en el enfoque de evaluación para el aprendizaje (Bick, 2012). (p. 69).

A partir de ese programa de desarrollo profesional docente, la Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación (MINEDUC) de dicho período entrega como insumo a las docentes participantes libros orientadores para la implementación de EPA en primer ciclo (UCE, 2009a), segundo ciclo (UCE, 2007a) y Educación Media (UCE, 2006), además de los *Mapas de Progreso* y sus Orientaciones (UCE, 2007b).

Si bien la utilización tanto del enfoque EPA como de las perspectivas evaluativas más flexibles, alternativas y participativas dejó de ser una preocupación dentro de la política pública para el Ministerio de Educación al terminar el gobierno de Bachelet I (2006 - 2010)⁴⁸, el desarrollo investigativo de este tipo de enfoque evaluativo se sostuvo por parte de académicas de diferentes universidades en la década siguiente, dando lugar a diferentes instancias de formación profesional docente y diversos proyectos de investigación que, con el tiempo, permitieron construir experiencias pedagógicas –a nivel de aula, institucional o comunal- fundadas en los planteamientos de EPA. Un ejemplo de ello son los siguientes proyectos:

- *Construcción participativa de las bases para un nuevo sistema de evaluación local con orientación formativa (2017 - 2020), en Valparaíso*⁴⁹;
- *Red de Establecimientos para la innovación en Evaluación*⁵⁰ o ‘Red sin notas’ que reúne a establecimientos de todo tipo de dependencia y diversos contextos socio-culturales a lo largo de Chile;
- *Implementación de Prácticas de Evaluación para el Aprendizaje para los establecimientos públicos de la comuna de Renca*⁵¹

⁴⁸ Los cuatro últimos gobiernos en Chile los acaparan Bachelet y Piñera, ambos con dos periodos intercalados. Para indicar a cuál de estos gobiernos nos referimos, se utiliza I y II.

⁴⁹ Para conocer más sobre esta experiencia de construcción de un sistema evaluativo alternativo, ver el artículo *Otra evaluación, otra educación posible*, revista Docencia, n°63.

⁵⁰ Ver redsinnotas.cl

⁵¹ Para saber más de este proyecto ver Olave et al. (2021) *Cuadernillo de Experiencias Pedagógicas No 3: Desarrollo Profesional Docente y Evaluación Formativa en las Comunidades Educativas de Renca*.

- *Propuesta de evaluación participativa con perspectiva intercultural* que la comunidad MAPUCE BAFKEHCE lleva adelante junto a académicas de la U. Católica del Maule (del Pino, Cubillos, y Pinto, 2019).

Éstos son una muestra de las múltiples experiencias que resisten al sistema de orientación sumativa y de rendición de cuentas, e insisten en que la evaluación necesita ser pensada desde principios pedagógicos más que desde índices de resultados estadísticos.

De esta forma, los botones de muestra son iniciativas con gran valor pedagógico y de crecimiento profesional tanto para los equipos académicos como para las comunidades profesionales docentes, sobre todo si se acompaña de “estrategias no intrusivas, basadas en el diálogo horizontal, en el reconocimiento de los saberes profesionales de las y los docentes, en el establecimiento de acuerdos y en la incorporación del contexto a la reflexión y práctica evaluativa” (Gallardo y Fuentes, 2021, p. 54). Así, la implementación de este tipo de proyectos implica poner en el centro la discusión pedagógica en torno a la evaluación desde la crítica hacia las propias prácticas evaluativas más allá de lo técnico de la construcción de instrumentos evaluativos, es decir, desde el (auto)cuestionamiento de las estructuras que sostienen el habitus evaluativo centrado en el paradigma sumativo (Black y William, 2018). Como se ve, las políticas públicas educativas en Chile respecto de la evaluación de corte alternativo, participativo y/o para el aprendizaje tuvieron un auge durante mediados de los 00’, que no se sostuvo al cambiar el eje político del país –desde la centro-izquierda de la *Concertación* con Bachelet I a la derecha con Piñera I-, lo que es problemático, puesto que los cambios en educación son procesos de largo plazo, que se construyen de experiencias múltiples y continuas. De esta forma, son las propias comunidades docentes o las docentes de manera particular –siendo apoyadas por equipos académicos o no- quienes se hacen cargo de intentar transformar los sentidos de su práctica evaluativa, buscando proveerse de herramientas que les permitan valorar el aprendizaje de sus estudiantes de manera coherente con las prácticas didácticas que utilizan y con sus propios principios pedagógicos.

A mediados de la siguiente década –y con la llegada del gobierno Bachelet II- se revierte la situación, ya que se sientan las bases para la reforma de la *nueva educación pública* y con ella comienza la transición hacia el fortalecimiento y actualización general del sistema

educativo respecto de sus bases teóricas y prácticas. Entre los decretos que se promulgan y que apuntan en esa dirección, están el Decreto 83 (2015)⁵² y 67 (2018)⁵³ que vienen a reconocer la diversidad como uno de los factores más relevantes al momento de enseñar y evaluar. Ambos decretos son pedagógicamente coherentes. Antes de ser promulgado este último, la implementación del primero estaba acotada a la didáctica con la que se trabajaba con las estudiantes, pero no realmente a cómo se evaluaban sus aprendizajes respetando la diversidad de subjetividades que habitan una sala.

El Decreto 67 sitúa a la evaluación formativa dentro del panorama evaluativo, desarticulando a la calificación como la única posibilidad de evaluar los aprendizajes, además de promover la evaluación diversa, que recoge los aprendizajes de cada estudiante de diferentes maneras, aportando un horizonte de justicia en la evaluación que en los decretos anteriores no se consideraba. En concreto, el Artículo 3º plantea que *“Los alumnos tienen derecho a ser **informados de los criterios de evaluación**; a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente, de acuerdo al reglamento de cada establecimiento”*. Y continúa,

Para lo anterior, los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente deberán elaborar o ajustar sus respectivos reglamentos de evaluación, calificación y promoción a las normas mínimas establecidas en este decreto, con la finalidad de obtener o mantener el reconocimiento oficial otorgado por el Estado, para impartir el servicio educacional. (MINEDUC, 2018).

Evidentemente, la promulgación del decreto fue anterior a su implementación, lo que dio tiempo a los establecimientos de revisar –o reconstruir- sus Manuales o Reglamentos de Evaluación, haciendo necesaria la actualización de los conocimientos en torno a la evaluación formativa de las comunidades: esto permitió nuevas instancias de desarrollo profesional docente, avaladas por la Ley 20903⁵⁴ de Sistema de Desarrollo profesional Docente (2016)⁵⁵.

⁵² En síntesis, el Decreto 83, reconoce la diversidad de aprendizaje de las personas, exigiendo la inclusión de quienes que fueron discriminadas de las aulas por no poder adaptarse al ritmo de enseñanza de la mayoría. Ver: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

⁵³ Ver: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

⁵⁴ Ver: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

⁵⁵ Ver diagrama en Anexo 7

De esta forma, la implementación de este decreto vino a propiciar normativamente (o abrir los procesos de reflexión pedagógica sobre las prácticas evaluativas formativas en todos los espacios educativos⁵⁶. Ahora bien, aunque potencialmente el desarrollo de estos enfoques evaluativos en la literatura especializada y en las políticas públicas podría haber significado una renovación de los referentes evaluativos más coherentes con la disciplina y la didáctica de la filosofía, la invisibilización curricular de la asignatura –abordada en los capítulos anteriores- ha llevado a que estos lineamientos (la EPA, la filosofía y su enseñanza) no lleguen a dialogar desde la política pública, por lo que, las docentes nos hemos visto desprovistas de formas más coherentes de evaluación que nos permitan resolver las contradicciones didáctico-evaluativas expuestas anteriormente.

Dado que su naturaleza disciplinar se tensiona fácilmente con las políticas ministeriales evaluativas que tradicionalmente apuntan a medir de manera estandarizada el aprendizaje, el ejercicio evaluativo en filosofía se complejiza: si desde la política pública se reduce a la evaluación a su función social, que apela a la calificación en tanto valor de cambio⁵⁷ (Santos Guerra, 2003); si su foco central es la certificación de aprendizajes, el trabajo docente se minimiza, puesto que, desde esta perspectiva, las profesoras cumplen el rol de funcionarias estatales certificadoras (Cerletti, 2012).

Si la única respuesta a la pregunta por la evaluación en esta asignatura y las contradicciones prácticas que afloran bajo estas condiciones laborales, viene desde la didáctica de la filosofía –que se centra en lo didáctico y no en lo evaluativo, por supuesto- fácilmente las docentes

⁵⁶ La implementación del Decreto 67 planteó la necesidad de revisar y replantear si fuese necesario, los reglamentos de evaluación de todas las comunidades escolares, para alinearse con la política pública vigente. El proceso de ajuste de los reglamentos comenzó en 2019 y se extendió hasta 2021.

⁵⁷ Santos Guerra en *Dime como evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres* (2003), explica que la evaluación la podemos entender en base al valor y función que se le entregue dentro del proceso pedagógico: cuando la evaluación se centra en su *función social*, la estamos pensando desde el imaginario social que tenemos quienes compartimos la misma cultura evaluativa sobre alguien que sabe y alguien que no; cumple una estricta función de comunicar socialmente una idea de “buen estudiante” o “mal estudiante”. Cuando la función de la evaluación es esencialmente *pedagógica*, la evaluación utiliza dentro del proceso de aprendizaje, se integra toda la información sobre el aprendizaje que arroje el proceso evaluativo. Por otro lado, el *valor de cambio* se relaciona con la comprensión de la evaluación desde la noción de “premio o castigo” o bien donde la nota se transforma en una retribución por el trabajo realizado. En cambio, cuando relevamos el *valor de uso* de la evaluación, integramos la información que entrega la evidencia de aprendizaje al ser evaluada y se utiliza para la retroalimentación de aprendizajes. Como se ve, la *función social* conversa fácilmente con el *valor de cambio*, y la *función pedagógica* es coherente con el *valor de uso*.

experimentarán la contradicción que implica evaluar los aprendizajes necesarios para *hacer* filosofía en el aula. ¿Podemos escapar de este sin sentido pedagógico? Claro que sí.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Pregunta de investigación

Evidentemente, la evaluación alternativa en la asignatura de filosofía tiene un lugar dentro de las aulas. Que la literatura especializada y la política pública no se hayan hecho cargo de mostrarnos maneras no tradicionales y “oficiales” de evaluar de esta forma en la asignatura, no quiere decir que no existan colegas que estén aplicando enfoques evaluativos alternativos en sus prácticas, haciendo el trabajo reflexivo teórico inherente a nuestra formación. Para quien enseña filosofía, existen cuestiones de base, planteamientos anteriores a una normativa que no son fáciles de ignorar.

Sin embargo, como vimos en el capítulo anterior y a lo largo de este, la literatura especializada en evaluación educativa en la asignatura, no ha atendido a estos cuestionamientos. Sus lecturas –ya sea desde la didáctica o desde la filosofía- sobre la evaluación, por alguna razón no han llegado a encontrarse con los planteamientos de la evaluación alternativa, no tradicional, o enfoques particulares que tienen total relación con la naturaleza de la disciplina, como la *evaluación para la justicia social*, la *evaluación para el aprendizaje*, la *evaluación para la autorregulación*, entre otras. Como vimos en los capítulos anteriores, más bien tiende a quedarse en una postura dual al respecto donde, por una parte, se asume una perspectiva crítica filosofando sobre qué es la evaluación y cómo evaluar en filosofía, sin entregar propuestas concretas sobre cómo hacerlo; y por otra, se proponen prácticas e instrumentos desde la perspectiva técnico-instrumental, que desconocen la naturaleza disciplinar de la filosofía y sus tensiones con las prácticas tradicionales de la evaluación cercanas al conductismo y al academicismo.

Por ello, es importante recoger (valorar y validar) las experiencias y saberes que diferentes docentes han llevado a cabo respecto de la implementación de prácticas evaluativas formativas o de Evaluación para el Aprendizaje en filosofía. Ello porque, como

tradicionalmente se piensa y entiende la evaluación, va en contra de una educación crítica, emancipadora y reflexiva, lo que inevitablemente se tensiona con la naturaleza disciplinar de la filosofía y deja a la docente sin mayores herramientas dentro de la pieza oscura que significa evaluar; pieza de la que no es posible escapar, porque evaluar y calificar son parte de las funciones profesionales de quienes trabajamos en la educación regular.

Dada la ausencia de una teoría consistente acerca de cómo evaluar en un sentido coherente con la naturaleza de la filosofía, la práctica de las mismas docentes se convierte en la fuente principal de conocimiento desde la que es posible levantar esta teoría. En este sentido cabe preguntarnos, *¿cuáles serían los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherentes con los principios disciplinares de la asignatura?*

Por ello esta investigación pretende sistematizar experiencias, reflexiones y cuestionamientos de diferentes profesoras en relación a nuevas perspectivas al enseñar y evaluar en filosofía, rescatando principios y prácticas a considerar al momento de valorar el trabajo intelectual de las estudiantes, lo que podría también constituir un apoyo al trabajo de otras colegas que también se ven interpeladas por esta tensión. Dado el carácter exploratorio de esta investigación, es imposible pretender iluminar por completo esta pieza oscura, pero podríamos, al menos, comenzar a encender algunas luces.

3.2 Objetivos de Investigación

De la búsqueda de la respuesta a la pregunta que guía esta investigación se desprende el siguiente objetivo general:

- *Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.*

Al mismo tiempo, los objetivos específicos que permitirán la concreción del objetivo general son los siguientes:

- *Indagar en las propuestas didáctico-evaluativas de diferentes docentes de la asignatura de filosofía en función de la innovación en evaluación educativa y su coherencia con la naturaleza de la disciplina.*

- *Analizar las propuestas didáctico-evaluativas que diferentes docentes llevan a cabo en la asignatura para determinar los principios pedagógicos desde los que plantean la enseñanza de la filosofía.*
- *Sistematizar las propuestas didáctico-evaluativas innovadoras de las docentes para generar una propuesta teórico-práctica inicial sobre lineamientos de trabajo en evaluación en filosofía.*

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. SOBRE EL MÉTODO

1.1 Enfoque y carácter de la investigación

Tal como se menciona en el planteamiento del problema de investigación, este estudio tiene como principal propósito *Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina*. En este sentido, la tarea metodológica es conjugar tanto enfoque, como carácter, instrumentos y metodología de análisis, de manera que en conjunto nos lleven a responder la pregunta *¿cuáles serían los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherentes con los principios disciplinares de la asignatura?* De esta forma, la metodología que se planificó y llevó a cabo a lo largo del trabajo investigativo, se relaciona con la indagación en las prácticas evaluativas de las docentes participantes en el estudio. Para este tipo de investigación, en el que se indaga y profundiza en la perspectiva subjetiva de las informantes, el *enfoque cualitativo* es el más apropiado porque

El objeto de la investigación en este paradigma es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica [...] Los problemas educativos tienen un carácter global y se pone acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. Tiene interés por comprender la realidad dentro de un contexto dado, por ello debe captarla como un todo unificado, no puede fragmentarse, no puede dividirse en variables dependientes e independientes. (Pérez, 2004, pp. 27-28).

Siguiendo a Pérez (2004), podemos ver que el problema de investigación que presenta este estudio, si bien tiene un carácter global –que, por ejemplo, llevaría a otras docentes de filosofía a interesarse en la presente investigación-, la perspectiva epistemológica y metodológica propia del enfoque cualitativo nos ayuda a comprender los procesos, reflexiones e ideas que fundan los principios pedagógicos desde los que las docentes participantes instalan sus prácticas evaluativas en la asignatura. Ahora bien, como planteo en

el objetivo general, este estudio también busca analizar esas ideas y remirar esas reflexiones para comprender el proceso que han llevado –y llevan- a cabo al replantearse sus comprensiones sobre la evaluación, en relación a la didáctica y la coherencia que esto tiene en correspondencia con la naturaleza disciplinar de la filosofía. Es decir, este estudio posee un *enfoque exploratorio*. De esto, Cazau (2006) plantea que

El objetivo de una investigación exploratoria es, como su nombre lo indica, examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado nunca antes. Por lo tanto, sirve para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, poco estudiados o novedosos, permitiendo identificar conceptos o variables promisorias, e incluso identificar relaciones potenciales entre ellas. (p. 26).

Como ya se ha planteado en los capítulos anteriores, la evaluación en filosofía no es un campo muy desarrollado dentro de la literatura especializada, por lo que es pertinente rescatar las ideas, reflexiones, y experiencias de docentes que han hecho dialogar coherentemente sus prácticas evaluativas con la naturaleza disciplinar de la filosofía, para desde ahí aportar al conocimiento social con este estudio inicial, que requerirá de otros para enriquecerlo y validarlo en lo sucesivo.

1.2 Diseño de la investigación

Tal como nos muestra Stake (1999), “El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia” (p. 44). Por ello, el diseño de esta investigación se enmarca en el *estudio de caso*, ya que tiene por principal objetivo “la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (p. 11). Es decir, lo que se hizo en este estudio fue explorar analítica y exhaustivamente las propuestas didáctico-evaluativa de las profesoras informantes, que llevan a cabo procesos evaluativos no tradicionales en su trabajo de aula. Al imbuirme en cada propuesta particular (mediante las técnicas de recolección de datos), me fue posible examinarlas de cerca para comprenderlas.

Como esta investigación exploró en casos específicos, a saber, docentes que cumplen con un perfil particular, se optó específicamente por la *selección de casos atípicos* porque

Como señala Stake (1995): “es muy frecuente que un caso inusual ayude a ilustrar cuestiones que en casos típicos pasamos por alto [...] El primer criterio debe ser averiguar y aprender lo máximo posible” (pág. 4) y, en este sentido, algunos casos, dice, sirven mejor que otros. (Simons, 2011, pp. 53-54).

De esta manera, el *caso típico* corresponde la docente de filosofía que se ve en la tensión de tener que calificar a sus estudiantes sin que sus instrumentos sean coherentes con los métodos didácticos que utiliza en aula. Como este estudio explora en los principios teóricos y bases prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina, *es necesario mirar el caso atípico*, es decir, una profesora que, a pesar de vivir esa tensión, genera escenarios pedagógicos no-tradicionales en los que la didáctica y la evaluación conversan con la enseñanza de la filosofía, considerando no sólo la coherencia pedagógica, sino también la coherencia con la naturaleza disciplinar de la filosofía.

Para lograr mayor densidad en los datos recabados, este estudio está planteado como un *caso colectivo*, puesto que reuniendo y profundizando en las experiencias de diferentes docentes que trabajan en esta línea, es posible levantar de manera incipiente principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.

1.3 Sujetos de la investigación

Dado lo anterior, y por la especificidad de la presente investigación –*estudio de caso atípico colectivo*–, fue necesario delimitar el criterio de selección de sujetos informantes para la investigación, revisando rigurosamente los aspectos a considerar para la elección de los casos atípicos. La selección de casos fue intencionada y corresponde a docentes en ejercicio de la asignatura de Filosofía, que se encuentran trabajando en el sistema educativo regular, realizando labores docentes en Enseñanza Media o Enseñanza Básica, y aplicando con estudiantes algún tipo de innovación didáctico-evaluativa respecto de la aplicación de los

Planes y Programas del Curriculum Nacional o del currículum propio de su establecimiento⁵⁸. Para dar la mayor amplitud posible en cuanto a las características de las docentes participantes, se consideró en la búsqueda heterogeneidad respecto a los tipos de establecimiento en los que se desempeñan, además de su edad, género y años de experiencia laboral.

Por otro lado, es necesario considerar que

debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio. (Stake, 1999, p. 17).

Siguiendo a Stake, la selección intencionada de docentes participantes -y para que cumplieran con los criterios mencionados- se hizo a partir de mis propias redes profesionales pedagógicas de colegas profesoras de filosofía, por lo que los casos a analizar corresponden a profesionales que conozco de manera directa o indirecta. Esta cercanía con cada caso, me ayudó a tener luces acerca de qué profesionales podían cumplir con los criterios explicitados arriba, especialmente con el de innovación didáctico-evaluativa.

En la siguiente tabla se condensan los aspectos que conforman los criterios de selección y los datos de las y los docentes participantes:

⁵⁸ Dado el contexto de pandemia en el que se realizó esta investigación, las docentes participantes se vieron obligadas a modificar las prácticas didáctico-evaluativas que normalmente construían para y con sus estudiantes para realizar clases en modalidad remota. A esto se suma la priorización curricular que el Ministerio de Educación entregó a mediados de 2020 para asegurar la cobertura de ciertos objetivos de aprendizaje a nivel nacional.

Docente Participante	Nombre ficticio	Edad	Tipo de establecimiento	Años de ejercicio profesional
Docente 1 (D1)	Profesora Carla	26	Particular subvencionado	2
Docente 2 (D2)	Profesora Laura	32	Particular subvencionado	5
Docente 3 (D3)	Profesor Roberto	42	Particular Pagado	17
Docente 4 (D4)	Profesor Patricio	40	Particular Pagado	14

Tabla 7: Criterios de selección y datos de las docentes participantes. Elaboración propia.

Es importante señalar que para llegar a la elección de las docentes que se concentran en la tabla, hubo un periodo de búsqueda que inevitablemente se vio afectado por el contexto sanitario de 2020 y 2021, puesto que la carga laboral o los problemas de salud asociados a la pandemia por SarsCov2 llevó a que dos docentes trabajadoras de establecimientos municipales (de Santiago e Iquique) tuvieran que restarse de la investigación por problemas de salud.

Finalmente, las docentes seleccionadas como participantes firmaron un consentimiento informado⁵⁹ en el que se da garantía del anonimato de su identidad y del uso responsable que se dio a todos los datos que aportaron a esta investigación.

2. SOBRE LAS TÉCNICAS APLICADAS

2.1 Técnicas de recolección de datos

Para elegir las técnicas de recolección de datos en el marco del diseño de la investigación y considerando el perfil de las docentes participantes, fue necesario tener presente lo que declara Yin (1994) citado por Simons (2011): “el estudio de caso no se define por el objeto ni la particularidad, sino que es una estrategia de investigación exhaustiva, que incorpora

⁵⁹ Ver Anexo 8.

sistemas específicos de recogida y análisis de datos para investigar los fenómenos en contextos auténticos” (p. 41).

Como el objetivo general del estudio tiene que ver con la *exploración de los principios y prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía*, fue preciso contar con al menos dos tipos de datos que me permitieran acceder de manera evidente a los principios y prácticas que realizan las docentes participantes. Justamente, este estudio denota su exhaustividad en la elección de dos técnicas de investigación: *la Entrevista semi estructurada en profundidad y el Análisis de documentos*.

La primera técnica, se constituye como

...un *constructo comunicativo* y no un simple registro de los discursos que “hablan al sujeto”. [...] El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistado y entrevistador) co-construye en cada instante ese discurso. (Delgado y Gutiérrez, 1995, p. 230)

Si lo que buscamos es adentrarnos en el discurso de las sujetas participantes, es necesario establecer una conversación a partir del diálogo honesto. Tal como plantea Simmons (2011), “Tenemos que crear un contexto actual, muchas veces en poco tiempo, en el que los entrevistados se sientan cómodos para expresar sus pensamientos y sentimientos más íntimos” (p. 75). De este modo, si con nuestra entrevistada partimos por “establecer directamente la relación de comunicación sobre el objetivo de estudio, mediante una breve explicación de la investigación, la claridad de las intenciones” (p. 75), podemos generar puentes de comunicación y confianza que nos permitan acceder a la información que necesitamos para nuestros estudios –en este caso, a explorar cómo es/son el/los contexto/s en que se llevan a cabo sus principios y prácticas en relación a la evaluación en filosofía.

A partir de estos aspectos se aplicó la entrevista semiestructurada⁶⁰, buscando adentrarnos en el espacio simbólico que contiene el discurso de cada docente –con la finalidad de desentrañar las prácticas y los principios teóricos a partir de los cuales construyen su

⁶⁰ Dado el contexto de emergencia sanitaria por pandemia, las entrevistas fueron aplicadas de manera virtual mediante video llamada.

propuesta didáctico-evaluativa- y poder agotarlo. De esta manera, las preguntas de la entrevista se construyeron teniendo en cuenta, además de los objetivos de investigación, la especificidad de la disciplina en relación a la evaluación y el diálogo que se construye con la didáctica, siempre teniendo presentes mis propios conocimientos y experiencia como docente de filosofía.

Así, el protocolo de entrevista⁶¹ fue organizado en función de la construcción de una conversación que fuese edificando espacios de confianza con las docentes, para poder llevarlas a transparentar sus posturas pedagógicas, a reflexionar sobre sus ideas, principios y prácticas evaluativas en la asignatura. Su estructuración, especificando qué objetivo de investigación se abordaba en cada pregunta⁶², cuál era su temática central y comentarios para orientar la conversación, posibilitó ordenarlas jerárquicamente; esto fue muy útil al momento de entrevistar, ya que podía poner atención en aquello que estaba dentro de los intereses de mi estudio, más que a cumplir un orden y cantidad de preguntas. Esta estrategia me ayudó a profundizar más en la conversación y me permitió levantar datos más ricos.

Las *5 Preguntas Imprescindibles* apuntan a evidenciar, desde una perspectiva indagatoria, el diálogo que existe entre la didáctica, la evaluación y la filosofía, reflexionando sobre las lecturas que cada entrevistada posee del fenómeno educativo desde un punto de vista filosófico, haciendo hincapié también en las condiciones laborales que han permitido o no innovar en el plano evaluativo.

La segunda parte de la entrevista consta de un *Relato de una Experiencia Evaluativa* en la que se invita a narrar una experiencia pedagógica en la que la evaluación haya sido la protagonista, indagando en la coherencia entre sus principios sobre la evaluación y su comprensión tanto de la naturaleza disciplinar como de la enseñanza de la filosofía. En este momento fue muy importante tener claro de antemano cuáles eran los aspectos conceptuales a enfatizar para no perder el foco de la investigación, que fácilmente podía disiparse en la conversación⁶³. Del mismo modo, acceder al *Relato de una Experiencia Evaluativa*, me

⁶¹ El protocolo de entrevistas a las docentes participantes, está disponibles en el Anexo 8.

⁶² El objetivo específico número 3 no se consideró en la construcción de las preguntas del protocolo de entrevistas, puesto que la *sistematización de las propuestas didáctico-evaluativas innovadoras de las/os docentes para generar una propuesta teórico-práctica inicial sobre lineamientos de trabajo en evaluación en filosofía*, será abordado en los siguientes capítulos de esta investigación.

⁶³ En Anexo 8, *Protocolo de entrevista semi estructurada*, ver punto II. *Experiencia evaluativa*.

permitió ver en qué sentido y hasta dónde se mantenía la coherencia entre los principios declarados en la primera parte de la entrevista, en relación con las prácticas evaluativas concretas que expusieron.

Finalmente, las *Preguntas complementarias* vienen a aportar mayor profundidad en la información que entrega el dato, puesto que estas 4 preguntas indagan principalmente en las percepciones que las docentes participantes tienen sobre la evaluación, la didáctica, poniendo el foco en lo metodológico y lo práctico y cómo ello se relaciona con la comprensión que tienen de la filosofía y su enseñanza.

El diseño flexible de esta entrevista semiestructurada permitió hacer fluir la conversación e ir combinando preguntas según lo permitiese el diálogo u omitiendo otras que no eran necesarias, puesto que el tema ya había sido abordado para así centrarme –como mencionaba antes- en los énfasis propios de los objetivos de investigación, además de manejar el tiempo previsto para la entrevista (no más de una hora de conversación).

Por otro lado, la segunda técnica aplicada fue el *Análisis de documentos*. Según Simmons,

El análisis de documentos suele ser un útil precursor de la entrevista y de la observación, para indicar los temas que valga la pena analizar en el caso, y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y con la observación. Es también un método importante que se puede utilizar. (Simons, 2011, p. 98).

Así, los documentos que aportaron las docentes actuaron como insumo a analizar para lograr mayor densidad de datos. Ahora bien, “Empleo la palabra “documento” en un sentido amplio, para referirme no solo a los documentos políticos formales o los registros públicos, sino a cualquier cosa que se haya escrito o producido relativa al contexto” (Simons, 2011, p. 97) de la investigación. En este sentido, y dadas las circunstancias de emergencia sanitaria en las que se llevó a cabo la investigación, los documentos donados fueron principalmente archivos de material didáctico-evaluativo (pruebas, guías de contenido y trabajo, instrumentos de evaluación) que las docentes informantes produjeron y aplicaron dentro de una propuesta didáctico-evaluativa con sus estudiantes en los últimos años (entre 2018 y 2020).

Cada docente participante contribuyó a la investigación con un número importante de documentos de diferente naturaleza. Para mantener un volumen de datos manejables y cubrir los puntos clave de mi investigación, fue necesario construir *criterios de selección* que me permitieran observar desde una perspectiva cenital las características de los documentos, sin perder de vista mi objetivo a explorar, a saber, los principios teóricos y bases prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.

En la siguiente tabla se sintetizan los criterios para seleccionar los documentos que fueron analizados:

Criterio de Selección	Descripción
- Al menos un documento por cada docente	La selección de documentos debía estar compuesta por instrumentos de evaluación pertenecientes a cada docente participante del estudio.
- Contar con la mayor variedad de instrumentos de evaluación en función de su construcción técnico pedagógica	Identifiqué los distintos tipos de instrumentos que me compartieron y elegí diversos planteamientos de actividades evaluativas, por ejemplo, guías de salida pedagógica, o trabajo en aula, o de trabajo autónomo, pruebas, rúbricas holísticas y analíticas, escalas de apreciación, pautas de ensayo, etc.
- Poner atención en que los documentos cubran contenidos y habilidades diversas	La diversidad de documentos también se ve reflejada en los contenidos curriculares y habilidades propias de la asignatura de Filosofía que se evalúan en los instrumentos.
- Procurar variedad de enfoques evaluativos (si es que se diera el caso)	La diversidad de instrumentos y los temas filosóficos que estos evalúan se ven permeadas por los distintos enfoques evaluativos. La diversidad de instrumentos evaluativos y, por tanto, de documentos a analizar, se ve también desde la perspectiva teórica de la evaluación que se materializa en el instrumento.
- Saturar el espacio simbólico que entregan los documentos, en tanto datos.	Este criterio busca que, en la conjunción de los otros criterios, los datos que se levanten, se abarque la mayor cantidad de información que el universo de datos pueda entregar.

Tabla 8: Criterios de selección para el análisis de los documentos Elaboración propia.

Como la selección de los documentos requirió un primer análisis sobre los tipos de instrumentos de evaluación, los contenidos y/o habilidades a evaluar, los enfoques evaluativos, etc., fue sumamente conveniente construir una tabla tipo matriz⁶⁴ que me ayudara a observar todas las características de los documentos y así, poder centrarme en aquellos aspectos clave. De esta forma, la aplicación de los criterios de selección fue menos compleja y más sistemática.

Así, los documentos analizados⁶⁵ poseen características técnico pedagógicas variadas, es decir, son instrumentos de distinta naturaleza, que pretenden observar y evaluar diferentes aspectos de la enseñanza de la filosofía. Algunos de ellos fueron pensados para trabajarse de manera presencial, otros fueron creados para ser trabajados en el contexto de la educación remota, y también algunos modificados para ser utilizados en este último contexto. Todos los documentos se aplicaron para trabajar diferentes contenidos y habilidades filosóficas con estudiantes de entre octavo básico y cuarto medio.

Al comenzar a trazar los lineamientos metodológicos de este estudio, no imaginé cómo sería interpretar los datos que arrojaron las técnicas de recolección. No fue sencillo enfrentarme a ellos y darles sentido, ya que en sí mismos contenían gran cantidad de información. Al momento de entrevistar a las docentes participantes, fui viendo cómo sus narraciones enriquecían mis datos y construían significado; en sus palabras fui visualizando cómo se formaban puentes entre sus relatos y sentidos que se reflejaban en los documentos que cada una me facilitó para analizar. En el proceso, me fui sorprendiendo con los puntos en común a los que apuntaba cada docente participante, tanto desde la perspectiva de los principios para una evaluación coherente con la naturaleza disciplinar de la filosofía, como con las prácticas pedagógicas a través de las que se evidencian estos principios.

2.2 Técnica aplicada para analizar los datos

Dadas las características de los datos recabados, la técnica de análisis debía ayudarme tanto a desentrañar las ideas, reflexiones, principios y prácticas sobre la evaluación en filosofía que

⁶⁴ La tabla que sintetiza la selección de documentos se encuentra en el Anexo 11.

⁶⁵ Los documentos analizados están disponibles en el Anexo 12.

las docentes participantes pusieron al servicio de esta investigación, como a establecer puentes y relaciones entre estas ideas para dar respuesta a la pregunta que guía esta investigación⁶⁶.

Por esto, la técnica aplicada para el análisis de los datos fue la *Teorización Anclada* (Mucchielli, 2001). Esta técnica fue elegida puesto que permite levantar unidades de análisis, construir categorías, relacionarlas, integrarlas, modelar las ideas que se develan a lo largo del proceso, para finalmente teorizar desde los resultados del análisis de todos los datos producidos –por caso y entre los casos-, además de “generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico” (p. 69).

Así, esta técnica de análisis de datos es la más apropiada para este estudio puesto que, como ya mencionaba, la literatura disponible en relación a la evaluación en filosofía es escasa, y tal como lo indican los objetivos de esta investigación, se hace necesario construir conocimiento social en este ámbito; pero no uno que hable sólo desde la teoría de la aplicación técnica de la evaluación, o desde la teorización filosófica a cerca de la evaluación, sino uno construido a partir de la misma práctica docente, donde se releve y valore la voz de las docentes que cuestionaron su propia cultura evaluativa y llevaron a cabo prácticas didáctico evaluativas que desafían tal estructura. Al respecto, Mucchielli (2001) nos dice que,

Teorizar no es únicamente, estrictamente hablando, producir una teoría; es llevar los fenómenos a una comprensión nueva, insertar acontecimientos en contextos explicativos, vincular en un esquema englobante a los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en una situación educativa, organizativa, social, etc. Teorizar es al mismo tiempo *dirigirse hacia* esta comprensión, contextualización o relación ... está al servicio de una actividad. (p. 70).

Para *dirigirnos hacia la comprensión* del problema de investigación, el primer paso fue analizar los datos. En este punto, la guía de Delgado y Gutiérrez (1995) fue muy útil ya que, “El recurso de la categorización parece especialmente indicado -como instrumento capaz de operar una drástica reducción en la complejidad de los datos analíticos- cuando el investigador pretende realizar análisis extensivos de corpus textuales amplios y variados” (p.

⁶⁶ Pregunta de investigación: *¿Cuáles serían los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherentes con los principios disciplinares de la asignatura?*

194). Utilizando este principio, realicé una exhaustiva codificación y categorización de los datos levantados⁶⁷. Para resguardar la profundidad del análisis, decidí levantar códigos abiertos por separado para cada tipo de dato⁶⁸, es decir, se levantaron códigos abiertos primero de las entrevistas y luego, códigos abiertos de los documentos: esto conformó la primera etapa del análisis. En la segunda etapa, se analizaron las categorías resultantes, primero por caso y después haciendo las relaciones entre los casos. De esta forma mi perspectiva de análisis como investigadora se adecuó al tipo de dato, lo que me permitió explorar en el espacio simbólico que las unidades de análisis contienen.

Así, siguiendo a Bonilla y López, (2016), llevé a cabo 4 fases de categorización en las que codifiqué los datos en dos grandes etapas⁶⁹:

Etapa 1: Categorización Abierta y Axial

La *categorización abierta* de entrevistas y documentos fue hecha de manera paralela. Codifiqué por caso tanto las entrevistas como documentos de las docentes participantes, con etiquetas conceptuales que reunieran las características de lo que enunciaban. Fui analizando los datos sin tener un marco a priori más que la pregunta y los objetivos de investigación. A continuación, la *categorización axial* consistió en el análisis -por caso y tipo de técnica de recogida de datos- de los códigos abiertos que resultaron. Agrupé las etiquetas dando lugar a nuevas categorías que sintetizaban de manera interpretativa las prácticas y principios evaluativos que se desprendieron del discurso de las docentes.

Etapa 2: Categorización selectiva, integración y relación de categorías

La *categorización selectiva* la llevé a cabo por caso, pero analizando las categorías que arrojaron las entrevistas y los documentos de manera conjunta, dando forma al cuadro final de categorías de análisis que refieren al discurso y la práctica de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza disciplinar de la filosofía de cada docente participante del estudio.

⁶⁷ La matriz de síntesis de las fases de categorización del análisis de los datos se encuentra en el Anexo 13.

⁶⁸ Los datos con los que trabajé se encuentran en los anexos 10 (Transcripción de entrevistas), 11 (Selección de documentos) y 12 (Documentos: instrumentos de evaluación).

⁶⁹ La matriz que sintetiza el proceso de análisis de datos está disponible en el Anexo 10.

Luego, para comenzar a *integrar* las categorías, por caso esquematicé en categorías más amplias el resultado de la categorización selectiva, identificando así las categorías que componían las otras y viendo cómo se relacionan entre sí.

Para finalizar, confronté las categorías resultantes para *relacionarlas* entre sí y dar paso a las macro categorías que resultaron del análisis de los datos de este estudio. A partir de ello, se levantaron los *principios de una evaluación en filosofía coherentes con la naturaleza de la disciplina, las prácticas que sustentan y dan concreción a estos principios* y otras categorías relacionadas con la enseñanza de la filosofía⁷⁰ que podrían ser revisitadas en estudios futuros.

3. SOBRE LA VALIDEZ Y LOS LÍMITES

3.1 Credibilidad y validez de la investigación

En todo tipo de estudio es necesario resguardar la credibilidad y validez de los datos y de las perspectivas desde la que éstos se analizan, para dar fuerza al conocimiento que se construye: implica que nuestro trabajo como investigadoras sociales sea confiable y creíble. La validez, en palabras de House (1980, p. 250) citado por Simmons (2011, p. 178), “*tiene que ver con nuestra forma de dar garantía a nuestro trabajo: si es sólida, defendible, coherente, bien fundamentada, adecuada al caso y “merecedora de reconocimiento”.*”

Considerando lo anterior, además del enfoque cualitativo y carácter exploratorio de esta investigación, la búsqueda de la validez o credibilidad tuvo como principal estrategia la triangulación. Según Simmons (2011), “*La triangulación es un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes perspectivas para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes*” (p. 181) de la investigación. En palabras de Pérez (2004), la triangulación involucra “*que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único ... utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos*” (p. 81).

⁷⁰ Todos los esquemas de análisis se encuentran disponibles en los Anexos 10 (Esquemas de análisis por caso) y 11 (Esquemas de análisis entre casos).

Por otro lado, es importante tener en cuenta la perspectiva de las investigadoras Betrián, Galitó, García, Jové y Macarulla (2013), quienes plantean que *“La triangulación como estrategia de investigación no está meramente orientada a la validación, sino que persigue una amplitud de comprensión de la realidad estudiada.”* (p. 7). Desde esta perspectiva, la triangulación como estrategia metodológica en este estudio cumple ambas funciones: validar y también comprender la realidad a la que las docentes participantes nos dan acceso por medio de los datos.

Las investigadoras (Betrián et al, 2013), siguiendo a Denzin (1970), consideran que la triangulación tiene cinco posibilidades o alternativas que pueden utilizarse de manera única o combinada, siempre teniendo en cuenta la estrategia que más se acomode al estudio. Estas se resumen en la siguiente tabla:

Tipos de Triangulación	Qué aspectos considera
Triangulación de Datos	<i>“Toma en cuenta distintos y variados tiempos, espacios y sujetos de investigación”</i>
Triangulación es la de Investigadoras/es	<i>“Incorpora varios observadores para recoger los mismos datos en lugar de confiarle la tarea a uno solo”</i>
Triangulación de Métodos	<i>“Recurre al uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y para analizarlos. Esta categoría es generalmente la forma más conocida de entender la triangulación y refleja la disputa entre procedimientos cuantitativos y cualitativos o de consistente simbiosis entre ellos”</i>
Triangulación de Teorías	<i>“Se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para probar teorías o hipótesis rivales”</i>
Triangulación Múltiple	<i>“Propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores”</i>

Tabla 9: Tipos de triangulación. Adaptación (Betrián, et. al., 2013, p. 7).

Teniendo en cuenta lo anterior y dadas las características de esta investigación, la alternativa que se escogió es la triangulación múltiple, considerando a la triangulación de datos y la triangulación teórica como las estrategias más idóneas para entregar validez al análisis y resultados de esta investigación. Así, la triangulación múltiple se realizó entre los datos levantados en las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos, además de la

triangulación entre estas conclusiones y las diferentes teorías sobre la naturaleza disciplinar de la filosofía y sobre evaluación educativa, abordadas en el marco teórico.

Es importante señalar que para entregar credibilidad mediante la triangulación “*El (La) investigador(a) combinará aquellas fuentes o métodos que al complementarse logren un cuadro más completo de la temática que se está investigando según las circunstancias lo permitan*” (Pérez, 2004, p. 84). Ello porque es imposible separar el contexto de la investigación (Simmons, 2011), puesto que la marca en sus tiempos y formas, es necesario detallar el contexto que rodeó a este estudio.

3.2 Limitantes de la investigación

Como ya se adelantaba, el contexto que rodeó a la construcción, desarrollo y realización de esta investigación está atravesado por tres hechos relevantes: la Revuelta Social del 18 de octubre de 2019 y la pandemia por el virus Sars-Cov2 (COVID19).

La *Revuelta Social de Octubre* produjo un cambio de prioridades de las personas, de las instituciones y, por cierto, en las mías como investigadora. Las instituciones educativas, y por lo tanto las docentes, se centraron en sobrellevar el año escolar en medio del contexto de violencia sistemática y violaciones a los Derechos Humanos por parte de las fuerzas armadas y el Estado de Chile. El impacto se vio principalmente en los tiempos de realización de este estudio, por lo que se aplazó para 2020. Por su parte, la pandemia por COVID19 y la cuarentena asociada a él, vino a modificar tanto los tiempos de realización, como la selección y la participación en el estudio de ciertas docentes –que por problemas de salud debieron restarse de la investigación–, y los métodos de recolección de datos.

Inicialmente se consideraba, además de la *entrevista semi estructurada en profundidad* y el *análisis de documentos*, la *observación directa* sumando las *notas de campo* como registro y la posibilidad de *entrevistas a estudiantes*, puesto que es de amplio conocimiento que el fenómeno evaluativo es multidimensional y que la riqueza de la observación de campo de la interacción entre docentes y estudiantes es irremplazable. Todos estos métodos combinados habrían generado una mayor saturación de los datos (Pérez, 2004), muy conveniente para generar conclusiones robustas. Sin embargo y por razones sanitarias, las condiciones de realización de la investigación se restringieron exclusivamente a la virtualidad, por lo que la

observación de campo y la interacción con estudiantes se eliminaron como una posibilidad de indagación para este estudio, lo que –por supuesto- no cierra la posibilidad de generar otro estudio que utilice estas técnicas.

Como una forma de orientar el relato de la interpretación de los resultados de esta investigación, decidí seguir a Helen Simons (2011) para *contar la historia dirigida por mis conclusiones* (p.p. 208-209) y así relevar los aspectos más importantes respecto de las prácticas evaluativas que se develaron.

CAPÍTULO V: QUE DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN CONVERSEN EL MISMO IDIOMA. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN.

1. PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

Al ir hilando las unidades de análisis y categorías que surgieron en las primeras fases del estudio, prontamente visualicé dos macro categorías centrales que respondieron a mis objetivos de investigación⁷¹: *Prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía* y *Principios de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza disciplinar de la asignatura*, además de categorías más pequeñas o que surgieron con “menos fuerza” dentro de los datos. El esquema de análisis e interpretación entre los casos (abajo) muestra la composición sintética de los resultados del análisis e interpretación de datos entre los cuatro casos⁷²:

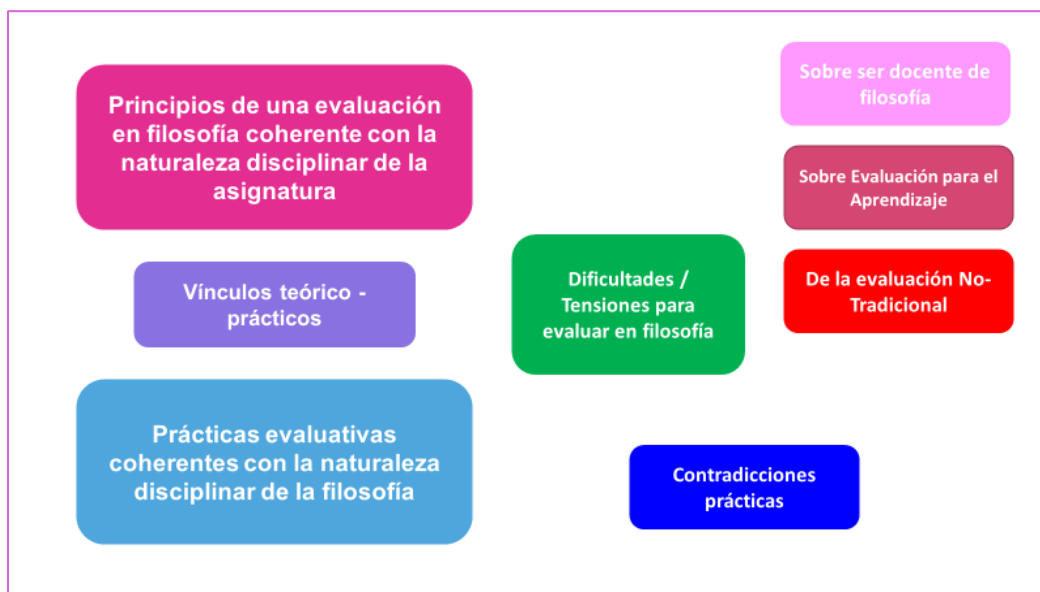


Figura 7: Análisis e interpretación entre los casos. Elaboración propia.

⁷¹ Ver capítulo III, sección 3, apartado 3.2.

⁷² Los esquemas de interpretación y análisis por caso están disponibles en el Anexo 14.

Como se ve, cada una de estas categorías trenza aspectos esenciales de la enseñanza de la filosofía en la escuela. Tanto *principios* como *prácticas* invitan a remirar la propia práctica pedagógica, a cuestionar los lineamientos socialmente impuestos al quehacer de la docente de filosofía, sin que necesariamente este ejercicio se haya dado de manera consciente o explícita o que implique sistematización de ese proceso.

Por supuesto, *principios* y *prácticas* no son categorías vacías que se puedan analizar de forma somera en un esquema. Las dos están llenas de significado puesto que surgen de la reflexión de la práctica didáctico-evaluativa de los cuatro casos entrevistados y de los instrumentos evaluativos o documentos que facilitaron para ello. En este sentido, la composición y articulación de las unidades de análisis que dieron origen a cada una de estas macro categorías⁷³, fue reorganizada y redactada para dar mayor sentido pedagógico a los resultados. De esta forma, y dando respuesta a mi pregunta de investigación⁷⁴, los principios y prácticas coherentes con la naturaleza de la disciplina, se sintetizan de la siguiente manera:

- Prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía

Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando...	1. Existe conciencia y claridad por parte de estudiantes y docente de las fases de proceso para el desarrollo de habilidades filosóficas y/o el desarrollo del pensamiento filosófico propio
	2. Al desarrollar diferentes tareas, se orienta en el aprendizaje filosófico para poder profundizar en él
	3. Los instrumentos evalúan diferentes aspectos o dimensiones del aprendizaje filosófico
	4. Se utiliza a la coevaluación y retroalimentación como aprendizaje en sí mismas
	5. Se vincula el trabajo filosófico actual con los conocimientos previos de las estudiantes

Tabla 10: Prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía.

Elaboración propia.

⁷³ Ver Anexo 15: Esquemas de análisis cruzado entre los casos.

⁷⁴ ¿Cuáles serían los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherentes con los principios disciplinares de la asignatura?

- **Principios evaluativos coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía**

Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando...	1. Se centra en la comprensión y el posicionamiento filosófico
	2. Se asienta sobre un vínculo pedagógico honesto y de confianza que da lugar al aprendizaje filosófico
	3. Busca la justicia en la evaluación
	4. Se centra en profundizar de manera experiencial en el aprendizaje filosófico
	5. Se entrega preponderancia a la retroalimentación relevando el lazo que tiene con la filosofía

Tabla 11: Principios evaluativos coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía. Elaboración propia.

En lo que sigue, deshilvanaremos cada una de las macro-categorías y sus elementos, mirando más de cerca sus componentes para reconstruir su constitución y visualizar su origen a partir de las palabras de las docentes participantes.

1.1 Prácticas evaluativas para una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina

Al determinar mediante el análisis de los datos las cinco prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía, pude observar que, principalmente, cada una sintetiza ideas variadas sobre cuáles son las acciones evaluativas y/o interacciones pedagógicas que se dan dentro del contexto de la clase de filosofía. Sin conocerse entre sí, las docentes participantes coincidían en varios planteamientos o al menos en lo que moviliza sus intenciones pedagógicas en la asignatura. A continuación, revisaremos los puntos centrales en común, además de comprensiones sobre la práctica docente en relación a la coherencia con la naturaleza disciplinar de la asignatura.

Para observarlas con mayor claridad, iremos mirando extractos ilustrativos de las entrevistas y revisando ejemplos de los instrumentos analizados, en diálogo con la literatura especializada sobre aquello que emergió de los datos.

1.1.1 Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando *Existe conciencia y claridad por parte de estudiantes y docente de las fases de proceso para el desarrollo de habilidades filosóficas y/o el desarrollo del pensamiento filosófico propio.*

Si nos fijamos con detención en la construcción discursiva de la primera práctica evaluativa, vemos que contiene o sintetiza algunas ideas pedagógicas centrales: la primera, el *desarrollo de un proceso* vinculado al aprendizaje filosófico; la segunda, la idea de que para este proceso existen *pasos o fases* conocidas y comprendidas por las estudiantes; y la tercera, el concepto de *habilidades filosóficas*. La interdependencia de estos tres aspectos pedagógicos, nos habla de una mirada sobre el aprendizaje que se vincula al constructivismo, dejando de lado las ideas más tradicionales que refieren al aprendizaje como algo estático, fijo o acumulativo. En este sentido, los tres aspectos se vinculan en pos del aprendizaje filosófico, centrado en el desarrollo de habilidades, en el *aprender a filosofar* más que *aprender sobre filósofos y filósofas*.

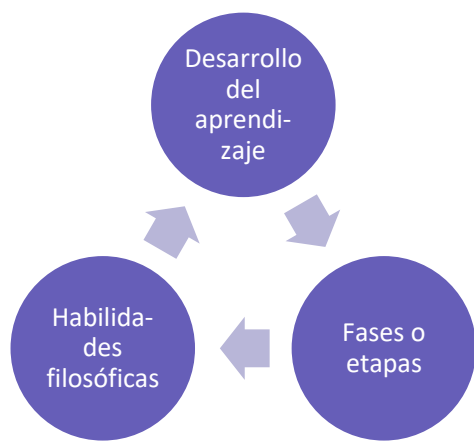


Figura 8: Vínculo entre los aspectos del aprendizaje filosófico. Elaboración propia.

Estos tres conceptos confluyen en la noción que se tiene sobre el aprendizaje filosófico, ya que, al pensarlos en conjunto, la construcción de nuevas miradas de la filosofía dentro del aula, se hace más sencilla o más bien cercana. En este sentido, la profesora Carla⁷⁵ nos cuenta

⁷⁵ Los nombres de las docentes informantes fueron alterados para proteger su anonimato. Ver capítulo III, sección 1, apartado 1.3.

había estado leyendo un libro de desarrollo del pensamiento complejo, que se trata de cómo hacer explícitos los pasos que uno toma para desarrollar ciertas habilidades, entonces venía muy con ese rollo y esa era mi idea para este año⁷⁶, y como se me cayó todo, entonces, dije ya, no voy a poder desarrollar muchas habilidades, y dije, voy a escoger una y voy a trabajar duro con eso. (D1, P.8).

Curricularmente, el desarrollo de habilidades filosóficas o de pensamiento complejo, que menciona la profesora, es un tema más bien nuevo. Aterriza en las aulas chilenas junto con el último ajuste de Bases Curriculares que entrega a filosofía una organización similar a la de las otras asignaturas. Ahí se definen las “habilidades filosóficas fundamentales: la capacidad hermenéutica de comprender lo que dice el otro, el pensamiento lógico-argumentativo, el pensamiento crítico y creativo, y la apertura de las propias ideas en oposición a las ideas de los demás, entre otras” (UCE, 2019). De esta forma, el desarrollo de las habilidades filosóficas toma protagonismo en los planteamientos pedagógicos de la enseñanza de la filosofía, validando prácticas procesuales que implican y favorecen el desarrollo de estas habilidades.

En este sentido, generar espacios pedagógicos en los que se vele por la apertura en cuanto a la comprensión de los métodos –filosóficos- o los pasos a seguir en la tarea, habla de dar lugar a que la estudiante participe de su propio proceso de desarrollo de habilidades y/o del pensamiento filosófico, que sea capaz de conocerlo y reconocerse en él, al hacerse consciente de las etapas del proceso de su aprendizaje. En función de esto, la profesora Laura nos dice:

creo que es súper importante que ellos [estudiantes] tengan conciencia de en qué parte vamos y por qué estamos en esa parte: que primero hay que explorar, qué disposición tiene en frente a algo, que también hay que darle un sustento teórico posteriormente, que hay que evaluar en qué medida ese sustento teórico pudieron no solo incorporarlo como memorizando conceptos, sino que hacerlo parte de las temáticas que estamos trabajando, y en ese sentido yo creo que la palabra más genérica que puedo ocupar es eso, que sea procesual, porque muchas veces hablaba de lo dialógico y no siempre está presente. (D2, P.14).

⁷⁶ La profesora se refiere al año 2020.

Dentro de ello, es importante recalcar que la forma de hacer, la manera en que llegamos a una conclusión o construcción, la manera en la que se deduce algo es crucial para la conformación del pensamiento filosófico. Por lo mismo, conformar uno propio⁷⁷ se verá mediado por el proceso que lleve quien enseña. En este sentido, el proceso de aprendizaje dentro de la teoría especializada en didáctica de la filosofía está afianzado (Cerletti 2008a, 2008b, 2012, 2020; Gaete 2007, 2015; Gallo, 2011, 2014; Lasterra 2010), pero es distinto seguir un proceso que comprender lo que significa. Para que la filosofía signifique algo, crezca como actitud, aprendizaje y conocimiento que vaya más allá de los conceptos aprendidos, es necesaria la claridad del proceso que está llevando para aprender –o, en otras palabras, claridad en las etapas del proceso didáctico evaluativo- y de esta forma seguir los pasos diseñados para el aprendizaje. Dentro de la enseñanza de la filosofía esto es común, puesto que se vincula directamente con un aspecto clave de esta área del conocimiento: el método.

Un ejemplo de ello, fue entregado por la profesora Carla en uno de sus instrumentos. En él, claramente se ven los pasos metodológicos necesarios para analizar un texto, en función del *análisis crítico del discurso* que se desarrolla en torno a preguntas claves definidas que dan un marco en función de aquello que *hay que hacer para filosofar*, lo que dirige a las estudiantes en las etapas del proceso de análisis, intencionando una lectura filosófica.

D1, Instrumento de evaluación #06, extracto⁷⁸

Pregunta Guía	Análisis Crítico del Discurso ⁷⁹
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué se dice? Identificar el mensaje central del texto, no sólo mencionando el tema del que se habla, sino resumiendo lo que se dice acerca del tema. (A 9 pts.)	
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se dice? 	

⁷⁷ Propio en tanto posicionamiento filosófico personal.

⁷⁸ Todos los instrumentos utilizados para esta investigación se encuentran íntegros y numerados en el Anexo 12.

⁷⁹ El formato de esta tabla se modificó para dar protagonismo a la pregunta a desarrollar más que al espacio para resolver.

<p>Identificar 4 elementos que contribuyan a establecer relaciones de poder, señalando los fragmentos en que aparecen. Debes fijarte en el lenguaje utilizado, señalando palabras o frases específicas que ayuden al emisor a transmitir la idea que quiere transmitir. (Identificar, por ejemplo, categorías con las que se clasifica a las personas, características que se les atribuye, la forma en que se describen ciertos hechos, etc.) (B 9 pts.)</p>				
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se dice de la manera en que se dice? • (¿Qué “lectura” de la realidad se busca transmitir?) <p>Analizar los fragmentos seleccionados, indicando la interpretación que podría hacerse del lenguaje utilizado en ellos y el mensaje que ese lenguaje intenta transmitir. (B 9 pts.)</p>				
<ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué intereses beneficia? <p>Reflexionar acerca de la función social que puede estar cumpliendo el texto. (B 9 pts.)</p>				

Así, si las fases o etapas del trabajo son claras para todas las personas que participan del proceso didáctico-evaluativo, es más evidente la finalidad y consecución de los pasos para practicar la filosofía. Además, si el sentido filosófico de lo que se trabaja es claro, es más probable y posible generar puentes hacia los temas de interés de las estudiantes, buscando la profundidad en el desarrollo de los aprendizajes filosóficos. De esta forma, la conciencia procesual en el trabajo filosófico de las estudiantes, pone como eje el desarrollo de lo propiamente filosófico y no se pierde de vista al momento de plantear las tareas que componen el proceso.

En este sentido, pedagógicamente el *desarrollo procesual de las habilidades filosóficas* implica evaluar dentro del proceso el desarrollo de las habilidades. Justamente la claridad y conciencia de los pasos del proceso se relaciona con cómo las estudiantes se enfrentan a la evaluación y cuánto confían en lo que están haciendo: conocer dónde piso y qué necesito para dar un nuevo paso, observando –además- hacia dónde me dirijo, implica confianza en el proceso y en la evaluación que se hace de él. Esta idea se corrobora en Murillo e Hidalgo (2015) al plantear que “es necesario que la evaluación se plantee como una práctica compartida entre el docente y los estudiantes, donde poder exponer en un clima de confianza sus inquietudes, reflexiones, necesidades y puntos a reforzar” (p. 55).

De esta forma, la claridad y conocimiento por parte de estudiantes y docentes de los pasos metodológicos necesarios para desarrollar la actividad filosófica y evaluarla, asienta el

proceso de desarrollo de las habilidades necesarias dentro de esta actividad, es decir, mientras se aprende a filosofar se está filosofando (Gallo, 2014).

1.1.2 *Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando, al desarrollar diferentes tareas, se orienta en el aprendizaje filosófico para poder profundizar en él.*

La segunda práctica que muestran los resultados de esta investigación, se centra en el trabajo didáctico-evaluativo que implica el proceso de aprendizaje, puesto que, para evaluar el aprendizaje filosófico de manera coherente con la naturaleza de la disciplina, hace falta que las tareas que se trabajen impliquen el acto de filosofar, es decir, reflexionar, conceptualizar y/o posicionarse filosóficamente ante la historia, los procesos sociales, el contexto político, la realidad inmediata, el conocimiento, la ciencia, etc. (Cerletti, 2008; Gallo, 2014; Gaete, 2015). Lo que prima es que el aprendizaje filosófico sea profundo, en tanto paulatinamente las habilidades filosóficas se desarrollen en pos de tal posicionamiento. Para ello es crucial que el rol de la docente de filosofía se relacione con la orientación necesaria para guiar los procesos de aprendizajes que emprenda con sus estudiantes.

En este sentido, es clave que la docente de filosofía filosofe con sus estudiantes, mostrando el camino o bien cimentando uno en el que se construya conocimiento filosófico (Cerletti, 2008a). Ante esto, la idea de *andamiaje* se presenta

para caracterizar el apoyo bajo la modalidad de guía, indicaciones y estímulo, que los adultos proporcionan en la ZDP con el objeto de capacitar a quien aprende a desempeñar a un nivel de logro algo que de otro modo no habría sido capaz de alcanzar. (Sheppard, 2006, p. 19).

De este modo, el rol de las docentes de filosofía –en tanto guías en el aprendizaje- aproxima las prácticas de aula a las ideas propias del constructivismo, pues la comprensión del aprendizaje que muestran los casos se acerca a entenderlo como el desarrollo de un saber potencial que va profundizándose a lo largo de un proceso –que tiene fases o etapas, como se muestra en la *Práctica 1*. Como sabemos, el andamiaje se da en función de la modelación de un procedimiento evidenciando la manera en la que se desarrolla la tarea –en este caso,

responde a la pregunta *¿qué hago para filosofar?-,* acompañando el proceso para que paulatinamente quien aprende logre realizar sus tareas de manera autónoma (Sheppard, 2006). Para esto es necesario, en primer lugar, entregar instrucciones claras que orienten el trabajo de la estudiante en el desarrollo de su tarea evaluativa, en función de la profundización y complejización de los aprendizajes filosóficos, lo que implica cuidar la claridad sobre aquello que se va a realizar, los pasos que contiene y lo que se espera. Revisemos un ejemplo:

D1, Instrumento de evaluación #02

Actividad 2

Escritura creativa: relato en torno a la empatía y su falta

Instrucciones:

- ❖ Escribe un cuento, relato, poema, canción o cómic en el que relates una situación en la que se demuestra falta de empatía por parte de alguien, o en que la persona intenta ser empática, pero sin éxito, y lo que esta actitud provoca en la relación entre los personajes, lo que éstos sienten o piensan.

La instrucción de esta actividad da a entender que la tarea se relaciona con la creación original de un producto que al mismo tiempo abraza conceptos ya trabajados en clase. Es un aprendizaje complejo, ya que implica movilizar diferentes conocimientos que permitan construir y narrar una historia sobre la empatía, es decir, la estudiante tiene que situarse y reflexionar para crear⁸⁰: la tarea, aparte de presentar claridad en las instrucciones, entrega un contexto desde el cual se construye un conocimiento nuevo, es decir, que

las tareas que permiten evaluar están contextualizadas, plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales. (Díaz Barriga, 2005, p. 133).

Entonces, para acompañar y/o guiar el proceso de las estudiantes en su aprendizaje filosófico, en segundo lugar, es necesario contextualizar la problemática filosófica. Como mencionaba

⁸⁰ Coincidente con la *Didáctica centrada en los sujetos* que plantea Gaete (2015).

antes, esta disciplina cuenta con múltiples trajes que dan forma a los cuestionamientos que cada estudiante –idealmente- (se) plantea en función de posicionarse filosóficamente. Es por ello que entregar un contexto o un piso o las condiciones desde las cuales construir aquel conocimiento nuevo tiene como primer filtro las instrucciones que guíen el trabajo. Por ejemplo,

D1, Instrumento de evaluación #06, extracto

Instrucciones:

1. Puedes trabajar de manera individual o en parejas.
2. Escoge UNO de los textos adjuntos en la tarea, el que será analizado críticamente.
3. Guiándote por la tabla⁸¹ presentada a continuación, realiza un Análisis Crítico del Discurso. Para ello, analiza los distintos elementos del texto escogido, identificando el mensaje, la forma en que se entrega el mensaje, e interpretando la intención que se manifiesta en éste.
4. El trabajo puede ser entregado en formato digital o mediante una fotografía.

En la página siguiente encontrarás la Rúbrica con la que se evaluará tu trabajo.

En el ejemplo vemos como se conjuga lo planteado en la *Práctica 1* respecto de la claridad de los pasos necesarios para, en este caso, analizar críticamente el discurso de un texto. En la instrucción, se especifica cada fase de la tarea y el uso específico que tiene la escala de apreciación tanto para guiar(se) en el trabajo como para evaluarlo. Por tanto, se puede observar cómo la docente pone en funcionamiento tanto la didáctica como la evaluación para guiar el desarrollo de esta tarea en específico.

Ahora bien, si pensamos que el rol del docente como guía en los procesos de construcción del aprendizaje filosófico se agota en dar instrucciones, estaríamos dejando de lado a la principal aliada en la orientación para la construcción y profundización de los aprendizajes: *la retroalimentación*. Al respecto, la profesora Carla comenta,

me doy cuenta de que es súper útil porque los chicos de verdad mejoran de una instancia a la siguiente, cuando leen la retroalimentación, porque muchos no la leen. En las actividades de evaluación, usando la misma tablita de la rúbrica les colocaba

⁸¹ Esta tabla corresponde al *Instrumento de evaluación N° 6*: en *Práctica 1* y en Anexo 9.

el puntaje y les colocaba comentarios por cada uno de los ítems de la rúbrica y entonces ahí les ponía la nota que tenían y les decía *si quieres volver a hacer esta actividad, tomando en cuenta estos comentarios, puedes hacerlo, si no quieres, no lo hagas, pero si quieres puedes hacerlo*. (D1, P. 34).

La importancia que tiene la retroalimentación en los procesos de aprendizajes es innegable. Su función principal es la de comunicar a las estudiantes sobre el proceso que están llevando, manifestarles sus aciertos, logros, mostrando al mismo tiempo aquellos aspectos que pueden mejorarse y el camino para hacerlo (profundizaremos en esta idea más adelante en el *Principio 5*⁸²). En relación a esto, la profesora nos cuenta sobre la retroalimentación que realizó a una actividad, *el mapa de preguntas*:

Una vez que escogieron la pregunta, ahí ya entraron a trabajar en lo que era el mapa de preguntas, y ahí lo hicimos en tres fases por así decirlo, primero, trabajaron ellos solos. Se suponía que tenían que trabajar ellos solos una semana, yo les mostré unos ejemplos de cursos anteriores que yo había tenido para que vieran cómo era la estructura, entonces primero trabajaban en ello solos, después nos juntábamos todos y ellos compartían con sus compañeros sus avances, se daban retroalimentaciones, después de eso ellos mejoraban su trabajo, ahí me lo mandaban a mí, yo les escribía comentarios y ahí ellos terminaban de hacer el producto final y me mandaban el mapa. (D1, P. 48).

Aquí, la docente nos muestra la relación entre la *Práctica 1*⁸³ y 2, puesto que para el desarrollo del mapa de preguntas se marcan tres etapas claras en las que la retroalimentación media entre ellas: en una primera instancia la profesora modela el trabajo en solitario; el resultado se retroalimenta mediante la coevaluación, para luego hacer ajustes según los comentarios y llevar el trabajo ante la profesora, quien retroalimenta nuevamente.

Podemos vislumbrar cómo la profundización del aprendizaje filosófico se da en tanto la retroalimentación ayuda en la complejización de los cuestionamientos filosóficos: en este sentido, las prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía que

⁸² *Principio 5: Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando Entrega preponderancia a la retroalimentación relevando el lazo que tiene con la filosofía.*

⁸³ *Práctica 1: Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando existe conciencia y claridad por parte de estudiantes y docentes de las fases de proceso para el desarrollo de habilidades filosóficas y/o el desarrollo del pensamiento filosófico propio.*

se implementan para la creación filosófica, implican la construcción de instrumentos y tareas con instrucciones claras, que facilite tanto la movilización de conocimientos por parte de las estudiantes como la retroalimentación que se entregue en pos de la profundización de los aprendizajes filosóficos.

1.1.3 Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando los instrumentos evalúan diferentes aspectos o dimensiones del aprendizaje filosófico.

En coherencia con lo planteado en el primer capítulo de esta investigación, la naturaleza disciplinar de la filosofía no se sustenta en un tema en específico, sino que se relaciona con la interpretación comprensiva y crítica de diversos saberes. Por cierto, la filosofía no es unidimensional, ya que sus saberes pueden extrapolarse a diferentes ámbitos, aspectos o campos del conocimiento, diversas habilidades pueden ponerse en juego para desarrollarlas y trabajar sobre un conocimiento teórico específico.

Desde la óptica de la evaluación esto podría interpretarse de dos maneras: 1) de manera procedimental, es decir, generando una batería de instrumentos que abarquen diferentes formas de evaluar los conocimientos filosóficos; y 2) construyendo instrumentos que apelen al seguimiento del progreso de las estudiantes respecto de las dimensiones de aprendizaje o habilidades filosóficas que es posible observar en el desarrollo de diversas tareas. Ambas comprensiones son cercanas y apelan en sí a los planteamientos generales de la evaluación no tradicional y formativa, que al mismo tiempo son coincidentes con formas didácticas cercanas al *paradigma de la indagación* (Flórez Ochoa, 1999). Sin embargo, la primera dista ampliamente del foco central del aprendizaje que se evalúa.

Si entendemos la evaluación en filosofía apelando al primer punto,

(...) se concluirá que los procedimientos de evaluación en filosofía necesitan un repertorio diverso y múltiple de pruebas que se puedan aplicar a lo que en cada momento se quiera valorar. Así mismo, es evidente que los conceptos *enseñanza, aprendizaje y evaluación* son inclusivos, es decir que la enseñanza se dirige al aprendizaje y que ambos requieren de la consiguiente evaluación. (Arroyo, 2010, p. 61).

En sus palabras Arroyo muestra la necesidad de este *repertorio diverso* que ayude a mirar el trabajo de las estudiantes *en cada momento que se quiera evaluar*. De esto fácilmente podemos deducir que para cada actividad necesito un instrumento diferente, y si bien la diversificación de ellos permite observar de modo diverso los avances en los conocimientos filosóficos, procedimentalmente es complejo, puesto que conlleva que en la práctica misma sea necesario construir de manera constante distintos instrumentos enfocados en cada tarea. Esto lo podemos observar en los instrumentos #9 (construido para evaluar debates), #12 (evalúa el diálogo que se da en un seminario), #16 (rúbrica para ensayo), #17 (prueba de selección múltiple)⁸⁴. Si bien la mayoría de estos instrumentos se alejan de la evaluación tradicional, se centran en evaluar el desempeño en la tarea específica a realizar y no observan lo filosófico del aprendizaje que las estudiantes demuestran. Por cierto, esta situación no es invisible para los casos participantes del estudio. Al respecto, la profesora Laura comenta,

Yo creo que como a muchas profes y muchos profes de filosofía, nos topamos con la difícil tarea de no querer ocupar los instrumentos tradicionales, porque no se ajustan al tipo de habilidades de la asignatura, porque son contradictorios con los principios que tenemos, pedagógica y filosóficamente, y por lo tanto de entrada hay una incertidumbre de, sí, sé que esto no me gusta, pero ¿qué es lo que voy a hacer entonces? porque algo tengo que hacer para evaluar, se me exige y es parte de los procesos así como están establecidos en nuestro sistema educativo. (D2, P. 10).

Como vemos en las palabras de la profesora, para las docentes de filosofía esto es complejo, y podemos explicarlo en dos puntos centrales: la tensión entre la enseñanza de la filosofía y la evaluación que impone el sistema educativo, por un lado, y por otro, la cultura evaluativa sumativa tradicional, que opera de manera estructural en nuestras prácticas pedagógicas, sin que necesariamente nos percatemos de su presencia⁸⁵. Como he venido contando a lo largo de esta investigación, en mi experiencia como docente, esta misma encrucijada me llevó a estudiar estos temas para dar solución a mi incertidumbre.

⁸⁴ Ver Anexo 12: Documentos: Instrumentos de Evaluación

⁸⁵ Ver Capítulo II, apartado 1.3.

La tensión entre la enseñanza de la filosofía y la evaluación educativa que mandata el sistema educativo en Chile y en Latinoamérica en general, ha sido abordada ampliamente en la literatura especializada⁸⁶ aunque sin entrar en diálogo con modelos o enfoques evaluativos con perspectivas de comprensión más amplias y flexibles sobre la evaluación (como los abordados en el capítulo II).

Sin embargo, la necesidad de que los instrumentos se centren en evaluar diferentes dimensiones o habilidades filosóficas se sitúa como un posible puente cuando las pautas de evaluación se detienen a observar los aprendizajes y/o habilidades filosóficas de manera más amplia, describiendo en qué consiste aquello que se evalúa. Un ejemplo de ello es la rúbrica que presenta el Instrumento #7⁸⁷ que centra la descripción gradual en cuatro niveles de logro de tres habilidades filosóficas centrales y claves, si lo que se quiere es observar cómo las estudiantes aprenden a filosofar: *Comprensión conceptual*, *Reflexión* y *Aporte personal*. Observemos.

D1, Instrumento de evaluación #07

Rúbrica Holística				
Habilidades filosóficas				
<i>Criterio</i>	<i>Muy Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Medio</i>	<i>Necesita Mejorar</i>
A Comprensión conceptual	El trabajo entregado da cuenta de una comprensión conceptual profunda; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se utilizan con propiedad y se explican de manera exhaustiva y clara, utilizando sus propias palabras.	El trabajo entregado denota una comprensión suficiente; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se utilizan con propiedad y se explican de manera adecuada, reproduciendo las ideas sin caer en mayores errores o imprecisiones, pero sin profundizar en la explicación.	El trabajo entregado denota una comprensión superficial; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se explican cayendo en algunas confusiones conceptuales, usos inadecuados, o definiciones superfluas.	El trabajo entregado da cuenta de una comprensión conceptual insuficiente; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se explican de manera errónea o se enuncian sin ser definidos o explicados.
B Reflexión	El trabajo da cuenta de una reflexión profunda, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las	El trabajo da cuenta de una reflexión suficiente, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas	El trabajo da cuenta de un ejercicio reflexivo insuficiente, es decir, que se	El trabajo da cuenta de un escaso ejercicio reflexivo, es decir, que se hacen afirmaciones

⁸⁶ Ver Capítulo I, apartado 3.

⁸⁷ Ver Anexo 12, N°3, Instrumento #7

	ideas trabajadas de manera exhaustiva y coherente, considerando múltiples puntos de vista.	trabajadas, de manera coherente, aunque no exhaustiva, o sin considerar más de un punto de vista.	analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas de manera superficial o con algunos problemas de coherencia.	acerca de las ideas trabajadas sin un mayor análisis, crítica y/o problematización, o presenta problemas importantes de coherencia.
C Aporte personal	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, para los que se presentan múltiples argumentos sólidos que son explicados y desarrollados con claridad.	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, para los que se presentan uno o múltiples argumentos, aunque estos no son lo suficientemente sólidos o no son explicados y desarrollados.	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, aunque con una argumentación débil, o sin el debido desarrollo y explicación.	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, pero no se presentan argumentos o estos representan meras opiniones o creencias.

La generación de instrumentos de carácter holístico tiende a concebir una mirada del aprendizaje filosófico desde el sentido pedagógico, puesto que entrega una dirección hacia la cual orientar el proceso de aprendizaje al que se apunta cuando se planifican las diversas tareas.

Ahora bien, la utilización de pautas con estas características conlleva la problemática propia de enfrentar un sistema que promueve una cultura evaluativa centrada en las prácticas tradicionales, con una respuesta única y sumativa. La profesora Laura sintetiza esta idea planteando lo siguiente:

me topo con mucha incertidumbre por lo mismo, porque “ya, profe, pero es que qué digo y dónde uso esto”, y claro, hay una tabla de criterios, pero que es chino cuando son chicas y chicos que no están acostumbrados a fundamentar una opinión, a posicionarse frente a algo, sino que va netamente a referir a la clase tanto, a la página tanto. (D2, P. 18).

La profesora Laura relata la complejidad de utilizar instrumentos de evaluación que están fuera de aquellos con los que las estudiantes están tradicionalmente acostumbradas a que las evalúen, donde pueden (y necesitan) responder a algo buscando la solución textual en un libro, en el cuaderno o en un recurso cualquiera. En este sentido, que exista una tabla de criterios que describa las habilidades filosóficas o los pasos procedimentales que se evalúan

para resolver una tarea, no asegura que las estudiantes estén comprendiendo qué, cómo y para qué se les está evaluando. La comunicación, transparencia y honestidad respecto de la manera en la que se obtienen puntajes o notas, por ejemplo, es crucial para generar lazos pedagógicos de confianza para construir conocimiento filosófico.

De esta forma, la cultura evaluativa tradicionalmente sumativa que traen consigo las estudiantes –además de sus madres, padres, apoderadas y/o tutoras- y docentes, se opone a la apertura a nuevas o diversas formas de evaluar, ya que la tradición evaluativa demarca la manera en la que las estudiantes se relacionan con la forma de evaluar(las) que tiene cada asignatura. Esta se instala no sólo desde su experiencia en la escuela, sino también desde la política pública y las pruebas estandarizadas de altas consecuencias –como analizábamos en los capítulos anteriores-, que plantean un formato específico de instrumento que las estudiantes esperan al momento de ser evaluadas y que no necesariamente se condice con la forma en la que se evalúa en filosofía, lo que muchas veces ocasiona conflictos o la incompreensión que plantea la profesora más arriba. Al respecto, el profesor Roberto comenta

...entonces como no está contextualizado todo dentro de una sola gran reforma sino que netamente por el artículo 67⁸⁸ de lo que es evaluación, genera esta contradicción con todas las mediciones externas, ¿cachai?, y la UTP que son los que tienen que tomar las decisiones en última instancia, con el riesgo de que baje demasiado y mantienen el sistema bien *cuadrado* con fecha, con plazos, con pruebas parecidas también para, incluso, ensayar o entrenar a quien va a dar una prueba objetiva de medición externa, que las pruebas nuestras también sea así cosa de que el niño se habitúe. (D3, P. 1).

El docente nos muestra cómo desde los equipos de coordinación y/o gestión pedagógica se toman estas decisiones en pos de “entrenar” a sus estudiantes optando por generalizar formatos de instrumentos similares a este tipo de prueba, relevando la acción de responder a un instrumento por sobre el desarrollo de habilidades, construcción de conocimiento o desarrollo de un posicionamiento propio ante los diversos cuestionamientos filosóficos, en

⁸⁸ El profesor se refiere al Decreto 67.

este caso en particular⁸⁹. De más está decir que, con este tipo de acciones, se echa por tierra cualquier intento de transformación de la cultura evaluativa o de cambio de las perspectivas del conocimiento que comúnmente se tienen dentro de las aulas. Ahora bien, y por suerte, no en todos los contextos educativos se actúa de esa manera. El mismo profesor continúa,

Afortunadamente, por lo menos, en el colegio [...] en que estoy [...], me han dado bastante libertad en lo personal. Yo sé que está siempre ese conflicto y *qué sé yo*, pero como en filosofía no hay mediciones externas [...] tenemos esa ventaja de que no nos piden pruebas similares ni tenemos que estar practicando PSU ni esas cosas, y podemos, tenemos un espacio de libertad un poco mayor. (D3, P.1; P.3).

Afortunadamente, aun las pruebas estandarizadas y de altas consecuencias no alcanzan a los aprendizajes propios de la filosofía, por lo que se sigue teniendo ciertos espacios de libertad en las decisiones evaluativas –que si no se ven constreñidas por un contexto particular de una cultura escolar evaluativa tradicional fuerte que remita a la evaluación a formatos específicos-, ya que a nivel técnico, la elección de los instrumentos y su utilización es más bien flexible; orientándose hacia nuevas maneras de evaluar, que se centren en principios que nos hagan sentido desde la propia concepción que las docentes tienen tanto de la filosofía como de la pedagogía.

Ahora bien, evaluar los aprendizajes mediante dimensiones como muestra el Instrumento #07 implica en principio hacer una interpretación curricular que permita a la docente sintetizar – en criterios de evaluación y/o en una rúbrica- aquellos aprendizajes que considera imprescindibles para sus estudiantes y desde su propia forma de experimentar la enseñanza de la asignatura. Mediante las dimensiones de aprendizaje y descripciones progresivas respecto de la profundidad del aprendizaje, es posible observar con detención su proceso de profundización, lo que permite rescatar la trayectoria que toma el aprendizaje de cada

⁸⁹ Desde mi experiencia, puedo agregar en uno de los establecimientos en los que trabajé. por orden del equipo de gestión, todas las asignaturas debían? calificar con pruebas que contenían siempre 3 tipos de ítem: preguntas de opción múltiple, términos pareados y frases para completar. Un escenario complejo si lo que interesa es mirar con un poco más de profundidad el aprendizaje.

estudiante. Esto permite, por ejemplo, hacernos cargo de la coherencia pedagógico-filosófica que implica la apertura a que didáctica y evaluación conversen en el mismo idioma.

1.1.4 *Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando se utilizan la coevaluación y retroalimentación como aprendizaje en sí mismas.*

Dentro de las prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía que se develaron en esta investigación, es importante señalar el protagonismo que alcanza tanto la coevaluación como la retroalimentación. Vimos en la *Práctica 2*⁹⁰ que la retroalimentación constituía una de las herramientas más poderosas para profundizar en el aprendizaje, filosófico en este caso. También, es importante reconocer que, como plantea Sheppard (2006), “Uno de los hallazgos más antiguos de la investigación psicológica (Thorndike, 1931) es que la retroalimentación facilita el aprendizaje” (p. 25), puesto que funciona como puente de comunicación entre la estudiante y su proceso de aprendizaje.

Una de las formas en las que es posible vincular la retroalimentación a las estudiantes es por medio de la *coevaluación*, ya que en sí misma es recursiva en tanto es evaluación y es aprendizaje al mismo tiempo: si una estudiante retroalimenta a otra, esto indica que la primera es capaz de situarse desde su aprendizaje para evaluar a su par, quien recibe esta información para profundizar su aprendizaje en un lenguaje cercano. Así, la coevaluación puesta al servicio del aprendizaje es también una forma de retroalimentación (Anijovich, 2010). De este vínculo, la profesora Laura comenta,

[...] la oportunidad más rica para mí era el pre y el post seminario. Y en el post seminario, lo que hacíamos hartos, y que yo lo sigo haciendo, es que las retroalimentaciones son grupales y son hechas fundamentalmente por ellos, estableciendo siempre que son críticas constructivas que no tienen por afán personalizar ni disminuir a alguien, sino que fortalecer el desarrollo de ciertas habilidades con preguntas como, por ejemplo, ¿quién te parece que es una persona destacada expresándose oralmente?, ¿y quién te parece que, si fuésemos a un congreso –que lo hacíamos a veces con otros colegios, *qué sé yo*–, debería representar al curso [...] con las ideas que elaboremos que debería llevarlas porque es bueno o buena en eso? (D2, P.12).

⁹⁰ *Práctica 2: Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando, al desarrollar diferentes tareas, se orienta en el aprendizaje filosófico para poder profundizar en él.*

Aquí vemos a la coevaluación siendo parte del proceso de evaluación de la instancia que relata la profesora en tanto se alienta a las estudiantes a reconocer en su par a alguien que es capaz de llevar a cabo procesos complejos, como el que relata a continuación el profesor Roberto:

Les muestro varios [trabajos] veo la estructura: como comienza y, generalmente, como termina que va unido al inicio, y luego empezamos a desarrollar cada uno de los textos [...] y luego en la individualidad, yo los veo, los reviso, los devuelvo y, después, una presentación. Generalmente es como este trayecto, pero por supuesto que cada clase también tiene una lógica, por ejemplo: “ya hoy día vamos a escribir, no sé, la introducción de la cosa”, entonces les explico qué hay que hacer en la introducción de la charla, cómo se puede hacer, muestro varias, después que ellos vayan a escribir y, después les hago unas preguntas, “¿a ver cómo te quedó?, léelo”, ahí vamos viendo, “compañero, ¿qué le dirías tú?” y así vamos generando...” (D3, P. 57).

De esta forma, la construcción de conocimiento no se establece únicamente entre la profesora y la estudiante, si no que se amplía al conjunto involucrado en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, si se entrecruza la *Práctica I*⁹¹ con la que analizamos ahora, es posible generar instancias de retroalimentación docente-estudiante y estudiante-estudiante, según los pasos didácticos o metodológicos que se estén implementando en ese momento; es decir, es posible dentro de un mismo diseño didáctico evaluativo dar lugar a instancias de coevaluación y retroalimentación. Veamos lo que la profesora Carla nos dice al respecto,

Se centraron en la parte del mapa y sí, ahí tuve hartas instancias de retroalimentación, ofrecí la retroalimentación oral durante la clase, les di a todos al menos una retroalimentación escrita, [...] compartían con sus compañeros los avances, entonces los compañeros les decían, y eso estuvo bastante bueno para los que estuvieron, para los que le pusieron pino, [...], porque desde el principio, desde el primer trabajo que entregaron hasta la versión final mejoraron muchísimo, y después hicimos una actividad [...] de metacognición, entonces la actividad era un

⁹¹ Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando *Existe conciencia y claridad por parte de estudiantes y docente de las fases de proceso para el desarrollo de habilidades filosóficas y/o el desarrollo del pensamiento filosófico propio.*

poco como ¿qué aprendiste durante...?, o ¿qué habilidades desarrollaste durante el trabajo en este proyecto? (D1, P. 42).

La profesora nos relata la importancia que tuvo la retroalimentación variada o multimodal (oral o escrita), a lo largo de ese proceso en particular, ya que de esta forma fue posible entregar la información necesaria a las estudiantes, y como la retroalimentación puede ser diversa –tanto oral como escrita, grupal, individual, entre pares, etc.- pudo llevar un proceso en el que se construyó un aprendizaje que se fue profundizando en cada versión. Así, la coevaluación y retroalimentación se vinculan con la filosofía y su naturaleza disciplinar desde la recursividad crítica que implica mirar y remirar un aprendizaje para profundizarlo, ya que al utilizarlas en el proceso de aprendizaje se generan puentes de coherencia entre la didáctica y la evaluación.

Desde este lugar podemos recalcar que la interacción que se genera entre las personas involucradas en el proceso didáctico-evaluativo será “buena sólo si sirve para enriquecer plenamente a las personas que en ella intervienen (Hopkins, 1989) [...]; si produce confianza y deseos para continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (Moreno-Olivos, 2010, p. 88). En el Instrumento de evaluación #14⁹² podemos observar una instancia de retroalimentación hecha en el contexto de la educación remota.

⁹² Ver anexo 12, N°7, Instrumento de evaluación #14.

D2, Instrumento de evaluación #14, extracto

Filosofía IV medio

Retroalimentación

Evaluación n° 1



Pregunta 3:

A partir de la escena, reflexiona: ¿Estás de acuerdo con Bojack (el caballo) en que nuestros sentimientos, emociones y problemas nos liberan de nuestra responsabilidad moral con los demás? Refiérete al papel de los sentimientos, emociones y el razonamiento en la moral.



Dificultades

1. Evitar referirse a lo preguntado: responsabilidad frente a nuestros actos (no se preguntaba si está bien o mal cometer errores, sino por lo que se hace tras cometerlos).
2. Falta de manejo conceptual: Moral.
3. Incoherencias en la postura: estar de acuerdo con ambos personajes.
4. Omisión del componente racional de la moral y/o de sus aspectos afectivos (emociones, sentimientos).
5. Postura confusa o no explicitada.

Destacadas

Entiendo la postura de Bojack, pero no puedo evitar rechazarla, es normal que en casos de ansiedad extrema y depresión uno se deslice de las responsabilidades que debe afrontar mediante la victimización, culpando factores externos del suceso, esto ya ha sido comprobado incontables veces ya sea por investigaciones y experiencias de la propia gente. En el caso de Bojack, evita la responsabilidad mediante la victimización, esto con el visiblemente agobiado por sentimientos y emociones negativas, tristeza, pena, culpa y frustración a modo de ejemplo, lo que bajo su moral puede parecer correcto, puesto que las acciones que ha llevado a cabo han sido mediante las nieblas de las emociones y sentimientos perjudiciales, por lo que al no estar el bajo el total control de sus acciones este asume que la culpa no recae en el debido a su falta de control, por otro lado su amigo, un testigo de las acciones de Bojack y que se encuentra más sano mentalmente que él, deja de lado la moral y aplica un mejor uso del razonamiento para juzgar a su amigo, si bien las acciones de Bojack han sido hechas bajo clara influencia negativa, es cierto que quien hizo tales acciones fue Bojack y no otro más, fue él quien se acostó con la chica destruyendo su relación con el amigo, no sus púas emociones, es por eso que simpatizo más con el amigo, piensa de una manera más legítima al no ver su juicio nublado como lo hace Bojack, piensa lógicamente y basado en hechos, no emociones, haciendo su postura mucho más fidedigna y simpaticadora que la de Bojack. (Alberto Seares)



Destacadas

No estoy de acuerdo con Bojack, ya que, es verdad que a veces nos dejamos llevar completamente por nuestras emociones, sentimientos o problemas y no vemos las consecuencias que traerá tarde o temprano nuestro accionar, sin embargo esto nunca es razón suficiente para no tomar responsabilidad moral con los demás, ya que uno sabe, si no es explícita, implícitamente cuando se daña a un tercero y lo que ocurrirá por consecuencia de nuestro accionar, como lo demuestra Bojack al confesar que sabía que lo que hizo estuvo mal, solo que no lo queremos aceptar para no sentirnos culpables por ello, por lo que deberíamos comenzar a invalidar este tipo de excusas ya que tal y como dijo el otro personaje excusarse con problemas del pasado no es el mejor argumento cuando el motivo de tu accionar pudo haber sido por tu forma de ser o pensar. (María Ignacia Lagos)



Para recibir retroalimentación individual...

Responde esta cápsula solicitando el envío de tu **revisión**, indicando **en cuál o cuáles preguntas** tienes dudas.

Recibirás los **niveles de logro** obtenidos para cada **criterio**, en cada una de las preguntas solicitadas.



Aquí se ve cómo la docente instala ciertos puntos relevantes a considerar –pensando en que en ese momento las estudiantes prácticamente tenían acceso sólo a ese tipo de retroalimentación- en la evaluación realizada: enumera las dificultades que observó en las evidencias de aprendizaje y modela mediante ejemplos de respuesta destacada, además de indicar la manera en la que pueden recibir retroalimentación individual. Una retroalimentación general detallada como esta, implícitamente vincula “las experiencias anteriores en relación al tipo de respuesta obtenida de los estudiantes, el tipo de creencia sobre su capacidad, la construcción de un clima de confianza en el aula, y el tipo de comunicación y de vínculo establecido entre los educandos” (Anijovich, 2010, p. 17).

En síntesis, tanto la retroalimentación como la coevaluación apuntan al enriquecimiento del aprendizaje, planteándose como un vínculo no sólo de la estudiante con su aprendizaje, sino también con su profesora. La retroalimentación que describe logros y guía en el aprendizaje rescata la tradicional *Relación maestro discípulo* que Gallo (2014) sitúa dentro de lo intrínseco de la filosofía, es decir, su “enseñabilidad”. De esta forma, la retroalimentación en tanto evaluación y en tanto forma de comunicación, se funden con la filosofía.

Ahora bien, es importante recalcar que, dentro de los datos entregados por las docentes participantes, no hay instrumentos centrados en la coevaluación. Puedo inferir que esto también tiene relación con la cultura evaluativa que nos atraviesa, donde la coevaluación es una práctica evaluativa de aula, mas no una que cuente con la credibilidad necesaria para ser calificada. Sin embargo, lo importante es que tanto la retroalimentación como la coevaluación hacen que el diálogo se instale entre las personas en pos de la construcción y profundización de los aprendizajes, asentándose en un ambiente de confianza.

1.1.5 Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando se vincula el trabajo filosófico actual con los conocimientos previos de las estudiantes.

Las prácticas anteriormente expuestas evidencian una mirada de la enseñanza de la filosofía desde un enfoque más bien constructivista, es decir, mirando el aprendizaje de manera recursiva, como un espiral que se amplía y complejiza, profundizando en los conocimientos. En coherencia con ello, se plantea la quinta y última práctica evaluativa coherente con la naturaleza disciplinar de la filosofía.

Para vincular el trabajo filosófico actual con los conocimientos previos de las estudiantes, es necesario considerar los aprendizajes que cada estudiante trae consigo al momento de participar en la clase de filosofía, para dar contexto a las reflexiones o bien concatenar un conocimiento antiguo con otro nuevo, y así, actualizarlo. Esto es importante, puesto que si entendemos a la filosofía –en coherencia con su naturaleza- como *interpretación de las interpretaciones* (Villarini, 2008), los conocimientos anteriores son fundamentales ya que para interpretar necesitamos puentes entre los temas que conocemos. En este sentido, lo que

se evalúa en filosofía es la construcción de esos puentes, la forma en la que se concatenan los temas.

Como explica Sheppard (2006), “El conocimiento previo es esencial para el aprendizaje. De hecho, puede concebirse como lo que hacemos para conectar e integrar una nueva comprensión con el conocimiento existente” (p. 24), tal como desde la filosofía podemos decir que *nada surge desde la nada (nihilum ex nihilo)*. Esta vinculación la podemos observar en los siguientes ejemplos, donde las profesoras se encargan de recordar a sus estudiantes la relación que existe entre las instancias de trabajo ya desarrolladas y las que están por emprender.

D1, Instrumento de evaluación #01, extracto.

Actividad 2

Escritura creativa: relato en torno a la empatía y su falta

[...]

- ❖ Recuerda lo trabajado en la 1° Guía de trabajo: Hayley y la empatía, sobre todo tus reflexiones luego del texto acerca del *rostro*.

D3, Instrumento de evaluación #14, extracto.

Introducción a la lógica

Como vimos en la parte introductoria del curso, no podemos confundir verdad con validez. Además, vimos que solamente los juicios son portadores de verdad pues sólo ellos pueden ser considerados verdaderos o falsos: las preguntas, las exclamaciones jamás pueden ser consideradas verdaderas o falsas.

Hoy nos centraremos en definir con mayor precisión lo que entenderemos por juicio. Existen varias formas de entender un juicio. Cada forma de entender los juicios implicará una forma distinta de establecer la lógica.

Al apoyar un conocimiento sobre otro o vincular diversos temas en torno a conocimientos adquiridos, el aprendizaje que se trabaja actualmente puede cobrar sentido con mayor facilidad, puesto que para reflexionar de manera profunda necesitamos tener un contexto, un piso, sentidos, sentimientos, vivencias que conformen un camino sobre el cual sea posible filosofar. En este sentido, para que el aprendizaje filosófico se produzca, “el estudiante debe

ordenar ideas, reforzar procesos de memoria, establecer analogías, utilizar conocimientos previos, relacionar contenidos, sujetos y contextos, dinamizar teoría y práctica, y, replantear nuevas interrogantes” (Aguilar, 2019, p. 133) que le permitan construir un sentido filosófico sobre lo que ya conoce. De esto habla el profesor Roberto cuando comenta que

en séptimo, por ejemplo, que vemos más bien en argumentación, debates, y todo ese tipo de cosas, [...] también hago [...] una breve parte lógica como para entender el razonamiento argumental, de silogismo, pero después en octavo cuando lo vemos simbólicamente, lo lógico y *todo*, [...] la mayoría le toma sentido. (D3, P. 41).

Al considerar tanto los conocimientos previos como los que se trabajarán a futuro, es posible observar cómo progresan los aprendizajes de las estudiantes en función de, por ejemplo, la abstracción o complejización de los conocimientos filosóficos. Como muestra la cita, el conocimiento que se requiere para comprender un argumento y su validez –o *la argumentación*– es mucho más cercano a una estudiante de séptimo básico, puesto que este tipo de aprendizaje lo ha trabajado en otras asignaturas⁹³, pero si a este mismo tipo de conocimiento se le da una forma más abstracta en el nivel escolar siguiente, formalizando argumentos a nivel simbólico, es posible observar la progresión en el aprendizaje en cuanto a la abstracción y complejización de los conocimientos filosóficos, e ideas en general. Este mismo ejemplo se puede representar de la siguiente forma:

⁹³ Es parte de los Objetivos de Aprendizajes de las Bases Curriculares para enseñanza básica en la asignatura de lenguaje.

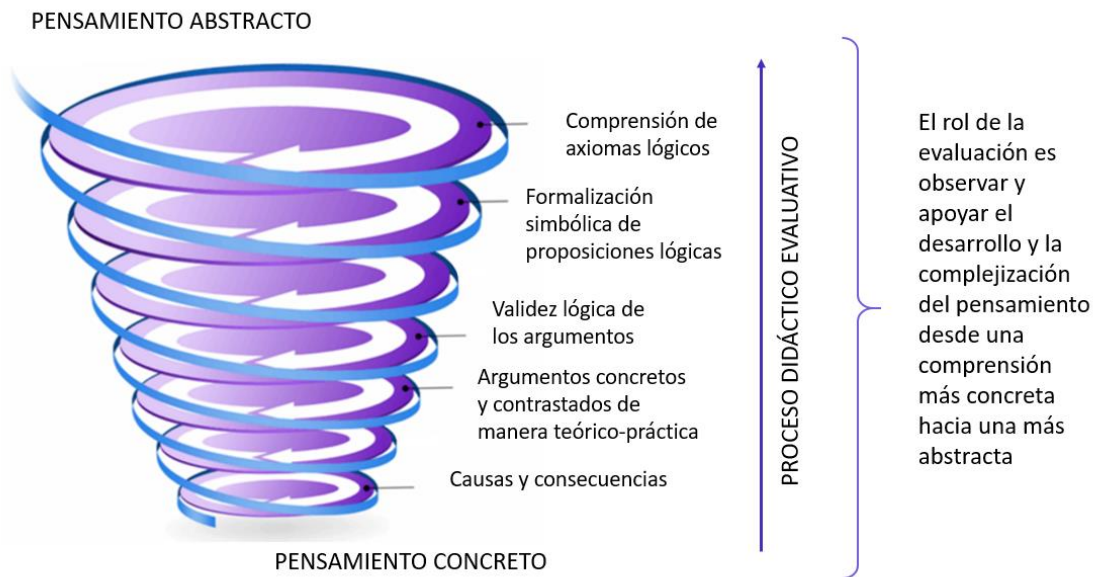


Figura 9: Progresión y profundización del aprendizaje filosófico.

Elaboración propia.

Como se ve en el esquema, para la progresión y profundización del conocimiento, es decir, su actualización, se requiere que la docente se vincule con los aprendizajes y saberes que traen consigo sus estudiantes, dando forma y sentido a aquellos que se involucran en esa actualización, a saber, la Zona de Desarrollo Próximo. De esta forma,

la evaluación reporta la información para conducir los procesos de enseñanza considerando la zona de desarrollo próximo del estudiante. Para que este enfoque se realice es necesario, por una parte, un entendimiento sobre cómo se desarrolla el aprendizaje, incluyendo cuáles son los conocimientos previos requeridos para lograr un determinado aprendizaje y cuál es la línea de progresión respectiva con el propósito de poder situar el nivel de desarrollo del aprendiz en relación a lo que se busca que aprenda. (Gysling, 2017, p. 131).

En ese sentido, la evaluación acompaña este proceso constante de actualización del conocimiento por medio de la retroalimentación –en todas sus formas-, puesto que sin ella sería imposible acompañar este desarrollo progresivo. De esta forma, la evaluación (en tanto

hetero, co y auto evaluación) cumple con un rol observador, enlazándose, acompañando errores, aciertos e ideas nuevas, comunicando los posibles caminos de progresión.

Como hemos observado a lo largo de este apartado, las prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía tienen una fuerte orientación práctica, en la que el aprendizaje filosófico constituye una construcción propia y conjunta del conocimiento. De esta manera, si lo que se quiere es que *Exista conciencia y claridad por parte de estudiantes y docente de las fases de proceso para el desarrollo de habilidades filosóficas y/o el desarrollo del pensamiento filosófico propio*, es necesario *desarrollar diferentes tareas, que orienten el aprendizaje filosófico para poder profundizar en él*, evaluando con *instrumentos que permitan evaluar la progresión de los diferentes aspectos o dimensiones del aprendizaje filosófico, utilizando además la coevaluación y retroalimentación como aprendizaje en sí mismas para vincular el trabajo filosófico actual con los conocimientos previos de las estudiantes*.

El desarrollo del *pensamiento filosófico propio* podemos comprenderlo como uno que permita a las estudiantes interpretar la realidad desde sí mismas (Villarini, 2008), desde su propio contexto sociohistórico y cultural, situándose desde sí y entregando(se) espacio para sí, sus pensamientos y convicciones. Implica que se acompañe y valore su trabajo intelectual, que se reconozca –por medio de procesos evaluativos formales o no- cómo sus ideas se profundizan y amplían al actualizar sus conocimientos generando nuevas interpretaciones: es necesario que sepan qué necesitan para avanzar en el espiral, así como porqué y para qué es necesario hacerlo.

Para dar respuesta a estas interrogantes, la práctica evaluativa necesita de principios pedagógicos y filosóficos que avalen las decisiones prácticas desde las cuales se puedan movilizar los conocimientos o aprendizajes de las estudiantes.

En el siguiente apartado, profundizaremos en los *principios evaluativos coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía* en los que se fundan las prácticas, analizaremos sus vínculos con ellas, además de considerar cómo se constituyeron como tales dentro del marco de esta investigación.

1.2 Principios evaluativos coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía⁹⁴

En la filosofía es muy común la utilización de principios –en tanto conjunto de lineamientos o fundamentos- con la función de guiar o entregar bases al pensamiento que se está construyendo. Asimismo, las docentes de filosofía nos relacionamos con ellos desde la manera en la que entendemos el conocimiento, a partir de las bases de los (y nuestros) sistemas de creencias, ya que, dentro de la disciplina o acción filosófica, los principios son necesarios para validar lógicamente aquello que planteamos. Tenemos una relación cercana con los principios, más allá de si cada docente tiene claros o sistematizados de alguna forma los suyos (ya sean principios ontológicos, metafísicos, éticos, pedagógicos y/o filosóficos en general). Entendemos los fenómenos y nos disponemos ante ellos considerando principios que dan forma a la postura o la actitud radical que comporta la filosofía y su enseñanza.

Por lo mismo, quienes se han acercado a la evaluación alternativa o no tradicional, han encontrado un nicho que permite flexibilizar la lógica evaluativa de los objetivos de aprendizaje⁹⁵ instaurada en las Bases Curriculares (UCE, 2019; 2020a; 2020b). En este contexto, los principios evaluativos coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía develados desde el análisis de los datos entregados por los casos, tienen un carácter particular, puesto que se sitúan desde la manera en la que se experimenta el aprendizaje filosófico, abrazando aquellos aspectos centrales de la disciplina como el posicionamiento particular, la ética y el vínculo desde el cual es posible que se dé la enseñanza de esta disciplina.

En lo particular, los principios que se detallan a continuación sintetizan las ideas que las docentes participantes de la investigación ponen en funcionamiento en sus prácticas evaluativas, por lo que también observaremos los cruces teórico-prácticos que se producen al vincular principios y prácticas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía.

⁹⁴ Ver Tabla 11, pág. 87.

⁹⁵ O *Aprendizajes Esperados (AE)* y *Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)* que cumplían el mismo rol en el antiguo plan curricular.

1.2.1 Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando se centra en la comprensión y el posicionamiento filosófico.

El primer principio marca una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la filosofía: la construcción del posicionamiento filosófico personal de las estudiantes. Por cierto, dentro de la literatura especializada de la didáctica de esta asignatura cercanas a las perspectivas constructivistas y críticas (Cerletti, 2008; Gallo, 2014; Gaete, 2015), que cada estudiante desarrolle su propia lectura del mundo a partir de planteamientos filosóficos es fundamental si pensamos a la filosofía como acción o actitud radical.

Bajo este principio, la evaluación en filosofía se asienta en la manera en que nos comunicamos con nuestras estudiantes, donde la forma de relacionarnos pedagógicamente es fundamental para compartir y construir un conocimiento. Acá el rol de la *retroalimentación* y la *coevaluación* es clave, ya que ambas se encargan de guiar a las estudiantes en su proceso de aprendizaje, reconociendo los aciertos, señalando aquellos aspectos por mejorar y sugiriendo caminos hacia esa mejora (Anijovich, 2010; Stobart, 2010). Ambas estrategias evaluativas son herramientas que permiten que aquellos nudos teóricos problemáticos se suavicen utilizando palabras que describen, explican e instan a continuar y profundizar en el conocimiento, con comentarios que reconocen los nudos, muestran maneras de cómo desatarlos. De esta forma, buscar que estos comentarios se comprendan es parte de las principales prácticas evaluativas con las que este principio es coherente, lo que se refleja en el siguiente esquema:

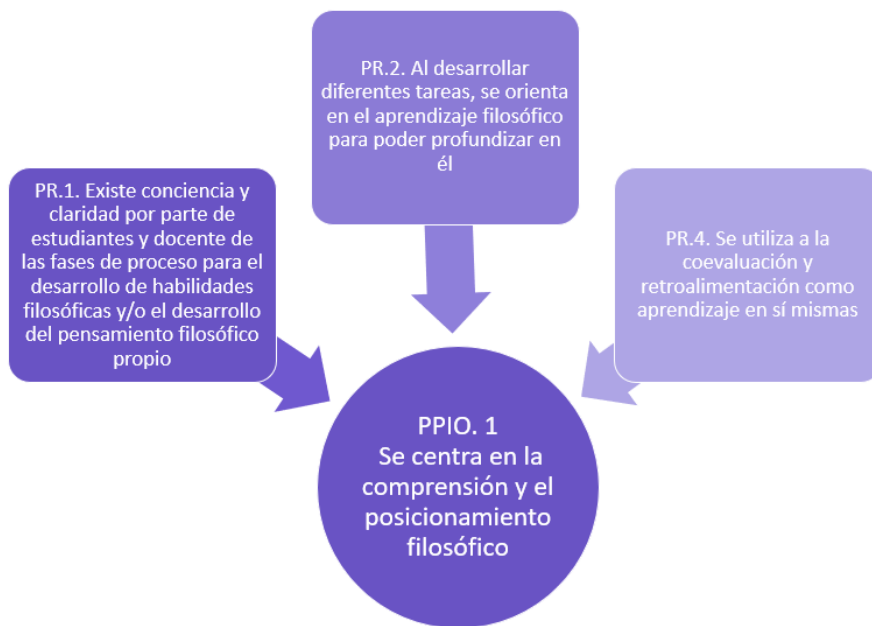


Figura 10: Vínculo entre el *Principio 1* y las *Prácticas 1, 2 y 4*. Elaboración propia.

En este sentido, la *comprensión es la puerta de entrada al posicionamiento filosófico personal*, puesto que no es posible saber qué postulados filosóficos son los que nos hacen sentido sin entender a qué se refieren o cómo podemos interpretarlos desde la propia subjetividad. Así, la *comprensión* refiere tanto al diálogo necesario para entender aquello que se está pensando (actualmente) dentro del aula, como a la comprensión que se da al interactuar pedagógicamente entre quienes participan del proceso evaluativo: teniendo claro de qué se habla en la clase de filosofía, qué es lo que se está evaluando y cómo se llevará a cabo, dentro de qué plazos, cuáles son las etapas, qué instrumentos se utilizarán, cuál es el sentido de que se evalúe un aspecto u otro, etc., más autónomo será el trabajo de construcción del posicionamiento filosófico propio. Al respecto, la profesora Laura comenta,

De hecho, me topo con mucha incertidumbre por lo mismo, porque “*ya, profe, pero es que qué digo y dónde uso esto*”, y claro, hay una tabla de criterios, pero que es chino cuando son chicas y chicos que no están acostumbrados a fundamentar una opinión, a posicionarse frente a algo, sino que va netamente a referir a la clase tanto a la página tanto. (D2, P. 18).

Este ejemplo nos muestra algunos aspectos que debemos considerar al momento de evaluar en esta asignatura bajo enfoques de evaluación alternativos: la cultura evaluativa que traen consigo las estudiantes, se relaciona con instrumentos acotados que no permiten mayor desarrollo de ideas u opiniones, sino que se rigen por respuestas que buscan aprobar o desaprobado, premiar o castigar, dentro de una lógica binaria (Tunstall y Gipps, 1996). Este tipo de instrumento tiende a tener relación con fases terminales (de unidades, por ejemplo), con el cierre de etapas que implican el paso a la otra, sin necesariamente detenerse a mirar qué ha ocurrido con el progreso de habilidades filosóficas o comprensiones profundas. Es decir, el habitus de las estudiantes respecto de la evaluación tiene que ver con dar respuestas correctas o incorrectas para finalizar un proceso y comenzar otro nuevo, sin posibilidad de volver sobre ese conocimiento que posiblemente podría ser profundizado. De esto, la profesora Carla nos dice,

este tipo de evaluación con la que trabajo no pretende ver si ellos saben o no saben algo, [...] les da un margen más amplio de expresión de lo que ellos piensan, de lo que se preguntan, de lo que opinan, pero también de alguna forma los obliga a, no solo expresar, sino a ir más allá de lo que piensan, a cuestionarse lo que están pensando, porque ellos ya saben, por ejemplo, que yo no voy a aceptar una respuesta que sea *yo creo esto*, si no, *yo creo esto, pero también se puede ver desde otro lado, ¿sí? O yo creo esto y esto, pero también podríamos verlo desde otra perspectiva*; siento que eso permite que florezca mucho más lo que hay dentro de ellos, que una pregunta en la que tienen que recurrir solamente a su memoria, a lo que saben o lo que no saben. (D1, P.56).

Además, “No hay que olvidar que el objetivo de la enseñanza debe ser siempre el aprendizaje filosófico. En muchas circunstancias, el supuesto “cumplimiento” del programa sólo se enfoca desde la comprensión de algunos contenidos conceptuales” (Cerletti, 2020, p. 107), dejando de lado el desarrollo de procesos y la observación de la progresión de los aprendizajes. Evaluar de manera alternativa implica elecciones prácticas⁹⁶ en función del

⁹⁶ Como el tiempo que toma la construcción del instrumento y su validación, el tiempo que toma la revisión y retroalimentación de las evidencias de aprendizaje utilizando este tipo de instrumento, además del tiempo que se dedica a que las estudiantes comprendan su uso, sentido y utilidad.

sentido pedagógico que cada docente le entrega al acto evaluativo. Al preguntar a la profesora Carla al respecto, ella nos cuenta:

A mí me encanta, porque la verdad hace mucho menos monótona la corrección, no porque de verdad siento [...] que los voy conociendo a través de sus respuestas a las pruebas, puedo ver qué opinión escriben sobre las cosas, puedo ver qué temas no les gusta tocar, puedo ver qué tipo de ideas no se les ocurren, a qué tipo de ideas tienden, entonces me gusta mucho eso porque puedo verlos en sus distintas formas de ser y en sus distintas formas de pensar, y también me gusta mucho porque siento que de alguna forma los fuerza a ir un poco más allá de lo que ya creen, lo que ya opinan. (D1, P. 58).

De esta forma, vemos que las prácticas evaluativas de la profesora le permiten comprender de manera multidimensional a sus estudiantes, tanto dentro del proceso de aprendizaje como en su esfera más personal o humana. Según lo que nos plantea la profesora, desde esta perspectiva de la evaluación es posible detectar los conocimientos previos y proyectar aquellos que vienen, lo que es fundamental para retroalimentar aprendizajes, lo que vincula este principio con la *Práctica 4*; volver sobre las ideas que se conforman cuestionándolas y reflexionando sobre ellas, es parte de la práctica filosófica y de la evaluativa.

Ahora bien, para que la retroalimentación o cualquier instancia evaluativa sea comprendida con el fin de que cada estudiante se posicione filosóficamente, es vital que la interacción pedagógica (Coll, 2002) se construya desde la escucha mutua y sincera, aquella que permite conectarnos con las estudiantes, generando puentes pedagógicos honestos para que las subjetividades dialoguen desde su propia comprensión de la realidad, es decir, desde un contexto que se comparte. A propósito de esto la profesora Laura comenta,

yo les planteé que me parecía interesante que, primero, conociéramos la constitución actual que estaba segura que muchos no la conocíamos, y que fuésemos propositivos al respecto. Entonces ahí el proceso que se hizo en distintas fases, fue que ellos conocieron este instrumento y lo observaron a la luz de ciertos preceptos éticos, de ciertos autores, de ciertos criterios, ciertos temas y fueran desarrollando desde lo crítico la lectura de este documento, la incorporación de ciertas miradas filosóficas al respecto y su propio posicionamiento de cómo podría ser mejor la cosa, para diseñar posteriormente una nueva constitución y ofrecer cosas precisas, así como “en vez de tal artículo, debería decir tal cosa”, por tal y tal razón. (D2, P. 18).

Ciertamente, al situar la reflexión filosófica sobre la ética y la política en un contexto (actual⁹⁷), la comprensión que se tiene de ella es diferente que si se trabaja desde el enfoque didáctico academicista o de la historia de la filosofía, donde los conceptos se abordan de manera abstracta y no desde su manifestación en la experiencia filosófica.

De esta forma, este tipo de interacción pedagógica posibilita guiar a las estudiantes en su aprendizaje, intencionando el desarrollo profundo de las habilidades filosóficas que se trabajan a lo largo de los procesos, considerando en las decisiones pedagógicas tanto el contexto social de las estudiantes, como el contexto histórico y político por el que se atraviesa. El siguiente instrumento ilustra de qué manera se sitúan en un marco contextual el desarrollo de diferentes habilidades filosóficas en una instancia específica de aprendizaje:

D2, Instrumento de evaluación #13, extracto⁹⁸

<p>[Guía para visita al Museo de la Memoria, Santiago] En parejas o tríos reflexionan y contestan las siguientes preguntas:</p> <p>2. En el primer piso del Museo, encontramos publicaciones relacionadas con la “Purificación” de la asignatura de ciencias sociales y la “Reestructuración de las universidades chilenas”. Al respecto comenta tu punto de vista sobre la siguiente afirmación: “Saber nuestra historia es importante, porque si no se conoce, se repite”.</p> <p>3. ¿Qué situaciones de hoy en nuestro país requieren de forma urgente ser instaladas en el debate público? Menciona 2.</p> <p>4. ¿Qué argumentos surgen de la “Condena internacional” (primer piso)?</p> <p>7. Elabora una lista de 6 consignas (fórmula breve que se utiliza como expresión de una idea política) que representen tus puntos de vista.</p>	<p>8. <u>Video Universidad de Chile</u>: Los entrevistados señalan que se les intentó “fragmentar y reducir” ¿Por qué suele ocurrir esto cuando un grupo tiene un punto de vista controversial frente al “oficial”? Señalan dos razones para explicar este actuar por parte de autoridades o gobiernos <u>Video Actores Secundarios</u>: (a) ¿Crees que los estudiantes secundarios han logrado ser actores sociales relevantes en épocas posteriores, tal como lo fueron en la dictadura? Señala tu postura y dos argumentos que la sostengan; (b) Seguridad para estudiar, libertad para vivir” Presenta tu punto de vista sobre esta consigna de los secundarios en dictadura.</p> <p>9. ¿Por qué en una situación como la vivida entre 1973 y 1990 era tan difícil lograr una controversia abierta y pública?</p> <p>10. En relación al periodo que hoy hemos conocido en profundidad ¿Qué avances y/o retrocesos crees que hemos tenido a nivel político y social en materia de expresión de los puntos de vista y controversias?</p>
---	--

⁹⁷ Este relato corresponde al año escolar 2019.

⁹⁸ Ver Anexo 12, en 6. Instrumento #13

Como se puede deducir, este instrumento no es un punto cúlmine, sino más bien uno de los primeros pasos para que las estudiantes se posicionen éticamente frente a un hecho histórico particular, generando vínculos con las propias vivencias, de manera que la reflexión filosófica tome mayor sentido. El desarrollo procesual de las habilidades dentro de un contexto permite generar puentes de comprensión sobre la realidad y los fenómenos que la constituyen, dando pie a la construcción de un posicionamiento filosófico propio de cada estudiante.

De esta forma, al darse “una situación de aprendizaje filosófico, en la que puede retroactivamente reconocerse una enseñanza, ha acontecido una transformación singular de quienes participan en el encuentro. Los saberes puestos en juego han sido interpelados y asumidos de una manera inédita” (Cerletti, 2020, pp. 106-107), mostrando una apropiación de los saberes filosóficos: estos saberes *significan* algo. Por lo tanto, este principio basa la actividad filosófica en el vínculo comunicativo que se construye entre la docente y sus estudiantes en función de las experiencias filosóficas que ellas tengan, las que se dan dentro de un contexto que permite guiar el desarrollo de las habilidades que dan pie a una comprensión filosófica de la realidad.

1.2.2 Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando se asienta sobre un vínculo pedagógico honesto y de confianza que da lugar al aprendizaje filosófico.

El segundo principio se funda en el vínculo pedagógico que se construye en la interacción de aula (Coll, 2002) entre docente y estudiante. El diálogo cotidiano con nuestras estudiantes, esa conversación fluida que se logra al escucharles y conocerles, se asienta en la credibilidad que tienen nuestras palabras respecto de las acciones que llevamos dentro del aula, porque, ¿cómo confiar en una docente que dice estar en contra del sistema y los aparatos represivos del Estado si ésta accede a calificar cada instancia de clase “porque si no es con nota, no trabajan”?, ¿cómo validar las palabras de una profesora que dice creer en el diálogo participativo, pero mantiene a las estudiantes sentadas mirándose las nuca en vez de los rostros y le cuesta ceder la palabra? Al trabajar con la filosofía en el aula, eventualmente

mostramos las coherencias, incoherencias y tensiones de nuestro discurso frente a lo que hacemos. De esto Aguilar (2019) plantea que

No puede catalogarse como un buen docente de filosofía quien exprese ideas que no siente, simule convicciones que no tiene, que limite la expresión y elaboración de ideas propias del pensamiento de sus estudiantes o que se niegue a admitir la diversidad de pensamiento, otras posibilidades de verdad que vayan más allá de sus enfoques personales, del dogma de una escuela, del principio que defiende, de la doctrina o de la corriente con la que muestra su identificación (Aguilar, 2019, p. 138).

En todo tipo de relaciones humanas, la honestidad es fundamental para construir confianza, y las relaciones pedagógicas no son la excepción. La honestidad con la que se comunican las intenciones pedagógicas a las estudiantes y la manera en la que se les evaluará, el camino a seguir para mejorar y profundizar en los conocimientos, permite que se fortalezcan tanto los lazos pedagógicos entre docente y estudiantes, como entre la estudiante y su proceso de aprendizaje. Como vimos en el capítulo anterior, la cultura evaluativa nos marca tan profundo que nos es difícil pensar en posibilidades evaluativas más allá de la tradicional, ya que ha puesto una semilla de desconfianza en todos los procesos evaluativos⁹⁹. Es ahí donde radica el problema, puesto que es en estos procesos donde más se refleja el vínculo pedagógico construido, su forma y cualidades: ¿es rígido o flexible?, ¿tiene una estructura firme que le permite seguir en pie más allá de los embates de desconfianza que pone la cultura evaluativa en su contra?, ¿puede sostenerse, aunque la docente sospeche que sus estudiantes copian o plagian, o bien, si es que las estudiantes sienten que son evaluadas injustamente? De esto, Cerletti (2012) nos dice,

Podríamos decir, sin forzar demasiado las cosas, que la esencia del concepto de evaluación contiene el germen de la desconfianza. La desconfianza sería algo así como la hipótesis sobre la que se construye la posibilidad de transmisión institucional del saber, ya que todo aprendizaje debe ser *constatado*. Esto significa que ningún evaluador puede admitir, sin más, la palabra del evaluado, sino que,

⁹⁹ Para mayor claridad, ver apartado 1.1 del capítulo II.

como bien sabemos, el evaluado debe rendir cuentas de sus afirmaciones, debe probar lo que dice o hace. (Cerletti, 2012, p. 59).

La “hipótesis de la desconfianza” que señala el autor, es parte tanto de la cultura evaluativa tradicional sumativa, como del imaginario que existe en relación al fenómeno evaluativo: la *función social de la evaluación* (Santos Guerra, 2003) comporta como habitus la desconfianza. Verlo así es desalentador, ya que pareciera imposible romper esta lógica evaluativa que pone por sobre las palabras de las estudiantes los supuestos de “trampa” de los que también fuimos sujetas siendo evaluadas.

Si somos honestas respecto de nuestras creencias y/o principios pedagógico-filosóficos, la confianza viene a construirse desde el diálogo sobre el puente de las acciones pedagógicas coherentes con aquellas ideas, generando un vínculo pedagógico comprensivo que hará que las estudiantes se vinculen con su proceso de aprendizaje, abriendo la posibilidad de que sean interlocutoras válidas que forman parte y decidan en su proceso didáctico-evaluativo.

Esto mismo puede observarse desde la óptica de la EPA ya que desde sus principios apela a generar un clima de confianza y respeto mutuo para la realización de una evaluación genuina y que reconoce el error como posibilidad de aprendizaje, sin penalizarlo ya que la evaluación incide en la motivación de la estudiante y por lo tanto en su relación con el aprendizaje y su autoestima intelectual.

Sobre esta idea, la profesora Laura comenta un episodio evaluativo en el que tomó la decisión de dejar que el curso resolviera la nota de uno de los ensayos que no cumplía con todas las formalidades que estructuraba la pauta¹⁰⁰. Esta situación llegó a oídos de la dirección del colegio por medio de reclamos de estudiantes que alegaron injusticia porque uno de los trabajos no sería evaluado tal como todos los demás, por lo que se vería afectada la calificación de un ensayo que no consideraba los criterios formales, pero cumplía de manera sobresaliente los requerimientos de contenido, coherencia y cohesión del texto. La resolución desde la coordinación pedagógica fue respetar estrictamente la pauta:

¹⁰⁰ Para mayor contextualización ver Anexo 10, apartado 2, Entrevista Docente 2, párrafos del 33 al 48.

Entonces en el cuarto A, el discurso fue ese, y yo fui honesta, y les dije “chiquillos pasó esto”, no con detalles, “pero yo no puedo subir la nota a su compañero. Lamento mucho que se haya tomado este curso. Tal vez hay personas que estarían interesadas que hiciera una manera más tradicional de enseñarles, blablablá... yo no lo voy a hacer, con las consecuencias que ello tenga y espero que lo comprendan, pero en términos prácticos la nota se mantiene”. (D2, P. 38).

Como expresa la docente en su entrevista, esta situación fue de largo aliento, porque a pesar de que su acto fue honesto, entendiéndolo lo significativa que es la evaluación calificada para estudiantes que están terminando la educación media, e intentó flexibilizar(se) ante las normas evaluativas que –bajo una lectura ética profesional- estaban siendo injustas con el trabajo de una estudiante, no hubo opción de que se considerara más que la estandarización de la norma, en base al argumento de la *evaluación objetiva* que alude “al carácter homogeneizador que tiene la evaluación [...]. Pocas veces se hace referencia a la contextualización o a la atención a la diversidad del alumnado” (Santos Guerra, 2017, p. 61). Tanto el sistema como la cultura evaluativa predominante, entorpecen que las docentes desenvuelvan su quehacer a partir de la honestidad en consecuencia con sus principios. La profesora Laura continúa,

Cuando [la evaluación] se hace de la manera en la que intento hacerla, porque evidentemente no siempre resulta, [...] también creo que les permite a ellos leerme más fácilmente a mí, y por lo tanto genera relaciones más honestas, es más claro lo que se quiere hacer, yo creo que tal vez muchos muchachos o muchachas no les gusta la filosofía propiamente tal, a muchos que no les debo gustar yo, pero creo que hay algo que siempre ocurre en los lugares donde he estado, y que es que siento que les causa algo, que no les es indiferente. (D2, P.50).

De esta manera, la relación horizontal entre docentes y estudiantes –alejada de las jerarquías verticales y adultocentristas, propias de la evaluación tradicional academicista y la cultura evaluativa que la secunda- que se asienta sobre la honestidad y la confianza construida, da espacio al diálogo y la comunicación, a la comprensión necesaria para validar a la otra, su palabra y confiar en los procesos de aprendizaje. Hacer filosofía desde el diálogo horizontal y honesto, permite que la comunicación entre personas que se validan entre sí propicie la

construcción de conocimiento, “implica que no es la ignorancia en contenidos lo que permite al maestro superar las relaciones de poder, sino precisamente reconocer al otro como legítimo otro, con su propio marco de saberes, capaz de posicionarse ante el mundo, pronunciarlo y transformarlo” (Gaete, 2015, p. 30).

De esta forma, si el vínculo pedagógico que construimos con nuestras estudiantes tiene como cimientos la honestidad y la confianza, fácilmente nuestros procesos evaluativos podrán en movimiento prácticas como la retroalimentación y/o la coevaluación que necesitan a la comunicación y comprensión tanto del proceso de construcción de un conocimiento filosófico, como entre las personas que participan del proceso didáctico-evaluativo.



Figura 11: Vínculo entre el *Principio 2* y las *Prácticas 1, 4 y 5*. Elaboración propia.

En síntesis, este principio es clave para el aprendizaje filosófico, puesto que plantea la problemática filosófica en tanto teoría y práctica: si queremos que el aprendizaje filosófico se dé

a través de una enseñanza emancipadora, en la posibilidad de construcción de una igualdad de hecho entre aquel que enseña y aquel que aprende, más allá de la asimetría pedagógica, entonces será posible invertir en una enseñanza de la filosofía que le apueste a un aprendizaje activo, en una enseñanza que implique un aprendizaje creativo y no simplemente reproductivo. (Gallo, 2011, p. 17).

La búsqueda de la construcción de la confianza comporta las intenciones de comunicación que son necesarias en los procesos evaluativos para la profundización y complejización de los aprendizajes, utilizando (y recuperando) la palabra como principal medio para construir significados comunes.

1.2.3 Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando busca la justicia en la evaluación.

La justicia es uno de los tópicos más relevantes dentro de la enseñanza de la filosofía. Sobre este principio se asienta gran parte del pensamiento filosófico que se estudia en los planes curriculares regulares, enmarcando la ética y los estudios de la moral desde una perspectiva teórico-práctica. La justicia como concepto en la filosofía tiene una fuerza tal que es imposible que sea eludida –en tanto fenómeno- dentro de las prácticas evaluativas de la asignatura. Además de ser una de las temáticas que se trabaja más ampliamente en las aulas por su cercanía con la acción filosófica aplicada en el cotidiano –y todo lo que ello conlleva, como el cuestionamiento de las acciones propias y de quienes las rodean-, entrega herramientas a las estudiantes para apreciar la coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña, lo que se estudia (y/o aprende), lo que se evalúa y la forma en que se hace.

Cerletti (2012) plantea que “más allá de que se la explicita o no, la concepción de filosofía que asuma un docente debería tener algún tipo de correlación con su enseñanza y con el significado de “evaluación” que adopte” (p. 62). Esta correlación es *coherencia pedagógica*, por lo tanto, también filosófica, política y ética.

Esto tiene más sentido si consideramos que, en conjunto, los *principios 1 y 2* (y las *prácticas* con las que se cruzan) explicitan la necesidad de la construcción de un vínculo pedagógico a partir de la confianza y la honestidad, que se erige sobre la base de la comprensión y el sentido filosófico conjunto, fundamentando el despliegue de las acciones que dan espacio al aprendizaje filosófico. Implica trabajar la evaluación desde el ejercicio ético, buscando un accionar transparente. Díaz Barriga (2005) lo explica de la siguiente forma: “se requiere que los criterios y los estándares se vinculen directamente al tipo y nivel de trabajo que pueden

desarrollar los alumnos. Ambos, criterios y estándares, tienen que ser *claros, conocidos y no arbitrarios.*” (p.132).¹⁰¹

Justamente a esto apunta Álvarez (2008) cuando plantea que la evaluación formativa o alternativa conlleva un ejercicio ético de la profesión docente, la búsqueda de la acción justa, donde la subjetividad se ejerce de manera responsable, ya que en ella media un interés principalmente ético. La manera en la que nos posicionamos como evaluadoras ante nuestras estudiantes y las formas en las que somos validadas como tales, están transidas por la honestidad que proyectamos al momento de evaluar y la confianza. Ambas dan pie a la comprensión del proceso evaluativo que lleva cada estudiante, puesto que,

Además del conocimiento teórico-metodológico, es menester que la persona que representa o encarna la figura del evaluador posea autoridad ética y moral, de modo que sus juicios evaluadores sean acogidos con confianza y gocen de credibilidad entre la comunidad educativa (House y Howe, 2001). De no ser así, se corre el riesgo de que, desde el inicio, todo el proceso evaluador esté desacreditado. (Moreno-Olivos, 2010, pp. 94-95).

Al respecto, el profesor Roberto acota que, “como principio, el criterio de justicia tiene que estar sí o sí” (D3, P. 77). Evaluar de manera justa, implica en principio dos cosas: la primera, que relaciona a la justicia con la participación de las estudiantes en sus procesos evaluativos; y la segunda, que busca la justicia en el reconocimiento de la trayectoria de aprendizaje.

La justicia en la evaluación en tanto participación, tiene una fuerte relación con los dos principios anteriores, ya que al validar a las estudiantes como interlocutoras y hacerlas parte de las decisiones evaluativas, ponemos en movimiento los principios y las prácticas con las que están vinculados. Ejemplo de este cruce teórico-práctico, son las instancias de auto y coevaluación, o bien deliberar en conjunto para decidir cómo calificar. Este tipo de acciones rompen en la práctica las lógicas de poder que traen consigo prácticas como, por ejemplo, la

¹⁰¹ El Decreto 67 (MINEDUC, 2018) (ver capítulo II, sección 2, apartado 2.2.1) dice al respecto en su artículo 3º: “Los alumnos tienen derecho a ser informados de los criterios de evaluación; a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente, de acuerdo al reglamento de cada establecimiento. Para lo anterior, los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente deberán elaborar o ajustar sus respectivos reglamentos de evaluación, calificación y promoción a las normas mínimas establecidas en este decreto”

heteroevaluación que, desde su lógica vertical, puede llegar a percibirse como injusta. De esto la profesora Laura comenta,

He llegado a instancias en las que les pregunto cómo les gustaría que evaluemos esta unidad. De hecho, en la cuarta unidad en filosofía en cuarto medio, siempre ellos deciden cómo se va a evaluar. Y hay una clase de discusión con ideas. (D2, P.50).

Por otro lado, al buscar la justicia en el reconocimiento de la trayectoria de aprendizaje al momento de calificar, estamos reconociendo dos fenómenos dentro del proceso evaluativo: la diversidad de personas que habitan el espacio del aula que pueden (y necesitan) experimentar su aprendizaje de diferentes maneras, además del impacto y las altas consecuencias que tienen hoy las calificaciones a nivel práctico y psicológico (Santos Guerra, 2019). Sobre esto, el profesor Roberto comenta,

porque de pronto a un alumno que tiene por ejemplo muchas facilidades para algo *versus* alguien a quien le cuesta *un mundo*, y ver a alguien que no se esfuerza porque tiene la facilidad y ver a otro que se saca... y se muere trabajando... pero de pronto también es injusto que, o sea, no sé si injusto, pero por eso te digo que el criterio de justicia siempre me *da vueltas*, es que al alumno que se esforzó demasiado y dio más desde lo que él es capaz y que tenga mala nota, sabiendo que, claro, quizás al lado de él hay un montón que no les cuesta mucho y no se esfuerzan tanto y tienen increíbles notas. (D3, P. 79).

Particularmente a quienes enseñamos filosofía, el criterio de justicia es muy relevante al momento de evaluar y, efectivamente, es algo que *“da vueltas en la cabeza”* puesto que es inseparable del estudio de esta disciplina. Después de haber conversado con muchas colegas de la asignatura –tanto en el marco de esta investigación como en variados contextos- puedo plantear que la línea entre *filosofar sobre la justicia en la evaluación* y *buscar la justicia en la forma en la que evalúo a mis estudiantes*, tiende a difuminarse en el quehacer cotidiano docente, poniendo a la primera por sobre la segunda: aunque ambas acciones tienen dos áreas de concreción diferentes (la primera es teórica y la segunda práctica), son recíprocas, ya que *pensar la justicia en la evaluación* contribuye al *diseño e implementación de prácticas*

evaluativas con perspectivas de justicia. El problema radica en que estas dos líneas de acción no llegan necesariamente a reflexionarse en conjunto para, por ejemplo, buscar de qué forma podría evaluarse la trayectoria académica y/o el progreso cualitativo de ese aprendizaje, más que si el resultado final de un producto se apega a las pautas formales de evaluación. Como señalan Murillo, Román y Hernández (2011):

Así, la evaluación para priorizar y promover la justicia en educación debe ser entendida desde una visión democrática y pluralista de la sociedad. La evaluación que se necesita ha de considerar que la educación es más que las consecuencias medidas en estándares: es, principalmente, la experiencia de aprender y ser con otros; en un proceso en el que se distribuye no sólo el presente, sino también el futuro de los sujetos. (Murillo, Román y Hernández, 2011, p. 17).

Al situarnos sobre principios para guiar las acciones evaluativas dentro del aula, buscaremos que el cruce teórico-práctico sea coherente con la naturaleza disciplinar de la filosofía, porque esta coherencia no sólo habla respecto de este principio y de los dos anteriores, sino que también de las coherencias entre el posicionamiento pedagógico/ético/político que cada docente ha construido subjetivamente a lo largo de su historia. Por lo mismo, las prácticas evaluativas coherentes con este principio son las siguientes:



Figura 12: Vínculo entre el *Principio 3* y las *Prácticas 1, 3, 4 y 5*. Elaboración propia

Como se ve, las prácticas que se vinculan con este principio son aquellas que persiguen las formas de justicia en la evaluación, mencionadas antes: la valoración de la trayectoria de aprendizaje y la participación de las estudiantes en su proceso de aprendizaje. De esta forma, si las estudiantes comprenden con claridad las fases del proceso de aprendizaje, si los instrumentos apuntan a observar diferentes dimensiones del aprendizaje filosófico, si se vinculan los procesos actuales con los conocimientos previos, y si rompemos la lógica de poder abriendo los procesos evaluativos mediante la auto y coevaluación, es evidente que las prácticas evaluativas se verán intencionadas hacia la búsqueda de la justicia en la práctica, para que sea comprendida también a nivel teórico y, por lo tanto, experiencial.

1.2.4 *Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando se centra en profundizar de manera experiencial en el aprendizaje filosófico.*

El cuarto principio que se levanta de la mano del anterior asienta su coherencia con la naturaleza de la filosofía en relación al aprendizaje experiencial. Cuando hablamos del acto filosófico, me refiero a pensar, dialogar, cuestionar, fundamentar, reafirmar, criticar, deconstruir, etc. Aprender a hacer filosofía implica aprender a realizar todas esas acciones, darles un cuerpo, forma, es decir, definir la experiencia del pensamiento; poner en palabras las ideas para que sean comprendidas por las otras.

En este quehacer, la experiencia es fundamental. “Para que haya aprendizaje filosófico debe haber una reapropiación singular de un saber o saber-hacer de la filosofía que sea asumido en primera persona. El aprendizaje filosófico implica una subjetivación particular dentro de una objetivación general de transferencia rutinaria” (Cerletti, 2020, pp. 106-107), es decir, el aprendizaje filosófico depende de que la lectura de las grandes teorías filosóficas se haga desde el posicionamiento subjetivo de cada estudiante, en coherencia con el *Principio 1*. La actitud radical no se lee, se experimenta. Entonces, ¿cómo evaluar el posicionamiento subjetivo que implica construir la propia actitud radical? ¿O lo que debemos hacer es acompañar la construcción del posicionamiento filosófico que implica la actitud radical?

Si lo que buscamos es evaluar de manera coherente con la disciplina, es fundamental generar procesos didáctico-evaluativos que superen la comprensión de la evaluación (y calificación) específica de la tarea, y que, por el contrario, se centren en la evaluación de aprendizajes

filosóficos profundos, que releven habilidades –como la reflexión, la conceptualización, la argumentación, la construcción de ideas, de preguntas filosóficas, entre otras- necesarias para la comprensión de la problemática que se está trabajando. De esta forma, “el estudio de la filosofía no se trataría de comprender el *concepto* por el problema que lo suscita, sino, al contrario, comprender el *problema* a partir del conocimiento del concepto originado en él” (Gallo, 2011, p. 16), salvaguardando una experiencia pedagógica situada en un contexto histórico-político que permita a las estudiantes posicionarse filosóficamente ante la realidad en su vida: es en este punto cuando este principio se encuentra con la *Práctica 3*. Un ejemplo de esto nos lo entrega la profesora Carla, en el contexto de la actividad “*Árbol de Preguntas*”:

Entonces, fue interesante porque muchos aprovecharon cada pregunta como para pegarse una pequeña reflexión, entonces tocaron hartos temas diferentes y fue súper entretenido, porque no sé, por ejemplo, decían, *ya, mi pregunta inicial era si existe dios, ya, yo me pregunté esto porque yo vengo de un contexto religioso y entonces yo quería saber si que de verdad existe o no. Ya, pero después lo primero que me pregunté es ‘qué es dios’, entonces me puse a pensar que existen muchos dioses diferentes en distintas culturas, entonces me empecé a preguntar ¿habrá uno que sea el correcto o no?, ¿o serán simplemente todos distintos? Y entonces después me pregunté ¿qué atributos tiene que tener un dios?* (D1, P. 48).

Y continúa,

Ahí fueron profundizando, profundizando, entonces no sé, esa es mi actividad favorita, a mí me gusta mucho porque creo que hace eso, los impulsa a hacer un ejercicio filosófico ellos mismos, a ellos mismos reflexionar en torno a un tema y la gracia es que es un tema que a ellos les importa, les interesa, entonces por ese lado creo que es más motivador. (D1, P. 48).

La experiencia filosófica que plantea la profesora se enmarca en la vivencia de la pregunta y de pensar la pregunta. Este relato refleja que la motivación se relaciona con el sentido que tiene para las estudiantes hacerse preguntas filosóficas en función de quienes son, lo que dista de, por ejemplo, enseñar la formulación de una pregunta filosófica. Con esto no propongo hacer una cosa o la otra, sino preguntarnos a qué enfoque le entregamos mayor importancia dentro de nuestra práctica didáctico-evaluativa.

Al hacer filosofía en el aula, construimos conocimiento común, que posee un sentido filosófico compartido y situado, construimos un lenguaje filosófico común que se aloja, al mismo tiempo, en la metodología y estructura que se da al proceso, la secuencialidad del quehacer filosófico, que resguarda la rigurosidad de este tipo de aprendizaje. De esta forma, y como podemos ver en el esquema, el *cuarto principio* se vincula con las siguientes prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza de la filosofía.



Figura 13: Vínculo entre el *Principio 4* y las *Prácticas 1, 2, 3 y 5*. Elaboración propia.

Así, el aprendizaje filosófico profundo y experiencial se desarrolla desde el sentido vital que entrega el cuestionamiento, la pregunta por aquello que la estudiante quiere/necesita resolver por sí misma, utilizando herramientas teórico-prácticas que le permitan posicionarse en el mundo, generando una lectura particular y subjetiva de él. De esta forma,

Cuando se da una situación de aprendizaje filosófico, en la que puede retroactivamente reconocerse una enseñanza, ha acontecido una transformación singular de quienes participan en el encuentro. Los saberes puestos en juego han sido interpelados y asumidos de una manera inédita. Cuando esto tiene lugar, podemos decir, en sentido estricto, que alguien ha pensado. Pensar filosóficamente significa dar un pequeño paso en la apropiación de los saberes y prácticas

establecidos, pero es un paso cualitativamente novedoso, porque se comienza a filosofar. (Cerletti, 2020, pp. 106-107).

Desde la perspectiva del autor, pensar filosóficamente es lo que la profesora Carla nos relata a continuación, al contarnos la experiencia sobre las reflexiones posteriores a un proceso de trabajo con sus estudiantes:

Traté de no decir mucho qué era lo que quería que aprendieran de la actividad [...] me reportaron que habían entendido que los problemas había que mirarlos desde distintas perspectivas, que no había que apresurarse a dar una respuesta porque para responder una pregunta filosófica había que responder muchas otras, [...] muchos me dijeron que aprendieron como a tomarse las cosas con calma, como a no llegar y responder, o tratar de hacer el proyecto en una sola tarde, sino que de repente decían, *tuve que tomarme un par de días, ¿sabes qué? ahora ya no puedo seguir pensando en este problema pero luego lo retomo* y se les ocurren más preguntas. Siento que sacaron hartas lecciones filosóficas importantes. Yo siempre les digo es que para mí la filosofía es algo que se hace, no es algo que se sabe. (D1, P. 42).

Que las estudiantes fuesen capaces de concluir que este tipo de problemas o preguntas necesitan ser analizados desde diversos puntos de vista, que probablemente no haya una respuesta única y que se necesita tiempo para pensar y reflexionar en torno a ello, implica un movimiento de sus aprendizajes; no sólo los trabajados en la asignatura, sino también los previos respecto de las concepciones personales sobre cómo –en este caso- enfrentar un problema filosófico complejo.

La lectura que las estudiantes hagan del problema filosófico y el posicionamiento que construyan, es el resultado de un proceso de aprendizaje colectivo, en el que se despliegan diversas herramientas didáctico-evaluativas en función de la comprensión teórico-práctica del problema: actividades de organización y consecución de ideas, diálogo colectivo en torno a ellas, plenarias de discusión y sistematización de ideas, la retroalimentación en sus diversas modalidades y momentos del proceso, apelan a la comunicación entre las personas que participan de él y, por lo tanto, a la comprensión de las ideas que allí circulan. Abrazar un nuevo conocimiento que valida la multiplicidad de respuestas, su crecimiento y profundización, tiene relación con la transformación singular que plantea Cerletti (2020), es

aquella que se da cuando experimentamos la actitud radical ante nuestros propios cuestionamientos.

1.2.5 Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando entrega preponderancia a la retroalimentación relevando el lazo que tiene con la filosofía.

Finalmente, el quinto principio se basa en el concepto de retroalimentación (que ya visitamos en las *prácticas 2 y 4*) y el vínculo que tiene con la filosofía. En primer lugar, desde la perspectiva evaluativa, la retroalimentación o “la retroinformación es el mecanismo clave en la evaluación formativa para pasar de la actuación actual a la deseada, es crítico que sea bien entendida” (Stobart, 2010, p. 187), es decir, sin la retroalimentación como principal medio de comunicación entre la estudiante y su aprendizaje, es complejo llevar a delante procesos que sostengan el sentido del aprendizaje y que, al mismo tiempo, sean coherentes con la filosofía. Las razones son diversas y van desde la incomprensión del proceso de aprendizaje en sí, hasta la cultura evaluativa por la que estamos transidas. Al respecto, la profesora Carla señala:

Al principio algunos me decían *profe yo no quiero corregir mi trabajo, porque yo no quiero hacer trampa con mi nota, porque es que ya me puso mi nota, y esa es*. Y ahí yo les explicaba, que para mí la evaluación era un proceso, no era un resultado, entonces que, para mí la parte de la retroalimentación era parte de la evaluación, no era algo o un premio que yo les estaba dando, sino que era parte de ese proceso, porque yo quería ver qué tanto ellos podían avanzar y si ellos no se daban esa oportunidad, de retroceder para avanzar, se iban a quedar pegados. (D1, P. 36).

Como se ve en el testimonio, la utilización de la retroalimentación para la profundización de los aprendizajes filosóficos, entra en pugna con las preconcepciones que tienen las estudiantes respecto de la importancia ética de la nota: hablan desde su cultura evaluativa.

Lo que han comprendido sobre *qué es la evaluación* hasta ese punto de su formación escolar, es que *evaluación y calificación* son lo mismo; que la calificación es lo que abre puertas porque mediante ella se accede a mejores oportunidades (reflejo de la meritocracia neoliberal: puntaje de su lugar en el ranking de su generación, becas, admisión a la educación superior, etc.); que socialmente no es lo mismo ser una estudiante de 4.5 que una de 6.8; que

la nota que obtenga –sea cual sea- siempre tiene consecuencias; y que, como una buena nota es algo a lo que todas aspiramos, no se juega con ella: es una cuestión de honor. Cuando se pone en duda una nota, se cuestiona la honestidad al evaluar o al responder en la evaluación –respecto de la copia, por ejemplo-; cuando algunas personas del curso tienen la *oportunidad* de subir su nota y otras no, lo que se debate es la ética de las personas –tanto de quienes aceptaron esa oportunidad sabiendo que no era justo, como de quien no dio esa oportunidad a todas sus estudiantes. Calificar comporta, innegablemente, la idea de justicia.

Al entender el proceso de retroalimentación como si fuese “*hacer trampa con la nota*” o una “*oportunidad*”, lo que hacemos son principalmente dos cosas: 1) hacer eco del imaginario social en torno a la nota, del *valor de cambio* que se le otorga (Santos Guerra, 2003; 2020); y 2) reducir el espacio que tiene el error, el retroceso, la persistencia del trabajo en una idea, como formas de aprendizaje en el aula. Por cierto, ambas se relacionan con el poco espacio que tiene la recursividad como perspectiva de comprensión del aprendizaje en la cultura evaluativa actual.

Sin embargo, la racionalidad recursiva es parte de la filosofía. Volvemos una y otra vez a las (y nuestras) preguntas fundamentales o primarias, para remirar, releer, repensar, reflexionar, criticar, reafirmar o deconstruir. Misma racionalidad que tienen los modelos evaluativos no tradicionales o formativos para entender el rol de la retroalimentación al evaluar.

Al respecto la profesora Carla comenta:

Siento que la filosofía es muy como un espiral por así decirlo, como que siempre uno está volviendo atrás, retomando ideas antiguas, volviendo a pensar sobre temas que uno ya había dejado de lado. Eso me gusta de la conexión con la evaluación, en este sentido como de retroalimentación: el poder volver atrás, el no sentir que el aprendizaje es algo lineal, como que un día lo voy a saber todo y ahí se va a terminar, porque no es así, o al menos en filosofía eso no es así. Entonces me gusta eso, entender que es algo en lo que uno puede ir retrocediendo y que retroceder no está mal. Y eso es algo que me ha costado hacerles entender a los estudiantes, que equivocarse no está mal, volver a hacer algo no está mal. (D1, P. 36).

Reafirmando el vínculo entre evaluación, retroalimentación y filosofía, el profesor Patricio comenta:

para mí la filosofía es evaluación, es un cuestionamiento constante. Tú estás evaluando constantemente lo que te está sucediendo y al mismo tiempo te estás autoevaluando a ti [sobre] cuál es tu posición en la cultura en la que estamos viviendo. Entonces eso es interesante, [porque] por ejemplo, [ayuda a] iniciar procesos de metacognición. (D4, P. 86).

Estos vínculos epistemológicos no son casuales. La utilización de la retroalimentación como parte del proceso de aprendizaje deviene de las pedagogías constructivistas y cognitivistas¹⁰². La figura de la retroalimentación está estrechamente ligada con la idea de *conocimientos previos* y de la *Zona de Desarrollo Próximo* vygotskiana, con el andamiaje piagetiano, así como con la comprensión del proceso pedagógico en forma de espiral heredada de Comenio. La retroalimentación es volver a preguntarnos por el aprendizaje. Ahora bien, al observar la progresión respecto de la abstracción y complejización de los aprendizajes, relevamos el carácter crítico recursivo propio de la filosofía, que nos lleva a mirar y remirar los conocimientos que traemos para cuestionarlos y criticarlos, del mismo modo como se construye conocimiento en base a la mayéutica en el método socrático que

se sustenta en la interrogación; mediante la formulación de preguntas y la generación de respuestas se establece el diálogo, según el cual el docente puede obtener del educando los conocimientos previos con los que cuenta y lo cuestiona llevándolo hacia el descubrimiento de nuevos conocimientos. Mediante la interrogación no solamente se puede extraer los preconceptos sino también se puede identificar los propios sentimientos, así como también permite conocer lo que piensa, hace y dice el estudiante. (Aguilar, 2019, p. 140).

Esta recursividad propia del pensamiento filosófico se asienta en el crecimiento y profundización de los conocimientos, como un espiral que posibilita una comprensión más profunda de la realidad, en la que es posible ver diversas aristas y analizar la propia experiencia con mayor profundidad¹⁰³.

¹⁰² Ver capítulo III: Paradigmas Evaluativos, Evaluación Alternativa y su relación con la Evaluación en Filosofía.

¹⁰³ Ver apartado 1.1.5 de este capítulo: Esquema 5.

De esta forma, las prácticas que son coherentes con este principio, son las siguientes:

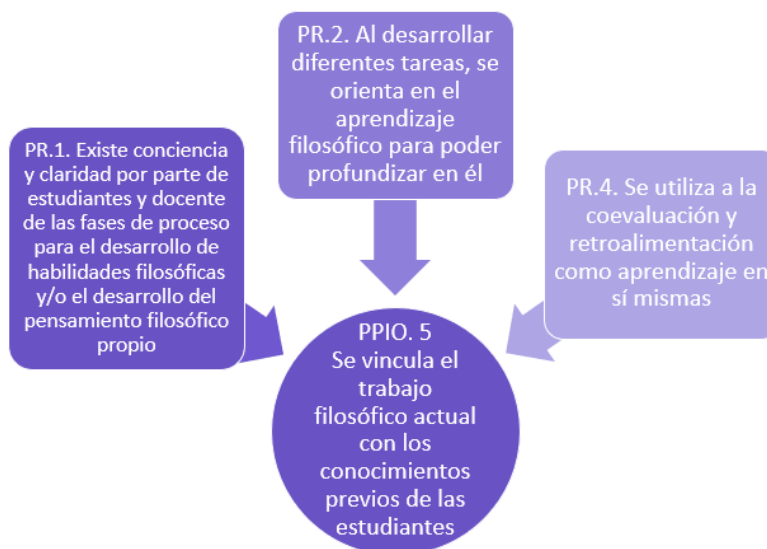


Figura 14: Vínculo entre el *Principio 5* y las *Prácticas 1, 2, y 4*. Elaboración propia.

Vincular los conocimientos previos con aquellos que se están trabajando actualmente con las estudiantes y con los que se trabajarán a futuro, nos permite como docentes contextualizar el aprendizaje para que el proceso didáctico evaluativo sea claro para ellas, es decir, tenga un sentido, una dirección, un significado y valor. La apertura hacia la contextualización de los aprendizajes implica conocer a las estudiantes para dar lugar a un lazo pedagógico honesto y de confianza, que apueste por la comprensión de los saberes filosóficos, así como del propio proceso de aprendizaje. Al utilizar la retroalimentación como principal medio de comunicación entre la estudiante y su aprendizaje lo que hacemos es *observar* cómo y qué piensan las estudiantes, o –lo más relevante- *desde dónde* lo piensan.

A lo largo de este capítulo, hemos hecho un recorrido extenso por las prácticas y principios que fue posible levantar mediante las técnicas de investigación aplicadas¹⁰⁴. Para mirar de manera general y con mayor claridad los cruces entre *Principios* y *Prácticas*, veamos la siguiente tabla:

¹⁰⁴ Ver capítulo IV, Metodología de la Investigación.

Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando...						
1. Se centra en la comprensión y el posicionamiento filosófico	2. Se asienta sobre un vínculo pedagógico honesto y de confianza que da lugar al aprendizaje filosófico	3. Busca la justicia en la evaluación	4. Se centra en profundizar de manera experiencial en el aprendizaje filosófico	5. Entrega preponderancia a la retroalimentación relevando el lazo que tiene con la filosofía	Principios	Prácticas
*	*	*	*	*	1. Existe conciencia y claridad por parte de estudiantes y docente de las fases de proceso para el desarrollo de habilidades filosóficas y/o el desarrollo del pensamiento filosófico propio	Las prácticas evaluativas en filosofía son coherentes con la naturaleza de la disciplina cuando...
*			*	*	2. Al desarrollar diferentes tareas, se orienta en el aprendizaje filosófico para poder profundizar en él	
		*	*		3. Los instrumentos evalúan diferentes aspectos o dimensiones del aprendizaje filosófico	
*	*	*		*	4. Se utiliza a la coevaluación y retroalimentación como aprendizaje en sí mismas	
	*	*	*		5. Se vincula el trabajo filosófico actual con los conocimientos previos de los estudiantes	

Tabla 12: Cruces teórico-prácticos entre *Principios* y *Prácticas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía*. Elaboración propia.

Para finalizar, es importante recalcar que tanto *principios como prácticas* no tienen la finalidad de ser un método de enseñanza específico, ni un manual didáctico-evaluativo para esta asignatura. Muy por el contrario. Hacer un levantamiento empírico-teórico, sistematizarlo y ejemplificarlo, no quiere decir que sea *la* forma de evaluar en filosofía. Como investigadora y docente, creo que es central, además de que se nos brinden las condiciones materiales necesarias para el trabajo profesional docente¹⁰⁵, replantearnos nuestras prácticas, pensar recursivamente lo pedagógico y evaluativo al igual que lo hacemos con lo filosófico, retrotrayendo conocimiento, volviendo a mirar aprendizajes. Por esto es que comparto las palabras de la profesora Carla cuando dice,

La filosofía para mí es una experiencia, es algo que [se] vive. [...] Las clases y la evaluación también tienen que ser reflejo de eso mismo, porque de la experiencia de [...] esta cosa maravillosa que pasa cuando tú estás seguro de algo y de repente, ya no estás tan seguro. Entrás en la duda y dices *uy, todo esto que he creído todo este tiempo tal vez no es tan así, ya, a ver, revisemos el problema*, te haces más preguntas, y se te ocurren otras cosas. Para mí eso es la filosofía, todo eso que te pasa a ti acá adentro cuando se tambalean tus creencias, surgen nuevas preguntas, se te ocurren nuevas ideas, entonces, a eso es a lo que más quisiera yo que se asemejaran mis clases, a una experiencia de asombro y de, como esas cosquillas que te dan por dentro cuando te explota la cabeza. (D1, P. 54).

La experiencia de filosofar es muy similar a la experiencia de aprender y enseñar filosofía, es un cuestionamiento constante que, sin un sentido y dirección clara, es muy fácil que se nos escape de las manos el discurso, y por lo tanto las acciones. Lo que se busca no es que *principios y prácticas* se ejecuten a pie juntilla de manera continuada, sino el cuestionamiento de la propia coherencia pedagógica entre la práctica didáctico evaluativa y los principios que cada cual ha construido a lo largo de su historia y que caracterizan a cada subjetividad docente.

¹⁰⁵ Tiempo de trabajo no lectivo, trabajo colaborativo con docentes de la misma asignatura y de otras, incentivo a la creatividad pedagógica, libertad para construir diversas rutas de aprendizaje, confianza en el juicio evaluativo de la docente, entre otras.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

SI PUDIERAS DESCRIBIR TU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN, ¿CÓMO SERÍA?

Como hemos visto a lo largo de esta investigación, evaluar en esta asignatura conlleva una serie de cuestionamientos que, al menos en mi experiencia, se fueron dando en la medida que comenzaba a conformar *mi propia forma de ser-docente*. Entiendo el *ser-docente* desde la subjetividad en contacto con la vivencia de enseñar, con la propia historia dentro del aula, con las complejidades del contexto socio-histórico-político de cada cual. Se conforma, es identitario y, por lo tanto, también social. La sensación de incomodidad al *tener que evaluar* que me acompañó en los primeros años de docencia hacía referencia justamente a no tener una lectura clara sobre las diversas implicancias que tiene *ser-docente* y *ser-evaluadora*.

Los dos grandes temas que abordaré en las conclusiones de este estudio, se relacionan con la *experiencia de evaluar en la asignatura de filosofía* en dos esferas: la carga moral que implica *ser-evaluadora* y cómo el sistema educativo valora el rol docente desde la certificación, más que desde el *ser-docente*, por una parte; y por otra, la construcción/transformación de las intenciones pedagógicas que movilizan el crecimiento del *ser-docente* constreñido a *ser-evaluadora*.

Es importante señalar, que estas conclusiones fueron construidas a partir de los resultados de este estudio¹⁰⁶ y de mi propio crecimiento como investigadora, como profesora y como persona, es decir, desde mi *ser-docente actual*.

¹⁰⁶ Para profundizar en los resultados, ver Anexo 14 *Esquemas de análisis e interpretación por caso* y Anexo 15 *Esquemas de análisis e interpretación cruzada entre los casos*.

1. “ME DUELEN LOS PUNTOS Y LAS NOTAS”: EVALUAR COMO UN CONFLICTO MORAL

Quienes enseñamos filosofía en el sistema escolar regular, constantemente buscamos vincular teoría y práctica. Este puente nos permite mostrar nuestra disciplina a las estudiantes, invitarlas a comprender/habitar el mundo desde una mirada filosófica: metáforas, alegorías que nos permiten explicar problemas políticos, estéticos, existenciales y que podemos encontrar tanto en la literatura, el arte o el cine clásico como en la cultura popular. El vínculo teórico-práctico hace posible “tematizar las condiciones concretas y los requerimientos políticos que permiten, o impiden, la circulación de la filosofía escolarizada, [esto] no sólo actualiza un sentido para la filosofía, sino que vitaliza al profesor como un activo pensador de su propia práctica” (Cerletti, 2008a, p. 49).

Pensar la propia práctica en tanto trabajo intelectual (Giroux, 1990), implica tejer coherencia entre la teoría que filosofamos y la práctica que llevamos a cabo; entre lo que hacemos y lo que pensamos sobre la pedagogía en todos sus ámbitos: la lectura curricular que hago, la didáctica que construyo y utilizo, las comprensiones que tengo de la evaluación y sobre la filosofía. Todo lo que se mueve en el ejercicio pedagógico, moviliza los principios fundamentales con los que construimos nuestro posicionamiento epistemológico personal. Desde esta perspectiva, evaluar se entiende como un ejercicio subjetivo, arraigado en la ética, que busca demostrar honestidad para construir confianza (Álvarez, 2008; Santos Guerra, 2019), en coherencia con lo planteado en el *Principio 2*¹⁰⁷.

Aunque en el trabajo diario este principio (además de los otros que revisamos en el capítulo anterior) se vea acorralado por las prácticas de la cultura evaluativa sumativa tradicional, nada es tan radical. Si somos capaces de comprender la evaluación como una acción justa –a partir de una subjetividad ejercida responsablemente, a pesar del contexto adverso en el que se despliega-, es posible transformar la propia cultura evaluativa, deconstruyendo mediante acciones el significado de la evaluación que nos fue transmitido en el entramado complejo de relaciones pedagógicas que se da en la escuela. Es claro que

¹⁰⁷ Principio 2: Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando se asienta sobre un vínculo pedagógico honesto y de confianza que da lugar al aprendizaje filosófico.

nada se transforma de un día para otro en el mundo escolar; que el peso del pasado es demasiado fuerte, en las estructuras, en los textos y sobre todo en las cabezas, para que una idea nueva pueda imponerse rápidamente. El siglo XX ha demostrado la fuerza de inercia del sistema, más allá de los discursos reformistas. (Perrenoud, 2008, p.8)

No obstante, podemos abandonar el paradigma intentándolo todos los días, teniendo claro que la cultura nos pesa y que, por mucho que yo haya escrito todo esto con mi entera convicción pedagógico-política, también espero una buena calificación al final de este ciclo académico. Omitirlo sería hipócrita, porque es parte de la contradicción y de la incomodidad que me hace insistir. Experimentar la contradicción es parte de la reflexión de la propia práctica, es necesaria para la *creación* de otras más coherentes con nuestros principios y con la naturaleza disciplinar de la filosofía, por lo tanto (desde esta perspectiva), no podemos omitirla si lo que queremos es construir sentido pedagógico.

De esta forma, la práctica pedagógica es contradictoria, porque diversos paradigmas coexisten en el espacio del aula (Baird, 2018) y habitan en nosotras, sin que necesariamente esto nos sea evidente. La profesora Laura, nos relata su experiencia al respecto:

Yo sentí un quiebre en primera instancia cuando tuve que hacer una prueba. Se nos exigía hacer una prueba [...], y claro yo traté de que las alternativas no fuesen de cierto modo y traté de adecuarla, pero era muy distinto a cómo eran las clases y como teníamos un buen vínculo, se pudo conversar [...] Ahí me di cuenta que lo primero era eso, que había que superar esa dificultad de que los procesos evaluativos, sumativos o formativos, fuesen distintos a la manera en que se daba la didáctica de la clase y fuesen distintos a lo que se va entendiendo por filosofía, no lo que yo entiendo, sino que lo que vamos construyendo por filosofía (D2, P. 24)

Acá, la profesora Laura nos muestra la contradicción que evidenció a nivel de su propia práctica pedagógica, en cuanto se hizo consciente de que la coherencia entre la didáctica de las clases y la instancia evaluativa era necesaria. Al respecto, Cerletti (2012) apunta,

Si es deseable que los estudiantes de filosofía no (sólo) repitan los contenidos tradicionales de la filosofía, sino que, en alguna medida, se los apropien (esto es, que hagan propios los interrogantes filosóficos, que los recreen, y sientan necesidad de respuestas), o lo que es lo mismo, si se pretende que los alumnos se inicien en el

filosofar, entonces la enseñanza, y coherentemente su evaluación, deberá estar orientada en ese sentido (p. 63)

Para concretizar la *superación de la dificultad* que mencionaba la profesora Laura, o cómo didáctica, evaluación y filosofía se articulan en pos de *iniciarse en el filosofar*¹⁰⁸, revisemos el siguiente esquema:

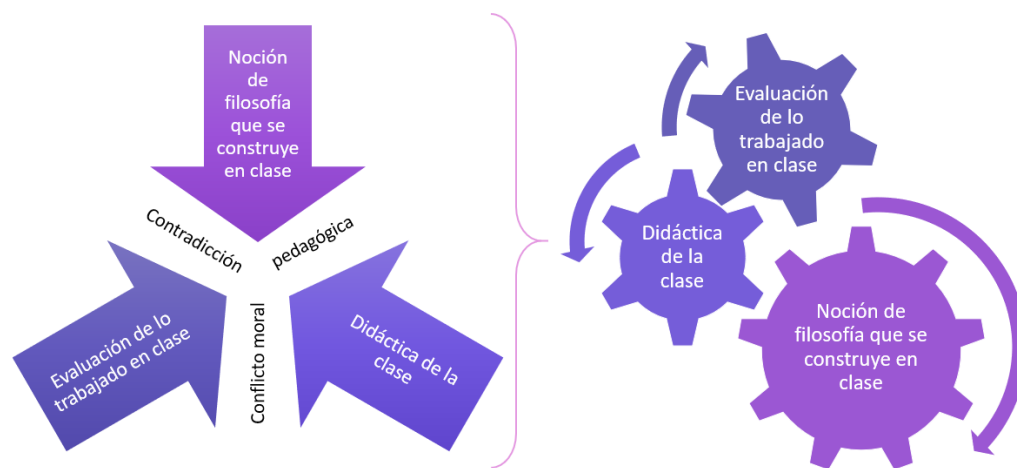


Figura 15: Contradicción vs coherencia en la práctica pedagógica de la filosofía.

Elaboración propia.

La articulación de las ideas que se tienen sobre la didáctica de la filosofía, la evaluación y la perspectiva filosófica que se conforma procesualmente en el aula, conlleva que evaluar en esta asignatura, dentro de un sistema que comporta contradicciones, sea cada vez menos complejo. Cuando la didáctica de la asignatura, la evaluación y la filosofía logran conversar, hacen sinergia respecto de la profundidad filosófica que pueden alcanzar los procesos de aprendizaje¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Se entiende el *iniciarse en el filosofar* de Cerletti muy en la línea del *Principio 1 (Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando se centra en la comprensión y el posicionamiento filosófico)*

¹⁰⁹ En el Anexo 12 se encuentran las entrevistas a las profesoras participantes del estudio. En ellas hay múltiples relatos que retratan experiencias didáctico-evaluativas interesante, profundas, que movilizaron filosóficamente no solo a las estudiantes, sino también a sus docentes.

Sin embargo, “la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo” (Perrenoud, 2006, p. 9). Y por mucho que busquemos y logremos articular los tres aspectos principales que se movilizan en una clase de filosofía¹¹⁰, el conflicto moral se agudiza si nos situamos desde la pregunta por la justicia: *¿Qué tan justas somos al momento de evaluar? ¿Calificamos pensando en el concepto de justicia? ¿Cómo se conjuga la justicia con ser- evaluadora?* Esta misma reflexión la ilustra, desde otra perspectiva, el profesor Roberto:

porque una de las cosas que más me complica y, eso ya no al momento de evaluar, sino algún momento como de calificar, son los criterios de justicia, ¿no?, porque creo que la evaluación, insisto, en términos de calificación, en términos de cuando no es la evaluación de cuando uno recoge insumos para tomar decisiones, no, en el momento de la evaluación que llamamos como calificación o *qué se yo*, es cuando la justicia está en juego, así 100%, y ahí es donde el objetivista te dice “no, si tuvo tres puntos, es un *no sé cuánto*, es un 5,1 no es un 5,5”, ya, el punto es como el criterio de justicia, cómo funciona y eso es lo que más me ha conflictuado, de cierta manera (D3, P. 73)

Como nuestro sistema educativo superpone el valor de la calificación –y de los resultados de aprendizaje en general- al aprendizaje en sí mismo, calificar implica una responsabilidad moral importante, porque se entremezclan los significados de la calificación en tanto valor de cambio (Santos Guerra, 2003; 2019) que puede hacer de la evaluación en la asignatura un proceso vacío de sentido –y de aprendizaje filosófico-, un mero acto de certificación que se apega a la normatividad y no una acción que contribuya a la construcción del posicionamiento filosófico propio de cada estudiante.

Así, podemos apreciar la contradicción al menos en dos niveles: desde la naturaleza de la disciplina que busca construir la *interpretación de las interpretaciones* (Villarini, 2008) *construyendo una noción de filosofía en clase*; y desde el concepto de justicia, como revisamos en el *Principio 3*¹¹¹ respecto de compartir criterios evaluativos y en función de la calificación como una decisión moral, en tanto *conflicto*. Desde esta perspectiva, la profesora

¹¹⁰ *Noción de filosofía que se construye en clase; Didáctica de la clase; Evaluación de lo trabajado en clase.*

¹¹¹ *Principio 3: Una evaluación en filosofía es coherente con la naturaleza de la disciplina cuando Busca la justicia en la evaluación.*

Carla profundiza en la idea, describiendo su relación con la evaluación. Ante la pregunta, responde:

De amor-odio. La odio porque me cuesta, lo que te decía lo de los puntajes me conflictúa internamente, *cachai*, como que me duelen los puntos y las notas. Pero, por otro lado, entiendo la importancia que tiene, entiendo la utilidad que tiene, a mí [la evaluación] me ha servido un montón para poder ver los reales avances de los chicos (D1, P. 34)

De las palabras de la profesora podemos deducir que *evaluar es un problema filosófico* tanto como lo es *la enseñanza de la filosofía* (Cerletti, 2008a); entonces, *evaluar en filosofía es un problema filosófico*. Si bien, al preguntarnos por la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva filosófica ponemos atención y amplificamos el cuestionamiento sobre qué y cómo enseñar esta disciplina, la reflexión no se agota ahí: enseñar filosofía y enfrentar su enseñanza y evaluación como un problema filosófico también implica un posicionamiento ante la filosofía, el filosofar y el trabajo pedagógico; es decir, un posicionamiento ético y político respecto de las elecciones teórico-prácticas y, por lo tanto, técnicas al momento de evaluar.

De esta forma, la elección de los instrumentos con los que se evalúa un proceso de aprendizaje filosófico, no debiese quedar al azar o responder a normativas que obedezcan a una lógica de evaluación en base al estándar, sino que eligiendo el formato que sea pertinente al proceso didáctico y su contexto. Para que filosofía, didáctica y evaluación puedan conversar y actuar de manera articulada, deben apuntar a los mismos fines. La decisión técnica respecto de la elección de un instrumento considera aspectos que van más allá de la forma en que se esté llevando la clase. Por ejemplo, desde el enfoque de la EPA, la definición de criterios evaluativos implica *levantar aprendizajes centrales* en función de la lectura interpretativa que cada docente hace tanto del curriculum de la asignatura como de la filosofía propiamente tal (UCE, 2006; 2007a; 2009a). Estos aprendizajes conforman criterios de evaluación que, a su vez, sirven como base para la construcción de rúbricas descriptivas que ayudan a evaluar el proceso que lleva cada estudiante respecto de ciertas *dimensiones de aprendizaje* construidas a partir de los aprendizajes centrales. Un ejemplo de ello es la *Rúbrica Holística de Habilidades Filosóficas* construida por la profesora Carla:

Rúbrica Holística Habilidades filosóficas				
<i>Criterio</i>	<i>Muy Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Medio</i>	<i>Necesita Mejorar</i>
A Comprensión conceptual	El trabajo entregado da cuenta de una comprensión conceptual profunda; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se utilizan con propiedad y se explican de manera exhaustiva y clara, utilizando sus propias palabras.	El trabajo entregado denota una comprensión suficiente; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se utilizan con propiedad y se explican de manera adecuada, reproduciendo las ideas sin caer en mayores errores o imprecisiones, pero sin profundizar en la explicación.	El trabajo entregado denota una comprensión superficial; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se explican cayendo en algunas confusiones conceptuales, usos inadecuados, o definiciones superfluas.	El trabajo entregado da cuenta de una comprensión conceptual insuficiente; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se explican de manera errónea o se enuncian sin ser definidos o explicados.
B Reflexión	El trabajo da cuenta de una reflexión profunda, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas de manera exhaustiva y coherente, considerando múltiples puntos de vista.	El trabajo da cuenta de una reflexión suficiente, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas, de manera coherente, aunque no exhaustiva, o sin considerar más de un punto de vista.	El trabajo da cuenta de un ejercicio reflexivo insuficiente, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas de manera superficial o con algunos problemas de coherencia.	El trabajo da cuenta de un escaso ejercicio reflexivo, es decir, que se hacen afirmaciones acerca de las ideas trabajadas sin un mayor análisis, crítica y/o problematización, o presenta problemas importantes de coherencia.
C Aporte personal	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, para los que se presentan múltiples argumentos sólidos que son explicados y desarrollados con claridad.	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, para los que se presentan uno o múltiples argumentos, aunque estos no son lo suficientemente sólidos o no son explicados y desarrollados.	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, aunque con una argumentación débil, o sin el debido desarrollo y explicación.	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, pero no se presentan argumentos o estos representan meras opiniones o creencias.

¹¹² Anexo 12, N°3.

En la rúbrica podemos observar que la profesora describe en cada uno de los niveles de logro (o progresión) cómo se manifiestan las dimensiones de aprendizajes que observa, lo que desde la perspectiva de la didáctica y evaluación de la asignatura, hace posible observar en profundidad el proceso que llevan las estudiantes para llegar al nivel de logro más alto; es decir, está dando a conocer el camino para continuar en el espiral de la profundización del aprendizaje filosófico¹¹³, además de rescatar la trayectoria de construcción de ese aprendizaje y compartirla con sus protagonistas. En este sentido, esta práctica filosófico-evaluativa se enmarca en las Prácticas 1, 3 y Principios 1, 2, 3, 4 y 5¹¹⁴.

Desde mi experiencia, es importante recalcar que el uso de las rúbricas de carácter cualitativo y/o descriptivo en filosofía, tiene beneficios ya que puede tomar distintas formas en función de evidenciar a las estudiantes qué es lo que se observará y cuáles son las finalidades del proceso en el que están involucradas, o sea, son flexibles al contexto. Esto lo podemos ver en el siguiente criterio que construí para evaluar a mis estudiantes de 3ro y 4to básico¹¹⁵ en la Unidad de Argumentación. Si bien evalúa solo un criterio¹¹⁶, fácilmente puede conversar con otros para construir una rúbrica con más de una dimensión de aprendizaje.

Criterio	Argumentación en base a causas y consecuencias
Definición	Se refiere a la capacidad de argumentar a partir de causas y consecuencias para entregar bases y razones a sus opiniones y acciones, reconociendo la coherencia, la plausibilidad y la no plausibilidad de las mismas, con la finalidad de construir textos y/o establecer situaciones creativas con las mismas características.
NIVELES DE LOGRO	
¡Súper bien!	Proyecta y construye textos de distinto tipo o situaciones originales en los que plantea un discurso, relato o historia coherente, es decir, con ideas cohesionadas que se sostienen en causas y consecuencias, ya sea plausibles o no, construyendo una lógica de relación entre las ideas, pensamientos, acciones o relatos de las mismas. Las ideas, textos, opiniones, relato, etc., son creativas, puesto que toma distintos elementos, mezclándolos e interpretándolos desde sí.

¹¹³ Ver *Figura 5: Progresión y profundización del aprendizaje filosófico*, pág. 35.

¹¹⁴ Ver Tabla 12: Cruces teórico-prácticos entre *principios y prácticas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía*, pág. 134.

¹¹⁵ Criterio utilizado para evaluar en la asignatura de Filosofía entre 2016 y 2018.

¹¹⁶ Este instrumento de evaluación fue el que entregué a UTP, no el que trabajé directamente con mis estudiantes.

Falta poco	Organiza sus ideas para construir distintos tipos de texto y/o situaciones originales con un propósito claro, sustentándolas en función de la relación coherente entre causas y consecuencias. Construye y visualiza la lógica interna de sus ideas, por lo que la plausibilidad y no plausibilidad de aquello que plantea, se abre como una posibilidad de imaginar escenarios originales; aunque se le dificulta la coherencia y la cohesión al respecto, son errores menores fáciles de corregir con retroalimentación.
Lo estas logrando	Las ideas que plantea para la construcción de un texto, situación o su opinión, se basan en el vínculo entre causas y consecuencias; por lo mismo y aunque la organización de sus ideas es inicial, es posible ver que con asistencia y retroalimentación puede darles sustento y cohesión. Utiliza con dificultad la plausibilidad y la no plausibilidad como una herramienta creativa que le permite imaginar escenarios originales, aunque necesita ayuda para ver la conexión entre sus ideas y así darles coherencia.
Estás comenzando	Construye los lineamientos generales de historias o situaciones, planteando su estructura general (inicio – desarrollo – cierre) y/o plantea situaciones concretas en la que se expresa un propósito claro y vínculo entre las ideas, aunque estas presentan problemas de coherencia y cohesión ya que los vínculos entre causas y consecuencias son débiles. Necesita apoyo para comprender este vínculo, así como también para diferenciar entre la plausibilidad y la no plausibilidad de las acciones o situaciones que proyecta.

Tabla 13: Criterio de Evaluación 3ro-4to básico: Argumentación en base a causas y consecuencias. Elaboración propia

Al compartir este tipo de rúbrica con las estudiantes –procurando que comprendan los criterios y su finalidad- es claro que se abre un canal de comunicación pedagógica, que vincula a la decisión evaluativa con la potenciación de los aprendizajes filosóficos que conllevan los principios y prácticas coherentes con la naturaleza de la filosofía.



Figura 16: Vínculo entre la construcción del posicionamiento filosófico y la evaluación.

Elaboración propia.

Ahora bien, la utilización de un instrumento cualitativo implica que la revisión de las evidencias de aprendizaje es más difícil, puesto que valorar en función de descripciones implica un trabajo intelectual que es más complejo que marcar tics, cruces o círculos para diferenciar las respuestas correctas de las incorrectas. Al respecto, la profesora Carla comenta,

corregir una prueba de alternativas o una prueba donde tiene una nota única, es llegar y hacer y es súper corta, y cuando he tenido algunas, porque de repente hacía como un pequeño quiz de comprensión conceptual así chiquitito, con algunos conceptos y era como un descanso, así como por fin una corrección que se va rápido y no tengo que ponerme a pensar y a debatir conmigo misma que si tienes seis puntos o tiene siete puntos o que si me gusta o no me gusta y qué le digo (D1, P. 58).

Por su puesto, como investigadora no pretendo entregar certezas respecto de los enfoques, metodologías o formas de evaluación que sean “*mejores*” o “*peores*”, sino visibilizar desde donde podemos posicionarnos para elegir lo que desde el *ser-docente* y *ser-evaluadora* de cada cual crea que hace más sentido y menos conflicto, porque “no hay una manera privilegiada o un método eficaz de enseñar, porque esa manera dependerá del profesor-filósofo o la profesora-filósofa que se sea y de las condiciones en que se intente esa enseñanza” (Cerletti, 2008a, p. 73).

Esto es importante, porque la elección de un instrumento u otro también implica considerar las *condiciones materiales del trabajo pedagógico de la filosofía*, a saber, la cantidad de estudiantes por curso, de cursos y/o establecimientos con los que se trabaja¹¹⁷, tiempo disponible para el trabajo intelectual docente, como por ejemplo, la construcción de instrumentos, análisis de evidencias de aprendizaje, retroalimentación, planificación de procesos de aprendizaje, articulación con otras asignaturas, entre otras labores pedagógicas y administrativas que son parte del rol de *ser-evaluadora* o de *certificadoras estatales de conocimiento*, como diría Cerletti (2012).

Ahora bien, si seguimos el camino que las docentes participantes nos mostraron respecto de sus cuestionamientos en relación a la evaluación en filosofía, sus palabras evidencian que se inicia con la visibilización de la contradicción, a través de la incomodidad que provoca el conflicto moral en torno a la evaluación y la calificación en la asignatura. Esto deriva en el análisis de la propia práctica, reflexiones y toma de decisiones didáctico-evaluativas: justamente, en este último paso es que es posible configurar los principios evaluativos y generar prácticas coherentes con ellos, como lo ejemplifica el siguiente esquema:

¹¹⁷ Dada la reducida cantidad horas que tiene la asignatura de filosofía en el plan curricular regular, las docentes nos vemos obligadas a trabajar en más de una institución escolar o académica al mismo tiempo para lograr un horario de trabajo completo y, por lo tanto, un sueldo completo. Por supuesto, ser parte de distintas comunidades educativas complejiza el trabajo pedagógico, ya que cada comunidad y cada curso que la compone tiene particularidades. Esto, al mismo tiempo, complejiza la relación de pertenencia a la comunidad docente y escolar, ya que el tiempo de relación con las otras dentro del contexto escolar o académico, es también reducido.

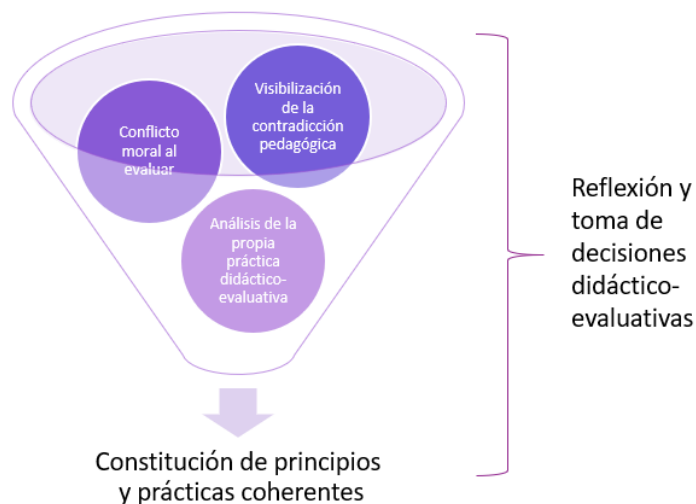


Figura 17: Constitución de principios y prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía. Elaboración propia.

Como mencionaba en el capítulo anterior, estos *principios* no son necesariamente explícitos. Por ello, una de las aspiraciones teóricas de esta investigación, y en función de sus objetivos general¹¹⁸ y específicos¹¹⁹, era levantar principios y explicitarlos¹²⁰. Parte del trabajo de este estudio fue recopilar estos principios abstractos para darles una forma, sustento y coherencia desde la lógica de la práctica pedagógica en filosofía, y de esta forma, hacerme cargo dentro de los alcances de esta investigación de la brecha teórico-práctica sobre evaluación que existe dentro de la literatura especializada. Hablar de evaluación en filosofía requiere una experiencia pedagógica particular, ya que de esta forma las relaciones conceptuales

¹¹⁸ Objetivo General: *Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.*

¹¹⁹ Objetivo Específico 1: *Indagar en las propuestas didáctico-evaluativas de diferentes docentes de la asignatura de filosofía en función de la innovación en evaluación educativa y su coherencia con la naturaleza de la disciplina;* Objetivo Específico 2: *Analizar las propuestas didáctico-evaluativas que diferentes docentes llevan a cabo en la asignatura para determinar los principios pedagógicos desde los que plantean la enseñanza de la filosofía;* Objetivo Específico 3: *Sistematizar las propuestas didáctico-evaluativas innovadoras de las docentes para generar una propuesta teórica-práctica inicial sobre lineamientos de trabajo en evaluación en filosofía.*

¹²⁰ Ver Tabla 10 (pág. 86) y 11 (pág. 87).

complejas –que se esconden en la práctica evaluativa cotidiana que pocas veces se sitúan en un contexto–, toman una forma concreta, una descripción, un relato.

Lo interesante es que tanto las *intenciones pedagógicas* (Gaete, 2015), como los *principios y las prácticas coherentes con la naturaleza disciplinar de la asignatura*, además de los *criterios de evaluación* (UCE 2006; 2007a; 2009a), parecieran coincidir respecto de su composición pedagógico-filosóficas, así como en los propósitos que se plantean para el aprendizaje de la filosofía. Por lo mismo, fácilmente podrían conversar con las intenciones pedagógico-filosóficas que se construyen a partir del *ser-docente* y movilizan al *ser-evaluadora*.

2. ¿INTENCIONES PEDAGÓGICO-FILOSÓFICAS O CRITERIOS DE EVALUACIÓN?

Como pudimos observar, las decisiones evaluativas en filosofía conjugan múltiples aspectos (epistemológicos, éticos, políticos, pedagógicos, contextuales, entre otros). Sin embargo, lo que nutre a las elecciones didáctico-evaluativas principalmente, son las *intenciones pedagógicas*, puesto que “En términos concretos, las intenciones no se diseñan para cada clase, sino para un conjunto de ellas, actuando como unidad que da coherencia al desarrollo de la reflexión más que fragmentarla en pequeñas porciones” (Gaete, 2015, p. 43).

La autora apela a la *recuperación de la palabra por parte de quienes enseñamos filosofía*, posicionando a las docentes como un ser político-social que trabaja y habita en un contexto específico, por lo que necesita *intenciones pedagógicas* particulares para ese contexto que vive. De esta forma, en la *Didáctica centrada en los Sujetos* (Gaete, 2015), se hace una marcada distinción entre contenido curricular y contenido didáctico: en este sentido, el contenido didáctico sería aquel que está atravesado por la racionalidad didáctica de la docente, situada histórica, ética y epistemológicamente. El contenido didáctico no es al azar, sino que se centra en el sujeto estudiante y lo valida, sosteniendo al mismo tiempo una narración que permite apropiarse de los contenidos curriculares teniendo sus propias

intencionalidades claras, y así, sostener las decisiones didácticas en pos de la apropiación del saber histórico y cultural. Así,

el acto de narrar rompe con la noción moderna de contenidos ahistóricos, fragmentados y secuenciados, que son consignados aisladamente en las planificaciones de clases, puesto que la construcción del conocimiento con sentido sólo puede hacerse desde los procesos narrativos que nos constituyen. La clave para dotar de sentido a la enseñanza de la filosofía se encuentra en la posibilidad de intencionarla a través del relato (Gaete, 2015, p. 41)

La complejidad de entender/abordar la enseñanza de la filosofía sólo desde la didáctica¹²¹ sin considerar a la evaluación, desvincula estos procesos y la convierte en un acto certificadorio (Cerletti, 2012), que desconoce la complejidad de la evaluación en tanto fenómeno (Santos Guerra, 2019). Si bien en la construcción de las *intenciones pedagógicas* hay una marcada labor intelectual, el nivel evaluativo queda a merced de la prescripción estatal, que no considera contextos ni los sentidos filosóficos construidos con las estudiantes, por lo que se pierde la oportunidad de recoger información coherente con el proceso didáctico que se lleva.

¹²¹ Y en general de las didácticas de la filosofía, centradas en la enseñanza como acto político, pero no necesariamente del contexto práctico y pragmático del sistema escolar.

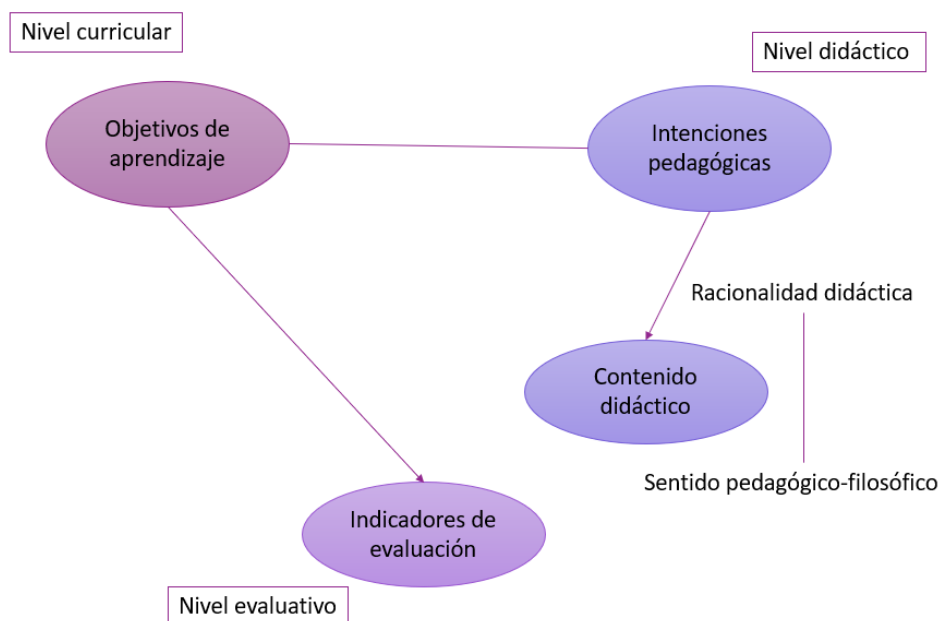


Figura 18: Intenciones Pedagógicas en relación al curriculum y la evaluación. Elaboración propia.

En el esquema podemos observar la clara relación que se da entre los niveles curricular y evaluativo, así como el nulo vínculo entre el nivel evaluativo y el nivel didáctico que vemos en el esquema. De esta forma, si se evalúa por medio de los indicadores con los que se monitorea la cobertura curricular, se evaluará a las estudiantes ignorando el sentido pedagógico filosófico que se ha construido en el proceso de aprendizaje. La evaluación queda relegada a un segundo plano por lo que toma un rol externo de certificación. La profesora Laura lo ejemplifica en el marco de su experiencia en una institución en la que “no tenía la libertad de escoger instrumentos, sino que solo intenciones, porque muchas veces quienes regulan esas cosas no nos ven [...], ni están ahí viendo como tú haces las cosas, y por lo tanto tenía esa libertad” (D2, P. 10).

La posibilidad de definir *intenciones pedagógicas* y la imposibilidad de tomar decisiones evaluativas libremente, muestra cómo la profesora pone en sus intenciones los sentidos de la enseñanza y de los aprendizajes. Sin embargo, la contradicción subsiste –como veíamos en el apartado anterior- justamente porque no hay nada que vincule al nivel didáctico con el

nivel evaluativo. Ahora es justo preguntarnos, ¿qué pasaría si construimos un puente que permita reorganizar las comprensiones que se tienen de evaluación en la asignatura desde la didáctica de la filosofía? Observemos el siguiente esquema:

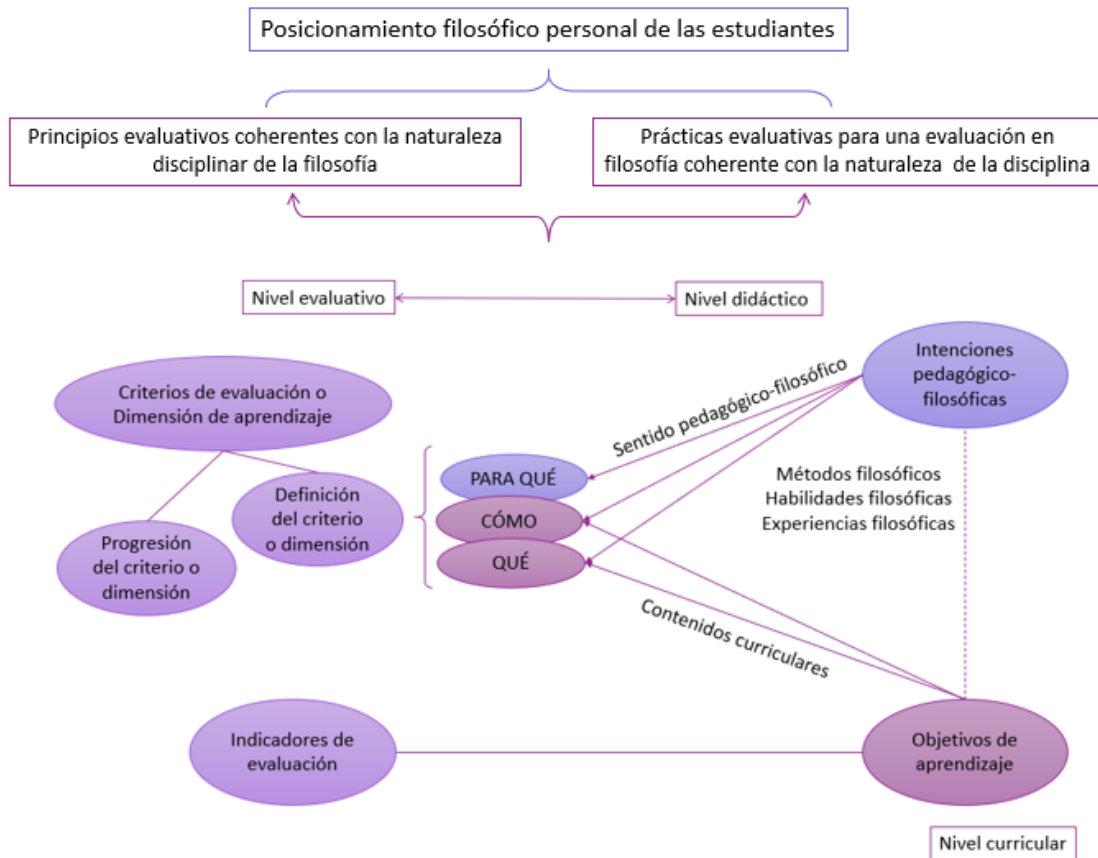


Figura 19: Vínculo didáctico-evaluativo en la enseñanza de la filosofía. Elaboración propia.

Al vincular didáctica y evaluación en la asignatura, se abre la posibilidad de crear sentido filosófico con las estudiantes, ya que la construcción de su posicionamiento filosófico es el motor que moviliza tanto *principios* como *prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía*. De esta forma, el vínculo entre el nivel didáctico y el nivel evaluativo permite visibilizar esos principios y concretizarlos en prácticas que ponen en contexto este vínculo. En ese sentido, la EPA y sus prácticas evaluativas intersubjetivas ponen a disposición los *criterios de evaluación o dimensiones de aprendizaje* como una herramienta que permite situar la evaluación de contenidos y habilidades dentro de un

contexto que les otorga sentido –como vimos en las rúbricas de ejemplo en el apartado anterior.

Así, por una parte, las *intenciones pedagógico-filosóficas* comportan saberes disciplinares puestos en un contexto específico, necesario para la construcción de sentido: por ello también recogen las subjetividades tanto de la docente como la de sus estudiantes, es decir, validándolas de manera horizontal. Por otra, y en coherencia con lo anterior, los *criterios o dimensiones* se constituyen aunando saberes disciplinares (*QUÉ*), habilidades y métodos propios de la filosofía (*CÓMO*) en correlación con el sentido (*PARA QUÉ*). De esta forma, las *intenciones pedagógico-filosóficas* se despegan de su rol únicamente didáctico y pasan a formar parte de un aprendizaje complejo, contextualizado y con un sentido filosófico coherente¹²².

Finalmente, creo necesario decir que no está dentro de mis intenciones como investigadora entregar un manual esquematizado sobre la *experiencia de evaluar en la asignatura de filosofía* generando *principios y prácticas* propias, o bien, que se sigan al pie de la letra los que resultaron de este levantamiento exploratorio de bases teórico-prácticas. Lo que pretendo es instalar una discusión a partir de un cuestionamiento genuinamente pedagógico y filosófico que es común entre las docentes de la asignatura.

Por ello, es importante poner atención a las nuevas interpretaciones/comprendiones de la evaluación que puedan dialogar más fácilmente con la naturaleza disciplinar de la filosofía, para no entramparnos en la contradicción. Por el contrario, al entregar espacio a este tipo de cuestionamientos se enriquecen las prácticas y aclaran las intenciones, ya que, al dar lugar en la vida docente a la reflexión crítica sobre la propia práctica, es posible definir, describir, poner en palabras las *intenciones y sentidos pedagógico filosóficos* sobre los que se construye la coherencia en la práctica de la enseñanza de la filosofía.

¹²² Ver ejemplo en Tabla 13: Criterio de Evaluación 3ro-4to básico: Argumentación en base a causas y consecuencias. Elaboración propia (pág. 144)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, F. (2019, diciembre). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129 – 150. Disponible en: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838aguilar8>
- Aguilar, L. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 61-64. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918009>
- Althusser, L. (1987). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Quinto Sol, México.
- Álvarez, J. M., (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, España.
- Álvarez, J. y Pinto, F. (2021). *Desarrollo de capacidades profesionales de los y las docentes de Renca para un cambio de paradigma evaluativo: Acompañamiento, saberes docentes y evaluación formativa*, en Olave Astorga, J. M., *Cuadernillo de Experiencias Pedagógicas No 3: Desarrollo Profesional Docente y Evaluación Formativa en las Comunidades Educativas de Renca* (pp. 19 -50): Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, U. de Chile, Chile.
- Álvarez, P., Martín, C., Soto, P., Olave J. M. (2018). Otra evaluación, otra educación posible. *Revista Docencia*, (63), 48 – 62. Disponible en: http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_63.pdf
- Anijovich, Rebeca (2010). “La retroalimentación en la evaluación”, en Rebeca Anijovich (ed.), *Evaluación significativa*. Paidós, Argentina.
- Arroyo, J. (2010). *La evaluación en Filosofía: procesos de aprendizaje y de enseñanza, estrategias y técnicas de evaluación*. En: Cifuentes, L.M., Gutiérrez, J.M. (coord.) *Didáctica de la Filosofía*. Ed. Graó, España.
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: Faculty of Education University of Cambridge, UK.
- Azúa, Ximena (2012). *¿Qué se evalúa cuando se evalúa? Una experiencia de formación docente en Evaluación para el Aprendizaje*. Editorial Universitaria, Chile.

- Baeza, J. (2008). El Diálogo Cultural de la Escuela y en la Escuela. *Revista Estudios Pedagógicos* 24 (2), 193-206. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200012>
- Baird, J. (2018). *On different paradigms of educational assessment: Implications for the relationships with learning and teaching*. The British Psychological Society, England.
- Betrián, E., Galitó N., García N., Jové G., Mucarulla, M. (2013, enero 4). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5 - 24. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2869>
- Bick, Maureen (2012). *Fundamentos de la experiencia de Evaluación para el Aprendizaje*. En: Ximena Azúa (ed). *¿Qué se evalúa cuando se evalúa? Una experiencia de formación docente en Evaluación para el Aprendizaje*, 17-48. Editorial Universitaria, Chile.
- Black, P. y William, D. (1998, julio). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & William, D. (2018, marzo 22). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (6), 551-575. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bloom, B., Hastings, J., Madaus, G. (1975). *Evaluación del Aprendizaje*. Troquel, Argentina.
- Bonilla-García, M; López-Suárez, A. (2016, diciembre). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. Cinta de moebio 57, 305-315, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. Ediciones Fontamara, México.
- Bourdieu, P. (2004). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Traducción de Marcos Meyer. Ediciones Siglo XXI, Argentina.
- Castorina, José A. (2004, diciembre). Las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la Filosofía. *Revista de Teoría y*

- Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 169-188. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200910>.
- Cerletti, A. (2008a). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal, Argentina.
- Cerletti, A. (2008b). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. del Estante, Argentina.
- Cerletti, A. (2012, diciembre). La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. *Educación en Revista*, 46, 53-68. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400005>
- Cerletti, A. (2020) *Ensayos para una didáctica filosófica*. Nefi, Brasil.
- Coll, C. (2002) *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchessi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. Editorial Alianza, España.
- Contreras, G. Prieto M. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Revista Estudios Pedagógicos* 34 (2), 245-262. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Delgado y Gutiérrez (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. Síntesis, España.
- Díaz Barriga, F. (2005) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill, México.
- Falabella, A., Parcerisa, L., (2017, agosto 21). La consolidación del Estado Evaluador a través de Políticas de Rendición de Cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89). Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Flórez, M. T., & Sammons, P. (2013). *Assessment for learning: effects and impact*. CfBT Education Trust, University of Oxford, UK.
- Flórez – Ochoa, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Mc. Graw Hill, Colombia.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Argentina.
- Gaete, M. (2015). *Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula*. Universitaria, Chile.

- Gaete, M., Miranda, L., Ramírez M. (2007). *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Facultad de Filosofía y Hdes. Universidad de Chile, Chile.
- Gallardo, M.O. y Fuentes, J.M. (2021). *Experiencias de acompañamiento a las escuelas y liceos de Renca: voces de docentes y tutores*, en Olave Astorga, J. M., Cuadernillo de Experiencias Pedagógicas No 3: *Desarrollo Profesional Docente y Evaluación Formativa en las Comunidades Educativas de Renca* (pp. 53 - 69): Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, U. de Chile, Chile.
- Gallo, S. (2011, marzo 28). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones De Filosofía*, 12. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.664>
- Gallo, S. (2014). *Metodología de la Enseñanza de la Filosofía. Una didáctica para la enseñanza media*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
- Geertz, C. (2008). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Piados, España.
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*. Papiro, Colombia.
- Grau, O. (2009) Otra vez el deseo. Para pensar la enseñanza de la filosofía. *Revista de filosofía*, 65, 97-103. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602009000100006>
- Gysling, J. (2017). La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile. Ediciones UDP, Chile.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* 4ta Edición. Mc Graw Hill. Colombia.
- Ibarrola, M. (2018). *Temas clave de la evaluación de la educación básica: diálogos y debates*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Kuhn, T. (2013). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lambert, C. (2006, diciembre). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Revista Teología y Vida*, 47, 517 – 529. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008>

- Lasterra, J. (2010). Didáctica de la Historia de la filosofía (planificación, estrategias, recursos didácticos y evaluación) En: Cifuentes, L.M., Gutiérrez, J.M. (coord.) Didáctica de la Filosofía. Ed. Graó, España.
- Leyton, D., Rojas M.T., (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40 (Especial Valdivia 2014), 205-221. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Lipman, M. (2002). Filosofía en el Aula. La Torre, España.
- de la Maza, L. (2005). Fundamentos de la Filosofía Hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Revista Teología y Vida*, 46 (1-2), 122 – 138. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>
- MINEDUC (1997). Decreto 511. Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2018). Decreto 67. Normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. Ministerio de Educación, Chile.
- Moreno-Olivos, T. (2010, septiembre 30). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1(2), 84 – 97. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2010.2.6>
- Mucchielli, A. (2001). Diccionario de los métodos Cualitativos. Síntesis, España.
- Murillo, J. F., Román, M. y Hernández, R. (2011) Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4467>
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015a). Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(1), 43-61. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2975>
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015b). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2972>
- Muñoz-Tamayo, V., Durán-Migliardi, C. (2019, febrero). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y

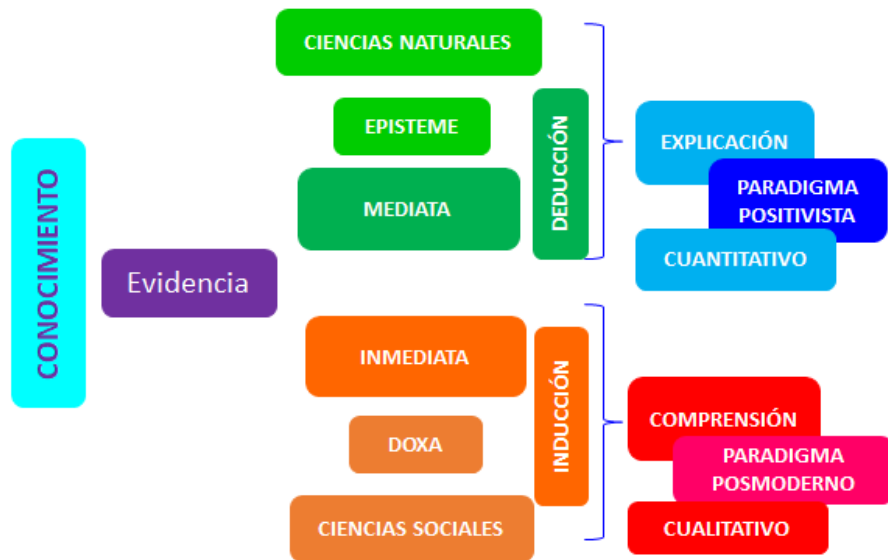
2017. *Izquierdas (Santiago)*, 45. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000100129>
- Nagel, T. (2019). *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Chile.
- Nunziati, Georgette (1988). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64. Disponible en: http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/4736/mod_resource/content/1/Valutazione%20Formatrice.pdf
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18, (3), 353-358. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718304>
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal, Argentina.
- Olave, J. M., Álvarez, J., Hidalgo, C. (2019). Escuela Mercantilizada, Niñez Evaluada. *Revista Científica Hallazgos21*, 4 (2), 221- 239. Disponible en: <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/351>
- Olave Astorga, J. M. (2021). *Cuadernillo de Experiencias Pedagógicas No 3: Desarrollo Profesional Docente y Evaluación Formativa en las Comunidades Educativas de Renca*. Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Chile.
- Oliva, M.A. y Gascón, F. (2016, diciembre). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases Curriculares de Chile. *Cad. Cedes, Campinas*, 36 (100), 301-318. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171349>
- Onfray, M. (2005). *Antimanual de Filosofía*. Edaf Ensayo, España.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I Métodos*. (4º Ed.). La Muralla, España.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue, Argentina.
- del Pino-Sepúlveda, M. y Montanares-Vargas, E. (2019, abril 15). Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos. *Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, 21 (03), 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e03.1984>
- del Pino, M. Cubillos, F. y Pinto, D. (2019, diciembre). Evaluación en contexto MAPUCE BAFKEHCE: las voces del profesorado en la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 45 (2), 101-119. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>
- Quintar, E. (2008). *La Didáctica No-Parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina A.C., IPECAL, México.
- Rancière, J. (2013). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal, Argentina.
- Retamal, J. (2013). *Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado*. Ceibo, Chile.
- Ruz, F., Horvitz, M., Assael, T. (2019). El hechizo del SIMCE: sobre cómo ocultar la competencia escolar en nombre del aseguramiento de la calidad de la educación. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 54-70. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55633>
- Ruiz S., C. (2010). De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile. LOM Ediciones, Chile. *Revista de Filosofía*, 67, 317 - 320. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602011000100025>
- Ruggiero, G. (2012). La formación de los profesores de Filosofía o la paradoja del “giro filosófico”. *Educación en Revista*, (46), 99-112. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155025198008>
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69 - 80. disponible en: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Santos Guerra, M. (2019). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de las prácticas*. Homo Sapiens, Argentina.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Edición del Instituto para la Evaluación de la Educación, México.
- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata, España.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de Pruebas. Los usos y abusos de la Evaluación*. Morata, España.

- Sumiacher, D. (2012). *John Dewey y la Filosofía con Niños de Matthew Lipman*. Artículo publicado en: Harada, E. (Comp.) (2012) *La filosofía de Matthew Lipman y la Educación: perspectivas desde México*. UNAM, México.
- de Tezanos, A. (2006) "Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa". *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46), 33-57. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6884>
- Tejedor, C. (2017). *Historia de la Filosofía en su marco cultural*. SM, Chile.
- Tugendhat, E., López, C., Vicuña A.M. (2010). *El libro de Manuel y Camila. Diálogos sobre ética*. Gedisa, España.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-404. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2004a). *Programas de Estudio para la Enseñanza de la Filosofía, 3ro medio*. Ministerio de Educación, Chile.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2004b). *Programas de Estudio para la Enseñanza de la Filosofía, 4to medio*. Ministerio de Educación, Chile.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2006). *Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Ministerio de Educación, Chile.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2007a). *Evaluación para el Aprendizaje: Educación Básica Segundo Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Ministerio de Educación, Chile.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2007b). *Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje. Un material de apoyo para el trabajo docente*. Ministerio de Educación, Chile.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2009a). *Evaluación para el Aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Ministerio de Educación, Chile.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2009b). *Marco Curricular, Decreto N°256*. Ministerio de Educación, Chile.

- Unidad de Curriculum y Evaluación (2019). Bases Curriculares para 3ro y 4to medio. Decreto en trámite.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2020a). Programa de Estudios Filosofía 3ro medio. Ministerio de Educación, Chile.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2020b). Programa de Estudios Filosofía 4to medio. Ministerio de Educación, Chile.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2020c). Texto del Estudiante, Filosofía 3ro medio. Ed. SM, Chile.
- Unidad de Curriculum y Evaluación (2020d). Texto del Estudiante, Filosofía 4to medio. Ed. SM, Chile.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Síntesis, España.
- Valenzuela, R., Montoya, M.S., Alfaro, J. (2011, enero). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Revista Perfiles Educativos*, 33 (131). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100004
- Villarini, A. (2008). Reflexiones sobre la naturaleza de la filosofía y sus implicancias para la filosofía de la educación. *Revista de Filosofía y sociopolítica de la educación*, 4 (8), 5 – 12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785455.pdf>
- Ydesen, C., y Andreasen, K. E. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1-24. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.710>
- Zemelman, H. (2005). *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina A.C., IPECAL, México.

ANEXO 1: Esquema: Paradigmas Epistemológicos



Elaboración propia.

ANEXO 2: Dualidades en torno a la Evaluación Álvarez (2008, pp. 20 – 22)

EVALUACIÓN ALTERNATIVA La Evaluación desde la Racionalidad Práctica (Acción comunicativa)	EVALUACIÓN TRADICIONAL La Evaluación desde la Racionalidad Técnica (Acción estratégica)
Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Evaluación interna	Evaluación externa
Evaluación referida a principios educativos	Evaluación referida a criterios o criterial y referida a normas o normativas
Evaluación horizontal	Evaluación vertical
Evaluación dinámica	Evaluación puntual
Evaluación procesual	Evaluación terminal
Evaluación participada	Heteroevaluación
Evaluación compartida	Evaluación individual
Evaluación continua	Evaluación postactiva
Autoevaluación, co-evaluación	Evaluación hecha por el profesor
Pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación	Examen tradicional, pruebas objetivas
Preocupación por comprensión, por bondad	Preocupación por fiabilidad, validez.
Interés por lo singular (estudio de casos)	Interés por la generalización (diseño experimental)
Subjetividad reconocida	Objetividad como fin en sí misma
Implicación/compromiso del profesor	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad
Evaluación del aprendizaje	Medida del rendimiento escolar
Credibilidad	Fiabilidad
Atención puntual a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje	Centrado en el resultado o logro de objetivos
Calidad/equidad	Eficacia/eficiencia/rentabilidad
Enseñanza dirigida a la comprensión	Enseñanza dirigida al examen
Lo más valioso se identifica por su interés formativo	Lo más valioso se identifica con lo más valorado, lo que más puntúa
Corresponsabilidad y compromiso	Neutralidad y distanciamiento
Recogida de información por distintos medios	El examen constituye la fuente de información
Explicitación de los criterios de evaluación	Los criterios de evaluación suelen ser implícitos
Evaluación integrada en tareas de aprendizaje	La evaluación ocupa espacio y tiempo aparte
La evaluación sigue principios recogidos en el proyecto educativo del centro	La evaluación es ejercida según el estilo de cada profesor
Negociación de criterios de evaluación	Aplicación de criterios no explicitados
Actividad de conocimiento y de aprendizaje	Acto de control y de sanción
Ecuanimidad	Imparcialidad
Flexibilidad	Programación

Profesor investigador	Profesor experto en conocimientos académicos
Desarrollo profesional	Instrumento administrativo del profesor
Ejercicio ético	Ejercicio técnico
Orientada a la práctica	Orientada por la programación al examen
Honestidad	Imparcialidad
Guiada por los principios curriculares	Orientada a los resultados
Acción justa	Acción neutra
Valoración	Medición
Equitativo	Elitista
Subjetividad ejercida responsablemente	Objetividad controlada técnicamente
Interés ético	Interés técnico
Participación del alumno	Intervención del profesor
Atiende a la globalización de los contenidos	Centra su atención en unidades discretas
Comprensión	Indicadores de conducta
Comprensión procesual del rendimiento	Explicación causal del rendimiento
Conocimiento interdisciplinar	Centrado en cada disciplina aisladamente
Responsabilidad y autonomía docente asumidas	Rendimiento de cuentas, control externo

ANEXO 3: Modelos Evaluativos: Flórez Ochoa (1999, p. 26)

<i>Parámetros</i>	Tradicional	Transmisionista Conductista	Romántico	Cognitivo	Social
<i>Metas</i>	- Humanista - Metafísica - Religiosa	- Moldeamiento de conducta técnico productiva - Relativismo ético	Máxima autenticidad y libertad individual	Acceso a niveles intelectuales superiores	Desarrollo individual y colectivo pleno
<i>Conceptos Desarrollos</i>	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la imitación del buen ejemplo	Acumulación y asociación de aprendizajes	Desarrollo natural espontáneo, libre	- Progresivo y secuencial - Estructuras jerárquicamente diferenciadas - Cambios conceptuales	- Progresivo y secuencial - El desarrollo impulsa el aprendizaje
<i>Contenido Curricular</i>	Disciplinas y autores clásicos	- Conocimiento técnico inductivo - Destrezas Competencias observables	- Lo que el estudiante solicite - Experiencias libres	- Experiencias de acceso a estructuras superiores - Aprendizajes significativos	- Científico-técnico - Polifacético - Politécnico
<i>Relación Docente - Estudiante</i>	- Autoritaria - Jerárquica Docente ↓ Estudiante	- Intermediario - Ejecutor de la programación Programación ↓ Estudiante] Docente	Maestro auxiliar Estudiante ↔ Docente	Facilitador, estimulador del desarrollo Estudiante ↔ Docente	Horizontal Estudiante ↔ Docente
<i>Metodología</i>	- Verbalista - Transmisionista - Memorista - Repetitiva	- Fijación a través del refuerzo - Control del aprendizaje a través de objetivos conductuales	- Sin interferencia - Libre expresión	- Creación de ambientes y experiencias de desarrollo	- Variado según el nivel de desarrollo y contenido - Énfasis en el trabajo productivo - Confrontación grupal
<i>Proceso evaluativo</i>	- Memorístico - Repetitivo - Evaluación producto - Evaluación = Calificación	- Conductas esperadas - Evaluación según criterio - Evaluación sumativa	- Sin evaluación - Sin comparación - Sin calificación	Evaluación cualitativa De referente personal - Evaluar ≠ calificar - Evaluación con criterio	Evaluación grupal o en relación con parámetros Teoría y praxis Confrontación grupal

ANEXO 4: Paradigmas Evaluativos, Baird (2018)

Paradigmas en evaluación	Características principales
Paradigma psicométrico	<ul style="list-style-type: none">- La psicometría puede considerarse como un enfoque positivista de la evaluación en el que se crean instrumentos para descubrir un valor preexistente del atributo de interés.- Evalúa un constructo unidimensional, los ítems deben tener una alta correlación, es decir, prima la validación interna por sobre su adecuación al aprendizaje de los sujetos.- El valor de la medida es construido gracias a su valor estadístico, es decir, se dirige a un sujeto predefinido por los datos.
Paradigma basado en los resultados	<ul style="list-style-type: none">- Sus orígenes se encuentran en el campo de la gestión. Por ello, su énfasis está en la claridad en la selección y comparabilidad.- Construye criterios de éxito y fracaso relacionados con el trabajo (interés de distribución funcional).- El aprendizaje y la evaluación suelen tener lugar en un entorno auténtico y basado en el trabajo. Por lo tanto, la validez es concurrente y predictiva.- Los resultados se utilizan normalmente para indicar si una persona es apta para ejercer un trabajo específico.- La referencia a los criterios es el enfoque central para el establecimiento de normas de éxito y fracaso para clasificar a las estudiantes.
Paradigma de evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none">- El interés evaluativo es multidimensional y considera los conocimientos y las habilidades del estudiante. Esta multidimensionalidad está compuesta por las materias educativas que se exponen en el plan de estudios en conexión con la realidad de los estudiantes.- Las evaluaciones se centran en las características de las cohortes de estudiantes que serán evaluadas, es decir, consideran las características propias de cada cohorte, dado esto, los instrumentos deben ser flexibles a las características de las estudiantes.- La fiabilidad entre calificadores es la principal forma de coherencia en la que se centra, en gran medida debido a cuestiones de equidad, ya que estas evaluaciones pueden tener alta incidencia en el aprendizaje.

Elaborado a partir de Baird, 2018; en Álvarez y Pinto, 2021.

ANEXO 5: Cuadro resumen de los intereses de las ciencias.

Tipo de ciencia	Ciencias Empírico Analíticas	Justificación	Ciencias Histórico Hermenéuticas	Justificación	Ciencias orientadas Críticamente	Justificación
Interés / principio de demarcación	Técnico	Busca fija reglas para la construcción de teorías para su comprobación crítica. Pretende conformar un sistema de referencia.	Práctico	Busca en el plano empírico relaciones que implican una crítica reflexiva de los hechos propios del mundo social. generar (auto)conciencia de éste y su transformación.	Emancipatorio	Busca un saber nomológico que permita, a través de la crítica reflexiva de los hechos propios del mundo social, generar (auto)conciencia de éste y su transformación.
Método	Hipotético-deductivo; Empírico; Analítico	Permite deducir y analizar para pronosticar a partir de los hechos y de las leyes que postula.	Interpretativo Inductivo	Permite interpretar los discursos y las acciones humanas (presentes en el mundo empírico) para develar y elaborar futuros escenarios posibles.	Crítica No-método	Permite comprobar enunciados que implican una ley (invariante) de una acción social en relación a la dependencia ideológica que ésta tenga.
Finalidad del método	Explicación	Busca explicarse los hechos sucedidos y los que sucederán	Comprensión	Busca la comprensión del sentido del universo simbólico presente en el mundo social.	Reflexión Autorreflexión	Busca un proceso reflexivo en torno a las condiciones las leyes (pueden ser derogadas, afirmadas, o dejarse sin aplicación)
Disciplinas	Ciencias Naturales y Exactas; Física; Química; Biología	Este tipo de ciencia busca la certeza en los hechos del mundo empírico para teorizar respecto de los mismos; esta teorización se ve por ejemplo en la generación de leyes o axiomas (ahistóricos) que tratan de dar orden a los hechos factuales del mundo.	Ciencias sociales; Historia; Sociología; Antropología; Cs. De la Educación	Estas ciencias buscan comprender las relaciones que se generan dentro del mundo social desde diversas perspectivas, considerando el contexto histórico y la subjetividad de la investigadora, puesto que es quien pone sus intereses y su inteligencia al servicio de aquello que quiere mostrar como comprensible.	Filosofía Crítica Teología Pedagogía Crítica Teoría de género	Estas disciplinas buscan la emancipación y la transformación de las comprensiones espirituales, epistemológicas, metafísicas de los sujetos que viven y se desenvuelven en el mundo social.
Curriculum	Curriculum técnico - Tyler - Bloom	El interés curricular se orienta a la producción de resultados controlando la mayor cantidad de variables posibles para dar cuenta de su eficiencia.	Curriculum Práctico - Stenhouse - Schwab - Dewey	Se orienta a las condiciones prácticas y materiales del contexto en el cual se aplica el curriculum, tomando en cuenta las necesidades de estudiantes y docentes, por ejemplo.	Curriculum Emancipatorio - Apple - Giroux - Jackson	Busca la transformación de las personas por medio de la educación, rompiendo los paradigmas de comprensión que cada sujeto tiene de sí mismo y de su contexto.

Elaboración propia en base a Conocimiento e Interés, J. Habermas (1990).

ANEXO 6: Cuadro resumen de las principales características de la Evaluación para el Aprendizaje (EPA)

<p>a) Su foco está puesto a nivel del aula, lo que lo diferencia de los sistemas de rendición de cuentas como Simce, que opera a nivel nacional y del establecimiento o de evaluaciones desarrolladas en un contexto municipal o intra-establecimiento como las pruebas “de nivel”. Ello no quiere decir que en cada aula se trabaje de manera aislada, sino que pedagógicamente la atención está puesta en la práctica de aula y la observación de los aprendizajes y su evaluación se construye de manera intersubjetiva.</p>	<p>b) En contraste con las evaluaciones cuya finalidad es acreditar, promover o calificar, su objetivo primordial es fomentar el aprendizaje: se observa lo que producen las estudiantes con el fin de hacer sugerencias concretas sobre cómo mejorar independiente del nivel en que se encuentran. La EPA se realiza cuando las estudiantes saben en qué consisten los sentidos del aprendizaje, cuando en forma anticipada saben con qué “ojos” o bajo qué prisma se mirarán sus trabajos, cuando tienen modelos de lo que constituye un buen trabajo y, quizás lo más clave de todo, cuando reciben retroalimentación para que mejoren su desempeño a partir del trabajo realizado.</p>
<p>c) Uno de los modelos más usados es evaluar en función de una norma, por ejemplo 60% de respuestas correctas corresponde a la nota 4.0. Aunque puede haber momentos y circunstancias diversas que ameritan el uso de este modelo a nivel del aula, su limitante más poderosa quizás es esconder los aspectos del aprendizaje que el número resume. En otras palabras, dos estudiantes con la misma nota pueden tener aciertos y dificultades diferentes, pero la nota no comunica nada al respecto. Desde EPA se entiende que las estudiantes saben con anticipación los criterios que serán usados para observar y evaluar lo que producen, eso es, lo que hacen frente a las tareas propuestas en aula. Dichos criterios son formulados por las docentes y trabajados en aula con sus estudiantes como parte de las actividades regulares de aprendizaje.</p>	<p>d) Los criterios de evaluación reflejan, abrazan o contienen a los objetivos de aprendizaje (OA), tanto aquellos que se refieren a la comprensión de los conocimientos como aquellos que se refieren a determinadas habilidades y destrezas. El concepto de criterio de evaluación es amplio y abarca tanto la descripción del aprendizaje como su realización, además de las condiciones para esa realización (respondiendo a las tres preguntas fundamentales: qué, cómo y para qué). Por lo mismo, se llama criterio a un conjunto de descripciones de dimensiones de aprendizaje, a la descripción de un desempeño, o también a los aspectos centrales de orientaciones evaluativas que podamos comunicar con anterioridad a las estudiantes.</p>
<p>e) Para cada criterio son elaborados descripciones de niveles de logro, constituyendo un continuo de progresión desde un aprendizaje más concreto a uno de abstracto, desde lo sencillo a lo complejo, desde lo inicial al “experto”. La construcción descriptiva de los niveles de logro refleja las</p>	<p>f) Como desde el enfoque EPA se reconocen todos los logros de aprendizaje, las actividades de aprendizaje (reunidas en una planificación que puede tener la forma de una unidad didáctica o escenario de evaluación) se centran en que las estudiantes puedan evidenciar sus aprendizajes de diversas</p>

<p>fases del proceso de aprendizaje los construimos para observar en qué momento del proceso están las estudiantes y nos permite retroalimentar entregando caminos concretos sobre como avanzar en el aprendizaje puesto que estos caminos ya lo señalan los mismos niveles de logro.</p>	<p>maneras y, por lo mismo, la variedad de actividades es esencial, tanto en función de recoger la suficiente evidencia que permita ver el despliegue del criterio, como de los aprendizajes de las estudiantes.</p>
<p>g) Es la producción o evidencia de aprendizaje de las estudiantes lo que se observa y evalúa, no a ellas mismas, sus características de personalidad o aspectos de su identidad.</p>	<p>h) Las docentes planifican la evaluación, observan el aprendizaje, analizan e interpretan la evidencia del aprendizaje, retroalimentan a las estudiantes, y les apoyan en la autoevaluación. Por ende, evaluar es una destreza profesional que se utiliza en cada interacción pedagógica. Vista de esta manera, debe ser parte integral de la formación inicial de las docentes y de su perfeccionamiento durante el transcurso de su carrera profesional.</p>

Elaboración propia a partir de UCE, 2006.

ANEXO 7: Diagrama del funcionamiento de la Ley de Desarrollo profesional Docente.



En Gallardo y Fuentes (2021), p. 62.

ANEXO 8: Protocolo de entrevista semiestructurada

La entrevista que se realizará a continuación está ligada a un estudio sobre evaluación educativa en Filosofía. Esta investigación tiene la finalidad de hacer un levantamiento teórico práctico de prácticas evaluativas alternativas a los métodos y procedimientos técnicos propios de la cultura sumativa y de rendición de cuentas, tan arraigados en la escuela. Por esto, esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, es de carácter exploratorio y como diseño investigativo se eligió Estudio de Caso, a través de un estudio Colectivo y de Casos Atípicos. Para profundizar en las experiencias de diferentes docentes, se requiere esta entrevista.

La entrevista sólo se llevará a cabo si es que la o el docente participante tomó conocimiento y entregó su consentimiento firmando el documento *Consentimiento Informado* donde se explica más detalladamente los objetivos de la investigación y lo que implica su participación en esta investigación.

Como este estudio está inserto en el contexto de pandemia por COVID-19, la entrevista será mediante video llamada y el *Consentimiento Informado* será firmado y enviado a la investigadora responsable de manera virtual.

Ficha Docentes participantes¹²³

<i>Docente Participante 1</i>	
<i>Nombre</i>	
<i>Edad</i>	
<i>Años de ejercicio profesional</i>	
<i>Establecimiento(s) donde se desempeña</i>	
<i>Dependencia del Establecimiento</i>	
<i>Fecha</i>	

Pregunta de Investigación y Objetivos

PI: ¿Cuáles serían los principios de una evaluación en filosofía coherentes con los principios disciplinares de la asignatura?
OG: Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.
OE1: Indagar en las propuestas didáctico-evaluativas de diferentes docentes de la asignatura de Filosofía en función de la innovación en evaluación educativa y su coherencia con la naturaleza de la disciplina.
OE2: Analizar las propuestas didáctico-evaluativas que diferentes docentes llevan a cabo en la asignatura para determinar los principios pedagógicos desde los que plantean la enseñanza de la filosofía.
OE3: Sistematizar las propuestas didáctico-evaluativas innovadoras de los/as docentes para generar una propuesta teórica-práctica inicial sobre lineamientos de trabajo en evaluación en filosofía.

I. Preguntas Imprescindibles

Nº	Objetivos de Investigación	Tema	Preguntas	Comentarios
1	Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la	Principios de didáctica y evaluación	¿Cuáles son tus perspectivas sobre la evaluación? ¿crees que didáctica y evaluación dialogan de alguna forma? ¿cómo dialogan ellas con la filosofía?	Llevar la discusión hacia lo conceptual, y en función de la naturaleza disciplinar, desde lo teórico hacia lo práctico en función de sus propios principios pedagógicos.

¹²³ El protocolo original contenía 4 de estos cuadros, cada uno con los datos de los 4 docentes participantes.

	naturaleza de la disciplina.			
2	Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.	Prácticas didáctico-evaluativas y principios que la sostienen	¿Qué reflexiones o cuestionamientos o dudas tuviste en relación a la evaluación y los instrumentos técnico-pedagógicos, cuando tuviste que comenzar a evaluar y calificar?	Indagar en la idea de profesión salido de la universidad, en el primer año de ejercicio profesional.
3	Indagar en las propuestas didáctico-evaluativas de diferentes docentes de la asignatura de Filosofía en función de la innovación en evaluación educativa y su coherencia con la naturaleza de la disciplina.	Prácticas didáctico-evaluativas y principios que la sostienen	¿Qué formas de evaluación consideras más cercanas a tu forma de entender la filosofía? ¿Cómo lo has llevado a la práctica?	Hacer introducción sobre el concepto de <i>naturaleza disciplinar</i> , sobre cómo tuvo lugar dentro de esta investigación y qué es lo que he investigado de ello. → En detalle
4	Analizar las propuestas didáctico-evaluativas que diferentes docentes llevan a cabo en la asignatura para determinar los principios pedagógicos desde los que plantean la enseñanza de la filosofía.	Implementación de experiencias didáctico-evaluativas	Las instituciones en las que has trabajado o en la(s) que trabajas hoy, ¿de qué manera han recibido que implementes formas alternativas de evaluar? ¿Has tenido que lidiar con prejuicios o con una cultura sumativa muy fuerte? ¿Has experimentado obstáculos en tus diferentes lugares de trabajo para implementar en aula evaluaciones más coherentes con tu visión de la filosofía? ¿Qué tipo de obstáculos? ¿podrías describirlos?	Hacer hincapié en la descripción de los obstáculos y su naturaleza. Poner atención e indagar respecto de la cultura evaluativa de esos contextos en específico. Si es que las hay, indagar en las trabas administrativas o los obstáculos técnico pedagógicos y los principios ético profesionales que hay detrás. Intencionar la interpretación de la experiencia desde la cultura evaluativa de la(s) institución(es)
5	Analizar las propuestas didáctico-evaluativas que diferentes docentes llevan a cabo en la asignatura para determinar los	Implementación de experiencias didáctico-evaluativas Principios evaluativos	Si tuvieras que caracterizar tu manera de evaluar en relación a tu forma de ser docente de filosofía, ¿cómo podrías hacerlo? ¿cómo podrías conceptualizarla?	Hacer énfasis en la descripción mediante conceptos y su relación entre ellos para visualizar los principios detrás de la implementación de sus clases.

principios pedagógicos desde los que plantean la enseñanza de la filosofía.			
---	--	--	--

II. Experiencia evaluativa

Objetivos de Investigación	Tema	Preguntas	Comentarios
<p>OG: Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.</p> <p>OE1: Indagar en las propuestas didáctico-evaluativas de diferentes docentes de la asignatura de Filosofía en función de la innovación en evaluación educativa y su coherencia con la naturaleza de la disciplina.</p> <p>OE2: Analizar las propuestas didáctico-evaluativas que diferentes docentes llevan a cabo en la asignatura para determinar los principios pedagógicos desde los que plantean la enseñanza de la filosofía.</p>	<p>Implementación de experiencias didáctico-evaluativas</p> <p>Principios evaluativos</p> <p>Prácticas didáctico-evaluativas y principios que la sostienen</p>	<p>¿Podrías relatar paso a paso y en detalle alguna experiencia evaluativa en la que hayas puesto en práctica y en la cual reconozcas que haya coherencia entre tus principios sobre evaluación y tu comprensión de la naturaleza disciplinar y la enseñanza de la filosofía? ¿Por qué este ejemplo lo ilustra?</p>	<p>Énfasis en los detalles. Ir preguntando por las circunstancias en las que se haya desarrollado la experiencia, el contexto educativo en general, la llegada que tiene la asignatura en el grupo. Además, aspectos metodológicos, didácticos, etc. → fundamentando sus decisiones</p>

III. Preguntas Complementarias

N°	Objetivos de Investigación	Tema	Preguntas	Comentarios
1	Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.	Principios didácticos y evaluativos	¿Cómo podrías describir la relación tienes (y has construido) tu como docente de filosofía con la evaluación?	Hacer énfasis en la comprensión de la evaluación como un proceso: desde la formación inicial hasta hoy. Indagar en la relación personal y las concepciones de relación entre filosofía y evaluación.

2	Explorar los principios y prácticas de evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.	Principios evaluativos	<p>¿De forma la evaluación alternativa recoge/reconoce el trabajo intelectual de tus estudiantes? ¿Qué diferencia ves respecto de la evaluación tradicional?</p> <p>¿Qué piensas de esta frase que entre docentes de filosofía solemos escuchar?</p> <p><i>“La filosofía no se puede evaluar”</i></p>	<p>Buscar hacer el contrapunto entre la evaluación desde paradigma conductista y psicométrico y la evaluación desde el paradigma crítico social.</p> <p>Considerar tanto la experiencia de lo que le docente haya reflexionado, como la literatura que habla de lo mismo.</p> <p>(Cerletti, 2012)</p>
3	Indagar en las propuestas didáctico-evaluativas de diferentes docentes de la asignatura de Filosofía en función de la innovación en evaluación educativa y su coherencia con la naturaleza de la disciplina.	Prácticas evaluativas y principios que la sostienen	<p>Al momento de pensar en la evaluación dentro de una planificación, ¿en qué aspectos pones mayor atención?</p> <p>¿Es la evaluación una preocupación en tu práctica docente? ¿Planificas tus clases considerando formas de registrar/evidenciar el aprendizaje de tus estudiantes, más allá de la calificación?</p>	<p>Centrarse en los aspectos centrales de la didáctica y cómo conversa con la evaluación.</p> <p>Preguntar por lo práctico de los instrumentos que ha desarrollado hasta el momento y cómo se relaciona con la observación y seguimiento del aprendizaje.</p>
4	Analizar las propuestas didáctico-evaluativas que diferentes docentes llevan a cabo en la asignatura para determinar los principios pedagógicos desde los que plantean la enseñanza de la filosofía.	Prácticas didáctico-evaluativas y principios que la sostienen	<p>¿Qué estrategias has utilizado y desarrollado para recoger la evidencia de aprendizaje filosófico?</p> <p>¿Hay alguna que te acomode más que las otras? ¿De qué depende esto?</p> <p>¿Qué percepción tienen tus estudiantes de estos métodos?</p>	<p>Poner atención en cómo se relaciona la estrategia con la didáctica de la filosofía que utiliza.</p> <p>➔ No perder el foco de lxs estudiantes</p>

ANEXO 9: Consentimiento Informado

Información para el Consentimiento Informado de las y los docentes participantes

Este documento contiene información que le servirá para tomar una decisión informada respecto a su participación en el estudio *¿Cómo evaluar en Filosofía?: Levantamiento exploratorio de bases empíricas y teóricas para una evaluación coherente con la naturaleza disciplinar de la asignatura.*

Estimada/o Docente de Filosofía:

Usted ha sido invitado/a a participar en un estudio sobre evaluación en la asignatura de Filosofía. Toda la información que entregue a la investigación será utilizada para hacer un estudio exploratorio -teórico práctico- sobre evaluación no tradicional en Filosofía, en base a la experiencia de diferentes docentes en la evaluación de la asignatura. Esta investigación está a cargo de María Olga Gallardo Aguayo, quien presentará los resultados en una tesis escrita y un examen ante el Comité Académico del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile para optar al Grado de Magíster en Educación. El objetivo de este estudio es explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina.

Su participación es absolutamente voluntaria y tiene derecho a negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento. Específicamente, se solicita su colaboración para: i) responder una entrevista a través de una video llamada que será grabada y transcrita; y, ii) compartir el material de trabajo pedagógico utilizado en la implementación de un escenario de aprendizaje en la asignatura de Filosofía. Este material refiere a planificaciones, material didáctico (guías, ppt, etc.), instrumentos de evaluación y evidencia de aprendizaje. Si se produjera un cambio en alguno de estos aspectos, usted será avisado(a) oportunamente, y dado que su participación es voluntaria podrá decidir si continúa o no participando en la investigación.

La participación en este estudio no conlleva ningún riesgo físico, psicológico o emocional. No existen gastos ni compensaciones asociadas a la participación en este estudio. En la eventualidad que durante el estudio surgiera algún costo, éste será cubierto por la Investigadora Responsable, quien además se compromete a asegurar la confidencialidad de la información recolectada, la cual no será individualizada y se mantendrá el anonimato a través del uso de un seudónimo. Al finalizar la investigación, usted recibirá una copia digital de la tesis con los resultados del estudio.

Tiene derecho a hacer todas las preguntas que le parezcan pertinentes respecto a las características de la investigación y de su propia participación. Tanto usted como la Investigadora Responsable firmarán copias idénticas del Consentimiento, las que serán remitidas a su correo electrónico de manera digital y con ambas firmas.

Sin otro particular, y esperando una buena recepción a esta invitación, se despide atentamente de usted

María Olga Gallardo Aguayo
Investigadora Responsable
Profesora de Filosofía
Magíster (c) en Educación

Consentimiento Informado para las y los docentes participantes

Yo, _____, Docente de Filosofía del Establecimiento Educacional _____, he sido invitado/a a participar en la investigación *¿Cómo evaluar en Filosofía?: Levantamiento exploratorio de bases empíricas y teóricas para una evaluación coherente con la naturaleza disciplinar de la asignatura*, a cargo de la Profesora María Olga Gallardo Aguayo, Magíster (c) en Educación mención Curriculum y Comunidad Educativa, del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Acepto voluntariamente participar en el proyecto y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que esto tenga consecuencias negativas en mi trabajo.

He sido informado/a respecto a los objetivos y procedimientos de esta investigación. He leído la información del documento de consentimiento, y he tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación y estoy de acuerdo en ser entrevistado/a, videograbado/a y colaborar con los materiales pedagógicos que la investigadora requiera para el estudio. Estoy consciente que esta información será confidencial y anónima, y sólo será utilizada para fines de esta investigación.

Se me ha informado que se me entregará una copia de este documento, y que, en caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puedo contactarme con la profesora María Olga Gallardo Aguayo (teléfono: +569 91943276, correo electrónico mogallardo@u.uchile.cl).

Nombre del/la Participante	Firma del/la Participante
Nombre de la Investigadora Responsable	Firma de la investigadora Responsable

Fecha: _____

ANEXO 10: TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS A DOCENTES PARTICIPANTES

1. Entrevista Docente 1: Profesora Carla

16 diciembre 2020

1. INV: Entonces, el primero de los objetivos es explorar en estos principios y, en coherencia con la naturaleza de la filosofía, perdón ese es el general. El primero es *Indagar en las propuestas en función de la innovación educativa y la coherencia por la naturaleza de la disciplina*; el segundo, *Analizar estas propuestas para determinar los principios*; y el tercero, *sistematizar las propuestas también para generar una propuesta teórico práctica inicial*, por supuesto, sobre los lineamientos de trabajo en evaluación en filosofía.

Entonces eso es, cómo a través de él el saber práctico docente en evaluación en filosofía, vamos a ir levantando estos principios, que además que son comunes, o sea, tantos estudios en evaluaciones en filosofía no existen y también cómo la evaluación no tradicional más cercana a lo que la mayoría de los profesores de filosofía entendemos por la función y la labor de la filosofía en la escuela, tampoco son tantos no tan diversos, pero eso en general con los objetivos. Y bueno, la entrevista tiene dos partes la primera, que son preguntas que vamos a ir conversando, y la segunda, que también es una pregunta que tenemos que ir conversando, pero está enfocada más al detalle de una situación evaluativa en particular que tú quieras contarme y compartir. Eso y lo otro que te pido, si es que pudieras mandarme material que hayas ocupado este año o antes.

2. PC: ¿Material de evaluación o actividades en general?

3. INV: Materiales de evaluación, actividades en general, si tienes instrumentos, rúbricas, pero lo que tú quieras. Todo eso lo voy a analizar.

4. PC: Te puedo dar todo, porque lo tengo justo, es que hace como dos días me metí organizar mi carpeta de material de entonces, codifique todo, lo deje todo ordenado por temas, pero te puedo mandar todo.

5. INV: y si tienes evidencia de aprendizaje igual sería bacán, sí porque también es importante irnos fijando en eso, porque tampoco es tan común la evidencia de aprendizaje en filosofía, es rara. Eso en general.

6. PC: ya

7. INV: ya, entonces, si pudiéramos ir entrando en el tema de la evaluación y la relación con la filosofía, tú dirías que ¿cuáles son tu perspectiva sobre la evaluación en relación a la didáctica y la evaluación? ¿cómo dialogan la didáctica y la evaluación o lo hacen de alguna forma? ¿qué piensas tú de eso?

8. PC: Bueno igual soy fiel seguidora de [...], entonces comparto mucho esa visión de que la evaluación tiene que ser una parte del proceso, que la evaluación no solamente un momento del que uno dice si sabe o no sabe, sino que es parte del proceso de aprendizaje y es información relevante que uno va recopilando. En general trato también de darle esa orientación. Ahora, este año la verdad mi trabajo no fue tan organizado porque más que nada fui viendo sobre la marcha que iba a hacer. A principio de año durante una planificación anual, completa, tenía listo todo y después, cuando se cambió todo online, quedé como un poco en shock durante esta semana, entonces fui semana a semana decidiendo qué iba a hacer. La verdad mis actividades didácticas no fueron siempre parte del proceso, o sea de la actividad de evaluación, en términos como de que fueran pasos organizados que tuvieran alguna coherencia, sino que muchas veces fui durante la marcha viendo qué iba a hacer.

Entonces en ese sentido tuve un poco más de dificultades, pero las actividades de evaluación, porque no a nosotros nos hicieron funcionar con módulos de aprendizaje, que se suponía que un módulo consistía como en un mes de actividades más o menos, un mes, seis semanas, tres semanas,

dependiendo de cada uno. Entonces en cada módulo tenía que haber una actividad de evaluación que era como la actividad formal en la que nosotros decíamos como ya, en este punto estaba cada uno de los chicos. Entonces tuve muchas actividades de evaluación durante el año, o sea, no fueron muchas, pero fueron cuatro por cada curso. Entonces en ese sentido tenía cuatro semanas de clases o de actividades y la quinta hacíamos una evaluación; o tres semanas de clases y la cuarta hacíamos una evaluación, entonces fuimos trabajando así. Y yo en general traté de hacer, cuando me llegaba el momento de hacer la actividad de evaluación, trataba de hacer algo que fueran como muy similar a alguna actividad que nosotros hubiéramos hecho antes y todas las actividades que yo hice fueron orientadas a, porque yo dije ya, no puedo trabajar todo este año, no puedo hacer todo lo que quisiera hacer, ni desarrollar todas las habilidades que quisiera, porque justo en el verano me había estado leyendo un libro de desarrollo del pensamiento complejo, que se trata como de hacer explícitos los pasos que uno toma para desarrollar ciertas habilidades, entonces venía muy con ese rollo y esa era mi idea para este año, y como se me cayó todo, entonces, dije ya, no voy a poder desarrollar muchas habilidades, y dije, voy a escoger una y voy a trabajar duro con eso. Entonces la que escogí, fue la habilidad de análisis. Trabajé con análisis todo el año y todas las actividades iban orientadas a desarrollar esa habilidad, pero, pasando por los diferentes temas que fuimos viendo. Entonces en ese sentido, se imbricaban también las actividades con lo que hacíamos en las clases.

9. INV: Profesora Carla, ¿qué aspectos evaluaste para elegir análisis como la habilidad en la que ibas a trabajar?

10. PC: Mira lo que pasa es que, yo no sé si te acuerdas, pero yo comenté que tengo una rúbrica holística, que la desarrollé junto con la profesora Teresa, cuando estaba estudiando en el DEP, y que esa la he ido mejorando y depurando en estos dos años, entonces, tengo esa rúbrica que tiene tres habilidades: la primera se llama comprensión conceptual, que es en el fondo si los chicos manejan o no manejan los conceptos que estamos trabajando; la segunda, tiene que ver con bueno, en esa se mide no solamente la precisión con la que saben, o si saben responder a la alternativa, por ejemplo, sino si son capaces de explicar, de ponerlo en sus propias palabras, de poner ejemplos, de relacionar. Es como un criterio bien amplio, traté de hacer, o sea, hice tres criterios que son muy amplios, en general, entonces la gracia es que me sirven para todas las evaluaciones, y no tengo que estar cada evaluación explicando de nuevo, *oye, esta va a ser la rúbrica*, sino que ya la tienen más o menos clara, ya saben que si yo pongo *esta evaluación va a tener 9 puntos de criterios A y 18 puntos de criterio B*, ellos saben, *ah, me van a preguntar por concepto y por reflexión*. El criterio B es reflexión, entonces dentro de reflexión, yo lo tengo como la capacidad de analizar en detalle y de problematizar el tema con el que se esté tratando, o sea, de plantear preguntas, de revisar distintas perspectivas, más que nada como de profundizar en un tema. Y la tercera es aporte personal, que en el fondo es si ellos son capaces de proponer ideas nuevas, no solamente analizar lo que se está trabajando, sino proponer conceptos, proponer interpretaciones o valoraciones, que tienen que ver más que nada con argumentación, es decir, si la opinión que ellos entregan está fundamentada, o si solamente una frase y no tiene ningún fundamento.

Trato de que todas las actividades tengan un poquito de las tres, pero en general este año, entonces dije, *no voy a poder desarrollar las tres y que aporte personal creo que puedo dejarnos para un siguiente año y dije es mejor preparar a una base buena de reflexión y un poquito de comprensión conceptual cosa que después puedan desarrollar aporte personal con una base más sólida*. Por eso decidí centrarme en reflexión, y cuando yo digo reflexión, digo dos cosas: digo análisis y problematización, entonces traté de centrarme en esas dos, en algunos casos fue mucho más análisis, en otros casos fue un poco más de problematización, pero estuve por ahí en esos dos conceptos.

11. INV: que bueno igual porque también creo que es una super buena herramienta en este contexto, como de ir a ir haciendo y reflexionando en función del análisis la problematización en un contexto de encierro, donde hay mucha información también que llega de afuera, que no puedes dejar pasar así no más.

Entonces en esta misma situación, ¿cómo crees tú que la didáctica de la evaluación dialogaron, por ejemplo? Así nos quedamos aquí en esto mismo, en esta misma decisión.

12. PC: Como mi foco fue la habilidad de reflexión, entonces traté de que todas las actividades siempre giran en torno a eso. Entonces bueno, fue difícil, porque yo antes tenía muchas ganas de hacer cosas más, no sé, cuestiones manuales, visuales, no tanta escritura.

13. INV: pero implican presencialidad

14. PC: Pero, claro, implican presencia, implica en interacción y también ánimo de parte de los chicos. Los chicos estaban muy desanimados, por ejemplo cuando venían a conversar conmigo, me decían que lo peor para ellos eran las actividades de arte, me decían que no soportaba las actividades de arte porque yo les decía, *pero les sirve para despejarse igual, como para no sé, para no estar tan cuadrados todo el rato* y me decían, *no profe una lata, porque llevamos toda la semana estudiando y después que nos hagan hacer un dibujo, ni una gracia, como que queremos descansar*, entonces escuchando sus comentarios, dije ya, *voy a hacer actividades normales nomás porque o si no, no van a querer participar no más*. Así que al final igual mis actividades fueron pura escritura, tuve una sola disertación y el resto fue todo escrito. Ahí siento que me caí un poco, en el sentido de que eso deja fuera también otras formas de expresar aprendizaje, y que muchos chicos, tú sabes, hoy en día la escritura es un tema para los niños, o sea, no sé, cómo que no saben muy bien hilar oraciones, generar textos coherentes, entonces, costó un poco.

Pero en el fondo, así fue un poco como hice la unión entre la didáctica de la evaluación, como siempre haciendo actividades que fueran a reflexión, entonces de repente la actividad era una pregunta abierta y *era escribe un texto de al menos 20 líneas en el que analices este problema* y entonces ahí ellos iban dando diferentes ideas, siempre con retroalimentación, muchas actividades consistieron en... hice como unos cuadros de análisis, ya como cuadros para guiar el análisis, porque a muchos les costaba y me decían *profe, es que no sé bien qué es lo que tengo que poner o cuánto*, entonces yo ponía como unas preguntas guía y, en vez de que fuera como ya, *en tu análisis responde a estas cuatro preguntas*, era una tabla, entonces ahí ellos era, ya, *primero tengo que hacer esto, ya, segundo tengo que hacer esto*. Con ese ese tipo de actividades fue también las que incluí después en las actividades de evaluación, casi todas las actividades de evaluación fueron tablas, con excepción de, no sé, unas 4 que fueron o tras entregas o disertaciones

15. INV: Pero mira, esas mismas tablas puedes tomarlas el otro año y entregárselas para que las redacten y tienen un texto, listo.

16. PC: Claro, lo que lo que estaba pensando también, es que ya el otro año me gustaría que ellos mismos generen la estructura de la tabla, porque ahora la ponía yo, yo ponía cuáles a las preguntas guías, pero me gustaría que fuera un proceso más largo, como ya a ver, qué tipo de preguntas podemos hacerle a esta situación, o qué sé yo, como cómo podemos comenzar un análisis, pero todavía no estoy ahí

17. INV: y en realidad tampoco sabemos cómo va a ser el otro año

18. PC: y como ya este año era nueva, me costó, la verdad me costó mucho enchufar, durante el primer semestre estuve me costó mucho, recién el segundo como que agarré un poco más de vuelo.

19. INV: Es que claro llegando al colegio y en este contexto igual.

20. D1: sí fue súper difícil eso.

21. INV: Profesora Carla, y en ese mismo sentido, ¿no te pusieron ningún problema para evaluar cómo lo has hecho este año? ¿o para la estructura que tienes con las clases? Como esto mismo, por ejemplo, de ir y ando el análisis a través de tablas, ocupar el criterio A, el criterio B, el criterio C.

22. D1: Mira, con la rúbrica fue un poco difícil presentarse a UTP al principio, porque yo llegué la primera semana a decirle *esta es mi rúbrica con esto yo trabajo y no quiero hacer nada más*, entonces, como que le costó entender un poco a nuestro UTP como cuál era el objetivo y cómo se organizaba, y cómo podía hacer que todos los cursos de 1° a 4° medio usaran exactamente la misma rúbrica, pero

una vez que se lo expliqué, no tuvo ningún problema y la verdad es que durante el año, estuvimos bastante solos los profes en mi colegio. La instrucción fue muy como *ustedes hagan lo que ustedes les parezca*, entonces no me exigieron forma ni nada, solamente haz una actividad de evaluación la que sea como sea.

23. INV: ¿Les exigieron notas?

24. D1: Mira, en vez de notas nos hacían poner el porcentaje de logro, en el fondo era lo mismo que pone una nota, pero en forma de porcentaje, pero, por ejemplo, después fueron cambiando durante todo el año. Y al principio era solo actividades de evaluación, después dijeron que teníamos que incluir en el porcentaje de logro de cada módulo, no sólo la activa de evaluación sino también las actividades intermedias, didácticas, entonces tuve que empezar a ponerle puntaje también a las actividades intermedias. Y después, cuando llegamos al final fue como, no puede ser que, porque a todos les fue súper mal, porque no sé, de cinco cosas que tenían que estar entregaron una, entonces, a ver no sé un 60% pero mediado con un cero por ciento, les quedaba nada, entonces ahí al final tuvimos que eliminar nomás, como me dijeron, no, filo a ese niño no le cuente esto, a ese niño no le cuenten esto otro y así como que arreglamos el promedio.

25. INV: La rigurosidad cuanti se fue...

26. D1: Sí, no, de hecho ni siquiera sé para qué nos hicieron poner puntajes todo el año si al final no valieron nada, pero nada, de hecho esto igual debiera quedar como secreto, pero la UTP mandó las notas del año anterior de los chicos y me dijo *que sean lo más parecido posible a estas, así que elimina lo que tengas que eliminar para que eso suceda* y yo quedé como, ya, yo trabajé todo el año como un poco en vano, o sea, no en vano, pero como a mí no me gusta mucho la parte de la cuantificación, porque siento que todavía no he logrado calibrar el puntaje de mi rúbrica bien para que realmente el puntaje refleje lo que yo siento con respecto al trabajo del alumno. Y eso ha sido un problema para mí estos dos años, y he cambiado los puntajes: primero cada criterio tenía siete puntos, después cada uno tenía ocho puntos, después cada uno tenía nueve puntos, y traté ahí, pero nunca, todavía no logró llegar a eso. Me carga tener que poner puntos porque los chicos nunca obtienen la nota que yo creo que tienen que obtener. Siempre según la rúbrica me queda otra nota, siempre es mucho más baja de lo que yo esperaría, entonces a mí eso me complicó mucho, y siento que estuve todo el año luchando con eso. Yo preferiría poder ponerle a nivel medio, nivel avanzado y listo, pero los puntos me complican mucho.

27. INV: y, bueno, igual en el colegio es distinto porque, al final, así como de manera personal te lo digo, que la manera más fácil puntuar una rúbrica holística es con rango de nota, y no con puntaje.

28. D1: Sí, de hecho lo último que había pensado era ponerle 7 puntos, pero claro que en el fondo fuera como una nota, como que de un punto hasta tres, es insuficiente y así como...

29. INV: Claro como desde el 1 al 3 y así, no sé... es que... bueno, en el colegio es más difícil usarlo así, a no ser que todos los niños de acuerdo, pero igual están los papás, y los papás igual pueden ir a alegar por que están acostumbrados a que la nota es así, con el punto, no sé qué, pero como la rúbrica holística no rescata eso tan cuanti, es difícil hacerlo, porque también son habilidades muy complejas, como que estás evaluando una cuestión muy holísticamente y es complicado convertirlo un punto, o un 0,1 o un 0,5.

30. D1: Sí es súper difícil. De hecho incluso, no sé, por ejemplo, un punto de diferencia en la rúbrica, hacía una diferencia de como tres o cuatro décimas en las notas, entonces de repente yo me complicaba mucho porque decía, y a ver, ¿a este niño le pongo 6 puntos o 7 puntos?, y estoy evaluando reflexión, que es algo súper general, entonces como que, pucha, no sé... yo sé que está en el nivel bien pero no sé qué tan bien, entonces como que decía, pucha, si le pongo 6 puntos lo estoy castigando mucho pero con 7 puntos lo estoy premiando mucho, eso me costó muchísimo. En eso todavía tengo que trabajar, de hecho yo quería ver si había alguna posibilidad como de hacer un taller

con otros profes o algo así, para generar como para aprender a calibrar mejor y los puntajes, porque soy pésima con eso.

31. INV: Sí, es complicada es cuestión, pero no sé, es que es que claro si lo empiezas a hacer como más detallado, el punto es que te puedes ir al otro lado y empezar a hacer indicadores...

32. D1: claro y que termine siendo una lista del cotejo.

33. INV: pero de todas maneras EPA no elimina los otros tipos de instrumentos, sino que igual podría y armar instrumentos que sean como coherentes con tus criterios y listo...depende como quieras usarlo también. Profesora Carla, si pudiera describir la relación que tienes con la evaluación, ¿cómo sería?

34. D1: De amor-odio. La odio, porque me cuesta, lo que te decía lo de los puntajes me conflictúa internamente, cachai, como que me duelen los puntos y las notas. Pero, pero por otro lado, entiendo la importancia que tiene, entiendo la utilidad que tiene, a mí me ha servido un montón para para poder ver los reales avances de los chicos, porque de repente una de las clase, o sea, yo sé que las clases también son una instancia evaluación, pero ya dejando eso de lado, de repente en las clases, en la interacción, una siente que los chicos están, no sé, muy bien por ejemplo, y después los ves es escribiendo algo o tratando de sistematizar una idea, y ya no están tan bien. Entonces tú dices, *ah, era bueno para desarrollar una idea corta pero no para desarrollar un análisis más sistemático*, o al revés, a veces un chico que en las clases no dice nada y tú dices, *ah, este cabro no está entendiendo nada*, o las actividades hace cosas así a la rápida porque le da lata, después en la actividad de evaluación demuestra realmente lo que puede hacer. Siento que es muy útil en ese sentido y además como yo en general traté de que fueran actividades, o sea, las guías de evaluación como muy en las que pudieran expresar un proceso de análisis, un proceso reflexivo, más que como un como un esto es lo que sé y esto es lo que no sé, era más mostrar un desarrollo de pensamiento, entonces creo que en ese sentido fue súper útil como por sí misma para los estudiantes como instancias de aprendizaje. Y, además. el hecho de que yo soy súper fan de la retroalimentación, y la retroalimentación creo yo que es lo más importante. Cada vez me doy cuenta de más de la importancia que tiene y de que es realmente imprescindible, o sea, que conozco profesores que nos retroalimentan tanto, y me doy cuenta de que es súper útil porque los chicos de verdad mejoran de una instancia a la siguiente, cuando leen la retroalimentación, porque muchos no la leen. En las actividades de evaluación, usando la misma tablita de la rúbrica les colocaba el puntaje y les colocaba comentarios por cada uno de los ítems de la rúbrica y entonces ahí les ponía la nota que tenían y les decía *si quieres volver a hacer esta actividad, tomando en cuenta estos comentarios, puedes hacerlo, si no quieres, no lo hagas, pero si quieres puedes hacerlo*. Y ahí algunos chicos aprovecharon la oportunidad y subieron muchísimo el puntaje, porque muchos les falta eso, de repente como que son desconcentrados, no leen bien la instrucción o no entendían bien que era lo que había que hacer, y una vez que leyeron los comentarios se orientan mejor y van mejorando un montón. Yo vi buenos resultados igual, pese a la circunstancia, mejoraron más de lo que yo esperaba: yo pensé que no iba a haber ningún avance en este año, pero sí lo hubo, y creo que eso fue gracias a la retroalimentación, a la posibilidad como de volver atrás cada vez para seguir avanzando.

35. INV: Porque eso es super importante, volver atrás para hacer para seguir. Y, ¿cómo ves tú la relación que tiene la evaluación con la filosofía?, en ese mismo sentido: tu relación personal que, por una parte, que está súper tensionada desde la práctica y desde lo que hemos entendido, que hemos aprendido también la evaluación y la importancia que tiene para las personas y en la escuela, ¿cómo ves esa relación entre la filosofía y la evaluación?

36. D1: Muy estrecha, porque yo siempre he entendido la filosofía como un camino que uno recorre. Y cuando uno va avanzando por un camino desconocido, comete errores y uno tiene que retroceder o a veces uno se mete por un pasaje que uno pensó que te iba a llegar a algún lado, y no. Entonces no sé... creo que, al menos yo, en mi camino filosófico creo que he desarrollado muchas ideas que tengo que estar evaluando constantemente, mis propias ideas, mis propias concepciones del mundo, de

repente digo, *mira, llevo años pensando esto, pero tal vez es hora de cambiar un poco esta forma de entender las cosas*, me hago nuevas preguntas que me desestabilizan un poco, pero comienzo bueno, como que cuando eso, sucede digo o qué bueno que encontré este error, esta falla, esta cosa que tengo que reevaluar, esta cosa que tengo que repensar. Siento que la filosofía es muy como un espiral por así decirlo, como que siempre uno está volviendo atrás, retomando ideas antiguas, volviendo a pensar sobre temas que uno ya había dejado de lado, Eso me gusta de la conexión con la evaluación, en este sentido como de retroalimentación: el poder volver atrás, el no sentir que el aprendizaje algo lineal, como que un día lo voy a saber todo hoy ahí se va a terminar, porque no es así, o al menos en filosofía eso no es así. Entonces me gusta eso, entender que es algo en lo que uno puede ir retrocediendo y que retroceder no está mal. Y eso es algo que me ha costado hacerles entender a los estudiantes, que equivocarse no está mal, volver a hacer algo no está mal, al principio algunos me decían *profe yo no quiero corregir mi trabajo, porque yo no quiero hacer trampa con mi nota, porque es que ya me puso mi nota, y esa es*. Y ahí yo les explicaba, que para mí la evaluación era un proceso no era un resultado, entonces que, para mí la parte de la retroalimentación era parte de la evaluación, no era algo o un premio que yo les estaba dando, sino que era parte de ese proceso, porque yo quería ver qué tanto ellos podían avanzar y si ellos no se dado en esa oportunidad, de retroceder para avanzar, se iban a quedar pegados.

37. INV: ¡Qué simple! (risas). Y en ese mismo sentido, tú ¿qué formas de evaluación consideras más cercanas a tu manera de entender la filosofía?

38. D1: Más que nada trabajo práctico; todo lo que implique que ellos mismos puedan desarrollar sus reflexiones. De hecho, este año en todo el año, yo no mencioné autores; mencioné a un autor una vez es una clase. No hablamos de autores, no hablamos de teorías de nadie, no hablamos de platón, no hablamos de nadie. En otros años tal vez si lo hubiera hecho, pero este año el tiempo no me acompañó, y como te dije, yo estaba centrada en el desarrollo habilidad. Entonces... me gustan más que nada lo que implica trabajo práctico, como te decía, por ejemplo, estas tablas de análisis de las que ellos mismos tenían que analizar. Lo interesante era que todos los trabajos que recibía eran, no es como matemáticas que todos tienen el resultado, sino que aquí todos tenían análisis diferentes, todos tenían diferentes puntos de vista y eso lo hace como también mucho más rico. También no sé por ejemplo otra actividad que hice, que es una que lleva haciendo desde primero del DEP, es hacer un mapa de preguntas en el que los chicos escogen una pregunta que les interese y le hacen preguntas a su pregunta. La gracia es que después de las preguntas hagan más preguntas, y a esas preguntas le hagamos preguntas, que vayan sacando como ramas desde su pregunta y generando un mapa. Y la evaluación de la unidad de metafísica la hice así. Esa, fue la única que hice como en modo proyecto que estuvimos trabajando varias semanas, pero al final no funcionó bien, porque o sea, funcionó bien en el resultado, pero el proceso fue un desastre, porque yo pretendía que durará cuatro semanas y al final tuvimos dos meses y medio: llegaba el día la clase, *ya chiquillos, muéstranme su avance, no profe no hice nada*; después, a la semana siguiente, *no profe, todavía no empiezo*, y así se fueron alargando, alargando, y fue un desastre.

39. INV: Profesora Carla, perdón, ¿este es el mismo colegio donde hiciste la práctica?

40. D1: No.

41. INV: ¿Es de la misma naturaleza o es distinto?

42. D1: No, es súper distintos. Mis prácticas fueron en un liceo ultra vulnerable, la primera y la segunda, y la tercera fue en Montessori. Ahí hice lo de la complejización de preguntas, e hice exactamente la misma actividad, pero tenía más pasos porque allá después tenían que hacer un museo, tenían que hacer objetos que representaran la pregunta. Aquí no llegué a esa parte porque, covid. Pero se centraron en la parte del mapa y sí ahí tuve hartas instancias de retroalimentación, ofrecí la retroalimentación oral durante la clase, les di a todos al menos una retroalimentación escrita, tuvimos distancia de las que compartían con sus compañeros los avances, entonces los compañeros les decían, y eso estuvo bastante bueno para los que estuvieron como..., para los que le pusieron pino, encuentro

que estuvo súper bueno, porque desde el principio, desde el primer trabajo que entregaron hasta la versión final mejoraron muchísimo, y después hicimos una actividad como de y se me olvidó una palabra de metacognición, entonces la actividad era un poco como qué aprendiste durante..., o qué habilidades desarrollaste durante el trabajo en este proyecto; entonces la idea era que cada uno respondiera lo que ellos sentían que habían desarrollado, y que después le respondieran a la respuesta de un compañero, que vieran lo que algún compañero había escrito y le respondieran. Y ahí me sorprendió, porque yo traté de no decir mucho qué era lo que yo quería que aprendieran de la actividad y al final todos me reportaron que habían entendido que los problemas había que mirarlos desde distintas perspectivas, que no había que apresurarse a dar una respuesta porque para responder una pregunta filosófica había que responder muchas otras cuestiones, que había que mirar con calma los problemas, muchos me dijeron que aprendieron como a tomarse las cosas con calma, como a no llegar y responder, o tratar de hacer el proyecto en una sola tarde, sino que de repente decían *de repente tuve que parar, tuve que tomarme un par de días y decir, ¿sabes qué? ahora ya no puedo seguir pensando en este problema pero en un par de días lo retomo* y se les ocurren más preguntas. Siento que en ese sentido sacaron hartas las lecciones importantes como filosóficas Yo siempre les digo es que para mí la filosofía es algo que se hace no es algo que se sabe.

43. INV: En ese mismo sentido tú, ¿cómo crees o cómo ves la recepción que tienen estos métodos de parte de tus estudiantes?

44. D1: Uf, varía muchísimo. Mira el año pasado que estaba en otro colegio y de manera presencial, durante el primer semestre les costó mucho acostumbrarse a mi forma de funcionar, pero el segundo semestre, como que ya me habían cachado el rollo y enganchamos súper bien, súper bien, durante primer semestre en el que nos peleamos y fue difícil, y el segundo semestre hicimos clic en nuestra relación y en mi forma de hacer las clases es hacer las evaluaciones y conectaron súper, hasta los más revoltosos terminaron haciendo trabajos decentes igual, fue súper bueno. Ahora en forma online no pude dar ese paso, como que me quedé en que con algunos sí enganché y con otros no, y con los que no, como que nunca..., porque no venían a clases, no entregaban de las tareas, entonces como que nunca tuvimos esa conexión. En general a los alumnos les cuesta un poco al principio, porque están acostumbrados a que les pidan cosas más concretas: como tienes que hacer esto, tienes que responder a esto. Las primeras veces recibía puestas de una línea, respuestas de dos líneas, cachai, o no sé, *yo creo que esto está mal, punto*. Entonces les costó hartito al principio, no entendían: *ay, profe pero es que no entiendo, no sé qué es lo que quiere que haga, no sé qué es lo que espera* y ahí como con harta repetición, *a ver revisemos la rúbrica, revisemos los comentarios que te di, mira te fijas en esto*, igual tuve hartas entrevistas personales con varios como para explicarles los problemas que estaban teniendo y con los que tuve esa oportunidad, siento yo que se fueron soltando un poco en ese sentido y también fueron mejorando bastante, no todos por supuesto, hay algunos que hasta el final me entregaban una línea de respuesta y ya; pero con los que sí tuve esa oportunidad, no voy a decir que lograron hacer tratados filosóficos, pero sí mejoraron un poco como en el sentido de dejar de pensar tan concretamente, abrirse un poco más a darle vueltas a un asunto. Eso es lo que siempre les repito como *cuando yo te hago una pregunta en la que el título está reflexión, lo que yo quiero no es que tú me respondas a la pregunta, sino que tú le des vueltas en torno a la pregunta, eso es lo que yo quiero, la respuesta a la pregunta es lo de menos, si no la responde, igual me da lo mismo, me importa más que consideres posibles respuestas, a que escojas una; me importa más que revises en qué consiste el problema, a que te apures a responderme. De responderlo, podemos hacerlo más adelante, ya habrá tiempo para eso, pero, primero lo que quiero es que pienses sobre lo que estamos sobre la pregunta que te estoy planteando*. Entonces eso les costó, pero de a poco se fueron soltando y yo creo que igual con la relación que vamos a ir construyendo se va a ir facilitando más. Yo tengo la suerte ahora de que tengo desde primero medio entonces puedo tener cuatro años, es fantástico. Me hace sentir mucho menos impotente.

45. INV: Siempre en tercero medio siempre la relación del primer semestre es más tensionada, porque qué es esto, no lo conocen, qué es lo que pasa, no entiendo nada, y después se sueltan como dices tú, y todo es más amable y puede llegar hasta al amor. Tengo la última, o la segunda parte, más bien, de la entrevista que consiste en que me relates paso a paso una alguna experiencia evaluativa que hayas puesto en práctica y en la cual reconozcas que haya coherencia entre tus principios sobre la evaluación y tu comprensión sobre la naturaleza disciplinar de la filosofía y la enseñanza de la filosofía. Elige cualquiera que tú creas que haya sido la más bonita, la más representativa, la más completa, si es que queremos o quieres hablar en términos de completitud, por ejemplo, cualquiera que tú quieras.

46. D1: Mi favorita es el mapa de preguntas, siempre. Tiene un “pero” (entre comillas) porque es una actividad, o sea por sí misma, es un poco como básica, tal vez... no sé..., no implica que escriban un texto porque es para las primeras unidades, está pensado para la primera unidad, para la segunda unidad, cuando recién se están adentrando en el tema. No sé si quieres que te muestre...

47. INV: Si lo prefieres, sí.

48. D1: Te puedo mostrar lo que fui... a mí me gusta sobre todo porque fue la única que pude hacer en forma de proceso, que era lo que yo más quería este año. Esa actividad yo la he usado para introducción a la filosofía como dándoles la opción para que escojan cualquier tema, o este año lo hice en específico para metafísica. Entonces primero trabajamos qué era la metafísica; la gracia es que eso lo hicimos a partir de preguntas también. Entonces, hice un prezi en el que habían muchas preguntas metafísicas y frases que tenían que ver con el tema y entonces yo les dije *ya, todas estas tienen una cosa en común, se tratan de un tema que trabaja la filosofía, yo no les voy a decir cuál es, ustedes tienen que averiguarlo, entonces ustedes al final de la hora me tienen que decir cuál sería para ustedes la definición de esta palabra metafísica a partir de las preguntas y las frases que hay.* Fue súper entrete, bueno yo lo había hecho antes presencial, era mucho más entretenido presencial porque yo le pegaba las preguntas en la pared, entonces los chicos tenían que ir moviendo por la sala y eran como un equipo de investigación, entonces tomaban nota y después comparaban diciendo, *mira esta pregunta se parece y ahí está pero esta es de otro tema...* y esta vez fue on line, no fue tan entrete, pero la gracia es que a partir de ahí llegaron un poco a lo que significaba metafísica. Después hicimos una segunda como de reforzamiento de esa idea, en la que yo entregué un pequeño textito donde se daba la definición, se mostraban algunas preguntas, y que lo ponían en relación a el primer capítulo de la serie de *Cosmos*: la idea era que relacionaran que los problemas de la ciencia y los problemas de la metafísica tienen algo en común y también algo en lo que difieren, la idea era que pudieran hacer esa comparación un poco. Y cuando ya tenían como claro de qué se trataba la metafísica, la primera instrucción fue que eligiera en una pregunta de ese tema que les pareciera interesante, y que me explicaran por qué les parecía importante reflexionar sobre esa pregunta. Eso fue lo primero. Ahí les costó porque la mayoría ya me respondían cosas como *no, es que esta pregunta me permite hacer muchas otras preguntas entonces por eso me parece interesante*, y yo le decía, *no te estoy preguntando por qué te interesa sino que te estoy preguntando por qué es importante pensar sobre este tema, por qué es importante para para ti y para mí, para cualquiera para tu vecino, para el que sea, por qué es importante preguntarse esto, por qué es una pregunta que deberíamos hacernos.* Una vez que escogieron la pregunta, ahí ya entraron a trabajar en lo que era el mapa de preguntas, y ahí lo hicimos en tres fases por así decirlo, primero, trabajaron ellos solos. Se suponía que tenían que trabajar ellos solos una semana, yo les mostré unos ejemplos de cursos anteriores que yo había tenido para que vieran cómo era la estructura, entonces primero trabajaba en ellos solos, después nos juntábamos todos y ellos compartían con sus compañeros sus avances, se daban retroalimentaciones, después de eso ellos mejoraban su trabajo, ahí me lo mandaban a mí, yo les escribía comentarios y ahí ellos terminaban de hacer el producto final y me mandaba en el mapa. La idea era que, además del mapa, como él el pedazo de los escritos, me mandaran un vídeo o un audio explicándome el mapa, pero no explicándome las preguntas sino como por qué pusieron cada

pregunta. Entonces, fue interesante porque muchos aprovecharon cada pregunta como para pegarse una pequeña reflexión, entonces tocaron hartos temas diferentes y fue súper entretenido, porque no sé, por ejemplo, decían, *ya, mi pregunta inicial era si existe dios, ya, yo me pregunté esto porque yo vengo de un contexto religioso y entonces yo quería saber si que de verdad existe o no. Ya, pero después lo primero que me pregunte es 'qué es dios', entonces me puse a pensar que existen muchos dioses diferentes en distintas culturas, entonces me empecé a preguntar ¿habrá uno que sea el correcto o no? ¿o serán simplemente todos distintos? y entonces después me pregunte ¿qué atributos tiene que tener un dios?, ¿cachai?* y ahí como que se fueron profundizando, profundizando, entonces no sé, esa es mi actividad favorita, a mí me gusta mucho porque creo que es hace eso, como que los impulsa a hacer un ejercicio filosófico ellos mismos, a ellos mismos reflexionar en torno a un tema y la gracia es un tema que a ellos les importa, les interesa, entonces por ese lado creo que es más motivador. Ahora sí, recibí algunos trabajos pencaas sí. Recibir varios trabajos que se notaba que estaban hechos sin ganas, cachai, que estaban hechos ahora la rápida y ya, pero recibí a estos trabajos buenos y hartos que me sorprendieron

49. INV: ¿y en qué sentido te sorprendieron?

50. D1: No sé, chicos que en actividades como de redacción en las que hay que escribir de corrido, no tenían tan buenos resultados en esta posibilidad de no centrarse en la escritura sino solamente como en el contenido de la escritura, o sea, las preguntas en el fondo, creo que algunos pudieron desarrollar mucho más no solo mostrar lo que podían hacer, sino que siento que aprendieron a hacer durante la actividad, ¿cachai?, que de repente al principio me decían, *profe, solamente se me ocurrieron cuatro preguntas* y ya yo les hacía un par de retroalimentaciones y después llegaban con un mapa gigante, lleno de un montón de preguntas, preguntas súper interesantes, súper complejas y de repente tocando puntos que ni a mí se me habían ocurrido y entonces, eso me sorprendió, como que de pronto llegaban cosas que no esperaba para nada y...no se, sentí que él como que el mismo trabajo fue un aprendizaje: no fue el resultado de un aprendizaje sino que ese mismo proyecto fue un proceso de aprendizaje y eso me gusta mucho.

51. INV: ¿tú crees que eso lo ven los estudiantes?

52. D1: yo creo que varios lo ven porque, como te contaba, después hice esta pregunta como de qué habilidades desarrollaron durante el proyecto, y ahí me comentaban en eso porque aprendieron a mirar un mismo problema desde varios puntos de vista, que aprendieron que ninguna pregunta es tan fácil como llegar y responder sino que todas esconden mucho más problemas detrás, entonces eso era, o sea, ese era el aprendizaje que yo esperaba: yo no quería que supieran mucho de metafísica, yo quería que supiera la definición de alma, yo no quería que supieran no sé la teoría de las ideas de Platón, yo quería que yo supiera que al enfrentarse una pregunta, no es llegar y responder sino que hay que pensar, y eso era todo lo que yo esperaba, que se dieran cuenta de que la filosofía eso es lo que te aporta, la capacidad de como bajemos un poco, calmémonos, miremos esto con calma, analicémoslo y después respondamos cuando sea el momento. Y si ese era mi objetivo, sí, creo que ese logró.

53. INV: Y en ese sentido, Profesora Carla, ¿tú crees que es relevante generar este tipo de experiencia de aprendizaje para los estudiantes? Experiencias que te dan la oportunidad de a ti como profe observar de manera diversa las capacidades, las habilidades, los pensamientos, las ideas y los sentimientos, todo lo que te quieren comunicar.

54. D1: Sí, de hecho la me gusta mucho el concepto de experiencia para los contextos de aprendizaje de hecho creo que lo creo que lo usé en mi tesis [...] porque como te decía, la filosofía para mí es una experiencia, es algo que uno mismo vive, entonces creo que las clases y la evaluación también tienen que ser reflejo de eso mismo, porque de la experiencia de ...no sé cómo explicarlo, pero como esta cosa maravillosa que pasa cuando tú estás seguro de algo y de repente ya no estás tan seguro, y como que entras en la duda y dices *uy, todo esto que he creído todo este tiempo tal vez no es tan así, ya, a ver revisemos el problema*, y te haces más preguntas, y se te ocurren otras cosas. Para mí eso es la filosofía, todo eso que te pasa a ti acá adentro cuando se tambalean tus creencias, cuando te surgen

nuevas preguntas, cuando se te ocurren nuevas ideas, entonces, a eso es a lo que más quisiera yo que se asemejaran mis clases, a una experiencia de asombro y de no sé, como esas cosquillas que te dan por dentro cuando estás cuando te explota la cabeza. Entonces, sí creo que lo más importante es generar experiencias durante el proceso de aprendizaje y cada vez más me gustaría que mis clases se fueran para ese lado, esa es la verdad, si yo pudiera transformar en experiencias multisensoriales todas mis clases, lo haría.

55. INV: Y para cerrar, una pregunta que tiene dos partes: ¿de qué manera la evaluación alternativa o auténtica, para el aprendizaje como queremos llamarla, no tradicional, recoge el trabajo intelectual de los estudiantes? ¿Qué diferencias ves respecto de la evaluación tradicional?

56. D1: Primero, en el sentido de que este tipo de evaluación con el que trabajo yo no pretende ver si ellos saben o no saben algo, entonces creo que les da como un margen más amplio de expresión de lo que ellos piensan, de lo que ellos se preguntan, de lo que ellos opinan, pero también de alguna forma los obliga a, no solo expresar, sino a ir más allá de lo que ellos piensan, sino como a cuestionarse lo que ellos están pensando, porque ellos ya saben, por ejemplo, que yo no voy a aceptar una respuesta que sea *yo creo esto*, si no, *yo creo esto, pero también se puede ver desde otro lado, ¿sí?* O *yo creo esto y esto, pero también podríamos verlo desde otra perspectiva*; siento que eso permite que florezca mucho más lo que hay dentro de ellos, que una pregunta en la que tienen que recurrir solamente a su memoria, a lo que saben o lo que no saben. Y también me pareció, bueno te voy a contar como una pequeña anécdota para decir esto: en esta misma actividad de las preguntas, estuve trabajando con un chico que es TEA y que además tiene un retraso más o menos importante, es un chico muy complicado que siempre está colgado, que le cuesta mucho interactuar en las clases, les cuesta mucho interactuar con sus compañeros, nunca entiende lo que está pasando mucho en la clase, entonces como que siempre respondía un poco cualquier cosa. Y en esta actividad particular, yo decidí empezar a trabajar con él los dos solos, uno a uno, entonces todos los viernes nos juntábamos y avanzábamos en su mapa de preguntas, yo le iba tirando algunas preguntas para que él mismo fuera como avanzando y fuimos desarrollando juntos el mapa. Y este chico que al principio solamente repetía cosas como un loro, porque era él es muy así, como que te escucha decir algo y te lo repite, o escucha lo que dice un compañero y lo repite, es muy así, o lee de internet y te lo dice tal cual ,entonces tú le preguntas, ya pero que entendiste que era esto y te repite lo que leyó textual. Pero en esta actividad en particular, siento que se salió de esa forma de funcionar, cachai, que realmente pensó, que realmente reflexionó sobre un problema, se le ocurrieron preguntas originales que sólo él se lo hubieran ocurrido, cachai, profundizó en un problema por sí mismo, con una guía y todo, pero fue él que lo hizo. Para mí ver eso fue muy especial, porque sentí le dimos un espacio de independencia igual a su pensamiento, que le hacía mucha falta y que siento que le hace falta a todos los chicos, en general, en el sistema educativo en el que en el que están funcionando en el que no se les pide que piensen, sino que repitan, entonces por eso por eso a mí me gusta la evaluación no tradicional, porque permite ese espacio

57. INV: te da lugar sí...da lugar a los estudiantes también como para hacer esto, pero ¿qué pasa contigo, por ejemplo, en ese sentido? ¿contigo profe de filosofía con respecto al espacio que da la evaluación formativa para hacer y pensar?

58. D1: A mí me encanta, porque la verdad hace mucho menos monótona la corrección, no porque de verdad siento que, eso como que casi como que los voy conociendo a través de sus respuestas a las pruebas, puedo ver qué opinión escriben sobre las cosas, puedo ver qué temas no les gusta tocar, puedo ver qué tipo de ideas no se les ocurren, a qué tipo de ideas tienden, entonces me gusta mucho eso porque puedo verlos en sus distintas formas de ser y en sus distintas formas de pensar, y también me gusta mucho porque siento que de alguna forma lo fuerza a ir un poco más allá de lo que ya creen, lo que ya opinan. Pero bueno, en términos de así como de trabajo técnico es más latero, o sea es más pega, obviamente porque corregir una prueba alternativas o una prueba donde tiene una nota única,

es llegar y hacer y es súper corta, y cuando he tenido algunas, porque de repente hacía como un pequeño quiz de comprensión conceptual así chiquitito, con algunos conceptos y era como un descanso, así como por fin una corrección que se va rápido y no tengo que ponerme a pensar y a debatir conmigo misma que si tienes seis puntos o tiene siete puntos o que sí me gusta no me gusta y qué le digo. Es difícil, es más pega.

59. INV: Y desde ese mismo lugar está la decisión igual: podrías hacer pruebas que son de alternativas, podrías hacer términos pareados, podrías ya ser verdadero o falso, ¿por qué no lo haces?

60. D1: Porque, mira la verdad, tal vez si fuera más... tal vez si quisiera cuidar mi salud mental lo haría (risas). No en serio, es que lo que pasa es que yo soy una persona muy autoexigente, lo que se combina con convicciones fuertes, entonces para mí estudiar pedagogía en su momento cuando tome la decisión, no fue porque me pareciera entretenido enseñar, que también me parece entretenido, pero no fue ese el motivo que me llevó a hacerlo, sino que fue porque tengo la convicción y mi convicción es que es necesario en el desarrollo de los niños que aprendan a pensar, que aprendan a pensar críticamente, que aprendan a cuestionarse las cosas, que aprendan a no quedarse con lo que se les entrega a la primera sino a darle vueltas a las cosas, entonces como creo que eso es algo importante y que creo que si todos lo hicieran, el mundo sería un lugar mucho menos horrible. Siento desde que estaba en la licenciatura, sentía que estudiar filosofía si es bonito, es entretenido, a mí me gusta, a mí me parece muy... no sé, me da placer, pero sentía que no era suficiente eso, que algo me dé placer a mí no implica nada. Para mí lo importante es hacer filosofía conlleva un deber, en algún sentido, de llevar el hacer filosófico el quehacer filosófico de otras personas o de despertarlo en otras personas. Entonces yo por eso estudié filosofía porque creo que es necesario que todas las personas filosofen, y porque creo que es necesario que todas las personas filosofen, tengo que hacer que mis estudiantes filosofen en sus actividades y en sus evaluaciones, no me queda otra, como que para eso estudié pedagogía y para eso soy profe, y si no obtuviera esa creencia hubiera dejado de ser profe, porque pucha es cansador y pucha que es latero.

61. INV: ya para cerrar, ¿qué piensas de la frase que se escucha recurrentemente, que dice que la filosofía no se puede evaluar?

62. D1: Opino que, a ver, ¿cómo ponerlo? tal vez lo que uno no puede evaluar es el contenido, el resultado en algún sentido, o sea como no sé, pienso por ejemplo un filósofo que termine siendo una persona de derecha; me puede parecer reprochable, me puede parecer tonto, me puede parecer lo que sea ser una persona de derecha. Pero si yo tuviera que evaluar eso filosóficamente yo no evaluaría a la posición que tomó sino que evaluarían las razones por las que tomó esa posición, o sea, si tiene buenos argumentos para sustentar su postura, si se hizo las preguntas necesarias para llegar hasta ahí o si es que simplemente lo hizo por porque sí no más, entonces en ese sentido creo que la filosofía es algo que sí se puede evaluar y que de hecho se tiene que evaluar, porque en el fondo como profesores de filosofía nosotros lo que nos importa, o al menos a mí, no es a qué opinión o a qué resultado de creencia lleguen los chicos, sino cómo llegan a ella y por qué llegan a ella y si pueden mantenerla firmemente. Entonces yo les decía el año pasado a mis chicos del colegio católico yo les decía: *ustedes pueden creer en dios, pueden no creer en dios, pueden ser de izquierda, pueden ser desde derecha, a mí no me importa, a mí lo que me importa es que usted tengan buenas razones para creer en lo que creen, que ustedes no crean en lo que creen porque sí, sino porque se lo preguntaron, porque lo analizaron, porque lo revisaron y porque llegaron a una conclusión de la que ustedes están seguros y que ustedes van a ser capaces de defender, entonces y que también van a ser capaces de cuestionar cuando llegue el debido momento, si es que aparece algún problema, van a ser capaces de mirarla*, entonces eso es lo que yo creo que sí se puede evaluar, el proceso para llegar a una idea, porque y ese proceso requiere de cierta rigurosidad en algún sentido, o sea, requiere de hacerse las preguntas que hay que hacerse, de hacer el análisis que hay que hacer, de pasar por todos los pasos, por así decirlo, entonces, eso es lo que creo que sí se puede evaluar, entonces creo que decir que la filosofía no se

puede evaluar, es casi como reducir a la filosofía como un no sé cómo como la autoayuda o como aún como una revista de copucha, no sé, como que “cada uno tiene su opinión y es mi opinión y tú no me puede juzgar”, pucha no, no es así, si poco sí puedo juzgar cómo llegaste a su opinión, si puedo juzgar los fundamentos de tu opinión.

2. Entrevista Docente 2: Profesora Laura

17 diciembre 2020

1. INV: Profesora Laura, ¿edad?

2. D2: 32.

3. INV: ¿años de ejercicio profesional?

4. D2: ¿seguidos o sumándolos todos saltados? 5 como profesora de filosofía.

5. INV: ¿establecimiento donde se desempeña?

6. D2: Actualmente en el liceo [...], Estación Central.

7. INV: ¿Dependencia del establecimiento?

8. D2: Particular subvencionado.

9. INV: la entrevista entonces tiene la función hacer una investigación en evaluación en filosofía y tiene tres objetivos específicos, uno general, que en general es el que tuviste en el consentimiento informado, y bueno la pregunta de investigación es ¿cuáles serían los principios de una evaluación en filosofía con coherentes con los principios disciplinares de la asignatura? El objetivo general es Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina, el primer objetivo específico tiene que ver con indagar las propuestas didáctico evaluativas de diferentes docentes de la asignatura de filosofía en función de la innovación en la evaluación educativa y su coherencia con la naturaleza de la disciplina; analizar, es el segundo, estas propuestas y determinar los principios pedagógicos desde los que se plantean la enseñanza de la filosofía; y el tercero es sistematizar estas propuestas para poder generar una propuesta teórico práctica inicial. El concepto de naturaleza disciplinar de la filosofía, ha sido como un poco complejo porque bueno, hablar de naturaleza de las filosofía, filosóficamente es complejo, pero finalmente, con mi profe llegamos a la conclusión de que no había otra manera más como correcta de llamar a esto porque finalmente, quienes hacemos clases de filosofía y tenemos una perspectiva de la filosofía que es más dialogante, abierta, que, por ejemplo, busca acciones más democráticas, está al contrario de, o es enemiga del reduccionismo de las respuestas que son interpretaciones parciales, por ejemplo, o unilaterales de la misma filosofía. Entonces, a partir de esta diferenciación es que yo me tomo para hablar de naturaleza de la filosofía o naturaleza de la disciplina. Que, en ese sentido, si lo hablamos en términos de evaluación, la evaluación tradicional que tiene que ver más con el conductismo y con la psicometría, está de este lado, desde reducir la respuesta lo más posible, o que las opiniones puedan ser unilaterales, por ejemplo. Si lo hablamos en términos más academicistas, donde del juicio del docente es el único que existe y el de nadie más, para producir respuestas correctas o incorrectas, en este caso, no podríamos decir que existe una parcialidad ni nada, sino que es esto o lo otro. En ese sentido está. Y bueno, la entrevista tiene una estructura de dos partes: la primera parte que son las preguntas que te voy a ir haciendo a lo largo de la conversación, están estructuradas en función de los objetivos de investigación, y la segunda parte, donde vamos a explorar un poquito más algunas cosas que no te voy a adelantar. Entonces, mi primera pregunta es ¿cómo ha sido tu relación con la evaluación? tú como profesora de filosofía, ¿cómo ha sido tu relación con la evaluación en estos cinco años que llevas de ejercicio profesional?

10. D2: Yo creo que como a muchas profes y muchos profes de filosofía, nos topamos con la difícil tarea de no querer ocupar los instrumentos tradicionales, porque no se ajustan al tipo de habilidades de la asignatura, porque son contradictorios con los principios que tenemos, pedagógica y filosóficamente, y por lo tanto de entrada hay una incertidumbre de, sí, sé que esto no me gusta, pero ¿qué es lo que voy a hacer entonces? porque algo tengo que hacer para evaluar, se me exige y es parte de los procesos así como están establecidos nuestro sistema educativo. Eso fue lo primero. Cuando tuve mi primer trabajo ya titulada, llegué a una institución en la que estaban establecidas ciertas pautas de cómo evaluar, y de cómo enseñar, y de qué textos usar en realidad estaba establecido todo, porque eran colegios de la SIP, donde se trabaja por disciplina entre todos los colegios de la institución, que en ese momento eran 18 si mal no recuerdo, y nos juntábamos por área una vez al mes. Y ellos te entregan un plan cuando tú llegas, donde dice qué objetivos debes ver, qué textos debes usar, cómo debes evaluar y en la medida en que tú cubras eso, puedes hacer otras cosas. Entonces, lo primero que me pasó fue que tuve que aprender a -dentro de los límites de los instrumentos que se me imponían- tratar de adecuar ese instrumento a las intenciones que yo tenía. No tuve la libertad de escoger instrumentos, sino que solo intenciones, porque muchas veces quienes regulan esas cosas no nos ven en el currículum oculto, ni están ahí viendo como tú haces las cosas, y por lo tanto tenía esa libertad. Con el tiempo me topé con que muchas veces los alumnos tienen muchísima disposición, aunque mucha incertidumbre, a que tú hagas algo que se sale del común de las evaluaciones, que es de lo que estamos hablando, sino que es el tipo de clases, el tipo de materiales, etcétera. Por lo tanto, si bien había que superar esa barrera de incertidumbre mía y de ellos, una vez que se empieza a superar -porque no es drástico- es una instancia súper privilegiada y que, por lo tanto, recibe mucha contribución de parte de los y las estudiantes. Entonces yo sentí que me era muy fácil trabajar con ellos de una manera que no fuese la tradicional, que podía no hacer las pruebas con alternativas por ejemplo, que podía trabajar con criterios, con actividades en las que se involucrará también la manera en que ellos conciben lo que están haciendo, y ahí me di cuenta que en realidad más que ajustarme a lo que me piden en los colegios, lo que yo debo lograr es, no sé si convencer, pero entrar en diálogo con lo que los y las niñas les gustaría hacer; y en ese sentido, de ahí en adelante, se me volvió súper fácil. Yo no suelo sufrir mucho con el tema evaluativo, lo que no quiere decir que lo haga fantástico, pero sí siento que estamos haciendo algo que nos hace sentido. Entonces mi sufrimiento fue un poco más al inicio, cuando me topé con que se me imponían ciertos temas, se me imponían ciertos modos, pero los espacios de libertad que tenía, trabajaban muy bien. Y me ha pasado en todos los colegios que los chicos están como ávidos, los chicos y las chicas, están ávidos de que se haga algo diferente porque están chatos de lo que se hace, y que por lo tanto están dispuestos y dispuestas a correr el riesgo de hacer algo divergente, aunque al principio no se entienda muy bien, y haya que explicar algunas cosas y hayan tropiezos, pero en síntesis, mi relación ha sido muy afortunada y súper de experimentación, pero de experimentación con buenas experiencias.

11. INV: ¿Y qué estrategias utilizaste como para poder recoger evidencias de los aprendizajes que trabajabas con tus estudiantes? Como de manera didáctica en el caso de la SIP, por ejemplo, que era donde tú más tenías libertad en lo didáctico más querido evaluativo, por supuesto, porque está toda esta estructura de esta institución que es más transversal, ¿Cómo lo hacías para recoger evidencia de aprendizaje de filosófico en específico y qué percepción tenían tus estudiantes?, si me puedes contar con un poquito más de eso.

12. D2: Voy a poner un caso concreto como para aterrizarlo. Por ejemplo, en la SIP existe una modalidad que se llamaba *seminario socrático*, que yo lo sigo ocupando a mi modo, pero me pareció que, en lo medular, era una buena idea. De hecho, no es una idea de la SIP: yo tenía un libro que habla de cómo implementar el seminario socrático, básicamente consiste en una instancia de evaluación de tipo oral donde se pone un insumo, por llamarlo así, inicial que puede ser un vídeo un texto o una temática asociada a ciertos materiales concretos, que los trabajas en el preseminario, y luego en el seminario se hace como una pauta de ciertas preguntas para ir guiando el tema, pero hablan ellos

fundamentalmente, y tú tienes una rúbrica que ellos conocen previamente y vas evaluando temas de expresión oral, de respeto, de manejo de contenidos, de referencias al texto, si usas un texto, etc. Y cuando se acaba el seminario socrático, viene una parte del post-seminario, y donde yo más libertad tenía era en el pre-seminario y en el post-seminario, porque el seminario socrático estaba establecido como se debía hacer: te decían con qué textos trabajar, qué temas trabajar, y muchas veces las reuniones, aunque no estaba en el papel, te decían qué conclusiones había que lograr, que era una de las modalidades de trabajo de la SIP: ellos tenían muy claro el perfil del egresado, por llamarlo así, cómo querían que sus alumnos y alumnas llegaran a pensar y hacer. Entonces esa parte estaba súper como predefinida, más allá de lo que nosotros quisiéramos hacer, igual cumpliendo con la pauta, se podían hacer más cosas, pero la oportunidad más rica para mí era el pre y el post seminario. Y en el post-seminario, lo que hacíamos hartos, y que yo lo sigo haciendo, es que las retroalimentaciones son grupales y son hechas fundamentalmente por ellos, estableciendo siempre que son críticas constructivas que no tienen por afán personalizar ni disminuir a alguien, sino que fortalecer el desarrollo de ciertas habilidades con preguntas como, por ejemplo, quién te parece que una persona destacada como expresándose oralmente y que te parece que, si fuésemos a hacer por ejemplo, un congreso -que lo hacíamos a veces con otros colegios que sé yo-, debería representar al curso con lo que elaboremos, con las ideas que elaboremos que debería llevarlas porque es bueno en eso, o buena en eso. Entre ellos al principio, un poco cortados porque, como que “es mi amigo y que cómo le voy a decir al otro, que me cae mal, entonces le voy a decir esto”, pero se iba volviendo muy honesto, entonces iban tomando conciencia ellos mismos qué les costaba, que sí ya tenían incorporado, por dónde poder la mejora, qué referentes entre ellos mismos podían tener, y yo iba interviniendo pero para poner un poco de orden, para llevarlos aspectos quizás más técnicos y para complementar lo que ellos decían, pero siempre privilegiando que partiera de ellos la observación de sí mismos y del colectivo. Eso yo creo que lo he tratado de ocupar, no sólo en esas, sino que las evaluaciones en general es más que la retroalimentación individualizada escrita y hecha por mí, o simplemente ponerle que está bien o que está mal, algo por ahí.

13. INV: Siguiendo esa misma idea, ¿qué formas de evaluación consideradas más cercanas a tu manera de entender la filosofía? También pensando en esto de la naturaleza disciplinar -bueno nosotras somos más cercanas en ese sentido por la formación que hemos tenido en conjunto-, de la manera de entender la filosofía como una práctica filosófica más que por una aprender externo, así como heterónomo, eso me gustaría que me contaras, qué manera, aparte de la que me estás contando ahora de la coevaluación y la retroalimentación constante.

14. D2: Bueno siempre que sea muy procesual, no me gusta la instancia evaluativa que son como un paréntesis dentro del proceso de desarrollo de aprendizaje, generalmente, para llegar por ejemplo una calificación en general, pero para llegar a algo, a lo que sea, cerrar un tema o a poner una nota, o a sacar una conclusión para avanzar hacia algo más, yo trato siempre de que sea procesual y que ellos estén muy conscientes de cuáles son las etapas del proceso. Porque también creo que uno de los riesgos de la filosofía es que se pierdan un poco, y termine transformándose en una conversación de pasillo, donde si doy en mi opinión soy el mejor de la clase y no, yo siempre les aclaro que es dar una opinión es muy distinto a darla con fundamentos y que hay distintas maneras de darla, y por lo tanto en esos procesos trato de que haya diversificación de las maneras de expresarse ya sea individual, en diálogo, escrito, oral con la devolución de los compañeros, con trabajo en equipo un equipo contra el otro, no como competencia, sino que yo creo que es súper importante que ellos también, volviendo a ese punto, tengan conciencia de en qué parte vamos y por qué estamos en esa parte: que primero hay que explorar, qué disposición tiene en frente a algo, que también hay que darle un sustento teórico posteriormente, que hay que evaluar en qué medida ese sustento teórico pudieron no solo incorporarlo como memorizando conceptos, sino que hacerlo parte de las temáticas que estamos trabajando, y en ese sentido yo creo que la palabra más genérica que puedo ocupar es eso, que sea procesual, porque muchas veces hablaba de lo dialógico y no siempre está presente. A veces hay mucho trabajo

individual, que claro, hilando fino una podría decir que el sujeto dialoga consigo mismo, sí, pero entendiendo la definición estándar de diálogo donde hay otro, no siempre ocupo eso, pero sí siempre es un proceso donde están conscientes de las etapas y donde por lo tanto no es que esté algo así establecido y si pasaste eso bien, y si no lo pasaste mal, y borrón y cuenta nueva; no, es un proceso acumulativo consciente y participativo por parte de ellos, participativos no sólo en términos de que respondan algo sino de que ayuden a construirlo, e igual estoy bien atenta a cómo reaccionan a ciertas cosas para incorporarla a la fase siguiente, yo no siempre tengo el plan todo listo. No sé si irresponsable o no lo que voy a decir, pero muchas veces diseño algo donde tengo muy claro el inicio, pero no sé bien cómo va a terminar, porque depende mucho de cómo reaccionen los que están involucrados.

15. INV: Sí, porque no podrías tampoco suponer el final, porque cuando tú planificas y de manera tan estructurada y dice, aquí empezamos, aquí terminamos y esto es a lo que tenemos que llegar, como el mismo ejemplo que dabas de la SIP, en realidad no podemos saberlo, es imposible saber si... cuáles van a ser los resultados finalmente el aprendizaje, si es un misterio.

16. D2: Es que hay gente que cree saberlo, de hecho, la SIP tiene el plan clase a clase para todo el año.

17. INV: Y entrenado en otro tema, ¿qué características tendría tu manera de evaluar? aparte de lo procesual, por ejemplo, o de que tus estudiantes sepan cuáles son las etapas. En este caso, por ejemplo, ¿sabrían ellos cuál es la finalidad, no el fin, sino que la finalidad de lo que están haciendo?

18. D2: Sí, por supuesto. Como te decía no siempre tengo claro cómo va a terminar en términos concretos, pero sí tengo claro cuál es la intención de un proceso. Lo voy a dar con un caso concreto igual, yo creo que es más claro explicarlo así. Creo que te contaba la otra vez que, por ejemplo, hace un par de meses cuando surgió toda esta discusión del plebiscito de la nueva constitución, yo estaba con cuarto medio pasando ya el tema de ética social contemporánea y había que evaluar cómo ciertas temáticas son parte también del mundo moderno y cómo la enfrentamos términos éticos, habiendo ya pasado por los problemas morales y los temas anteriores. Entonces ellos ya tenían un aparato teórico, ya tenían claro también cómo se enfrenta una problemática moral a diferencia de otras de orden práctico, etcétera, y lo que yo hice en esa instancia fue primero, y me tomé de algo que te conté también que la REPROFICH había diseñado sobre el ser apolítico; entonces cuando tuvimos la clase para explicarles cómo íbamos a evaluar esa unidad, no calificarla, sino que como íbamos a proceder en la unidad, lo que yo les traté de hacer ver primero era que se cuestionaran a sí mismas y a sí mismos y entre ellos y ellas, respecto de su postura frente a la política y de que entendían por política, y ahí les mostré una vez que hicimos esa pregunta y ese diálogo, lo que la REPROFICH armó sobre esto para desmitificar un poco del concepto de ser político o ser apolítico o apolítica. Y a partir de eso es que yo les expliqué que me parecía muy importante que, por un lado, quienes tenían el interés claro por estos temas, pudiesen llevarlo al ámbito de la ética, porque la política tiene mucho que ver con la ética; y por otro lado, quienes se sentían distantes, que se hicieran cargo de entender cuál era su responsabilidad social con estos temas, más allá de que no les gusten las discusiones en la mesa o los partidos políticos y todas las razones que te suelen dar. Y ahí yo les planteé que me parecía interesante que primero, conociéramos la constitución actual que estaba asegura que muchos no la conocíamos, y que fuésemos propositivos al respecto. Entonces ahí el proceso que se hizo en distintas fases fue que ellos conocieron este instrumento y lo observarán a la luz de ciertos preceptos éticos, de ciertos autores, de ciertos criterios, ciertos temas y fueran desarrollando desde lo crítico la lectura de esta documento, la incorporación de ciertas miradas filosóficas al respecto y su propio posicionamiento de cómo podría ser mejor la cosa, para diseñar posteriormente una nueva constitución y ofrecer cosas precisas así como “en vez de tal artículo, debería decir tal cosa”, por tal y tal razón. Entonces, me parece a mí que la evaluación debe saber conjugar todo eso sin aislarlo, no me gusta por ejemplo, un instrumento de evaluación donde hay un ítem en el que yo me doy cuenta si se aprendieron los

conceptos, otro ítem en el que yo me dé cuenta si reconoce en la postura de cada autor, otro ítem en el que da su opinión, porque disociar todo eso es que al final la persona no está generando un pensamiento crítico, esta finalmente dándose cuenta qué le pide el profe y le doy lo que me pide. Por ahí yo creo que son como los pilares de lo que yo entiendo por evaluación: que tenga primero claridad la persona de por qué está haciendo lo que está haciendo, más de más allá de lo que yo quisiera que logran, que es muy típico entre las y los estudiantes, tratar de “sacarle el rollo a la profe en este caso, y hablarle como le gusta que hable, porque es filosofía, entonces mientras más bonito hable o mientras más esté de acuerdo con ella, seguramente mejor me va a ir”, y en el camino se van dando cuenta que no. De hecho tengo un alumna, por ejemplo, que es ultra creyente y que a propósito de todo habla de dios, pero lo hace con tanto fundamento y se compromete tanto con su visión del mundo, que incorpora y logra que todo cuaje con esa visión de ella y finalmente para ella, y me lo ha dicho ella misma, aprender filosofía ha sido una manera de mirar desde otra vereda algo que para ella no va a cambiar porque se siente muy comprometida con eso, y ha logrado resignificarlo, pero no abandonarlo, ni cuestionarlo ni tampoco esconderlo, para no caerme mal; entonces creo que ella es como un ejemplo de lo que yo entiendo y trato de lograr con las chiquillas y los chiquillos a través de la evaluación: que los elementos que se entreguen sean, se puedan acoplar a lo que ellos tengan o desarrollar lo que ellos tengan, pero porque entienden lo que estamos haciendo, no porque quieran complacerme o evitarse problemas, o saber ya, “en esta parte tengo que hacer tal cosa y check”. De hecho, me topo con mucha incertidumbre por lo mismo, porque “ya, profe, pero es que qué digo y donde uso esto”, y claro, hay una tabla de criterios, pero que es chino cuando son chicas y chicos que no están acostumbrados a fundamentar una opinión, a posicionarse frente a algo, sino que ve netamente a referir a la clase tanto a la página tanto.

19. INV: Claro muy propio también si hablamos en términos de cultura evaluativa, porque tenemos una manera de entender la evaluación que es muy estructurada que es muy binaria, que es muy como...simple también, como es muy claro lo que tienes que hacer y que esto va a tener este resultado y esta va a ser tu nota y este tu ranking y este tu NEM, ante esto que esto todo incertidumbre finalmente, aunque si uno entrega, como lo que haces tú, si entregas la intención del proceso y están las etapas claras, sólo es otra forma de verlo.

20. D2: yo eso les digo, lo conversamos harto, de hecho que si alguien, porque tengo ahora sobre todo que tengo tanta cosa escrita, porque lo mandan todo virtual, pero tengo muchos documentos en los que su respuesta y mi contra respuesta, ha sido ese el diálogo, y me lo dicen “la verdad es que no sé si tiene que ver con esto, pero me pasa tal cosa con lo que estamos hablando”, y yo siempre les respondo que me parece fantástico y que se está logrando el propósito si hay algo de lo que no están seguros que es eso lo que deben decir, pero que les está abriendo otros elementos a partir del tema central o del propósito central y claro, se van dando cuenta que si están fijados ciertos, no sé si límites, pero en ciertas etapas y que el propósito esté claro y que la implicación de ellos se vaya dando, el resto es algo que no les va a mermar ni académicamente ni personalmente, porque siempre les digo que no le voy a poner mala nota a alguien, por ejemplo, cuando su preocupación es la nota, porque, por ejemplo, no sé cuándo escriben ensayo; si el ensayo no tiene una conclusión cerrada o si el ensayo no es una réplica de lo que dijo tal autor o si yo al final del ensayo no puedo decir ya, la persona está atacando esta corriente y defendiendo tal otra, no le va a ir mal por eso, no, pero ellos están acostumbrados a eso, a que yo debería decir tal cosa en tal parte, debería saber tal cosa sobre tal persona. Yo creo que ese es como el temor de ellos, que a lo que están acostumbrados no más, pero insisto en el punto, me da la impresión de que en la medida en que van pasando esas partes del miedo a la incertidumbre, le van agarrando el gusto, porque es la posibilidad de no verse amarrados y de que lo que están haciendo, finalmente también les deje algo y no meramente si lo sé o no lo sé.

21. INV: Profesora Laura, ¿cómo podrías definir cuáles son tus perspectivas sobre la evaluación? ¿crees que dentro de estas perspectivas la didáctica y la evaluación dialogan de alguna manera? ¿cómo dialogan estas dos con la filosofía?, que es como la que más me interesa,

porque claro, ya me has contado que tu forma didáctica y tu forma evaluativa se articulan en el proceso, y se articulan en función de la intención del proceso, de la claridad del proceso, de la claridad de las etapas del proceso, pero, ¿cómo dialoga esto con la filosofía?

22. D2: Bueno, primero respondiendo a lo primero que me dijiste, sí, por supuesto que a dialogan porque de lo contrario es un Frankenstein, que lo viví, siendo más novata.

23. INV: Cuéntame más de eso.

24. D2: Al principio sentía que mi clase era una cosa y que al momento de evaluar era otra cosa y me sentí súper traicionera incluso con las muchachas y los muchachos, porque es como cuando uno vende un producto y luego el momento de usarlo, la instrucción dice otra cosa. Para ellos el momento de evaluación sumativa es súper importante, les queda súper marcado porque tiene que ver con un interés central que es qué notas voy a tener. Yo sentí un quiebre en primera instancia cuando tuve que hacer una prueba; se nos exigía hacer una prueba, creo que fue lo primero que tuve que hacer, y claro yo traté de que las alternativas no fuesen de cierto modo y trate de adecuarla, pero era muy distinto a cómo eran las clases y como teníamos un buen vínculo, se pudo conversar pero, ahí me di cuenta que lo que lo primero era eso, que había que superar esa dificultad de que los procesos evaluativos, sumativo o formativos, fuesen distintos a la manera en que se daba la didáctica de la clase y fuesen distintos a lo que se va entendiendo por filosofía, no lo que yo entiendo sino que lo que vamos construyendo por filosofía; y si estamos hablando de pensamiento crítico, si estamos hablando de generar una postura con fundamento, si estamos hablando del valor de las propias ideas, de poner en común, de dialogar, de tener claros los supuestos de algo, de poner en cuestión lo fundamental etcétera, si estamos hablando de eso, como desde la filosofía, y lo estamos logrando en la didáctica, en la clase, tenía que lograrse también en los procesos evaluativos, formativos o sumativos: esa fue mi mayor tope, primero no sólo porque era el que me salía un poco distinto, en primera instancia, sino que porque noté que para ellos era muy importante por una cosa de tradición, por más que les pudiese gustar la clase, o que estuviesen descubriendo la filosofía y les gustara, si al momento de que eso ocurriera, los perjudicaba en calificación o no se parecía lo que estábamos haciendo, se daba un quiebre. Entonces, fue una de las cosas que me di cuenta que tenía que cuajar, porque para mí en términos teóricos tenía que ser así, pero no lo estaba logrando en la práctica. Entonces lo primero eso, sí, para mí entran absolutamente en diálogo y no son cosas separadas. No comparto esa concepción que tienen muchas personas de que la evaluación es el momento en el que “ya, este es el momento el decisivo y aquí vamos a ver quién sigue y quién no”, no. Es parte de todo el proceso y por lo tanto van en conjunto.

Y lo otro que me preguntabas sobre cómo la didáctica y la evaluación conversan con la filosofía, para mí la pedagogía tiene mucho de filosófico, yo estudié filosofía primero, y experimenté cosas diferentes a las que experimenté cuando estudié pedagogía, pero mi punto de encuentro fue darme cuenta que en la manera en que yo quería enfrentar la pedagogía y más cuando empecé ya la práctica de ella, tenía mucho que ver con la manera en que yo me relacionaba con la filosofía, que era primero, entendiendo que yo no tengo relaciones, no sé si directiva es la palabra, con la gente, que no voy a construir algo genuino si me posiciono como la dueña del saber, por ejemplo, no solo como profesora, sino que es lo que sea en la vida, que es algo que me dejó la filosofía, por ejemplo: que esta cosa va a seguir tal cual está si entendemos que hay gente de un lado, que dice qué hacer, y otra gente que ejecuta, por ejemplo. Entonces entendí yo que la pedagogía tenía que lograr lo mismo, que iba a ser espacio muerto y cumplimiento de formularios nomás si yo me paraba ahí diciendo, “bueno, aquí vengo yo que sé esto tú que no lo sabes, y es tan precioso que te lo quiero enseñar”, no. Por ejemplo a mí me gusta mucho Sócrates, que sé que es como el clásico, y en muchas cosas que criticarle por la época en la que vivió, qué sé yo, pero lo que a mí me gusta mucho de él y que siempre he tratado de rescatarlo, y que existe mucho en la posmodernidad creo, pero lo rescato de él como precursor, que es que él valora muchísimo la posibilidad de no solo que el otro se le abra algo en el trato contigo, sino que que a ti mismo se te abra eso, y a mí eso era lo que me encantaba mucho de la filosofía, que

yo sentía que me nutría muchísimo, y que me daba perspectivas que yo por mí misma no tenía, y que las que yo tenía por contraparte era muy negras, sobre el espacio donde habito, sobre las posibilidades que tenemos, entonces como profesora una de las misiones que yo tenía era que ese quehacer pedagógico, y que sigo teniendo, les abra a ellos también esa posibilidad, y me la abra a mí con ellos y con ellas. Entonces, sí concibo mucho la pedagogía como algo filosófico y a la filosofía la concibo mucho también como algo pedagógico, que no es una pelea en solitario, no es una tarea directiva, no es una no es una forma de pensar o de vivir en la que debo limitarme a seguir los preceptos de alguien que ya como que “la vio”, como que “encontró la panacea”. Y en ese sentido, a veces se me desdibuja un poco cuándo estoy pensando desde la pedagogía y cuándo desde la filosofía, así como se desdibuja a veces cuando estoy, cuando podría marcar esto que ocurrió dentro de lo didáctico o dentro de lo evaluativo, dentro de lo teórico filosófico.

25. INV: Bueno ya me has contado un poco de esto que te voy a preguntar ahora, pero quiero que hagamos el énfasis en las reflexiones, cuestionamientos, dudas que tuviste en relación a la evaluación y los instrumentos técnico-pedagógicos cuando comenzaste a evaluar y calificar, porque finalmente, hacer un instrumento evaluativo es complejo igual, a pesar de que, muchas veces desde afuera, se ve como si enseñar, hacer pedagogía fuera natural. Así como que “ya, así se hace la prueba o así se hace la pregunta y esas cosas, así se hace el término pareado”. A eso me refiero, a cuáles fueron los problemas que tuviste para empezar a hacer esto más allá de aplicar un tipo de instrumento u otro, porque finalmente, también en nosotros existe la cultura evaluativa y también teníamos una idea en un comienzo, siendo estudiantes de pedagogía, siendo estudiantes de filosofía y siendo profes noveles, al momento de empezar, tenemos una idea de que así se evalúa y no necesariamente es así. Cuéntame un poco de esas reflexiones contradicciones que tuviste.

26. D2: Bueno hay una que ya expliqué, que es el tema de la imposición, ¿cierto?, que me topé con un lugar donde estaba muy cautelado todo, desde distintas perspectivas y que “se sugería” utilizar ciertas modalidades, muy entre comillas, porque si no las usabas tenías problemas, de hecho, los tuve por ocupar otras modalidades, o por ocupar otros autores, etcétera. Entonces mi primer gran problema, que creo que es de las personas que partimos en una institución tan cuadrada, y con un objetivo tan discrepante con el de uno, porque ya empiezas a chocar, es que cómo acomodo lo que yo pretendía hacer y lo que me gustaría hacer con esto que me están imponiendo. Esa fue la primera, y ya está dicha. Luego de eso, lo que también dije al inicio, que fue tener demasiado claro lo que no quiero pero no tener tan claro lo que quiero: tener demasiado claro aquellos los vicios en los que no quiero caer, aquellas cosas que incluso como estudiante me producían rechazo, pero que como profesora claro no las voy a hacer, no quiero, pero ¿qué hago entonces?

27. INV: ¡Es el abismo en ese momento!

28. D2: Estas cosas que son tan complejas, nunca ocurren con hitos tan específicos, pero estoy tratando de pensar como en los procesos mentales que viví, y aquí me quiero referir a otro punto, y digo que viví, porque entrar en diálogo al respecto fue muy difícil. Primero, porque generalmente en los colegios hay un docente o una docente de filosofía y no porque más conversarlo desde tu disciplina; segundo, porque las otras disciplinas con todo el respeto, suelen estar mucho más amigas con las formas tradicionales de evaluación, yo me topo muy pocos colegas en los que -y ya he trabajado en varios colegios-, y en general, por diversas razones, porque acomoda, porque sí sirve para ciertos objetivos, por distintas razones, me topo con muy poca resistencia al instrumento o a los procesos tradicionales o conductistas, bueno, entra dentro de la categoría tradicional, y por lo tanto muy poca posibilidad de poner en diálogo estas incertidumbres, este deseo de hacerlo de otra forma, e ideas concretas de bueno, cómo lo hago; y por lo tanto, vuelvo a un punto que ya dije también: mis interlocutores más válidos fueron mis propios estudiantes, creo que con ellas y con ellos, aunque suene cliché, ha sido donde más he aprendido y sigo aprendiendo mucho de cómo evaluar, porque es lo que estamos hablando, pero cómo hacer todas las cosas relacionadas con el quehacer pedagógico,

e incluso cosas de filosofía. Pero bueno, será tema de otra conversación. Pero con ellas y con ellos aprendí mucho, y me pasa también que con las personas con las que me formé, que finalmente son los amigos de la vida, si bien aprendí mucho, y sigo aprendiendo mucho, creo que a veces el carecer de los elementos contextuales, de tener que estar contando toda la historia, hace que no lleguemos a ciertos puntos, en cambio con aquellos que comparten esa historia contigo, es mucho más fácil, porque no hay que partir contando de cero: están todos los días contigo, están pasando las mismas penurias cuando no se entendió una rúbrica, están pasando las mismas incertidumbres cuando en otros once cursos les entregan una prueba y sabes cómo contestarla, pero la profe quiere que haga una cosa que yo nunca ha hecho y que me está pidiendo, entonces, es compartir el mismo drama, digamos, o la misma alegría cuando resulta, la misma satisfacción cuando se da algo maravilloso, entonces insisto, aunque suene cliché, yo creo que ese ha sido mi punto fuerte como para aprender cómo hacerlo, más allá de las dificultades iniciales, por congeniar poco en términos profesionales con colegas con las dificultades de los obstáculos del colegio, la poca información que se absorbe así como por ósmosis desde que eres estudiante, en tu formación inicial... porque mi formación inicial a mí me gustó, pero tenía tan poco tiempo de práctica y aparte me pasaron ciertas, cosas como paros, tomas y todas las prácticas pedagógicas como “habituales”, yo de hecho hice una en un lugar que no era un colegio. Sí también rescate mucho elemento de la formación inicial, pero al salir a trabajar me topé con que se me amontonaban los conceptos en la cabeza, y no fui relacionando cada uno, no fui poniendo en práctica cada cosa, entonces incluso se transformó a veces hasta en un enemigo, porque era un bombardeo de citas de autor y cosas bueno, dónde las pongo, qué hago con todo esto que me mostraron; fue como si quisiera cocinar y aprendí un montón de recetas súper buenas que me hubieran explicado cómo hacerla y por qué es ese ingrediente y no otro, y bacán, pero me pasan una cocina y como nunca pude preparar muchas cosas o, como me topo con que los comensales son siempre diferentes, entonces era pura incertidumbre todo, y en ese sentido, es que digo, y me sigue pasando, que siempre ellos son los que, ellos y ellas son con los que resuelvo, porque creo que además se encuentran en la misma situación que yo, disgustados con muchas cosas, ávidos de hacerlo de otra manera, un poco nerviosos cuando se empieza a hacer de otra manera, por no saber cómo va a funcionar, con genuina satisfacción cuando funciona, porque es algo que tuvo sentido, compartimos hartos sentires, se comparte hartito el proceso.

29. INV: Me gustaría que conversáramos un poquito sobre esos obstáculos que mencionabas hace un momento en cuanto a la manera en la que se ha recibido en las siete colecciones de estas trabajado, que implemente formas alternativas de evaluar, cómo, por ejemplo, has tenido que lidiar con prejuicios sobre esto y con la cultura evaluativa fuerte sobre pruebas estandarizadas, sobre la rendición de cuentas, que también está muy metida en la escuela y eso, ¿cómo experimentaste esos obstáculos si pudieras cómo describirlo más detalladamente?

30. D2: Me topado con toda clase de obstáculo y con toda clase de recepción a estas formas: gente que le fascina, gente que te hace la guerra, me han echado de lugares de otros no han querido que me vaya, en otros he tenido colegas que se sientan ahí conmigo a ver cómo es la cosa, y yo con ellos cuando veo que también lo hacen así, en otros lugares que nadie me quiere dirigir la palabra por lo mismo, y que lo odian porque después los cabros empiezan a pedir algo parecido y ellos no lo quieren hacer, y se entiende, es válido, entonces son obstáculos de todos lados, de dirección, de colegas, sobre todo de personas que llevan muchos años trabajando en el mismo colegio, no muchos años siendo profes, sino que de directivos, directivas y colegas que llevan demasiado tiempo en un lugar, tanto que se les olvidó que existen alternativas, aunque no las practiquen, que se da por sentado que esa es la forma y “de qué me está hablando, si no hay una forma diferente, pobrecita, chiquitita que sabe tan poco, ya irá a aprender”, hay mucho de eso también, mucho de una mirada en algunos casos amable, pero paternalista, así como de “mira, yo te voy a explicar cómo lo hacemos acá”, o “sí, pero con estos niños no creo”. Voy a poner el caso más concreto y que lo guardo por siempre en mi memoria, y que involucra a una persona a la que le tengo cariño, pero no voy a poder hablar bien de

ella en esta pasada, de él en realidad. O sea, no hablar mal, pero no voy a dar su nombre. Cuando yo hice una de mis prácticas estando como estudiante de pedagogía, me enviaron a un colegio en el que se estaba dando un proceso bien complicado porque hacía muy poco que estaba esta ley de que no se podía repetir dos veces un mismo curso, que fue por el año 2011-2012, por ahí, y resultaba que en este colegio acogían a todos estos niños que echaban de otros colegios porque sabían que iban a repetir de nuevo, y que los iban a tener que hacer pasar y no querían ese “cacho”. Entonces en este colegio sí los recibían, y por lo tanto había muchos niños y niñas con problemas disciplinares, académicos, cognitivos, socioeconómicos, psicológicos... todo. Y por lo tanto estaba híper, ultra, mega dado por sentado cómo había que hacer las cosas, y entre eso, uno de los preceptos implícitos pero fundamentales, era darle la menor de las libertades posibles a las y los estudiantes, porque eran una bomba de tiempo, si se hacía eso. A mí me asignaron un cuarto medio y resultó que cuando fui a conocer los cursos, porque me presentaban a todos los cursos como para que yo “eligiera” el menos terrible, porque, claro, donde me veo chica y estaba recién salida, entonces pobrecita ni tiene experiencia, démosle lo más sencillo dentro de lo posible y discúlpame el colegio en que te estás metiendo”, casi que me trataban así. Ya, entonces, lo que ocurrió es que bueno, finalmente se me asignó/elegimos un curso, era uno de los cursos complicados, porque por horario era el que mejor me acomodaba con mis clases, y el profesor que estaba en ese curso, muy amable pero muy comprometido con la idea de que ojalá estos niños y niñas no se descarriaran tanto, entonces adoptó estas formas del colegio, y un aspecto intocable dentro de las maneras de hacer de ese colegio era mantener la disciplina a raya: los niños se formaban afuera de la sala, los niños y niñas tenían que entrar una vez que ya había entrado el profesor y los hacía, pasar no se sentaban hasta que se les decía que se sentaran, y se les dictaba la materia y se les daba una tarea después, hasta cuarto medio dictado. Yo no me di cuenta de eso, porque cuando fui a hacer la observación antes de la práctica, yo tenía que observar y luego hacer clases un semestre. Pero la observación consistió en ir a ver un día en el que el profesor estaba tomando una prueba lo que me permitió conocerlos en un cierto ámbito, pero no es mucho lo que te dice eso, y luego a la clase siguiente, ver cómo les entregaba las notas, proceso que demoró bastante rato porque con cada nota entregaba había una conversación con el alumno y por lo tanto prácticamente la hora se fue en eso, y al final un par de informaciones y se acabó la clase, y luego te toca hacerla a ti y en un colegio que no tenía fama de que las cosas fueran fáciles. Entonces con mi profesora de didáctica, que me ayudó muchísimo, diseñamos una clase: tuve mil errores hasta la noche anterior esa clase cambió de diseño, y entre llantos logré armar algo, logramos armar algo, y ese algo era un plan de diálogo: absolutamente nada que ver con lo que se hacía en ese colegio. Así, entonces, yo llegué y el profesor de práctica, mezcla de amabilidad e irresponsabilidad, no me preguntó antes lo que iba a hacer, y cuando íbamos caminando hacia la sala, me preguntó ¿y qué vas a hacer? y yo que, tenía mi papelito impreso, mis cositas, y sé lo pasé, y le dije “esto voy a hacer”. Me dijo “pero ¿cómo esto se las va a dar por escrito?” “no, es un plan de diálogo, algunas van a ocurrir, otras no, este es el tema central, aquí quiero llegar...”. Me dijo “noooo” y me empezó a explicar lo del dictado, qué sé yo, y yo con una sensación que iba desde el cuello hasta el estómago, y diciendo a “ver...” y le dije “mire, hagamos lo siguiente (con toda mi patudez): déjeme intentarlo por hoy, lo voy a conversar con ellos, no voy a hacer como si nada, les voy a conversar lo que pasó y les voy a decir que hagamos el intento y que cedamos que vayamos haciendo el plan de diálogo y que cuando vayamos llegando una idea yo se las dicto para que la anoten y que nos vayamos soltando de a poco. Entonces entré a la sala mi discurso fue, entendiéndolo que a ellos les tenían todo muy pateado y como todo muy en orientación a la norma, como “chiquillos, cuando ustedes entren a la educación superior, si es que lo hacen (les pregunté primero si tenían el interés, me dijeron que sí) cuando lo hagan, si es que lo hacen, les van a pedir tomar apuntes, no les van a dictar y va a ser un gran problema que no hayan desarrollado esa habilidad”. Además, les dije “el tipo de clase que a mí me gustaría hacer tiene mucho que ver con lo que ustedes me pueden decir y por lo tanto les quiero proponer que probemos el siguiente modo” y ahí les expliqué cómo ese 50-50 de ir conversando las cosas,

llevándola hacia cierto lugar y luego yo dictarles lo que fuimos concluyendo. Y funcionó bien, y durante el semestre lo fuimos haciendo así y estaban muy contentos porque sentían que estaban haciendo algo que les iba a servir, que lo estaban logrando, algunos escribían muy lento, querían describir todo lo que yo decía, se frustraban en un poco, pero lo íbamos conversando, no fue la conversación de la primera clase, se fue conversando a lo largo del semestre, y se fue logrando. Después yo llevé, por ejemplo, ppt para que ellos supieran que era lo que había que anotar, muy cortito, y el resto lo íbamos hablando, otras veces me llevé cosas impresas, como que fuimos cediendo, pero el obstáculo claro central fue que había una tradición muy instalada, que no cuajaba con lo que yo llevaba, y que infravaloraba también la capacidad de ellos porque lo hicieron súper bien. De hecho, mi mayor temor en un momento fue ¿lo irán a lograr?, y no, mi único temor tenía que ser “¿me irán a dejar seguir haciéndolo?” Porque de hecho ellos pudieron, finalizamos el semestre con una evaluación muy atípica, que era cómo hacer un cómic a partir de ciertos temas y se entusiasmaron y lo hicieron bien, no me fallaron con muchos trabajos como me amenazaron, porque fue eso, me amenazaron los colegas con que “uy, eso no te lo van a traer porque bla, bla, bla, y no van a traer las hojas, no van a traer los lápices...” y todas esas cosas. Entonces muchos obstáculos tienen que ver, yo creo, con tradiciones instaladas, temores instalados, prejuicios y también con la buena intención de facilitar el trabajo de que tú no sufras, de que los niños no sufran, pero una mala comprensión de cuáles son los reales sufrimientos de una y otra forma de hacerlo: qué clase de sufrimiento le estoy ahorrando si lo hago tradicional y qué clase de sufrimiento les estoy ahorrando si lo hago de otra manera, ¿no serán sufrimientos que por los que hay que pasar?

31. INV: Claro como aprensivos, como sobreprotectores.

32. D2: Claro, ¿qué dejo de aprender si no me someto a esta incertidumbre?, si no me abro a este sufrimiento, si no lo identifico y no me doy cuenta de por qué lo tengo, qué es lo que no me siento capaz de hacer, qué es lo que tal vez podría descubrir que sí puedo hacer, y me pareció tan hermoso y me gustó mucho esa práctica porque fue después de ella que yo empecé a trabajar, y me quedé siempre esa sensación, de que eran muchachos tan perjudicados y auto perjudicado, ellos mismos se presentaban así ante el mundo, hicieron su personaje la primera clase algunos, algunos trataron como de ponerme a prueba, pero es porque sólo son las dinámicas que tienen aprendidas nomás, no los culpo y tampoco culpo a las personas que me advirtieron, ni al profe que me trató de persuadir de que no lo hiciera así, porque asumo que hay una buena intención de mantener la fiesta en paz, de que sí no es lo ideal, pero así funciona y por último podemos lograr esto, no da para más entonces hagamos por último esto. Y se podía hacer mucho más, y no estoy diciendo que aprendieron muchísimo de filosofía ni qué fue la experiencia que marcó sus vidas, pero sí la mía y noté en ciertas disposiciones que sí fue algo que les hizo sentido, y claro es un riesgo que nadie quiere que tomes, que quizás incluso tú mismo no quieres tomar por qué hay demasiadas señales de que está yendo por mal camino, demasiadas caras espantadas, demasiadas caras de dudas, demasiadas normas que no calzan. Y ese tipo de obstáculo que fue el primer lugar [en el que trabajé] me lo he ido topando siempre para adelante, solo que me presento más parada no más, porque ya puedo decir con propiedad “sabes qué, yo lo entiendo y va a costar un rato, y mis procesos talvez son más lentos, pero puedo garantizar incluso ciertas cosas, no todo porque todos los contextos son distintos, pero yo me siento empoderada de decir ¿déjame intentarlo? y no me des una semana; yo sé que me voy a demorar más en que se callen cuando llego, sé que se van a demorar más en que me entreguen algunos trabajos, porque me pasa mucho que me hagan cosas fuera de plazo porque no lo entendieron, pero yo prefiero hacer eso “sentémonos un rato, entrégamelo la otra semana”, porque no me interesa tanto que aprendan a ser puntuales como que aprendan a tener pensamiento crítico, por ejemplo, que también cae mal en muchas partes: “hay profesoras -en los consejos de profesores- que, bueno, les reciben en cualquier fecha, entonces los niños ahora me están entregando después pongámonos de acuerdo, o pedimos las cosas las fechas o no les pedimos en la fecha, porque si no yo ¿cómo trabajo?”. Y te topas con muchos obstáculos de ese tipo. Egos, el obstáculo más grande de la vida y de esta pega también: el ego de “yo

pensé que era el que mejor en lo que hacía y ahora esta niñita cree que es la que mejor lo hace”. Cuando no se trata de quién lo hace mejor, y que los cabros y las cabras vean también qué les acomoda más; hay personas que son súper estructuradas y tradicionalistas y van a aprender con ciertos profes eso y les va a servir para la vida y bacán, pero hay otros que no encuentran cabida más que en arte para eso, muchas veces, y porque muchas veces hay un despelote ahí, porque el colegio no les da un lugar, no les da los materiales. Pero hacerlo con estructura, hacerlo a conciencia, hacerlo con compromiso, haciéndolo con metas, pero haciéndolo no tradicional, le das el espacio también a muchas cabras y cabros que no lo habían encontrado, y lo dicen mucho, y yo lo encuentro fantástico, porque creo que es el tipo de cosas que después cuando entras a trabajar, o a otras instancias también te las topas y te dan ganas de seguir la corriente no más y así sigue la cosa como sigue.

33. INV: vamos a pasar a la segunda parte de la entrevista, que consiste en el relato de una experiencia evaluativa. Piensa en las que más te ha gustado, piensa en la que guardas en tu corazón como una que reconozcas donde haya coherencia entre tus principios sobre la evaluación y tu comprensión de la naturaleza disciplinar de la filosofía, y cómo se practica la enseñanza de la filosofía según tú perspectiva y es en esto que hablábamos sobre el proceso, sobre rescatar el proceso, sobre rescatar los pensamientos, las ideas, eso en general. Bien detallado. Dale.

34. D2: La tengo muy fresca en mi mente por siempre hasta que me muera. Esto fue el año 2018 en el colegio [...] Peñalolén. Curso cuarto medio A y cuarto medio B, porque traspasamos fronteras, fue un tema entre los dos cursos. Les había hecho escribir un ensayo porque habíamos venido trabajando...

35. INV: ¿En qué momento del año fue, más o menos?

36. D2: En el primer semestre, terminando el primer semestre. Veníamos trabajando la escritura de ensayo hace un tiempo, con textos cortitos, después incorporando fuentes trabajando las partes, blablablá, paralelamente al desarrollo de ciertos temas, y habíamos llegado a problema moral. Ya estábamos viendo ciertos criterios morales, ciertos conceptos, justicia, equidad, igualdad... y yo les hice escribir un ensayo sobre problemas morales con tema libre, a partir de los autores y autoras que habíamos conocido, de los temas y las temáticas que habíamos ido trabajando, los conceptos que conocían, las perspectivas a las que se habían aproximado más. Podían elegir y yo iba a trabajar con ellos en elaborar tema, problema, pregunta y tesis, y luego ellos tienen que presentarme el texto completo con los argumentos que sustentaron esa tesis y la conclusión. Entonces, trabajamos juntos sólo en la primera parte, lo demás ya lo sabían hacer y era parte de la nota, entonces no lo podía trabajar con ellos. Cuando llegó el momento de entregar el ensayo completo me los pasaron, yo me los traje a mi hogar, y cuando estaba leyéndolos había muchos ensayos que tenían un 7 porque cumplían con toda la pauta, con toda la rúbrica, y era una rúbrica que yo venía trabajando hace años que la había ido modificando, y por lo tanto me sentía más o menos segura de ella. Sin embargo, me topé con un alumno que sin cumplir con la rúbrica recuerdo, su nombre no sé si es necesario que lo de, es que me emociona esta historia. Voy a decir solo el nombre de pila: Ignacio. Ignacio era un chico que sin esforzarse mucho le iba muy bien en mi asignatura y yo creo que es de esas personas que si se esforzara le iría fantástico en todas, porque tenía varias virtudes cognitivas, por lo tanto, como sabía que sin esforzarse mucho lo lograba igual por estas virtudes, entonces así lo hacía. Pero en filosofía, tratando de mantener su personaje, igual sea forzaba, para no perder el estilo, igual se sentaba un poco para atrás, qué sé yo, pero se esforzaba, yo lo notaba. Y cuando entregó su ensayo, hizo una maravilla del trabajo. Yo no tengo pelos en la lengua para decir cuando algo me parece fantástico y siempre se los digo los niños; les digo “no, no tengan esa idea de que se está diciendo que hay alguien que es mejor que ustedes, no, en matemáticas espero que lo hagan con quien brille en matemáticas, en historia espero que lo hagan con que brille en alguna parte de historia y si en otra parte está en lo hizo ojalá también se lo digan y se lo digan frente a todos, para que sepamos a quién recurrir para que le reconozcamos en qué puede seguir desarrollándose...”, etcétera. Entonces,

cuando yo leí este ensayo me dieron ganas de que todo el mundo lo leyera. Y me empecé a preguntar cómo lo hago para evaluarlo, porque es el mejor de los trabajos que recibí de todos, los de los dos cuartos medios. Sin embargo, de acuerdo a la pauta tenía un 5,6. Me acuerdo, porque tenía aspectos formales en dilema, porque habían problemas de ortografía sobre todo y algunos pequeños problemas de redacción, pero que eran porque él había tomado el desafío de meterse muy peliagudamente en la profundización de algunos fundamentos, y en eso a veces no hacía bien la conexión, qué sé yo, sobre todo cosas formales. Y en términos de la estructura del ensayo, había bajo su tesis al final y no al inicio como se exigía en esa estructura de ensayo: un primer desarrollo introductorio donde estaba tema, problema, pregunta, tesis y él dio la tesis al final, pero era parte de su estilo, que muchos ensayos son así para que el lector no se condicione y al final, ¡chanan! Esto era lo que yo pensaba, cuando se va viendo hacia dónde va. Entonces, en estricto rigor, él tenía un 5,6 pero para mí él tenía un 8,8. Entonces, ¿qué es lo que hago? Y dediqué todos los días desde que recibí ese ensayo hasta la clase que me tocaba con ellos, que era el próximo lunes, a preguntarle a toda la gente con la que pude hablar, persona que vi esos días le mostré y le leí el ensayo, gente que no quería que se lo leyera se lo leí igual [risas], y pedí opiniones, qué sé yo. Quien es mi actual pareja en este momento fue con quien tuve la conversación más larga, que era mi amigo en ese entonces, y le dije sabes, lo que yo quiero hacer es esto en la siguiente clase, y a él le pareció súper bien y conversamos un poco más, y yo llegué con lo siguiente a la clase -tenía clases con ellos el lunes y luego tenía la tercera hora el martes. Entonces las dos primeras horas del lunes lo que hice fue decirles honestamente lo que me pasó: “muchachos, muchachos, ¿cómo están?, buenos días, tomen asiento blablablá, les traje sus notas, los ensayos están revisados, los felicito, pero tengo el siguiente problema: un dilema moral, les dije -yo como que hacía con los temas, la clase, como la dinámica que hacíamos. Tengo un dilema moral y me ocurre lo siguiente: hay un estudiante o una estudiante, no voy a decir si es hombre o mujer, y no van a saber ni siquiera si hace este cuarto del otro para que no haya conflicto de interés, que tiene un trabajo muy destacado, y le empecé a contar lo mismo que a ti. Entonces mi pregunta es la siguiente, les dije, ¿yo debería ponerle un 7 o no?, y me gustaría que lo conversáramos. Entonces la clase se trató, primero de un diálogo donde se debatieron ciertas ideas, y luego del diálogo y yo llevé una cajita donde ellos tenían que emitir su voto al final del diálogo, y en el papel debían decir las siguientes cosas: primero, qué es lo que yo debía hacer; segundo, cuáles eran... esas dos cosas, si mal no recuerdo. Guardé los votos mucho tiempo, en algún momento ya los boté. Primero, qué es lo que debería hacer y segundo, cuáles eran los fundamentos. ¡ah! sí eran tres cosas: los fundamentos como explicándomelos y con qué criterios morales tenían que ver y qué conceptos morales de los estudiados ellos estaban aplicando. Por ejemplo, equidad, igualdad, justicia, verdad... todos los que hubiéramos aprendido. El voto era válido si tenía todas esas cosas. Y me topé con que no solamente hubo, de hecho después en la clase siguiente lo que hicimos fue poner en la pizarra las opciones e ir contando públicamente los votos, e ir leyendo algunos fundamentos, no todos porque eran 40 alumnos, pero yo apuradamente ese día leí todo, lo ordené un poco, no sabía cuál iba a ser el resultado final, porque no quise saberlo antes de llegar a la clase con ellos, pero para darme una idea de por dónde iba a ir la cosa, para tener cuáles iban a ser las cuatro categorías que finalmente salieron: que era ponerle un 7; la segunda era mantenerla en la nota; la tercera era subirle la nota pero solamente en los aspectos de la estructura del ensayo, como que ocupa otra estructura pero ya igual está bueno el ensayo está bien, pero los formales no, porque objetivamente cualquiera que tenga faltas de ortografía o de redacción, su nota bajaba: hay que bajársela al igual a él, ese era como el argumento, y por lo tanto con esa tercera opción; y la cuarta, que fue la que a mí me desayunó, y no sé por qué me desayunó tanto si yo sé que el ser humano es así, que donde uno va gente así, porque salió en los dos cursos, y me sale en todas las instancias de la vida, porque siempre hay gente que tiene la actitud de, ok, no me pongo mientras yo también gane. Por lo tanto, la cuarta opción era “le sube la nota a él pero nos sube la nota todos”, y me pareció nefasto en términos éticos, pero me pareció muy plausible en términos de experiencia pedagógica y por lo tanto evidentemente tenía que incluirla, y me pareció bueno incluirla

porque ahí, después con el tiempo, debatimos otras cosas. Empezó el conteo de las voces de los votos, los rumores de quién era la misteriosa o el misterioso alumno, muy motivados. Hicimos la lista de los criterios antes de que votaran porque algunos decían, “profe, pero qué criterios, qué conceptos, no sé qué”. Veámoslos. Hicimos una lista para que más o menos tuvieran orientaciones, eran caleta cuestiones que uno iba saliendo...

37. INV: ¿Todo esto fue en dos horas?

38. D2: No, las dos del lunes y la tercera del martes, y siguió después, la historia es súper larga, voy a tratar de sintetizarla, pero me gusta mucho de contarla. En la clase siguiente empezamos a leer los votos y yo de hecho les decía, ya tal persona fundamenta tal cosa y antes de leerles los criterios que usó, les decía: “¿qué criterios morales creen que usó?”, y en un momento en que era coro y yo decía, loco: están aprendiendo súper bien los conceptos, ya sabes lo que significa justicia, ya sabes lo que significa blablablá, están súper interesados, aunque sea por una nota, que ya no era su nota si su nota estaba puesta. Estaban motivados, motivados, estaban esperando afuera, querían ver los votos, bacán, así, pero una experiencia preciosa, maravillosa para mí. Para el recuerdo. Terminábamos. Se llegó al resultado. Les dije, bueno, este el resultado de este curso hay que esperar el del otro. Finalmente, la votación muy reñida, con muy poquita diferencia, terminó en que yo le subiera la nota y que la nota fuera un siete. Pero así por los pelos, estaba muy dividido. Y yo dije, bueno, “voy a respetar la decisión de ustedes, yo tenía una perspectiva de qué hacer, que no lo voy a decir, pero la decisión es de ustedes. Me dispuse entonces a llenar el libro con las notas, la semana siguiente y me llaman a la oficina del director. Y el director me dice que hay un grupo de alumnos que se acercó preocupado por varias cosas: primero, porque yo tenía favoritismo y le quería subir la nota un alumno, cuando no era así, porque la decisión la tomaron ellos. Bueno, no me voy a poner a decir lo que discutimos, voy a decir solo lo que se alegó. Un al grupo alumnos, ni siquiera del cuarto de él, fue del otro cuarto, porque después todos supieron quién era, él mismo lo dijo. Y no lo dijo con fanfarronería, lo dijo para calmar los ánimos, porque sus amigos sospechaban mucho. En realidad, yo creo que muchos sospechaban que era él. Cuando ya supieron que era él, yo le dije, “sí, efectivamente es el Ignacio. Ignacio te felicito”, conversamos un par de cosas, fin de la clase. “¡oh! qué entretenido!” Muchos niños diciéndome, profe, que bacán podríamos ser siempre clase así. Todos felices. Todos felices, salvo un par de caritas, así como [gesticula desagrado y envidia], y estas caritas son las que fueron a hablar con el director. El director me dice que había un grupo de niños que alegaron porque yo tenía favoritismos, porque yo le estaba subiendo la nota a alguien que no estaba de acuerdo a la pauta, y empezaron los pelambres, y así pero, porque yo en una retroalimentación había cometido una falta ortográfica, y le llevaron en la hoja donde yo me equivoqué, porque yo había dicho que me daba lo mismo lo que dijera el reglamento del colegio y el director, porque la decisión finalmente le iba a tomar yo... según es el grupo yo había dicho eso, y así... pelar lo más posible. Yo creo que ese grupo de niños quería que me echaran del colegio. No veo otra razón para ello en los extremos. ¡Ah! Y agregaron también que yo hablaba mal de las personas que eran creyentes, y que por lo tanto ellos se sentían excluidos, porque coincidió que las personas que fueron a alegar, y que votaron porque también le subieran la nota, eran personas sumamente creyentes, ¿coincidencia? Lo dejo a su criterio. Yo hablé con el director, largamente, él tenía igual una buena impresión sobre mí, así que la conversación fue super calmada... “no se preocupe que yo voy a hablar con ambos cursos, no hay problema, blablablá, porque él me dijo que me podía acompañar. Le dije, “no se preocupe, yo puedo hablar con los dos cursos, si quiere usted también lo hace, no tengo problema. Y le puedo contar también lo que hablemos, no tengo problema”. Después, me llamó la profesora jefa del curso donde fueron a alegar las personas, y ella se extendió más en estas cosas “que en niños que se sientan excluidos de tu clase porque sienten que no pueden dar su opinión, blablablá...” entonces yo dije, ¿cómo enfrento esto? ¿cómo hablo con los cursos? Primero, le mantuve la nota al Ignacio, hablé con él primero. Y le dije, Ignacio pasa tal cosa... profe, me dijo, “yo mientras tenga un cuatro en cada asignatura, estoy feliz y no quiero complicarla a usted, así que déjeme la nota que tengo. Yo ni siquiera

estaba interesado que me la subieran, pero si me la suben, bien.” Él no tenía planeado estudiar tampoco después. Así que dije ya, con esto tengo un pie para empezar. Me presenté en ambos cursos y el discurso no fue el mismo, porque en el cuarto A había un aire de alegría por la reivindicación de este chico y de su trabajo, por encima de un instrumento que no estaba bien diseñado, y yo se los dije así “el error primero fue mío, porque mi instrumento claramente no permite ser justa con el trabajo que hacen y aquí está la prueba”. Entonces el cuarto A estaba feliz, era un curso que tenía actitud, y el cuarto B era un curso donde había muchas rencillas, y donde había estas personas, un poco... que tensionaban un poco el ambiente. No fue sólo esta oportunidad, sino que muchas en muchas asignaturas, en muchas instancias... yo me di cuenta con el tiempo. Entonces en el cuarto A, el discurso fue ese, y yo fui honesta, y les dije “chiquillos pasó esto”, no con detalles, “pero yo no puedo subir la nota a su compañero. Lamento mucho que se haya tomado este curso. Tal vez hay personas que estarían interesadas que hiciera una manera más tradicional de enseñarles, blablablá... yo no lo voy a hacer, con las consecuencias que ello tenga y espero que lo comprendan, pero en términos prácticos la nota se mantiene”. Y luego, “profe, no haga la clase de otra forma, a nosotros nos gusta su clase”, “profe nada que ver, y ¿quiénes fueron?” Eso en el cuarto A. Cuando llegué al cuarto B, que me tocaba la última hora del día con ellos, ellos ya sabían que yo había hablado con el cuarto A, me topé con gente que estaba hundida en su chaleco, literal, y con personas que estaban como “pero profe ¿qué pasa?, profe, ¿qué le dijeron?, profe, ¿la van echar? Blablablá... Fue un cahuín la cuestión. Y yo les dije “muchachos, ocurre lo siguiente: primero, me parece muy triste, es lo que más siento tristeza, pero no porque hayan hablado mal de mí, no porque su compañero no mantenga su nota, y ahí quiero como la cátedra ética; que fue un diálogo después, pero yo igual hice como mi monólogo. Y después conversamos y sacamos esa conclusión en ambos cursos: las consecuencias éticas de este asunto. De cómo yo evalué, de qué pasó con este muchacho, de qué pasó con los que fueron hablar sobre mí, y de cómo iban a hacer las cosas en adelante, Y yo les dije que había que sacar conclusiones también al respecto y que desafortunadamente iba a tener que modificar ciertas cosas, pero que otras no, y conversamos también por qué eso iba a tener que ser de esa manera, éticamente, y por lo tanto siguió el tema como central de lo filosófico. La evaluación para mí tuvo muchísimo sentido y para ellos también, no se le olvidó nunca, fue tema todo el año y por lo tanto es una experiencia que no puede replicar, porque se dio las condiciones que se dio y haría el ridículo intentando forzarla en otro lado. Pero sí me di cuenta del potencial que tenía algo cuando los implicaba tanto a ellas y a ellos, fue como una cachetada esa cuestión, y pasé por todas las sensaciones posibles, pero, si volviera para atrás lo haría de la misma forma y puedo decir eso de pocas evaluaciones, que lo haría de la misma forma, que nada cambiará creo que ocurrió todo lo que tenía que ocurrir. Esa es mi historia.

39. INV: qué gran historia. Sí, porque finalmente jugaste con el tiempo de evaluación, con las condiciones de evaluación. ¿Qué pasó por tu cabeza en ese momento? Cuando llegaste y dijiste, ya acá está, este es mi problema, tomemos esta decisión, y cuando también decidiste cómo hacer los votos, ¿cuándo pensaste en eso, por ejemplo?

40. D2: Desde que recibí el ensayo hasta que tuve la clase en la que votaron, hubo una sola clase entremedio que fue donde discutimos este problema que yo tenía, y yo les propuse hacer una votación. Traía mi cajita preparada, porque tenía -ya los conocía un poco- y tenía toda tincada de que les iba a entusiasmar, primero, hacer una clase distinta a las habituales; segundo, dar su opinión; y tercero, jugué igual un poco con eso del misterio de quién era, que al humano y general le gusta eso. Le gusta el cahuín, para decirlo con todas sus letras. Entonces yo tenía mucho optimismo de que iba a funcionar. Tenía un plan b por si no funcionaba y de hecho se los dije también, les dije, si no quieren hacerlo, vamos a hacer yo tengo preparado, una clase tradicional y fome, les dije, así que ustedes díganme qué hacemos. Igual tiramos harto la talla. Y se fue dando igual un poco naturalmente, no acá como que tendió hacia allá. Yo igual lleve un discurso inicial que iba a tender hacia allá, pero también tenía que ver con la manera en que nos relacionábamos con ellos generalmente.

41. INV: y la estructuración del voto, ¿también lo tomaste en función de vamos a ocupar esto...?

42. D2: La consensuamos, sí. Dijimos bueno, ahora que vamos a votar, ¿cómo lo vamos a hacer? Así que, qué alternativas vamos a poner, primer. Me dijeron “profe, ¿y si cada cual decide qué pone y si surgen alternativas las ponemos también?” Fantástico. Más o menos son estas, para que no se nos llenen tanto, pero teníamos claro que una era ponerle un 7, otra era bajarle la nota, y otra era mantenerle la nota, y otra era subirse la pero suelo verlo de estructura del ensayo. Surgió una cuarta y la pusimos.

43. INV: Yo me refería a eso de poner los fundamentos morales y después utilizarlos para leer el voto y fundamentar sus decisiones.

44. D2: No eso yo lo llevaba pensado, porque estamos viendo dilema moral, que quería igual mantener el tema que estábamos viendo y hacerlo carne en esta actividad. Pero la manera en que se dispuso el voto lo fuimos conversando con ello. Bueno, ¿qué vamos a poner, entonces? Primero, tiene que quedar claro cuál es mi postura al respecto y por qué la tengo, que siempre era algo propio de la clase: la postura siempre va acompañada del por qué, y además explicitando... porque cuando se vieron confundidos, con “bueno, ¿qué conceptos utilizamos?” hicimos la lista de conceptos en la pizarra, de todos los conceptos morales que habían ido apareciendo luego del año. Y a partir de eso dijimos bueno, por lo menos dos de esta lista tienen que ir en el voto. Si se le ocurre a otro que no esté en la lista y lo quiere poner y moral, perfecto. Pero si no es moral o si no está el fundamento, su voto no va. Para que el voto fuera válido tenía que tener todos los elementos y todos no tenían. Eso si mal no recuerdo. Así fue el diseño.

45. INV: ¿y esto sentó algún precedente en el colegio? ¿Cómo se expandió? Así, traspasando los cuartos medios, que llegó la profe jefe, llegó el director... ¿qué pasó con los otros profes, por ejemplo?

46. D2: Cuando yo te hablaba de esos colegios donde todos te miran feo porque haces las cosas de otra manera, que este era uno de esos colegios. El colegio [...] está ubicado en un sector de Peñalolén que tiene una tradición muy asociada a lo militar. De hecho y una escultura mitad del patio de un prócer, mucho acto militar, mucho himno, mucho orden en el uniforme, por lo tanto, yo no caía muy bien en general, y de hecho duré poco, bueno el contrato, era sólo por un año porque yo estaba haciendo un reemplazo de pre y posnatal. La profesora llegó en octubre y me mantuvieron hasta el final para no romper el proceso, pero al otro año yo tenía clarísimo que no iba a seguir y ellos también tenían clarísimo que yo no seguía. Entonces no hubo tampoco ni siquiera la intención de fingir que estaban abiertos a hacer otra cosa, no. Yo me relacionaba muy poco con los colegas, mantenía relaciones cordiales, pero en términos profesionales tenía muy poco intercambio, porque a ellos no les gusta mucho mi forma ni a mí la de ellos. Y con quién tenía más afinidad conversaba, pero era muy poquito, y en general había resistencia; y yo no iba a los consejos, pero me hicieron saber a veces que había sido motivo de molestias. Así que yo tampoco tenía ninguna intención de seguir, aunque la profe dijera me quiero dedicar a mi maternidad, ni ellos conmigo y por lo tanto no se dio tampoco ningún quiebre más allá delo que logré con los muchachos. Y con algunos colegas con los que nos entendíamos que también que se fueron. Pero no es ni colegio para vivir y morir así.

47. INV: ¿Tenías poquitas horas?

48. D2: Sí, porque tenía solo terceros y cuartos medios y no estaban los electivos, entonces tenía 12, más la hora adicional como para sacar el cálculo, tenía como 13 o 14 horas. Iba lunes y martes

49. INV: súper poquito. Bueno, parte de los conflictos que conversábamos en un principio: como de ir poquito y que no puedes relacionarte mucho con otras personas que tengan otras perspectivas, no sé, es difícil en ese sentido. Para ir cerrando esta entrevista, tengo que hacerte la siguiente pregunta: ¿Qué relación tienes tú hoy con la evaluación? Después de todo este proceso que me has contado, desde de ir pensando, de ir reflexionando sobre las experiencias que has tenido a lo largo de tu ejercicio como profesora de filosofía, de también cómo va cambiando nuestra identidad docente a lo largo de los años, ¿cómo podrías definir tu relación con la evaluación como profe de filo?

50. D2: Tenemos buena relación. A mí me gusta mucho el tema de la evaluación porque creo que lo hacemos mucho en la vida también, yo soy muy observadora y me gustan la gente que lo es porque siento que la posibilidad que tenemos de hacer lo inicial para relacionarnos con el mundo, que es leerlo. Si no leemos el mundo, nos limitamos a replicar, a obedecer, a frustrarnos, a llorar porque no es como nos gusta. Pero creo que la evaluación tiene como espíritu para mí leer a esas personas. Y también cuando se hace de la manera en la que intento hacerla, porque evidentemente no siempre resulta, pero cuando se hace de esa manera, también creo que les permite a ellos leerme más fácilmente a mí, y por lo tanto genera relaciones más honesta, es más claro lo que se quiere hacer, yo creo que tal vez muchos muchachos o muchachas no les gusta la filosofía propiamente tal, a muchos que a muchas no les debe gustar yo, pero creo que hay algo que siempre ocurre en los lugares donde he estado, y que es que siento que les causa algo que no les es indiferente, ni a mí tampoco las experiencias que tengo, para mí no es una pega así como *se acabó la pega y no pienso más en ella* y no porque me lleve pega para la casa, es porque me deja muchas cosas que pensar, muchas vivencias y creo que a ellos ya ellas también y me lo suelen decir. Entonces mi relación con la evaluación es que creo que la hemos, y digo la *hemos* porque, por más cliché que suene, no la hago yo sola, de verdad tiene mucho que ver con lo que ellos y ellos me dicen, con lo que expresan, con sus deseos, con sus ganas, con sus curiosidades. Entonces creo que hemos construido un espacio que es como enriquecedor, difícil, un poco incierto, pero que permite ir sacando cosas qué, o sé que las tengo pero no tengo donde mostrarlas, con ni siquiera sabía que las tenía. Y me refiero nuevamente a ellas, a ellos ya mí. Tengo una relación bien entretenida con la evaluación, muy esperanzadora. porque siento que ha ido en una línea derecha para arriba, en diagonal para arriba, y salvo que me topara con una institución..., y ¿sabes? que no, porque me he vuelto a topa con instituciones bien vigilantes, y uno ya sabe se sabe ya como los vacíos legales, y creo que no ha tenido que ceder al punto de sentirme contrariando mis principios ni al evaluar, ni al enseñar, ni a nada, pero estamos hablando de evaluación; y no, no he vuelto a sentir esa sensación de, chuta, en este punto estoy cayendo de respecto del otro, me estoy traicionando. No. De que fallo, fallo. De que a veces el instrumento no me quedó tan bonito, sí, pero siempre siento que al menos siento que estoy siendo leal a lo que estoy buscando, en todas las fases, incluyendo la evaluación; y de que los muchachos y las muchachas lo entienden y lo visualizan, aunque no les gusten los temas, aunque no les guste la profe, aunque no le guste la filosofía, pero va a algún lado y algo le sacan...hasta el que está más desenchufado algo le saca, porque si te interpela, tienes que esconderte demasiado en el rincón para que no te agarre. Entonces siento que la evaluación para mí es una aliada y nos llevamos bien, y da muchas perspectivas cuando se tiene también el privilegio de poder entrar en ese contacto con los y las alumnas. Porque yo entiendo que a veces por un tema de carácter, o de formas, de lo que sea, no te abren ese espacio; pero yo he tenido el privilegio de que me lo han abierto en todos los colegios, entonces y también me han devuelto muchas cosas. He llegado a instancia en las que les pregunto cómo les gustaría que evaluemos esta unidad. De hecho, en la cuarta unidad en filosofía cuarto medio siempre ellos deciden cómo se va a evaluar. Y hay una clase de discusión con ideas, que sé yo, yo lo voy poniendo lo técnico, pero ellos suelen elegir, salvo en están que, como está todo virtual, y yo tenía clase online, tuve que proponérsela yo.

51. INV: Claro es que el contexto de ahora, nos saca de todos nuestros lugares seguros que nos da la presencialidad.

52. D2: Pero aun así estoy contenta de la evaluación que hice con ellos, porque que les hizo sentido y el sentido estaba claro y que tenía para mí, lo compartieron y era porque ya los conozco desde el año pasado, entonces también recogí un poco lo que proyecté, que me podía equivocar, pero no parece que no fue así, y en ese sentido no experimento tampoco como contrariedad, ni gran incertidumbre, ni gran temor, ni gran molestia con los evaluativo, todo lo contrario.

53. INV: Profesora Laura, podrías decirme sintéticamente por qué no evalúas de manera tradicional.

54. D2: Porque es absolutamente contrario a lo que entiendo sobre la filosofía, sobre la pedagogía y sobre el relacionarme con otras personas. Porque coarta muchísimo. Porque ni siquiera... es como contradictorio, ni siquiera es contrario: no es que esté en una vereda diferente, está en la vereda de al frente y no se puede cruzar. Como que no tiene nada que ver con lo que yo comprendo de estas cosas que nombré: de lo pedagógico, de lo filosófico y de relacionarse con otras personas. Y por lo tanto se volvería a una instancia o instancias vacías, por cumplir, para ellos, para ellas y para mí. Y ya me han echado de tantos lados que le perdí el temor a que me echen por no hacerlo así. En otros y les ha gustado, así que ya no es parámetro para mí: si se ajusta o no se ajusta; si gusta nos gusta; si es fácil o no es fácil, a mí lo que me mueve siempre es visualizar en el otro el brillo en los ojos de que hay una oportunidad de hacer algo, aunque no resulte bien, aunque no lo entienda muy bien, Pero ver el entusiasmo... y lo digo a modo personal, porque a mí no me resulta hacer las cosas sin entusiasmo. Cuando tengo que hacer algo por mera obligación, por calzar, por adaptarme, por no tener problemas, lo hago, sí, y muchas veces cumplo con lo que me pidieron. Pero es algo que no se alberga en absoluto en ninguna parte de mi ser, ni en mi memoria. ni en mis emociones, ni lo quiero hacer nunca más. Y me odiaría así les genero un espacio así o si permito que se genere un espacio así en las pobres una hora y cuarto que tengo la semana y menos ahora con el programa nuevo son una hora la semana del plan común. Si va a ser un así de miserable en términos de tiempo, hay que tomar los riesgos nomás. Por eso creo que lo hago así, y por eso no lo haría de la otra forma. Y si me entrevistan en un lugar, yo lo pregunto. Y cuando ya me he visto la necesidad y entrar en un lugar así, igual lo intento, y sabes que no me he topado con resistencias..., salvo la SIP, que terminaron echando, como te “no, es que no tiene que hacer así” y si me topara, tendría qué reflexionar demasiado cómo con el mismo instrumento hacer otra cosa. Igual yo hago pruebas, no es que no las haga, pero si me dijeran usted tiene que hacer solo pruebas de términos pareados o un ítem de términos pareados, otra alternativa y otro de verdadero y falso, podría jugar un poco con eso. Pero si me dicen qué es lo que tengo que hacer todo el año, y que no puedo hacer nada más, no me puedo quedar en ese lugar. No sé si existe un lugar tan... si yo he estado en lugares bien satánicos, y no me he topado con tanto, así como eso.

55. INV: Muchas gracias.

56. D2: Muchas gracias a ti.

3. Entrevista Docente 3: Profesor Roberto

23 diciembre 2020

1. D3: entonces como no está contextualizado todo dentro de una sola gran reforma sino que netamente por el artículo 67 de lo que es evaluación, genera esta contradicción con todas las mediciones externas, ¿cachai?, y la UTP que son los que tienen que tomar las decisiones en última instancia, con el riesgo de que baje demasiado y mantienen el sistema bien cuadrado con fecha, con plazos, con pruebas parecidas también para, incluso, ensayar o entrar entrenar a quien va a dar una prueba objetiva de medición externa, que las pruebas nuestra también sea así cosa de que el niño se habitúe también, porque también es un problema. Afortunadamente, por lo menos, en el colegio de los colegios en que estoy han sido bastante... o sea, me han dado bastante libertad en lo personal. Yo sé que está siempre ese conflicto y *qué sé yo*, pero como en filosofía no hay mediciones externas tengo la...

2. INV: tenemos esa ventaja maravillosa.

3. D3: sí, tenemos esa ventaja de que no nos piden pruebas similares y tenemos que estar practicando PSU ni esas cosas, y podemos, tenemos un espacio de libertad un poco mayor, sobre todo en el colegio que estoy en el [...] donde tengo más horas, estoy de quinto básico, entonces eso también me permite de cierta manera...

4. INV: ¿desde 5to básico hasta qué curso?
5. D3: **hasta cuarto medio y cuarto medio electivo y *cuánta cosa*, pero afortunadamente está ese espacio también, porque la es la filosofía para niños es un espacio súper grato.**
6. INV: ¡Uy a mí me encanta!
7. D3: **sí, sí muy muy interesante y un espacio de libertad también, entonces se aprovecha lo más posible aun cuando por formación también soy bien cuadrado.**
8. INV: ¿Dónde estudiaste tú, Profesor Roberto?
9. D3: **en la Universidad de Santiago y el fuerte de nosotros era Lógica y Ciencias, entonces, en general bien cuadrado para nuestras cosas, pero está bien, o sea también los programas, por ejemplo, de filosofía para niños los antiguos los de Lipman y todo eso, también son lógica aplicada en niños.**
10. INV: Tiene que ver con la estructura lógica del pensamiento en el discurso.
11. D3: **exactamente contra exactamente con lógicas de razonamiento y argumentación y eso como que se va desarrollando con de diálogos y todo eso, entonces claro, por esa línea también lo he ido formando, porque hay otras líneas de *filosofía para niños* que van más de la mano ética *qué sé yo*, o incluso hay alguna que se hizo acá en Chile que es de un profesor, o sea, de un sacerdote salesiano que bien es conocido, que el Forbes.**
12. INV: Ah, a él no lo conozco.
13. D3: **sí, un salesiano que hace clases en varios colegios de esa congregación del “Patrocinio de San José” y *qué se yo*, que se llama José Forbes y él también tiene textos de *filosofía para niños*, porque tienen un plan que implementaron, de hecho, los salesianos son los primeros que implementaron filosofía para niños como congregación, digamos, casi todos los colegios salesianos tenían, no sé ahora. Incluso los de hombres, digamos, y los de niñas también los “María Auxiliadora”; pero que tenían que ver con una línea más bien ética y de reflexión acerca de algunos textos que plantea, no sé, me acuerdo específico que hay un año que trabajan con “El Principito”, que es un muy buen libro y que hace bastante reflexión a partir de ahí y *qué sé yo*, pero eso es como otra línea que es bastante interesante, pero la que hago yo va de la mano de desarrollo del pensamiento lógico o estructuras así, *qué se yo*, pero jugando, por supuesto, al nivel de un niño, pero es más menos lo que hacemos, y lo bueno que me permite, aun cuando el colegio como Institución no está no va de la mano con la evaluación para aprendizaje, por lo que te decía recién de mediciones y *qué sé yo*, en lo personal, aun cuando no tenía el entrenamiento para hacerlo, pero siempre lo he hecho, o sea instintivamente siempre se hace.**
14. INV: es que claro, es particular en el en el caso de nosotros, profesores de filosofía, que claro instintivamente fuimos modificando o fuimos cuestionando también estas estructuras de evaluación, que venían desde afuera que son parte de la *cultura evaluativa* de nosotros, de todos en general, del sistema que se formó y que permeó hacia abajo, y ya, bueno, dentro de esa misma, como desde ese mismo centro es donde está mi investigación, por eso es que me interesaba conversar contigo. Mira, te cuento como en general, la entrevista tiene dos partes: la primera que es con preguntas como para conversar, son pocas preguntas las que tengo como imprescindibles para mi investigación, son cinco, algunas ya empezaste a responderlas, tengo otras que son cuatro, que son complementarias que también las voy a hacer en algún momento, si es que fuera necesario, por supuesto, porque si vas respondiéndolas para qué te las voy a hacer. Y una segunda parte que tiene que ver con... bueno, no eso lo voy a dejar de sorpresa, la segunda parte. Y te cuento también que, bueno, como objetivo de mi investigación tiene tres objetivos específicos y uno general, y el general lo viste en el consentimiento informado, que es *Explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina*. El concepto de *naturaleza de la disciplina* me gustaría como aclararlo porque sé que es complejo hablar de naturaleza en términos filosóficos, pero más quenada es como *sentarnos sobre* que la filosofía es enemiga del reduccionismo, que es enemiga de la unilateralidad y de las decisiones que se toman de esa manera como muy cerrada, más bien

dogmática, que es lo que pasa con la evaluación cuantitativa, conductista y más cercana la psicometría. Entonces desde esa perspectiva es que estoy mirando la naturaleza disciplinar de la filosofía: como una disciplina de estudio que es esencialmente filosófica y pedagógica al mismo tiempo, y que es más cercana a la indagación de las de las cuestiones más que a decir que *esta es la única respuesta correcta* y que, desde ese lado, desde ese lugar, se tensiona con la evaluación tradicional como la que hemos vivido siendo estudiante y siendo profes. De mis tres objetivos específicos tengo: Indagar en propuestas didáctico evaluativas en distintos profes de filosofía, en función de la innovación en la evaluación educativa y en la coherencia que esta innovación tiene con la naturaleza disciplinar de la filosofía. Analizar es lo segundo de estas propuestas y luego sistematizar estas propuestas para generar una propuesta teórico práctica, que es con lo que te decía al principio: reunir el trabajo de estos profesores que son “el caso único” que te decía hace un momento atrás, que bueno, yo ya llevo dos entrevistas con dos perfiles muy distintos al tuyo y eso es justamente lo interesante, estoy gestionando una cuarta que también tiene un perfil muy distinto al tuyo y al de las otras dos profesoras, entonces, como ir analizando que las prácticas en función de la evaluación en filosofía existen y que hay una forma de hacerlo y que, finalmente, quienes hacemos las cosas distinto no estamos solos, sino que hay un montón de profes que también están haciendo lo mismo... o cosas parecidas. Eso, ¿tienes alguna pregunta alguna duda en este momento?

15. D3: no, en este momento no.

16. INV: te voy a pedir que pueden enviarme el consentimiento informado firmado.

17. D3: claro, de todas maneras, no de todas maneras.

18. INV: y que también parte de *los datos de campo* de esta investigación son aportes que puedes hacer desde tus instrumentos de evaluación: guía, pruebas, rúbricas y lo que quieras compartirme. Eso, entonces como primera pregunta me gustaría que me dijeras qué reflexiones o cuestionamientos, dudas, tuviste en relación a la evaluación y los instrumentos como técnicos pedagógicos, cómo armar una prueba, armar una guía, armar una rúbrica, armar una pauta, cuando empezaste a evaluar y calificar, cuando empezaste tu práctica profesional.

19. D3: mira, voy a empezar por la Práctica, así bien atrás, en mi caso fue en el Liceo [...]. El liceo [...] tiene características: que es Municipal y es un liceo grande, ¿ya?, esto fue más menos el 2003, 2002 o 2003 no me acuerdo bien el año, no, 2002 tiene que haber sido. El punto es que es un colegio grande es un colegio que ha cambiado con los años, pero más o menos la esencia es la misma, es un colegio donde hay, como podríamos decir, dos líneas bien marcadas y yo creo que ambas me influyeron, de cierta manera. Una, y que va de la mano cuando uno va saliendo recién de la U y que es bien academicista en general, no digo todo, pero en general cuando uno va saliendo de la U viene de un mundo muy académico y viene también en eso; y estaba esa línea de profes que era súper academicista y entre ellos mi guía de especialidad de filosofía. Y, por otro lado, está la línea entre comillas “más humana”, llamémosle, no tan objetiva, más subjetiva de que la educación no es algo como tan rígido, ni tan... ¿ya?, que una línea que, no sé, planteaba una cosa tan simple como *para que exigirle a un niño y hacerlo repetir, si él lo que quiere es salir a trabajar*, por decir algo, o cualquier cosa. Ya. Que es una línea que va más desde lo humano, que, desde lo estadístico, por llamarlo de alguna manera, o desde lo... ¿ya?, y que está bien encarnado en este caso con mi guía de jefatura, yo tenía dos guías en la práctica: uno de la especialidad y el otro a quien acompañaba a la jefatura de curso.

20. INV: los tenías separados.

21. D3: claro porque me iba a ver un metodólogo y...

22. INV: perdón, ¿qué curso era tu práctica?

23. D3: era cuarto medio en especialidad, bueno, ambos eran cuartos medios en realidad, cuarto y cuarto medio y no me acuerdo la letra “F” creo que era la especialidad y cuarto “A” era la orientación, que se llamaba orientación, pero la “jefatura de curso” básicamente. Entonces, trabajando con ambos de cierta manera como que uno va viendo estas dos miradas, entonces al

poco andar, a propósito de la pregunta y del instrumento, era cómo hacíamos esto, ¿no?, entonces por un lado estaba como la parte más... emmm, quien creía que esto era más humano y que a la vez teníamos que diseñar instrumentos para jefaturas decurso y así lo hicimos bien en conjunto y, por otro lado, estaba el profe de la especialidad y él era de una línea más objetiva, y está bien también, ¿ya?, entonces el número es lo que manda y me pedía diseñar guías con esa orientación también, entonces como que a finales de noviembre u octubre, no me acuerdo cuando finalizaban los cuartos en ese tiempo, ¿ya?, empecé a notar los conflictos cuando empiezan a cerrar ese año los cuartos medios de esos dos mundos y no solamente encarnados en esos dos profes, pero que se da con todos los profes del colegio que, de cierta manera, algunos creían que la única forma de como *subir el pelo* al colegio y era que tuvieran excelentes puntajes, una cuestión muy objetiva, y habían otros que no po', que el colegio eran los valores, que pudiera ir por otro camino ¿no?, entonces un joven que... dejarlo repetir cuarto medio, por decir, al ver que era alguien que no desea seguir estudiando, era como un poco... no tenía sentido, en cambio el otro decía *pero es el número que sacó* y esa era la argumentación. Entonces, ¿a qué iba yo?, a que el diseño, de cierta manera, en el principio y uno que viene saliendo bien académico también, durante ese año lo hice súper objetivo, pero cuando llegué a final de año y vi estos conflictos, como que de cierta manera hay que asumir ciertas posturas, por llamarlo de alguna manera, yo soy de la idea, y desde ahí en adelante, que la educación es una cuestión netamente humana, más allá de los números y que se puede cuantificar *por ahí por allá*, pero en esencia una cuestión humana. Entonces no es que tampoco haga diseños netamente subjetivos para que cual cualquier persona pueda tener la nota que quiera, no, no, no, tiene que tener algo de medición, pero no pruebas tan cuadradas, tan específicas, tan de verdadero y falso, con dos... no sé, con toda la medición *pura y dura*, ¿no? Entonces desde ahí en adelante que un claro cuando empecé mi primer año, el año siguiente, mis diseños generalmente eran de dos partes: una parte más bien objetiva y otra parte que era con otros instrumentos, de otras maneras. Y ahí con el tiempo, eso fue al principio, como te decía antes, y con el tiempo también empecé a cambiar po', empecé a cambiar porque, sobre todo cuando empecé a trabajar acá en el [...], el primer año que estuve ahí fue el 2009, que tenía que trabajar con niños y eso me cambio también el panorama, ¿no?

24. INV: ¿cómo un punto de quiebre, en ese sentido?

25. D3: sí, ¿punto de quiebre? sí, porque si bien ya había asumido como tenía una postura no tan objetivista, no tan academicista tampoco, cosa con rasgo académico siempre pero no tanto, y al empezar a trabajar con niños empecé a cambiar la forma de evaluación, o sea, de medición porque en el tercero y cuarto estaban los programas del Ministerio, algunas bases curriculares *por aquí*, otras que eran más o menos no más, pero eso da lo mismo, lo vamos a discutir después, pero el niño no po', era todo creación, era todo poder tener un espacio para poder, de cierta manera, jugar. De los programas que me entregaron eran bien... no es que eran básicos ni mucho menos, sino que estaban aprobados por el Ministerio y todo, pero daban espacios amplios de libertad, y había que aprovechar y desde ahí en adelante, claro, de cierta manera, empecé a trabajar un poquito más mirando el todo, ¿no?, cosas que de repente hacen falta un poco cuando uno va como muy estructurado por un programa y como que va con ellos y con como que no tiene una visión global. A mi estructurar el programa de quinto a cuarto medio, y lo tuve que estar (perdona, me están hablando, mi hijo por ahí), ¿ya?, porque me permitieron modificarlo en el colegio, o sea porque el año siguiente, el 2010, ya había cierta confianza, *qué sé yo*, por el trabajo, entonces me permitieron modificarlo y actualizarlo y pude mirar de quinto a cuarto medio cómo era la progresión... ya lo había hecho obviamente en el año me había dado cuenta que había algunas cosas medias inconexas, entonces como que lo reestructuré, por llamarlo de alguna manera, y me permitió mirar cómo de quinto a cuarto medio, cómo podía haber una línea de progresión, ¿no?, en ese tiempo estaban de moda los Mapas de Progreso que

ya no existen, en ese tiempo estaban de moda los Mapas de Progreso en las demás asignaturas. Entonces como, de cierta manera, como justo estaba en eso me puse a mirar también los Mapas por ejemplo de Lenguaje para ver qué pedir o qué no pedir, porque una cosa es lo que yo pedía o podía exigir a un niño de sexto, pero quizás no era concordante con lo que en Lenguaje estaban pidiendo, no sé, quizás yo les pedía un análisis que ellos podían recién hacer el primero medio, por decir algo, entonces me tocó mirar los mapas que, como te digo, en ese tiempo estaban como bien de moda, 2010 o 2011 por ahí, y me permitió cotejarlo y como reestructurar el programa, hacerlo bien, que yo quedara más bien conforme, y ahí aparece este diseño de totalidad, que en el fondo me ayudó a ver en el fondo qué quiero o qué queremos con los *cabros*. Ojo que era en mi asignatura, dentro de mi mundo, yo era el único profe, bueno, yo sigo siendo el único profe, pero no como trabajo de colegio, ¿cachai?, y así como con los trabajos que se hacen en enero, así como no, no, sino que sólo en mi casa mirando, viendo el Programa, entonces de esa manera como que me ayudó creo, ojo que también entré obligado e instintivo, a ser una suerte de educación, o sea de *evaluación para aprendizaje*, pero porque tenía claro el objetivo en el fondo, *de cuarto tienen que salir más menos con esto* y cómo voy hilando, como voy hilando desde quinto a cuarto medio eso. En el programa está, claro pero que resulte en todos los casos, todo eso... ¡ojalá!

26. INV: es harina de otro costal

27. D3: claro, pero me permitió eso, entonces igual fue un ejercicio bastante interesante que en esa época, como te digo 2010 o 2011, entonces ahí he hecho cambios, por supuesto, entremedio de eso también salí del colegio y después volví, pero se mantiene el Programa y se mantiene, ahora, este año fue otro quiebre y otro rediseño porque, desde la presencia a lo online, hay un mundo, ¿no?, y las guías que yo tenía en términos de presencia no eran aplicables en término online en general, entonces eso también fue un problema y por ahí por marzo, pero como tenía claro también que es lo que quería para cada curso como “finalidad de cada curso”, “objetivo de cada curso”, fue más fácil rediseñar como los escenarios y los escenarios de evaluación.

28. INV: Tienes claros los sentidos de las Unidades, tienes claro cuál es la dirección hacia dónde van, entonces también se te facilitan mucho la reconstrucción.

29. D3: exactamente, exactamente, y en eso el curso que hice en [...] me ayudó bastante también, de hecho yo hice uno que era de EPA para niños y fui el único profe que no era de básica... creo, claro porque en filosofía profes de media, porque así es el programa y yo lo tomé básicamente por eso también por fortalecer y que se dio que ayudara en esto de la formación, porque como hago de 5to y lo hago hace años, pero siempre actualizarse es bueno, y sobre todo la parte de educación, siempre *pelo* a los profes de educación, pero porque los profes de educación que tuve fueron horribles, por lo menos en la [UNIVERSIDAD] en ese tiempo, creo que ya no está ninguno así que lo puedo decir con libertad, o sea de no herir susceptibilidades, sino que ya de la cuestión institucional, o sea está tan institucionalmente así, que hubo quiebres y los sacaron a todos, fue terrible.

30. INV: así supe...

31. D3: si, no, si así fue, podría conversar años sobre las clases de educación, porque era geniales, geniales, pero no eran muy aporte, pero bueno, eso más allá de los compañeros que tuve hoy son súper buenos profes, pero me refiero netamente a la formación académica de los profes. Ya. El punto es que entonces claro de repente de siempre está la necesidad de como profundizar un poco la parte de educación en términos teóricos ¿ya?, entonces me sirvió hartito el modelo EPA este año porque esto de lo online era un escenario tan nuevo que es, de cierta manera, había que rediseñar todo, ¿cachai?, había que rediseñar todo y, como te digo, eso de tener claro cada curso también me ayudó a rediseñar todos los materiales.

32. INV: Profesor Roberto y pensando en, bueno si quieres los situas en el contexto este año, si quieres en tu trabajo antes de este año que fue un punto de quiebre para todo el mundo, al pensar en la

evaluación dentro de la planificación ¿en qué aspectos pones mayor atención?, ¿es la evaluación una preocupación para ti constante al momento de planificar?, ¿miras formas de registrar o estás pendiente como de ese tipo de cosas como para poder hacer el seguimiento?

33. D3: claro, lo que pasa ahí es que tengo también, ya no sé si es armado, pero como de cierta manera mi forma, ¿no?, claro porque algunos entienden la evaluación como, en el fondo... cómo se puede explicar... como una forma de decirle al alumno lo que está bien y lo que está mal o de calificar o como le quieren llamar, pero en el fondo solamente de medición, o sea de medición ¡ojo! del alumno, ¿cachai?, y para mí no y no he dicho bien, para mí no es tanto del alumno, sino que, en el fondo, o sea si bien de los alumnos, eso es indiscutible, pero en el fondo es un conjunto de elementos, de signos, de señales, que nos permiten tomar decisiones básicamente, ¿cachai?, como para guiar en esta cuestión. Entonces siempre va a estar el conflicto que uno, una cosa son las señales que te da la generalidad del curso y otros signos son las que algunas particularidades, ¿cachai?, y esa es una toma de decisión importante que se tiene que dar a cada minuto en término del alumno o del grupo de alumnos que va *súper rápido* y del par que va *más atrás* o de los pocos que se disparan o cómo, porque cada curso en el fondo es un mundo, ¿no?, y tiene muchas variables: los liderazgos y *qué si yo*, entonces como que ya estaba muy... cómo se podría decir... muy asimilado, ¿cachai?, quizás primero intuitivamente también, que la evaluación en el fondo son todas las señales que nos van dando, entonces a cada segundo estamos evaluando, entonces esa parte está también como institucionalizada, de cierta manera, en mí, o en los que... de estar atento a cada señal y no sólo no sólo académica. El colegio que estamos, el colegio del que más hablo es el [...], primero porque llevo más años y segundo porque estoy cuatro de los cinco días, en el otro estoy solo un día entonces es más difícil, en el colegio esta también como bien de contención, de cierta manera, entonces es importante también atisbar señales, señales que son de ámbito, pesquisar cuando a un alumno uno no lo ve triste, por decir algo, y saber qué pasa, ¿cachai?, porque muchas veces, y no hablo de rendimiento académico, en la contención que da el colegio es más importante que cualquier asignatura, que cualquier contenido específico, que cualquier cosa, ¿cachai?, porque uno en el fondo, la labor tiene que ver con una cuestión, que como te decía antes, es humana, ¿cachai?, entonces por lo menos ahí en el colegio funcionamos todos así, funcionamos de una forma de estar mirando constantemente cómo está cada uno de los jóvenes, cada uno de los niños, entonces que nos contactamos inmediatamente con los apoderados o con los profes jefes o a quien le corresponda: “oye, sabes qué pasa.... ojo que no está en un comportamiento normal”, por decir algo, entonces nosotros vamos pesquisando todo, todo, y todo lo canalizamos con unos apoderados y todo, entonces de esa manera como que lo como colegio lo tenemos bien, no sé si institucionalizado, pero integrado, pero consuetudinariamente, digamos por la cultura del colegio, más que escrita, nada, es solamente cultural, la cultura del colegio es como una cultura familiar y funcionamos así ¿cachai?, y creo que funciona bastante bien. Entonces y eso lo llevo a lo académico, eso es parte también de la rutina y evaluación diaria, no sé si me explico bien, entonces uno va evaluando constantemente todo, no solamente la parte académica de un contenido, sino que cómo está la persona en su integridad, digamos, integralmente.

34. INV: ¿y formas de registrar esto, ya sea académico o más actitudinal o anímico de los y las estudiantes?

35. D3: el registro generalmente tiene que ver con cuando no... depende del caso, pero en general va de la mano de correos, generalmente son... la comunicación se da mucho por correo electrónico ya sea con apoderado como con colegas, ese es como el registro, no sé si mayor...

36. INV: ¿pero no necesariamente con un instrumento?

37. D3: no necesariamente, o sea depende, si el caso después se deriva, porque cuando uno ya pesquiza algo luego debe derivar, obviamente, pero eso ya es conducto regular, generalmente orientación u otro, ya como que se escapa, o sea depende del caso en realidad o de la gravedad

pero si uno nota cosas y de repente pueden ser más graves, claro, uno ya deriva, entonces emm... pero generalmente la primera comunicación es con apoderados y profesores jefes, con el profesor jefe generalmente se da que en algunos casos queda el registro pero no es tan obligatorio, muchas veces uno puede incluso comentar o no algo de tu curso, entonces el profe jefe tiene mucha... cómo puede decir... relevancia, adquiere harta relevancia en el colegio en ese sentido, y también en lo académico, todos le dicen al profe jefe “oye el niño ha bajado las notas, está conversando mucho”, no sé, cualquier cosa, que pasa en todos los colegios pero sí, pero sí es como el profesor jefe el que se lleva todo eso.

38. INV: Profesor Roberto y pensando un poco en las formas de evaluación que ocupas en tu trabajo cotidianamente, ¿cuáles de estas formas consideras que son más cercanas a tu manera de entender la filosofía?

39. D3: buena pregunta. Mira, es que tengo cursos bien marcados, por llamarlo de alguna manera, por ejemplo, no sé, en octavos por decir algo tengo un curso de lógica simbólica, así *na' qué ver*, y duro, así duro, de lógica simbólica ¿cachai?

40. INV: así... formal

41. OD: sí, sí, formalizando con derivaciones, de Aristóteles para adelante todos... bueno no todos, pero así como bien *hechito*, ¿ah?, con deducción natural y toda la lesera, pero a los *cabros* al principio, como que no entienden mucho, les cuesta un poco porque es algo nuevo, pero después a la mayoría le gusta po', a la mayoría le gusta o entender una cuestión tan simple como el cuadro de oposición de Aristotélico al principio, como que les gusta, como que como que de cierta manera les despierta ciertas cosas, ¿no?, como que la mayoría siempre como les despierta ciertas cosa que entienden... que entienden algunos razonamientos digamos, el típico del (ininteligible y el ininteligible) y porque en el año anterior que es séptimo, por ejemplo, que vemos más bien en argumentación, debates, y todo ese tipo de cosas, también como de cierta manera, también hago como una breve al principio, una breve parte lógica como para entender el razonamiento argumental, de silogismo, pero después en octavo cuando lo vemos como simbólicamente, lo lógico y *todo*, como que la mayoría le toma sentido, y muchos de ellos cuando es después les pedimos formalizar, o sea, les pido formalizar, que les enseñe de qué se trata, que el diccionario, que una proposición, en qué se diferencia de un enunciado y *bla bla bla*, como que los *cabros* después, la mayoría insisto, y me ha pasado todos los años, todos me han dicho que ahora redactan mejor, ¿cachai?, o que saben cuándo tienen que cortar una idea, por ejemplo, un punto aparte o un punto de seguido; y eso que son chicos, pero la mayoría llega a esa conclusión, y claro, uno va viendo que el paso de formalizar es como bien estructurado, después cuando uno va al... tiene que escribir algo para Lenguaje o para uno mismo o lo que sea, uno empieza a... o ellos mismos se dan cuenta que la estructura que están utilizando, si está bien o mal, porque de cierta manera empiezan a internalizar. Entonces la mayoría me dice “no profe ya estoy redactando mejor” y ¡ah!, bueno, siendo que no es lo que estamos viendo porque estamos viendo flechitas (33:24) y cuestiones, pero eso. Y yo creo que esa parte, no es que me represente, pero siento que, de cierta manera, les sirve harto y que también se me hace más natural trabajarlos, guiarlos en eso, en ese mundillo de lógica y razonamiento y estructuras, ¿cachai?, lo mismo pasa después cuando uno pide ensayos, ya más grandes, lo mismo, siempre me es más fácil guiarlos en la parte estructural que en la parte de contenido.

42. INV: en ese sentido, por ejemplo, ¿el ensayo se adecua más a tu manera de entender la filosofía que, por ejemplo, una prueba de alternativas?

43. D3: sí, por supuesto. A mí, de hecho, si hablamos de material evaluativo, a mí me encanta hacer *paper* con los niños o en realidad un poco más grandes, pero encuentro que les sirve mucho, desde definir objetivos ¿cachai?, y todo lo que hay que hacer en un buen un *paper*, desde el paso previo de elegir un tema, problematizarlo, generar hipótesis, elegir una pregunta, toda esa construcción que es previa al escrito de un *paper*, me gusta guiarlos también, ¿no? y eso

siento que les aporta mucho en general para ordenar una investigación, que le vaya... ahora investigar no es tan complicado, de cierta manera, o sea no es que no sea complicado, sino que ellos tienen...

44. INV: mucho más acceso a la información que antes.

45. D3: mucho, mucha más información, ya no es necesario *pegarse un pique* a una biblioteca no sé a dónde diablos, bueno quizás para lo más específico sí hay que hacerlo igual, pero para un joven que quiere, no sé, investigar sobre la música andina, se puede... puede entrar ¿cierto? y está siempre lleno de información. Entonces, lo bueno ahora es, claro, al generar, enseñarles a cómo se crea un ensayo, o sea un *paper*, uno de cierta manera le ayuda a que ellos mismos se organicen, a que hagan toda la estructura, que sepan qué información hay, lo único la pega de ellos es buscarla y ordenarla, y bueno, depende del objetivo que tiene, explicarle cómo se genera un objetivo, cual es la diferencia de uno específico y un general, qué queremos destacar, qué es lo que queremos realmente y todo eso, siento que le sirve hartito, que les sirve en general para... porque pasa mucho que, por lo que he visto, hay veces que se piden trabajos de investigación, pero como no se estructura paso a paso, paso a paso, después llegan al final con un... que se sienten en el medio del océano, como que no pueden resolver, resolver, o no saben por dónde ir; en cambio, cuando uno va paso a paso guiando, es mucho más simple y ellos también se dan cuenta de que no es tan difícil dentro de todo investigar, y la mayoría le gusta. Entonces, es lo mismo, ahí generalmente les doy artículo, pero artículo...

46. INV: como modelaje.

47. D3: claro, pero les doy un artículo como para que a ver si de esa lectura, para que también lean un poco, algo les queda dando vueltas e investiguen por ahí o saquen un tema desde ahí.

48. INV: ¿y qué estrategias, por ejemplo, has utilizado para recoger evidencia de aprendizajes filosóficos?, pensando también en la construcción del *paper*, como ya, a parte de la construcción del *paper*, ¿qué otra estrategia has utilizado para recoger esta evidencia de aprendizaje filosófico?

49. D3: sí, no, lo que más hago, o sea, lo más normal es como... ya sea la parte escrita o *paper* o ensayo, depende de dónde, los cursos generalmente lo más grande les hago *paper* y a los más chicos les hago ensayo, porque obviamente tampoco se puede... también hay que pasar el contenido y hacer un *paper* demora, etapa por etapa y no podemos estar siempre en lo mismo. Debate hago hartito, ¿ya?, donde después le... porque en el fondo la estructura, también se debate con estructura entonces tengo que explicar la estructura, cuál es el rol del orador, de uno, dos, tres o cuatro, que generalmente lo hago así, con cuatro oradores, entonces que uno haga la introducción, el otro haga la argumentación, el otro lo contra argumenta, y el otro hace las conclusiones, entonces qué es lo que tiene que hacer cada uno, cuál es el rol de cada uno, que lo que hace el de la introducción, que es más retórico, presente el tema, que lo haga bonito y, pero además tiene que presentar los argumentos que el compañero va a desarrollar, tiene que una serie de tareas y, después, cada uno de los cuatro cuál es la tarea de cada uno, cuál es el rol de cada uno, el tiempo que se demore, ya, la parte estructural, insisto, es como que es lo que más enfatizó, pero también hay una parte de contenido que también es súper importante. Entonces que va desde la estructura del contenido, es decir, que no haya contradicciones ni coherencias, pero también desde qué tan fuerte su respaldo, qué tan fuerte... ya cómo se da la argumentación como tal, digamos, y si es que... cómo se trabaja la evidencia, cómo se elabora la tesis, cómo todo, pero en el fondo dentro un debate que es oral, que tiene otra dinámica, ¿no? También, el debate lo utilizo hartito, pero como, insisto, bien estructurado, como bien pauta, no es como “ya, haber, discutan sobre...”, no, no, entonces me doy un tiempo más o menos largo para explicar el detalle la estructura y después doy cómo se estructura también una proposición, que no es solamente decidir o hacer una pregunta, así como “estás de acuerdo con, no sé, con el aborto”, no, sino que la proposición tiene que ser de tal manera que tenga un operador modal y *qué si yo* cosa que nos guíe también sobre de qué se trata la discusión.

50. INV: Oye, Profesor Roberto, y ¿cómo se relaciona esta estrategia, por ejemplo, como del debate o del *paper* con las dinámicas que ocupas en las clases diarias?

51. D3: **¿en las clases diarias?, ya es eso depende de la unidad y del momento, porque en general, si me dijeran una “clase de tipo” o una clase lo más normal del mundo, lo que intento es que tenga, bueno obviamente una clase también tiene un inicio, un desarrollo y un desenlace, ¿cierto?, pero generalmente trato de que haya una exposición sí o sí, pero no tan larga, haya un momento de desarrollo o de trabajo de ellos, dependiendo, y un momento de síntesis, en el cual... como un plenario, que puede ser plenario, que puede ser de otra manera, puede ser de mucho, pero un... una especie de cierre.**

52. INV: ¿cómo una conversación, el cierre?

53. D3: **en algunos casos pueden ser conversación, en algunos casos puede ser simplemente explicar a qué llegó cada... si es que es por grupo o personal o *como sea*, y en otros casos incluso, eso va a depender muchas veces del tiempo, recojo y al inicio de la siguiente hago una breve síntesis de lo que hicieron los compañeros y empiezo de nuevo a ver. Eso va a depender de, ¿cómo se llama?, de la dinámica del día, del momento, de la clase, pero en general, intento que, que sea así, siempre va a ser así, e independiente que sea con una materia “x”, que sea con un debate filosófico, o que sea una exposición de grupos, que también hago de repente, o qué... siempre va a pasar, esa es como la estructura, es como normal, nada otro mundo, pero tratar de motivar que sea... que quede evidencia, me ha tocado... también he hecho, por ejemplo, que hagan una suerte de charlas TED cada uno, así como desde lo vivencial y *qué se yo*, resultó bastante entretenido, pero eso lo he hecho poco, lo hice el año pasado y el antepasado, pero claro, obviamente este año no, pero claro cierto también se preparaban y *qué sé yo*, pero independiente claro, el día de la presentación también es toda una estructura de ver qué se trata, cómo lo hace, como generalmente también en ese tipo de charlas tiene un diseño.**

54. INV: ¿y cómo prepararías estas instancias con tus estudiantes?, por ejemplo, esta misma de la charla TED.

55. D3: **ya, generalmente, lo que les muestro es como la estructura de cómo en general... de cuál es el sentido, que generalmente son más desde lo personal, desde otro momento, o sea, desde otra instancia, no hacen el desarrollo de una investigación, por ejemplo, sino que les muestro varias como ejemplo, y les detengo en algún lugar : “miren, fíjense que ahí está enfatizando...”, entonces como el modelo... y que va generalmente, son más emocionales, por llamarlo de alguna manera, que de la parte racional, que obviamente hay racionalidad, pero no es como...**

56. INV: no son académicas, propiamente tal, tienen que ver más con sus vivencias.

57. D3: **exacto. Entonces eso, les muestro varios, los trabajo, lo veo como la estructura: como comienza y, generalmente, como termina que va unido al inicio, y luego empezamos a desarrollar cada uno textos (o estos dos años han desarrollado cada uno texto individualmente) y luego en la individualidad, yo los veo, los reviso, los devuelvo y, después, una presentación. Generalmente es como este trayecto, pero por supuesto que cada clase también tiene una lógica, por ejemplo: “ya hoy día vamos a escribir, no sé, la introducción de la cosa”, entonces les explico que hay que hacer en la introducción de la charla, cómo se puede hacer, muestro varias y, después que ellos vayan a escribir y, después les hago unas preguntas “a ver cómo te quedó, léelo”, ahí vamos viendo “compañero, qué le dirías tú” y así vamos generando...**

58. INV: y la percepción que tienen tus estudiantes respecto a estos métodos de charla TED, de debate, de construcción de *paper*, ¿les gusta, no les gusta, ¿cómo percibes tú que ellos reciben este tipo de metodología?

59. D3: **ya, mira, depende, depende del curso generalmente, hay cursos que son bien diversos, o sea no depende del curso... en realidad depende de muchas cosas, pero en general he sentido una buena recepción, en general siento una buena recepción, siento afortunadamente bastante responsabilidad momento de hacerlo, que no siempre pasa, digo. También, por ejemplo, me a**

ir a otro momento que es quinto básico, por ejemplo, en quinto hago otro tipo de juego totalmente distinto, hago juego juegos lógicos, dije son juegos “juegos”, digamos, pero hartas cosas de percepción porque la materia que hago en quinto es como percepción, entonces les digo que hay distintos tipos de percepción, que puede ser visual, que puede ser espacial, una serie de cosas, y allí... pero hago juegos con ellos, esos típicos juegos que uno puede ver en cualquier parte, ¿ah?, el típico juego que es de percepción “si uno es más grande o más chico”, lo que sea, cualquiera, que hay muchos en muchas partes, y en quinto pido libro que es de SM que se llama “PAI”(46:54) proyecto de activación de la inteligencia, que también tengo un libro que tiene hartas de estas actividades, entonces voy a ir ligando la materia con este libro y ellos los van desarrollando, y ¿por qué volvió a quinto y no la otras cosas?, porque generalmente en quinto los niños siempre me dicen que es como el ramo que les gusta, ¿no?, y lo hacen saber, como “no profe el ramo...”, y ¿por qué?, porque generalmente yo empiezo en quinto en filosofía, ya después no me lo dicen porque después ya es un ramo más, pero ahí como que lo hacen saber bastante, sobre todo, claro, como te digo, ramo nuevo y generalmente yo siempre al final... más allá de que ellos lo digan, naturalmente, al principio de año o a mitad de año, yo a final de año siempre termino con los jóvenes preguntándoles uno por uno qué les pareció, básicamente para que me evalúen y yo mejorar y si hay algo que los haya *lateado* tratar de dejar... consigno sí, eso es sagrado, todos los años con todos mis cursos les pregunto a cada uno, uno por uno, “qué te pareció filosofía” y, claro, en quinto muchos dicen que “es distinto, que *aquí que allá*” después ya se van acostumbrando y van sabiendo y como te digo... pero, después generalmente las cosas que van diciendo van cambiando y también van madurando y van diciendo... muchos van haciendo críticas, lo que me parece muy bien siempre y eso también me permite mejorar ciertas cosas, puedo ir puliendo cosas, y entonces generalmente como te digo la recepción ha sido buena ha sido buena, afortunadamente.

60. INV: y en función de todo lo que me has contado hasta el momento: de la manera de evaluar, de la manera que tienes de trabajar también con tus estudiantes, ¿cómo podrías caracterizar tu forma de evaluar?, en relación a tu forma de ser profe de filosofía, claro.

61. D3: ya, mira, como te digo la evaluación la hago a cada minuto, entonces trato de siempre ir conversando con los jóvenes, de cierta manera, siempre, de pronto el tiempo no da para uno a uno, los quinientos, por decir algo, niños que uno hace clase, o cuatrocientos, pero uno lo intenta po', obvio, y entonces lo que en términos de evaluación como constante se intenta hacer, en términos de evaluación de en términos de registro también, ya que eso es como distinto, porque cada... por ejemplo, este año fue muy diferente en ese aspecto porque cuando uno puede hacer una retroalimentación, por decir algo, de un trabajo, uno en una sala de clase lo puede hacer de forma pública sin problema, en cambio en esto de lo online era uno a uno, que cada correo que llegaba, a cada correo que se escribía una retroalimentación y se enviaba de vuelta, pero cuando uno hace un trabajo y tiene cuatrocientos correos sin leer, y al otro día hay cuatrocientos más, entonces ya con miedo abriendo el correo electrónico, y bajar de doscientos era muy... estaba todo el día respondiendo correos uno por uno, uno por uno, ya, “no me queda ninguno sin leer”, como que actualizaba y de nuevo.

62. INV: ¡ay, Dios mío!

63. D3: fue una locura, ya, si este año fue una locura. Pero más allá de eso... este año fue sí o sí con registro uno por uno, caso a caso, trabajo a trabajo, clase a clase, porque como te digo, de todas las clases hago trabajos, siempre hay algo que hagan ellos. Entonces todas las clases llegaba a corregir todo lo que se hacía, que como te digo, muchas veces en lo presencial uno puede hacer la retroalimentación como pública, general, qué se dijo uno, qué dijo el otro, acá no, era específico leer y pasó a paso, uno no podía hacer algo como tan mecanizado como poner una carita, feliz muy bien y nada más, no sirve mucho, ya entonces hay que tratar de dar el tiempo... o sea me hubiera gustado tener más tiempo para profundizar más las correcciones,

digamos, pero uno tiene que tratar de darse el tiempo que no sea algo muy como producción en serie, ¿cachai?, porque eso no sirve. Pero, como te digo, fue difícil, pero se hizo.

64. INV: ¡pero, ya está!

65. D3: ¡ya está!, ya se hizo.

66. INV: y a parte del diálogo, en la conversación, ¿qué otra característica tiene tu manera de evaluar?

67. D3: ya, no, como te digo, característica... pero ¿en qué sentido?, como mecánico...

68. INV: en general, como la vez tú, como la respuesta que tienes de tus estudiantes, si por ejemplo es más bien crítica o más bien, no sé, más subjetiva o intersubjetiva, por ejemplo.

69. D3: sí, sí, no, claro. Siempre es intersubjetivo, siempre. Emmm, trato de que, a ver... de cierta manera, de ayudar o guiar a los *cabros*, más que ser el juez, como no me gusta mucho la figura del “profe juez”, ¿cachai?, nunca me gustó como esta esta figura del profe que el que está más allá de todo y que está en un palco, en el Olimpo y dice lo que está bien, lo que está mal, y castiga y castiga y castiga.

70. INV: y pone el dos, no te pregunta.

71. D3: claro... y so está mal, está mal, está mal, ¿cachai? Y más me cargaba también la figura del profe “que no ponía 7,0”, esa también una escuela, todos tuvimos algún profe que uno, hiciera lo que hiciera, tope 5,8 y, de cierta manera, insisto, era una escuela de profes y que creían que por no poner 7,0 eran más *capos*, ¿no?, una cuestión muy rara.

72. INV: muy extraño, muy extraño. Que la gente no aprenda, entonces ellos son mejores.

73. D3: claro, jajaja, y generaban también eso, “oh el profe capo” ... bueno, nunca lo entendí, pero el punto es que no, que esa escuela no me gusta, el de la pregunta tramposa, casi el que enseña de 1 a 8 y pregunta 9, de pesado no más, eso no, nunca, nunca me ha gustado. Entonces trato de que la evaluación... porque una de las cosas que más me complica y, eso ya no al momento de evaluar, sino algún momento como de calificar, son los criterios de justicia, ¿no?, porque creo que la evaluación, insisto, en términos de calificación, en términos de cuando no es la evaluación de cuando uno recoge insumo para tomar decisiones, no, en el momento de la evaluación que llamamos como calificación o *qué se yo*, es cuando la justicia está en juego, así 100%, y ahí es donde el objetivista te dice “no, si tuvo tres puntos, es un *no sé cuánto*, es un 5,1 no es un 5,5”, ya, el punto es como el criterio de justicia, cómo funciona y eso es lo que más me ha conflictuado, de cierta manera.

74. INV: y por lo mismo, ¿lo tienes como bien presente?

75. D3: sí, siempre.

76. INV: ¿Cómo principio, digo yo?

77. D3: sí, como principio, el criterio de justicia tiene que estar sí o sí.

78. INV: ¿en qué cosas te basas, por ejemplo, para pensar, para construir este criterio de justicia?

79. D3: porque de pronto a un alumno que tiene por ejemplo muchas facilidades para algo *versus* alguien a quien le cuesta *un mundo*, y ver a alguien que no se esfuerza porque tiene la facilidad y ver a otro que se saca... y se muere trabajando... pero de pronto también es injusto que, o sea, no sé si injusto, pero por eso te digo que el criterio de justicia siempre lo me *da vueltas*, es que al alumno que se esforzó demasiado y dio más desde lo que él es capaz y que tenga mala nota, sabiendo que, claro, quizás al lado de él hay un montón de que no les cuesta mucho y no se esfuerzan tanto y tienen increíbles notas... y ojo que no me pasa solamente como *de abajo hacia arriba*, también el... mira, para dar un ejemplo, este año que fue online una de las discusiones que traté de dar y que afortunadamente se me escuchó, era que como criterio, digamos, sobre todo el primer semestre cuando empezamos con esto del online, más allá de lo numérico, objetivo, de una nota, teníamos que pensar en las trayectorias de los *cabros*, en cada uno, y ver que si, por ejemplo, el *cabro* va en tercero medio o un cuarto medio, por decir algo, y ha hecho... tiene un NEM de seis y que en este escenario que se le cae el internet, que *no sé qué*, que es difícil...

80. INV: o no tiene internet.

81. D3: no sé, claro, o pueden existir millones de variables, que están los cinco hermanos en la casa gritando, ¿cachai?, lo que sea, lo que sea porque las condiciones son muy distintas a la escolaridad que están acostumbrados y que quizás nosotros también como profes también nos estamos acostumbrando y quizás, por lo mismo, tampoco son las mejores... no estamos brindando (58.08) lo mejor tampoco todavía, quizás, ahora sí que ya estamos más acostumbrados; tener como evaluación al menos, era mi idea, que tendríamos a ayudar y no a perjudicar, entonces que si uno un formulario que hizo no obtuvo el 6,0 y tuvo promedio..... e hizo cuatro formularios y no le fue tan bien, y tuvo un 4,0 pero históricamente tenía un 6,0, ¿por qué? entonces es como injusto, entonces como que este año, sí, tratamos en el colegio de ayudar hasta... o sea, no sé ayudar, sino que tratar de el criterio de justicia, de que la trayectoria de cada joven valiera, de cierta manera.

82. INV: incidiera, claro.

83. D3: claro, aparte que el encierro, sobre todo a principio a año, a jóvenes que *no sé po'* estén recién en una etapa de desarrollo en la cual, sobre todo en la enseñanza media que hay bastantes alteraciones emocionales, ¿cachai?, y estar encerrado no es lo más normal del mundo, es muy injusto poner malas notas, creo. Entonces a eso me refiero, más o menos, y eso siempre ha estado... siempre me ha producido cierto conflicto.

84. INV: y en ese sentido, perdón, también el criterio de justicia ¿se podría aplicar a una multiplicidad, una diversidad de formas de evaluar: instrumentos, actividades, estrategias, métodos?

85. D3: sí, por supuesto, y por eso te digo, la evaluación, y es just... el criterio para mí es fundamental al momento de evaluar, al momento de diseñar un escenario de aprendizaje porque...

86. INV: ¿y en qué se asienta el criterio? aparte de reconocer la trayectoria.

87. D3: claro, por ejemplo, en un lugar puede ser reconocer la trayectoria, en otro puede ser, por ejemplo, dentro de la rúbrica que esté si se trabajó sistemáticamente o no, ¿cachai?, entonces, claro, una persona que quizás... y eso que salve alguna “decimilla” para la nota, que si alguien no hizo nada, pero al final entregó, ¿ya?, y puede ser genial, ¡ojo!, ya está bien... pero alguien que sistemáticamente trabajó que tampoco esté... y por más que el trabajo quizás no sea el mejor porque dio lo que pudo, pero que como en ese aspecto la rúbrica suba bastante, la nota no sea mala, que ayude, entonces que la sistematicidad sea un elemento de juicio, por ejemplo.

88. INV: claro, como reconocimiento del trabajo.

89. D3: ¿cachai?

90. INV: entiendo. Vamos cerrando la fase de las preguntas con esta última que voy a hacerte, dice: ¿cuáles son las perspectivas que tienes sobre la evaluación? en base a si, por ejemplo, crees que didáctica y evaluación dialogan, se relacionan de alguna forma, por ejemplo.

91. D3: sí, sí, dialogan, claro, no son lo mismo, pero dialogan mucho. La didáctica en filosofía es bien particular, o generalmente no es tan fácil, no quiero acordarme de los profes de didáctica, pero...

92. INV: jajaja, pero, por ejemplo, ¿en qué cosas ves tú la dificultad de la didáctica en filosofía? como para ver cómo dialoga con esto.

93. D3: sí, por supuesto. Lo que pasa es que en didáctica, o generalmente cuando uno tiende a generar algún elemento didáctico para desarrollar alguna de las habilidades que están en juego en esto, está el riesgo de que... o a mí me pasa, quizás no es tan así, pero está el riesgo de que le quita... no sé si seriedad, no sé cuál es el concepto perfecto, ¿ah?, no porque no es *seriedad*... pero que para el alumno lo tome como muy simplificado, porque hay momentos, e insisto yo no soy tan academicista o nunca, no, no quiero serlo también, entonces trato... pero si bien paso a la materia y todo, pero trato de que no porque estoy hablando de Kant sean todos *kantianos* y

se vistan de una manera, no, NO, ¿ah?, jajaja, pero sí trato de que le tomen cierta seriedad, cierta *fuerza* o cierta *forma* a lo que estamos... de lo que estamos hablando. Entonces hay muchas veces, claro, esta cuestión si la pasamos fríamente con lectura, imposible, no, no, no hay posibilidad, menos con *los cabros* de ahora, imposible; es imposible y es fome. Entonces en eso la didáctica nos ayuda mucho, pero también tenemos que como fijar bien la línea de que no sea... que no, que tampoco... a ver cómo lo puedo explicar... de que esté todo el día... o sea que, que se... cómo se puede decir... que se haga una caricatura, que no se caricaturice tanto, entonces... ¡ojo! que depende de lo que estemos trabajando y *qué sé yo*, pero no sé, por ejemplo, si estamos en epistemología en algún autor, sea quien sea, trato de introducir la didáctica, pero no tan... no es el fuerte. En otros cursos sí, y en otros momentos sí, como te digo en quinto básico, por ejemplo, es solamente didáctica y juegos, 100%, hay contenido, claro, de percepción y ellos saben lo que es y *todo*, pero hay muy poca materia, muy poca materia, y harta didáctica y harto desarrollo de habilidades y eso es, bueno, siempre está el desarrollo de habilidades que es el foco de todo, pero en esta balanza, digamos, y si tuviéramos que poner como contenido *versus* didáctica (aunque no están en *versus*, pero no importa, pero para que se entienda), es como que en quinto y muy poco contenido y mucho elemento didáctico, y a medida que van creciendo va.

94. INV: Es que es otro tiempo... (01:05:07) en mi experiencia de profe de filosofía con niños, estoy absolutamente de acuerdo contigo, creo que son otros los tiempos, entonces no puedes llenarlos de cosas, sino que hay que trabajarlo, hay que hacerlo, porque si no, no funciona.

95. D3: exactamente, hay que solamente trabajar y ellos tienen que estar ahí, pero... y de la misma forma, cuando más grandes, claro, los elementos didácticos son un poquito menores, ¿ya?, pero en el hacer, ellos están siempre en el hacer, y ahí introduzco la didáctica propiamente tal, pero no como lo que muchas veces uno hace de la caricatura de la didáctica, que nos disfrazamos, no, aunque también se puede hacer, si no es tan grave... no si también se hace...

96. INV: ¿por qué no?

97. D3: ¿por qué no?, claro. Pero de cierta manera, como te digo, siempre está el elemento didáctico de la mano, y es imposible que en la actualidad, como te digo, que yo les pase el texto completo “La crítica a la razón pura” y les pida una prueba para la otra semana, ¿cachai?, no, ni en la universidad, es una tontera, pero entonces tenemos que la didáctica, claro, va de la mano de su propio trabajo, de su propio quehacer, de cómo vamos guiando, de cómo vamos... que la didáctica sirva no solamente para... no solo como motivación inicial, sino como práctica permanente, ¿cachai?, pero en su justa medida.

98. INV: y en ese sentido, ¿cómo se articula con la evaluación?

99. D3: claro, porque generalmente la didáctica está en está introducida en el método de trabajo y que será el método que ellos mismos van a trabajar, y es el mismo método que voy a evaluar.

100. INV: es circular, entonces, o así lo interpreté

101. D3: sí, básicamente, *es parte de*, es parte de la evaluación... o al revés, depende de cómo la queramos mirar.

102. INV: Damos por finalizada nuestra primera parte de entrevista. Vamos a la segunda, que básicamente es que me cuentes paso a paso, bien detalladamente, una experiencia evaluativa que guardes en tu corazón como la que más te haya gustado, la que más haya resultado en términos de respuesta de tus estudiantes, de cómo, no sé, de esas que son así *explosivas* y que seguramente son esa vez y no se pueden volver a repetir nunca más. Eso. Y que, por cierto, haya coherencia con estos principios que mencionaste: con el criterio de justicia y con tu forma de entender también la filosofía.

103. D3: mira, yo creo que una de las mejores, o sea no sé si las mejores, pero las guardo en mi corazón, que es era el criterio, una de las que guardo en el corazón fue hace como tres años, más o menos, que nos invitaron de otro colegio, un colegio medio pomposo, *cuicón*, con una jornada de filosofía.

104. INV: ¿en qué colegio fue?

105. D3: en el [...] de Los Andes.

106. INV: ay, yo también fui a una de esas.

107. D3: ¿sí?, entretenido.

108. INV: sí, es entretenido, *los cabros* lo pasaron super bien, bueno yo también lo pasé muy bien.

109. D3: sí, y el profe es también amigo mío, ya no está ahí, pero cuando estaba ahí, ya po' y fuimos con el [...] de Vitacura, el punto, y por eso lo guardo en el corazón, es que a los cabros del electivo, que en ese tiempo era Humanista digamos, que en este caso específico nosotros hacíamos el de Teoría del Conocimiento, ese era el electivo que estábamos dando en ese momento, no, era el otro, el de Argumentación, estábamos haciendo el electivo de Argumentación, porque era en el tercero medio, y como llegó a esta propuesta, les dije “ya tenemos que hacer... pero lo vamos a hacer entre todos y una persona tiene que leerlo, pero va a ser un trabajo en común”; ese año era de “Tercera cultura” esa era como la temática.

110. INV: ¿Tercera cultura?

111. D3: sí. Entonces, ya, investigar po', obviamente, entonces hicimos un trabajo súper... cómo se puede decir... de los que siempre hacemos, de *paper*, pero que generalmente lo hago en terceros y que ellos no lo habían hecho, pero grupal (el *paper* yo lo hago personal), entonces era grupal y después teníamos que elegir a una persona que lo expusiera y que, como lo iba a exponer, también iba a tener que... va a llevar un poco más la responsabilidad y va a llevar la carga, de cierta manera, y va a ser también como el guía del trabajo, ¿cachai?. Entonces yo estaba, en este caso, en las nubes y ella era como la profe o la alumna o la guía y si estaban todos los estudiantes. Entonces lo trabajamos, de cierta manera, como “piramidalmente”, entre comillas, porque, claro, ella lo iba a exponer, bueno los jóvenes la propusieron, por lo demás. Entonces lo que hicimos fue trabajar como siempre hacemos el *paper*, de qué se trataba “Tercera cultura”, perfecto, qué es lo que es, investigar, *qué sé yo*, y cuando teníamos el tema y hacer todos los pasos que te nombraba hace un rato: problematizar, o sea, elegir el tema, problematizar, luego que escogiéramos una sola pregunta y eso en grupo, bueno, afortunadamente la argumentación era la mitad del curso, la mitad del curso no eran tantos, eran quince alumnos, igual es harto para entre todos sacar un *paper*, *pero igual*, pero no eran ni cuarenta ni veinte, los quince. Entonces empezamos a problematizar, después generamos una dinámica para que entre ellos solucionaran conflictos, porque como uno querían una cosa, otros querían otro, otros querían profundizar *por aquí*, otros que quería profundizar *por allá*, ya cómo hacemos la dinámica para resolver, lo resolvimos, luego de eso...

112. INV: ¿cómo lo hicieron para resolverlo?

113. D3: ya. Primero pusimos en común dónde podríamos llegar cada uno, de los que discutimos entre los que estábamos ahí, y en este caso la entre comillas “líder”, que era en la que lo iba a exponer, tenía también su opinión, no era la que valiera totalmente, pero era como, de cierta manera, es algo que le acomodaba quizás también, de cierta forma, como lo iba a exponer, la opinión de ella era importante, pero no fundamental, sino que era la discusión que se diera ahí. Entonces, lo resolvimos discutiendo, conversando y llegando a un diálogo, digamos, ese fue como la resolución de la pregunta inicial, después de la pregunta vimos cómo cada uno tenía que, en este caso, investigar, sacar material, material, material. Luego a la clase siguiente, ya cuando teníamos el material, ya teníamos la pregunta y teníamos una suerte de hipótesis, así como bien preliminar, y juntaron todo como producto, lo hicimos la sala de computación, lo que tenía cada uno lo íbamos proyectando y fuimos como seleccionando las ideas, cosas que íbamos sacando, luego de eso fuimos ordenando y de lo que teníamos hicimos como una... entre todos también conversado, porque igual era difícil, insisto, eran quince, una suerte de plan de redacción: qué pondrían primero, qué pondrían después, qué ideas importantes, ya que tenían bien como organizado en la estructura de ese *paper*, ya empezamos a hacer las conclusiones

entre todos. “ya, cómo lo.... A qué llegamos con lo anterior”, y luego de eso que dividimos por grupos como las ideas de la conclusión, porque teníamos como tres ideas, ¿cierto?, y los dividimos en tres grupos de cinco, en este caso, cada uno. Ya cuando teníamos la idea y teníamos lo anterior, esta señorita que estaba a cargo hizo como la redacción final y, bueno, lo enviamos a este a este Congreso, lo leí y lo leyó de ella y salió impecable, digamos, nos presentamos, todo bien, así que en ese sentido, quedé súper contento, porque como curso, no es que le delegamos *la pega* solo a una persona, y si bien una invitación a asistir a una actividad de otro colegio nos sirvió a nosotros como pedagógicamente para, entre todos hacer un trabajo, un artículo... espérame un poquito, voy a tener que apagar la cámara porque me dijo que me queda muy poca batería. Ya, entonces, y si no te voy a tener que llamar.... a ver si voy a poder... prendo la cámara y se me apaga esto... aunque ya estoy, lo acabo de enchufar. Ya, entonces esa siento que fue hace poco y nos sirvió mucho como curso, de hecho, varios... dio pie para hacer varias salidas con ellos de otro tipo, ¿cachai?

114. INV: perdón, ¿y cómo evaluaron esta participación, en general?

115. D3: ¿ellos?

116. INV: sí, ellos, ¿lo conversaron, tuvieron algún tipo de instrumento, pregunta, no sé?

117. D3: los estudios del colegio tienen, si bien es un colegio de Vitacura igual, pero tienen como.... cómo se puede decir... la sensación de desventaja, ¿cachai?

118. INV: ¿en serio?

119. D3: sí, y es Vitacura, como que se sienten que los otros colegios son geniales y que ellos no son geniales, ¿cachai?, ahora el colegio es bien bueno y *todo*, pero no es de excelencia académica, porque nosotros tenemos otra perspectiva, tenemos otra orientación.

120. INV: un colegio familiar, es como raro que sea de excelencia académica, porque las prioridades están en otro lado no más.

121. D3: exactamente, y lo que te decía hace un rato, nosotros somos bastante de contención, ¿cachai?, estamos siempre ahí atento a lo que pasa, y por lo mismo llegan también muchos alumnos que desertan de los otros colegios, ¿cachai?, por algún motivo, porque de repente esos colegios de excelencia académica son bien estresantes, ¿cachai?

122. INV: te entiendo mucho porque trabajé en un colegio muy parecido.

123. D3: y algunos colegios, o sea, algunos alumnos no resisten la presión del colegio y nosotros los recibimos felices y, de hecho, muchos alumnos pasa que llegan de estos colegios grandotes, como que llegan en una *parada* competitiva, peleadora, tratando de poner *el pie encima*, digamos, y como nosotros no somos de esas formas, o sea los alumnos no son de esa forma, nosotros como colegios no somos... no fomentamos los valores de la competencia y esas cuestiones, como que al principio como que nos ven así como son todos tontos o como medios *pavos*, *quedados*, lo que sea o cómo llamarle... o, por el contrario, como que se sienten extraños que nadie *les ponga la pata encima*, porque también hay muchos *cabros* que llegan de esa onda, entonces, como que al principio se desacomodan, pero al poco andar entran en la dinámica busca y entran en nuestra forma de ser que, como te digo, no es competitiva y a la mayoría le gusta, pero también cuando uno está dentro de este mundillo, burbuja no competitivo, de valor solidario y *todo lo demás*, cuando miran hacia los otros colegios en que todos tienen puntaje nacional y uno no tanto, a los buenos alumnos les va bien, obvio, no, me refiero dentro del colegio, a los buenos alumnos les va súper bien, pero no eres como las que... no es que todos tengan sobre 700, por decir algo, entonces como que se siente de repente en desventaja académica, ¿cachai?, entonces cuando fuimos al [...], claro po', los alumnos decían “ahh vamos puro a...”, a ver cómo lo planteaban...

124. INV: a dar *bote*...

125. D3: claro, “vamos a ver bote”, “vamos a ser como los peores de la cuestión” y llegábamos y lo hicieron... la niña, que bueno es la que iba a leer, lo hizo excelente, el trabajo estaba bien

hecho, ¿cachai?, entonces algunos lo asimilaron como que no había tanta diferencia entre los colegios estaban ahí, como otros sí se fijaban en detalles, por ejemplo, claro, obviamente, cada colegio o cada grupo de los que iban, habían alumnos *secos*, entonces “oye, ¿viste el de allá?, ocupaba más vocabulario de lo que voy a ocupar en mi vida”, pero de cierta manera, siempre estaba eso, como que se sienten no buenos académicamente, pero les sirvió hartito para saber que no hay tanta diferencia.

126. INV: que no era *tan así*.

127. D3: que no es *tan así*, sí, les sirvió la mayoría para eso, ¿ya?, y que nuestro estilo no es tan malo, ¿cachai?, porque lo que pasa es que nosotros... es un colegio que nos gusta... somos bien de.... Cómo podría decir... hacemos hartos bailes, cuestiones, que no significan ¡ojo! para mí es bueno, por ejemplo, no sé, la semana del colegio, nuestra gran... la semana del colegio nosotros damos como dos semanas para que se preparen para la SEMANA, ¿cachai?

128. INV: jajaja, ¡qué bacán!

129. D3: jajaja, harta joda, y después el 18, otro más y después a final de año hacemos como una despedida a los cuartos medios, que es un acto que le llamamos de fin de año que es *producido*, así como Festival de Viña, pero también, damos como dos semanas para que se preparen, ¿cachai?, o sea, dos semanas no libres, sino que, por ejemplo, el martes en el primer módulo un curso, segundo módulo otro curso, pero el punto es que son dos semanas que estás escuchando la música afuera, que es como un ambiente, entonces cosa que en otros colegios ¡nada!, más academicista nooo.

130. INV: no pasa...

131. D3: nada, ¡media hora! Entonces, claro, nosotros trabajamos hartito como las “habilidades blandas”, entre comillas, y eso me... claro, igual bromeo con los *cabros*, “ya, váyanse a bailar”, y es súper bueno, encuentro que es súper bueno, “ya van a bailar... ¡pasan bailando ustedes!, noo pero es bueno, ¿cachai? jaja, no nos centramos solamente en lo académico y eso es bien importante, de hecho...

132. INV: eso es muy rescatable igual. Habiendo estudiado en un colegio emblemático te digo que es... yo creo que no po’ la educación no es solo lo académico, están las relaciones sociales, está la relación contigo, con tu cuerpo, con tus compañeras, con el espacio, no podí’ solo leer y nada más

133. D3: ¿tú en qué colegio estudiante?

134. INV: en el Liceo 1.

135. D3: ¡académico total!

136. INV: *como él solo*... ahora ya no tanto, según he visto... últimamente...

137. D3: jajaja, pero ¿bueno? **Javiera Carrera [simultáneo]**.

138. INV: te hago la última pregunta para que cerremos la conversación, que me ha encantado, por lo demás. Me gustaría preguntarte ¿qué relación tienes tú con la evaluación hoy siento profe de filo, habiendo pasado por conocer Evaluación para el Aprendizaje... cuéntame, ¿cuál es tu relación hoy en día con la evaluación?

139. D3: me he ido reencantando, de cierta manera, como que al principio peleaba mucho con entre UTP y esas cosas, pero, como te digo, cuando llegué a este colegio que me da la libertad para armar el programa, para desarmarlo, para agregar cosas, sacar cosas, ¿cachai?, no, estoy súper reconciliado con la evaluación, porque en el fondo he podido trabajar súper *a gusto*, o sea, estoy en un espacio y en ambos colegios que estoy, los jueves también, si bien es mucho más cuadrado, por ejemplo, allá “la semana del colegio” es el puro viernes, por dar un ejemplo, ¡pobres *cabras*!

140. INV: Jajajaja, claro.

141. D3: es un colegio de niñas, ¡pobres *cabras*!, es 100% académico, ¿cachai?, o sea pero no académico en términos de... si no que bien... ¿ya? y también lo encuentro súper... o sea nunca he tenido, en lo personal, un problema y yo creo que pasa mucho porque no tenemos pruebas

estandarizadas externas y cada vez los colegios se han dado cuenta, de cierta manera, con todo esto del Decreto 67 (1:25:30) del año pasado, pero ya de antes, que la evaluación es un proceso mucho más permanente y más centrado en los aprendizajes que en otras cosas, y desde cuándo empezó... a desde cuando ingresaron (no me acuerdo el año), pero cuando cada vez, con más fuerza, le dieron a las habilidades por sobre los contenidos, yo creo que eso fue muy bueno, cada vez los colegio entendieron que había que desarrollar habilidades, ¿no?, entonces siento que los que tienen más problemas son dos, uno los que tienen evaluación externa, porque *sí o sí* tienen que ceñirse a eso, entonces los colegios que le prestan mucha atención al SIMCE o PSU y no solo *que le pongan mucha atención*, sino que eso les significa un cambio radical, por ejemplo, no tener excelencia académica un año, por ejemplo, un colegio subvencionado, esos sí, esos sufren, cierta manera, porque están mucho más cuadrados, está, mucho más encasillados o está mucho más donde... tienen poca lugar para respirar. Y lo otro, bueno, son los profesores que generalmente, y esos los alumnos los pesquisan inmediatamente y los directivos también, cuando un profesor... pucha, me da *lata* decir que no hace bien *la pega*, pero cuando tiene mucha crítica del estudiantado también, generalmente, son más observados por las Direcciones, entonces, como afortunadamente no me ha pasado no, no tengo... claro, los primeros años siempre en el sitio que uno llegue van a estar los ojos sobre uno porque es normal, si a uno lo tienen que fiscalizar, está bien, me parece que está súper bien, de hecho, cuando hablan de Evaluación Docente, yo creo que obvio que nos tienen que evaluar, que los alumnos nos tienen que evaluar, ¿cachai?, yo encuentro súper injusto que los alumnos...

142. INV: Profesor Roberto, te silenciaste el micrófono y ¡no escuché!, no escuché lo último, ¿Qué los alumnos...?

143. D3: que es súper injusto que la Evaluación Docente no se escuche a los alumnos que son realmente quienes están...

144. INV: los que están ahí, claro

145. D3: más allá de un conjunto de herramientas que uno pueden tener escritas, ¿cachai?, más allá de una clase grabada, más allá de cualquier cosa, son los alumnos los que están sistemáticamente con uno, y en el fondo, y son los que nosotros guiamos, ¿cachai?, entonces ellos son, en el fondo, los tienen que evaluar en gran medida, no tengo dudas; un portafolio cualquiera lo puede hacer es súper bonito, pero si no se implementa bien, no sirve tanto, y eso los alumnos lo saben.

146. INV: claro, exactamente. Comparto tu visión. ¡Eso Profesor Roberto!, terminamos, muchas gracias. Sí terminamos, por tu tiempo, muchas gracias igual, por compartir tus experiencias también, que es importante reconocerlo, porque ¡pucha!, no siempre tenemos el espacio ni tampoco queremos hacerlo, así que muchas gracias por eso. Y te recuerdo también que me mandes el material que quieras compartir, me da igual si es de filosofía con niños o si es con más grandes, eso queda a tu criterio, que me envíes también el consentimiento firmado. Eso.

147. D3: firmado, sí, no hay problema.

148. D3: y de verdad... un gusto.

4. Entrevista Docente 4: Profesor Patricio

6 enero 2021

1. INV: este el consentimiento informado.

2. D4: no.

3. INV: ya bueno.

4. D4: ah no si lo leí, sí claro, pero no tenía cómo firmarlo, era como eso el único problema.

5. INV: ya no importa eso lo podemos resolver después. En el consentimiento informado está entonces el objetivo general de la investigación, porque al final esta investigación de lo que se trata es básicamente como ir levantando las experiencias de evaluación no tradicional en filosofía como para poder aunar los criterios como ya llevo tres entrevistas entonces ya sé más o menos lo que me están diciendo y que también coincide con lo que yo creo, entonces básicamente es como en una investigación para darnos cuenta que no estamos solos ese es como objetivo.

6. D4: ya ¿no estamos solos en qué sentido?

7. INV: no estamos solos todos pensamos más o menos lo mismo respecto de la filosofía, de la relación entre la filosofía y la evaluación.

8. D4: ¿y a qué le llaman, ¿cómo definen evaluación no tradicional?

9. INV: no, no te voy a contar, tienes que decirme tú evaluación.

10. D4: ah ya, o sea ahí tú vas a entender si es tradicional o sigue siendo tradicional o no

11. INV: la diferenciación como teórica que te puedo dar como si es siempre más cercana a lo cuantitativo es más cercana como a la evaluación tradicional o lo academicista que pueden ser esas dos cosas puede ser como más cuanti desde la psicometría y el conductismo y puede ser mezclado también con lo academicista, donde el profe tiene por ejemplo una pregunta abierta pero no te dice qué es lo que te va a evaluar sino que sólo te pone el siete o el cuatro; eso está dentro de la evaluación más tradicional. Y lo más tradicional es lo que está más cercano al socioconstructivismo o a la pedagogía crítica, eso.

12. D4: sí, sí. Es que la pedagogía crítica no tiene sistema de evaluación.

13. INV: pero didácticamente está más cerca de la pedagogía crítica, pero tenemos esta otra pata coja.

14. D4: es que depende porque yo estudié por mucho tiempo, bueno de hecho una parte de mi tesis de magíster iba enfocada a la crítica de la crítica, que es la última parte, en el último capítulo que tiene que ver con cómo la pedagogía puede ser transformadora, con cómo la pedagogía crítica a partir de un texto de Foucault que tú lo puedes juntar con algunos pedazos de pedagogía del oprimido son casi del mismo año o sea, no no no, es algo que venía madurando Foucault algún tiempo que tiene que ver con qué es la crítica y que aparece con el esplendor de pedagogía del oprimido que debe ser por ahí por el ochenta. La pedagogía del oprimido la escribe acá Freire, o sea, la termina acá, pero las traducciones vienen después entonces no tiene un sistema de evaluación como tal si no que tiene... es una forma de hacer pedagogía y que tú tienes que buscar de alguna manera instrumentos críticos y esos instrumentos críticos se pueden transformar en una evaluación.

15. INV: pero de ninguna forma podrían ser conductistas, o sea sí, pero se tensionarían.

16. D4: si de hecho es muy complicado evaluarlo, pero se puede de hecho mi desafío ahora que entre a estudiar a la [UNIVERSIDAD] curriculum y evaluación voy a tratar de llevarlo a cabo, el cómo se puede medir pensamiento crítico, si es posible medirlo.

17. INV: si eso mismo te iba a decir, como medirlo...

18. D4: es que es un desafío. Y no medirlo desde... porque todo todo todo todo lo que quizás vamos a conversar ahora se trata un poco en lo que lo que las nuevas bases curriculares tratan de establecer.

19. INV: claro, en cierta forma.

20. D4: yo diría que, en todas, en todas las formas. Pero ¿cómo es posible medir la trayectoria de los estudiantes y las estudiantes hasta ver una madurez en un pensamiento crítico o un producto en un pensamiento crítico, o que lleve en sí mismo una matriz de la criticidad, cómo es posible hacerlo y ese como es desafío que queda planteado como tesis, de hecho, ya estoy pensando en la tesis de este magíster, entonces es algo que también me interesa mucho.

21. INV: de ahí después me cuentas cómo es la perspectiva que tiene la [UNIVERSIDAD] en ese sentido, porque desconozco absolutamente cuál es la orientación que tiene sobre todo

porque no sé si tienen mucha relación... es que en realidad en ninguna parte hay tantos profesores de filosofía entonces no nos ponen atención esa es la verdad.

22. D4: no...

23. INV: ya, te voy a contar la estructura general de la entrevista. Son básicamente dos partes: la primera que tiene cinco preguntas que son para mí imprescindibles y que te las voy a ir haciendo puede ser al principio al final como que va a depender más de la conversación que tengamos; tengo otras preguntas que son complementarias que son cuatro que puede que vayan puede que no, pero la idea es ir abarcando más que nada las temáticas de los objetivos desde la investigación, que como te decía en general tienen que ver con explorar los principios y prácticas de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza de la disciplina. El primero es indagar en estas propuestas, el segundo es analizar estas propuestas y el tercero sistematizar estas propuestas. Ahora, bueno la segunda parte es otra pregunta, que es una pregunta más grande porque va más al detalle entonces por eso la dejamos hacia el final. Y bueno, quería también explicarte esto del concepto de la naturaleza disciplinaria de la filosofía que a mí me complica un montón, pero al que llegamos con mi profe finalmente porque no sabíamos cómo asir esto, cómo es esto que la filosofía es en la sala y en la vida en realidad y que tiene relación con la con la evaluación no tradicional, como esto de ir mirando el proceso, que tienen metodologías que son como metodologías recursivas que son similares. Entonces eso es como que lo redujimos principalmente a ese concepto de naturaleza disciplinaria en función también como de hacer el paralelo entre el reduccionismo de la evaluación cuantitativa y tradicional en que la filosofía está en otro lado, es opuesta a esto que busca como la unidad y la particularidad, la filosofía está en el otro espectro de la complejidad del pensamiento.

24. D4: pero no es la única disciplina que tiene eso.

25. INV: Pero no me voy a meter a las otras jajaja.

26. D4: pero hay otras -y yo creo que lo vamos a conversar más adelante- hay otras disciplinas también muy cuestionadas y que sistemáticamente van perdiendo en tiempo y dedicación en el currículo nacional, que también expresan precisamente y que están quizás al otro lado de por ejemplo lo que puede ser una evaluación estandarizada. Ahora las evaluaciones estandarizadas de disciplinas que se entienden como las más importantes que aquellas que pueden decidir una selección una entrada a una educación superior pero que son precisamente disciplinas en las cuales la evaluación es en sí mismas son evaluaciones que podemos llamar auténticas y que presentan este tipo de autenticidad distintiva como lo puede ser la filosofía.

27. INV: yo conozco como dos estudios sobre filosofía y arte, pero ligados a la didáctica y yo creo que ese para mí es como el otro... me encantaría hacer eso, investigar sobre la relación entre filosofía y arte como cuáles son las herramientas que podríamos ocupar en común.

28. D4: artes plásticas y técnicas o tecnología, música es la otra o también es dentro del arte y educación física, son disciplinas...

29. INV: y todas las técnicas como las de los liceos técnicos los TP también. El verano pasado trabajé con una escuela así en una asesoría, o sea no una asesoría, un curso en realidad que hicimos con la U y sí claro también fue... me explotó a cabeza, junto con los profesores.

30. D4: esos son otro tipo de evaluaciones que se llaman evaluaciones auténticas, porque tienen un conocimiento que se llama aprendizaje situado.

31. INV: sí, claro tiene que ver con eso. Oye y piensa cuando empezaste ¿más o menos qué año era, como para ubicarme en el tiempo?

32. D4: 2008, en realidad el 2007, pero el 2008.

33. INV: 2007 pensando como en el marco curricular como haciéndote amigo de este marco curricular que igual es raro porque tenía psicología y filosofía, en el que también había que armarse como una postura respecto del curso de psicología porque en realidad uno no tiene idea de psicología si es licenciado en filosofía.

34. D4: a mí me gustaba.

35. INV: sí, a mí también me gustaba ¿Qué reflexiones, cuestionamientos, dudas por ejemplo tuviste en relación a la evaluación y a los instrumentos técnicos pedagógicos? por ejemplo, las pruebas, las guías cómo hacer, cómo armar.

36. D4: ¿cuándo empecé?

37. INV: cuando empezaste.

38. D4: bueno yo creo que mi cuestionamiento hasta el día de hoy siempre ha tenido relación con la evaluación no lo voy a desmentir. El año pasado hice un curso sobre evaluación y mediación de aprendizaje en la [UNIVERSIDAD], precisamente porque se venía una revolución en las bases curriculares que me pareció súper atractiva. Pero en el caso de lo que trabajaba en un principio recurría a lo que se conoce como evaluaciones sumativas principalmente tenía una gran...pero era separado, porque trabajaba con cuarto básico hasta cuarto medio, todos los niveles, casi todos los niveles, entonces de cuarto básico hasta sexto más o menos que era filosofía para niños inventé distintos tipos de currículum principalmente en cuarto, quinto, sexto eran currículum de proceso, esas eran evaluaciones de procesos. Empezábamos con un cuento y reconocíamos las palabras que ellos no conocían, es general son chicos que no saben leer, o sea que leen, pero no entienden lo que leen en un colegio de una diversidad étnica importante, entonces era una nota, yo creo que era una nota en el semestre porque solamente tenía 45 minutos y a partir de estos cuentos nosotros terminamos en niveles de representación que pudiesen de alguna manera ser significativos para la vida de los estudiantes. En el caso de cuarto, quinto, comenzamos con la lectura de estos de estos cuentos después los conceptos después del dibujo que era lo más lo que lo que más le parecía interesante de los cuentos y que lo dibujaran, después del dibujo venía como reescriba esa escena del dibujo que más le parece interesante y luego escriba usted una -estoy hablando esto ya de meses- escriba usted una escena que le parezca interesante en su vida -y ahí habían escenas terribles de violencia, droga, muerte- y luego terminaban ellos escribiendo un mini guion y después tenían que representarlo en títeres, tenían que hacer los títeres... bueno y esto era con escalas de apreciación, principalmente, de logrado, no logrado, medianamente logrado, por lograr y no logrado, que se transformaban en un puntaje -cero, dos, uno o uno, dos, tres- que esas eran acumulativas, que eran una manera de representar el proceso.

39. INV: o sea, ibas, claro midiendo justamente el proceso.

40. D4: claro. Distinto era por ejemplo en el caso del sexto, séptimo, que trabajaban principalmente con emociones, qué eran las emociones y también trabajo muy manual, así como cuáles son las emociones más importantes, leíamos cuentos, yo me conseguí libros, fui a comprar un día unos libros sobre educación básica en relación con emociones, son como unos de filosofía para niños en relación con cuentos y trabajé con un texto de la Olga Grau también e iba inventando un poco enriqueciendo algunas actividades o sacándole la dificultad a otras más complejas, pero tenían siempre que ver con un concepto de representación y cognición temprana, que es lo que yo trataba de trabajar y a eso yo que podría llamar algo así como un pensamiento reflexivo que ni siquiera era todavía crítico, pero que se manejaba, se iba hacia ese lugar. Luego ya bueno, terminábamos también con trabajo manual, con trabajos de pintura o trabajo de exposición en el colegio de los trabajos de los niños. Ahí claro la nota también era de proceso se entregaba la calificación. Y lo que era el octavo y primero pasaba los textos de orientación y ahí lo transformaba un poco en algunas pruebas de desarrollo en algunos test, como psicología para adolescentes, ese tipo de cosas. En primero principalmente era sujeto y droga, yo creo que era eso. En octavo era sexualidad y afectividad. Primero sujeto y drogas que era un proyecto que ya había hecho el 2007 en un liceo industrial, porque yo hice la práctica entre comillas, porque en realidad no tenía profesor guía, no tenía nada. Me pasaron una oficina y me dijeron trabaje, haga algo, y se me ocurrió hacer en un proyecto de orientación muy cortito de unas 25 páginas con actividades sobre el sujeto y la droga porque era un colegio en sitio "vulnerable" como le llaman, simplemente la formalidad y trabajamos principalmente prevención de drogas y en qué sentido el sujeto es alguien que debe estar, o sea, está en contacto con la droga, o sea, la droga no es una cuestión

mala, tiene que ver con el sujeto que consume de droga o una problemática. Y en primero lo mismo en este colegio cuando empecé a trabajar es lo mismo y también trabajamos principalmente después con... terminábamos haciendo afiches de prevención de droga y que se ponían en el colegio. También era un proceso más o menos largo, teníamos mucho cine, mucha película, mucho cuento relacionado con el sujeto y las drogas. Exposiciones también sobre los distintos tipos de droga, efectos, todas las drogas posibles. Como eran solo 45 minutos me podía demorar un mes en que todos expusieran, más, dos meses. Y en segundo ahí empezaba a pasar filosofía y ahí pasaba no sé, pasé metafísica y ahí evaluaba cómo evalúa sumativamente o sea, una prueba sumativa, una de desarrollo y así sucesivamente y ahí se me acababa la imaginación. Y tercero y cuarto eran electivo. En tercero pasaba problemas del conocimiento y generalmente hacía o exposiciones para que pudiésemos conversar sobre las distintas teorías del conocimiento y pruebas de desarrollo. Me obligaban a hacer una prueba coeficiente dos de tantas alternativas. En cuarto medio también exposiciones y bueno que es precisamente lo que yo buscaba que ellos pudiesen desarrollar la oralidad y la comunicabilidad a partir de la investigación -que ellos no hacían- y prueba de desarrollo y/o alternativa finalmente. Esa es como la primera etapa que viví. Después pasé a otro colegio que era más grande y ya que estuve 13 años casi, 12 años e hice de todo un poco pero nunca, nunca sentí que fuese el gran evaluador de la vida de algo. Lo que si trataba de las distintas actividades era que claro, como venía de esta incipiente idea de los mapas de progreso, ese tipo de cosas, que se reflejará en las actividades cosas que ellos pudiesen ver en la vida cotidiana.

41. INV: ¿Qué te parecía la idea del mapa de progreso?

42. D4: Que está basada en ideas que hoy en día son como las evaluaciones formativas, está basado en Wiggins, la Susan Bunhart, Pedro Ravela, que son lo mismo que se planteó al principio. No, yo creo que es una buena idea. El problema de los mapas de progreso y el problema que vamos a tener ahora es que necesita tiempo y dedicación casi exclusiva a cada uno de los estudiantes y tú necesitas conocer, o sea tú tienes la responsabilidad de conocer los estilos de aprendizaje, que tampoco son muchos. Tiene que ver con... alguna vez se pensó con esta idea desde la inteligencia artificial, o sea la inteligencia múltiple que había múltiples formas de aprender, no no no no no, no es tan así. Uno aprende de tres, cuatro maneras. O sea, la responsabilidad del profesor ahí es conocer principalmente cuál es la realidad de cada uno de los estudiantes y eso requiere tiempo, que es algo que nunca tenemos. Entonces siempre intenté hacer un poquito de todo, pero lo que más me importaba eran tres cosas: que supieran exponer, que supieran investigar, que quisieran escribir y que era como los tres ejes, pero a eso había que sumarles habilidades que yo quería que desarrollaran. Esas habilidades tenían que ver con analizar y sintetizar e interpretar y principalmente relacionar. Entonces, en las distintas actividades que tú le puedes plantear pasando política -y en general todo llega a la política-, trataba de que ellos pudiesen darse cuenta del lugar donde viven, eso era como la propuesta.

43. INV: en ese sentido lograste de alguna forma ya sea como en el primer momento de trabajo en la escuela o ahora último ¿sientes que la evaluación que construyes logra recoger estas habilidades punta de lanza que tienes? de analizar sintetizar, interpretar y relacionar, a través de la exposición, la investigación y la escritura.

44. D4: yo creo que sí, pero es que es difícil, son a mediano plazo, no es como inmediato, no es como un chico no sabe cuánto es dos más dos y luego si sabe cuándo es dos más dos, la evidencia es en la prueba misma. Si tú puedes encontrar una buena prueba, no sé, me imagino cuando empezaba, iniciaba las clases de cuarto y les decía que para mí la filosofía en general es un método, una práctica, no es algo que tenga una definición o... es un método práctico que principalmente busca deconstruir, deconstruir lo obvio, deconstruir los supuestos, analizar aquello que está puesto como verdadero, todo lo que tiene que ver con el poder, muy al estilo posmoderno, en la escuela lo último que estuve leyendo los últimos diez años yo creo, pero al mismo tiempo intentaba que conocieran los clásicos como el mito, por ejemplo - a mí me encanta el mito- como el mito esconde ciertos supuestos de la realidad que deben ser reconstruidos por medio de la racionalidad pensando que, nunca pensando que el mito

no es racional, eso es una cosa que siempre les decía yo: el mito es sumamente racional, de hecho tiene una lógica super estricta y tiene obviamente fantasía por todos lados, pero en el mito ahí esconde sabiduría práctica que debe ser descubierta y conceptual – bueno eso ya es muy conocido del griego- debe ser desvelada, descubierta por la racionalidad, en este caso lógico matemático o lógico deductiva que trabajaban en algunos escritos de los filósofos presocráticos, principalmente matemáticos. Entonces, es un aspecto técnico de la filosofía o es *el* aspecto técnico de la filosofía, que lo que a mí me interesaba el aspecto práctico, entonces como eso lo puedes llevar a la vida cotidiana, como puedes destruir supuestos, desentrañar verdades, cómo funciona el poder, por ejemplo, cómo funciona la democracia actual y empezamos por lo básico, así como qué es lo que es un mito, pasaba por distintas partes. Al final les decía escriban un mito donde ustedes pongan un fenómeno natural o social y ahí tú puedes sacar evidencia que puede mostrar que ellos están analizando o sintetizando y luego interpretando, pero primero tienen que conocer lo que es un mito, porque si no conocen lo que es un mito, la estructura mitológica, es difícil que ellos puedan de la nada crear un mito y me he quedado con algunos que han sido geniales, en algunas carpetas tengo mito que tú dices así como ¡oh, que buena! Y sin notas, o sea, solamente formativa. Y yo me daba el tiempo y leí algunos mitos, o los leía todos y lo analizamos a qué apunta este mito del grupo estos grupos y ahí decían “ah no esto se refiere a esto, a estos fenómenos sociales, a este fenómeno natural” y claro ahí tú puedes de alguna manera ir dialogando como una de las apuestas que yo tenía. Pero, sin embargo, por disposiciones de UTP siempre había pruebas que tenían que ser sumativas durante... imagina yo tuve como tres profes de UTP ese colegio, cada uno con una idea distinta o con propuestas distintas: que había que hacer prueba de diagnóstico, que después no había que hacer prueba de diagnóstico, que había que hacer una prueba sumativa, con tantas alternativas y ahí tú la prueba de alternativas te restringe bastante a ciertos niveles cognitivos, pero también puedes hacer cosas entretenidas, o sea, puedes hacer un... trabajar comprensión lectora de un mismo párrafo de un texto puedes sacar preguntas distintas de interpretación, de análisis, síntesis, poner un juego por ejemplo, yo ponía un puzzle con verticales y horizontales sobre los distintos *arjé*, cosas que uno va buscando también, en internet hay un montón de recursos que te pueden ayudar a eso, igual tenía como esas ganas en ese tiempo.

45. INV: ¿Y tú qué percepción veías de tus estudiantes cuando ocupaba este tipo de método, ya sea como en las clases o en la prueba?

46. D4: algunos se sorprendían en las pruebas, sobre todo. Igual trabajaba con ellos es el tipo de cosas, como complete la oración ese tipo de cosas más de nivel cognitivo más bajo y todo, pero después les comentaba que esto iba a parecer de alguna forma natural, siempre tienes que decir cómo va a ser la prueba, eso es básico. No puedes llegar a hacer algo sorpresivo o que no hayas pasado o que no se haya visto.

47. INV: ¿por qué no?

48. D4: no yo creo que es totalmente antipedagógico. Las pruebas no son algo que no se pueda desarrollar. Es un ejercicio, porque yo veo a la evaluación dentro del proceso, no la veo separada, entonces para mí la evaluación debe ser más o menos lo que tú trabajaste es clases y como lo trabajaste en clases.

49. INV: y en este sentido ¿tú crees que la didáctica y la evaluación dialogan de alguna manera?

50. D4: es que la evaluación hoy -que es lo que seguramente donde va a terminar nuestra conversación- la evaluación hoy es parte de la didáctica, dentro de las nuevas bases curriculares. O sea, la evaluación es la didáctica tiene que ver con el aprendizaje por comprensión, o lo que se llama evaluación para el aprendizaje EPA, o la evaluación en base a proyectos, evaluación en base a problemas tiene que ver con que la evaluación en el centro de la didáctica, la didáctica va jugando dentro de los aspectos de la evaluación, pero la evaluación no es lo mismo como se entendía ahora: no es una meta, la evaluación lo que te da, te da evidencia de cómo van, de dónde están y cómo pueden llegar y ahí aparece la evaluación formativa, qué filosofía es una asignatura formativa

51. INV: eso explícame la relación de este... explícame esta relación que mencionabas con la filosofía, cómo es este puente que se arma.

52. D4: yo en general siempre he pensado que lo más difícil que pueda haber en filosofía de evaluar, te lo dije al comienzo, entonces este estilo de evaluación de evaluación para el aprendizaje a mí me parece súper acertado desde el punto vista filosófico, donde tú puedes no poner notas, no poner calificaciones, de manera dramática algunas veces para estudiantes que no tienen cierto tipo de habilidades, o sea, yo te digo del 100% o sea, de treinta cinco entienden los que leen. Entonces si tú no trabajas constantemente, incluso una lectura, un texto pequeño entre varios, que cada uno de ellos tengan una lectura distinta del texto es riquísimo, porque cada uno de ellos tiene una lectura distinta de ese texto y ahí ellos dialogan entre ellos y la idea es que se puedan poner de acuerdo en qué significó lo que no trató de decir el autor o significa muchas cosas y ahí claro viene la intervención del profesor: “bueno en realidad no, no dice tantas cosas, dice dos”. Porque muchas veces se entiende que la filosofía es una cosa que se puede interpretar de cualquier forma y no es así, para mí no es así. Entonces estas ideas, estas dinámicas que se pueden realizar en grupo o incluso individualmente, con preguntas de inicio yo creo que van mucho de acuerdo al diálogo y el diálogo un poco pensando en esta didáctica socrática -y también alguna vez me metí en ellas- permite aperturas, permiten distintas respuestas, permiten diversas perspectivas, permite diversidad de opiniones, permite evaluar también mis propias opiniones -estoy hablando en el caso de los estudiantes y las estudiantes-y la idea de detener la evaluación en el centro con trabajos de filosofía, por ejemplo, evaluar una pequeña actividad en filosofía, ¿qué te hace hacer a ti eso? Primero, leer cada una de esas evidencias y luego retroalimentar esa evidencia eso es una cosa que yo hacía antiguamente lo hacía de manera como intuitiva, después cuando yo estudié estos temas en la [UNIVERSIDAD] como te decía, aprendí un poco que lo que se venía era algo de lo que yo alguna vez ya estaba haciendo, ya había aprendido en posgrados, que había un profe que los últimos diez minutos de la clase -con el que yo después hice mi tesis de magíster- los últimos diez minutos de la clase, después de tener tres horas de clases, los últimos minutos te hacía escribir un ensayo, un mini ensayo que podía ser de cualquier tema sobre la clase, de una pregunta que tu tenías en la clase, de una duda que tenías en la clase o si no tenías absolutamente nada, un resumen de la clase. Después, la semana que venía, el tiempo de iniciar la clase era leyendo a los que les habían parecido más atractivos y a mí me tocó varias veces que leyeran los míos y tenían que dialogar con él, porque de alguna manera la escritura era un diálogo, entonces yo tomé esa didáctica de alguna manera y la llevé a la sala de clase a los cuartos.

53. INV: ¿y qué resultó?

54. D4: ¡que escribían! Todos escriben. Me acuerdo que algunos escribían: “no sé, no entendí nada”, “tuve un problema con esta frase...” pero es que eso también era una escritura, porque me hace a mí decir que eso es lo que tengo, ahí tengo que atacar, ahí tengo que volver y hay otros que claramente se explayaban mucho más y proponían, algunos proponían problemas, hay generaciones y generaciones. Bueno y ahí yo retroalimentaba la idea y empezaba la clase de 45 minutos porque teníamos don en ese tiempo y una de 45. 45 minutos sólo dedicados a eso en el segundo semestre, a leer lo que ellos me habían escrito y ahí yo sabía dónde iban y podía entender cómo poder evaluar también.

55. INV: Claro, es una instancia más de diálogo con ellos, con su aprendizaje.

56. D4: era la evidencia, claro. Y ahora lo hago de manera intencionada porque ahora es lo que te pide el programa de alguna forma, tiene que ir con toda esta evaluación formativa en base a centrar instancias: dónde estoy, cómo llegó, para dónde voy.

57. INV: como marcando un camino de aprendizaje ¿Y qué formas de evaluación consideras que son más cercanas a tu manera de entender la filosofía? me decías como la filosofía que es un método práctico que busca la deconstrucción de los supuestos, etc. ¿Pero, qué formas de evaluación tú crees que son más cercanas a esto?

58. D4: a mí me gustaría hacer otro tipo de valoración y una vez escuché en un seminario de REPROFICH una cuestión que era como el stand, no era el stand, cómo le podemos llamar, el “stand” de la filosofía, una cosa así, entonces distintos grupos -que eso se puede hacer, se puede hacer- que distintos grupos agarraban a distintos autores o incluso la misma definición de filosofía y lo presentaban como la feria filosófica y lo presentaba no sé si cuatro o cinco stand -yo creo, no sé si alcanzan para tanto, seis stand- y cada uno de ellos presentaba la infografía algo como un stand de publicidad científica.

59. INV: de la feria científica, que eso es lo más común.

60. D4: claro, como una feria de autores y una feria de métodos también. E iban pasando los distintos cursos, los más chiquitito o quizás los que vienen después, el primero y segundo y ellos daban a conocer la filosofía. Allí tienes una forma distinta de hacer como una divulgación filosófica. Me gustaría hacer este tipo de evaluaciones, por ejemplo, que se parece mucho y es lo que yo te comentaba antiguamente, se parece mucho a lo que hace arte, a lo que hace música, a lo que hace educación física, que pueden mostrar ese aprendizaje auténtico porque son aprendizajes que son mensajes situados, son tan profundos que pueden, que se utilizan en la vida cotidiana. El niño toca la guitarra -niño o niña- toca la guitarra, entonces cuando teníamos mi mejor amigo, el profe de música y yo me iba para allá a veces para saber cómo trabajaban y todo para aprender, para ver otros profes y claro como hay una predisposición hacia la asignatura, porque son músicos la mayoría, querían mostrar lo que hacían a su comunidad, el escenario llama. Lo mismo en arte, lo mismo en... claro entonces una posible y una didáctica que yo conversaba con Esteban alguna vez era, por ejemplo, trabajar en estética de artefactos, artefactos críticos al estilo de Nicanor. Ahí tienes otra forma de trabajar filosofía desde el punto de vista de la creación, de un proyecto, una forma muy entretenida quizás de evaluar que eso ya lo había trabajado -aquí ya vamos a entrar a la pena- que trabajaba una antigua pareja, trabaja con pintura, mostraba pinturas -con fotos que había sacado ella la mayoría de las veces- pinturas importantes y los hacía interpretar la pintura y ver cómo se conforman por ejemplo la justicia, la ciudad, o el poder y cómo después... yo también tuve un seminario sobre eso que lo hizo José María González alguna vez en la [UNIVERSIDAD] de simbología, técnica en general. Era una forma de evaluar y ellos podían describir por ejemplo, agarrar a partir de eso una situación que se pueda dar en el país por ejemplo y son formas que a mí me gustaría trabajar, algunas las he trabajado, pero como actividades y las que yo realicé este año fueron principalmente formativas, infografía por ejemplo: qué es la filosofía por ejemplo, para que los de terceros le mostraran a los de segundo que es lo que era la filosofía, citando un poco el ramo -ya me fui pero...- publicitando el ramo y lo otro es la exposición y yo la sigo utilizando como un método de investigación y divulgación y ahí las habilidades son principalmente comprensión lectora, análisis, síntesis, la interpretación sobre todo cuando se enfrentan a Parménides o Heráclito, la interpretación. Otro que creo que el que me gusta mucho a mí es la relación y eso lo ocupó en comprensión lectora yo trato de buscar textos que sean contemporáneos eso yo lo hago ya en segundo semestre, que sean textos contemporáneos en los últimos tiempos trabajé a Han, trabajé a Bauman, no he tenido la posibilidad todavía de trabajar a Butler con el género, pero bueno alguna vez trabajé, trabajo más todo el problema de identidad, Savater con un texto nuevo que se llama Ética de emergencia, que son textos contemporáneos sobre todo entre ética y política y trataba de ver temas que tenía relación con cómo afecta a tecnología, cómo afecta a la virtualidad, la bioética, la bio política, las últimas temáticas y eso junto con cine, siempre con cine, con algunas películas. En tercero entonces, por ejemplo, en tercero antiguamente con en el otro currículum, trabajaba también problemas psicosociales y los trabajaba con películas, El Club de la Pelea.

61. INV: siempre es bueno el Club de la Pelea para hacer esas cosas.

62. D4: claro, que tenían que ver con los problemas psicosociales y ellos hacían una exposición, les cortaba distintas partes, bueno el programa decía que eso no se evaluaba, yo me da lo mismo y hacía exposiciones, ustedes van a exponer sobre esto, esto y esto. Y paralelamente iba viendo una película

y en el otro también cuando pasamos institución en ética social, política, también vemos una película como La Ola, La Doctrina del Shock, ¿qué otras más vimos? Como películas de política, como medias densas.

63. INV: Pollitos en fuga.

64. D4: No la he visto Pollitos en Fuga. Pero todas esas como Bichos no las pude encontrar, pero que tienen que ver como con abuso de poder y la institución y ahí se venía una prueba de desarrollo donde lo que intentaba principalmente era relacionar todos los temas. Eran tres preguntas, no eran los libros completos eran páginas, treinta, un capítulo de un libro, pero que en las tres preguntas que yo le hacía venía todo el capítulo. Entonces eran preguntas de análisis, síntesis e interpretación, pero principalmente como relaciono yo esto con esto, tenía que ver con situaciones de la vida cotidiana.

65. INV: ¿Y cómo evaluabas esta relación? ¿tenías, así como criterios armados?

66. D4: sí, cada pregunta tenía una rúbrica, claro, la pregunta tiene una rúbrica o una escala de apreciación, si tiene o no estos conceptos, o lo que les ponía a veces al lado -yo por lo general me he caracterizado por no ser “rajador”- el ramo era bien complicado, yo trataba de hacerlo difícil, pero como dice como dice mi amigo Luciano Allende, yo hablo tan rápido y tanta estupidez constantemente, porque mañana también me van a entrevistar por algo parecido entonces me dijo “por favor no nos marees a los locos”. Por ejemplo, antes de las pruebas yo hacía unas dos clases antes sobre cómo se relacionan los términos con otros términos que estaban en el mismo texto y con la vida cotidiana y luego les preguntaba exactamente lo mismo quizás con distinción entre las mismas preguntas para que pudiesen desarrollar y al lado, entre paréntesis, les ponía los conceptos que debería contener la pregunta. Entonces, si usted maneja y relaciona todos estos conceptos vamos bien, unos tenían cinco otros tenían diez entonces ellos más o menos ahí podían guiarse no era tan tan complicado. Y siempre como te dije la exposición que tenía que ver con eso y el que más sufrían son dos tipos de trabajo que hago que son trabajos de investigación estilo *paper* y ahí sufrían un poco, porque yo meto harta etapa, harta norma, harta estructura, les muestro un montón de trabajos anteriores, les hago clases de APA, les digo cómo se hace directamente en el computador también -yo lo hago en el computador y hay forma de hacerlo online-; no muy largo, de cinco páginas los trabajos, yo les pasaba los textos dependiendo de lo que ellos trabajaban, porque no me gusta que busquen con móviles.

67. INV: ¿Cómo elegían el tema?

68. D4: les daba pequeños...por ejemplo, en ética, pequeñas referencias a los distintos tipos de ética, o una guía con las distintas descripciones de qué se trata cada una de las éticas y ellos elegían sobre que querían hacer el trabajo. En un principio el trabajo era descriptivo: de qué se trataba esa ética y ahí tenía una escala de apreciación larguísima, con cómo debía ponerse el contenido y cómo tenía que ir poner la forma: interlineado, la letra...

69. INV: como lo formal y lo...

70. D4: y los contenidos, ortografía, estructura de la teoría, aplicaciones la vida cotidiana en situaciones reales o ficticias, búsqueda de supuestos, ese tipo de metodología y de ahí sufrían harto porque no están acostumbrados a investigar, se aburren y buscan mucho en internet y hay mucho plagio, entonces yo los pillo rápidamente. El plagio no, en el caso mío no implica un uno, el plagio es debe hacerlo de nuevo, está dentro de la cláusula. Si usted tiene más del 50% no citado tiene que hacerlo de nuevo y eso es peor que tener un uno muchas veces.

71. INV: [risas] es verdad.

72. D4: y lo han hecho y lo último que hice este año, este año hice una cosa distinta. En cuarto este año yo pasé las teorías éticas: clase expositiva de una hora y media pasando en dos clases desde Sócrates hasta Aristóteles, pasando por el estoicismo, los cínicos, los epicúreos, los hedonistas y después en la segunda clase desde Kant hasta los utilitaristas.

73. INV: ya oh, es caleta igual.

74. D4: claro y la pregunta era, o sea, el desafío era -porque ahora yo les pongo desafío- escribir un ensayo de no más de cinco ...esto era con rúbricas, porque tiene que ver con cómo ellos aplican la teoría, ya no es algo que a mí me importe, o sea tiene que ver con cómo a ellos les importa la teoría, entonces en ese sentido si o si la evaluación auténtica - o la evaluación que yo le llamo auténtica por lo menos - que es la que se llama auténtica en realidad, que es la que tiene ese aprendizaje situado el aprendizaje que te permite resolver problemas de la vida cotidiana, debería debía incluir una pregunta que manifestase un problema ético contemporáneo, si era de la sociedad chilena mejor y ellos mismos a partir del uso de dos teorías al menos debían contestarla.

75. INV: ¿y esta rúbrica la armaste para esto o la tenías hecha de antes?

76. D4: es una rúbrica que aparece en los planes y programa, como una rúbrica de ensayo y yo la transformé, la mejoré un poco que no estaba tan mal. Esta era de tres yo la transformé en cuatro, cuatro niveles de desempeño y le saqué unas partes y le puse otras.

77. INV: ¿por qué cuatro?

78. D4: no se en la católica aprendí que en general son cuatro niveles de desempeño. Las que salen en los planes y programas de ahora la mayoría tienen tres.

79. INV: sí, son cuatro, son cuatro porque humanamente nos vamos siempre al medio, entonces cuando tú haces tres niveles de logro en las que te quieran al medio son siempre muy distintos entre sí, entonces por eso mejor...

80. D4: espérame un poco.

81. INV: ya.

82. D4: fui a buscar tecito.

83. INV: Profesor Patricio ¿podrías describirme la relación que tienes con la evaluación, que has construido a lo largo de tu ser docente de filosofía? la relación personal por supuesto profesional también, antes de enseñar filosofía y tener que evaluar.

84. D4: la verdad es que, con los años, hay instancias que igual te puedes ir... te sientes un poco no tan entusiasmado al principio. Yo creo firmemente que han ido cambiando un poco las generaciones, no del todo siempre me encuentro con grupos de estudiantes que me sorprenden, pero hay una tendencia como a tratar de pasar lo más rápido posible. Este año también fue bien complicado. Creo que lo mío no es esto, lo mío es el aula, yo soy más bien histriónico y trato de buscar el diálogo en el aula, se me da de muy fácil con los y las estudiantes: que me contesten, que hablemos, que se hablen, que digan cosas: llevo el diario, por ejemplo, no sé analizamos ese tipo de cuestiones, o no sé, llego y prendo el computador y el data, entonces se los muestro: miren lo que pasó aquí, miren esta escena. Eso es como lo que a mí me gusta trabajar, que ellos participen todo el rato. Soy un espectador que lo que más hace al final es tratar de hacer la síntesis de la clase. O trabajar con monitos animados, a mí me gusta mucho trabajar con un monito animado, con alguna película, con cortos, con ese tipo de cuestiones. Igual lo hice este año, lo hacía. Tenía como hacer menos impacto que lo que uno puede tener en la sala de clases. Y yo creo que la evaluación en ese sentido adquiere siempre un aspecto criticable, es algo muy criticable. Por eso cuando se inicia cuando se entiende la evaluación como yo creo que la entendía en las nuevas bases curriculares me pareció súper acertado, adecuado y no esa que yo conocí, como muchos docentes que veían la evaluación como un “jajaja” aquí los voy a pillar. ¿Para qué? Si la idea es que aprendan. Yo me acuerdo que una vez a unos chicos les hice hacer un tablero de un juego, esa era la evaluación, que hagan un juego. Eso fue en el otro colegio, es que antes era más creativo [risas].

85. INV: es que este año no dio para mucha creatividad tampoco.

86. D4: yo me fui cansando, sí, me fui cansando. Que hagan un juego y ahí el juego había de todo, había unos juegos re buenos, salían unos juegos muy entretenidos. Creo que claro la mayoría de ven en la evaluación o la vieron algún instante como una situación final de aprendizaje, pero a mí no, para mí la filosofía es una evaluación, es un cuestionamiento constante, tú estás evaluando constantemente lo que te está sucediendo y estás evaluando y al mismo tiempo te estás autoevaluando a ti de cuál es

tu posición en la cultura de la que está viviendo. Entonces eso es interesante por ejemplo de cómo es de cómo iniciar procesos de metacognición con filosofía, con frases filosóficas, por ejemplo, buscar frases filosóficas potentes, bueno no, para que vamos a poner el Ecce Homo de Nietzsche, o no sé, la Ciencia Jovial de Nietzsche -que la estoy mirando-, para que, es muy compleja. Pero igual puedes buscar algunos aspectos, no se po yo me acuerdo de... no me acuerdo muy bien, pero creo que, sobre verdad y mentira, que empieza con estos animales que se creen inteligentes que habían inventado el conocimiento, qué significa eso “inventar el conocimiento” o “inventar la historia”, por ejemplo. Ahora esas frases los chicos se evalúan y tu evalúas su propio pensamiento a partir del diálogo. Pero eso, para mí la filosofía es una asignatura que te invita a evaluar críticamente. Ahora ¿cuál es mi relación con la evaluación estandarizada? la peor, la peor, creo que, claro ayuda en instantes en que tú tienes que cubrir una gran cantidad de currículum y una gran cantidad de objetivos. Pero este año yo no lo use, el año que pasó yo no lo use en ninguna asignatura.

87. INV: ¿Qué te parece que es como la peor?

88. D4: no, no creo que sea la peor, yo creo que es limitada.

89. INV: pero tu relación, ¿por qué es como la peor con la evaluación estandarizada?

90. D4: es que la evaluación estandarizada precisamente es súper limitada. Puede ser, se puede enriquecer a partir de lo que te decía yo, de poner un texto o poner unos aforismos o estrofas de una poesía y podían interpretarla, por ejemplo, llegar a un nivel de análisis e interpretación. Sí, tú puedes hacer, pero también atenta contra aquellos que no tienen una buena memoria a corto plazo y que creen que el aprendizaje de alguna manera es repasar y repasar y repasar más que esa memoria, una memoria estilo Chomsky que va apretando hasta que te quede todo más o menos comprimido y a la hora de la prueba lo sacas todo fuera y luego de la prueba ya no te acuerdas de nada. Este año no utilicé la selección múltiple, si utilicé por ejemplo en tercero debate, debates virtuales, estuvieron entretenidos. Claro ahí también hay que hacer una buena rúbrica, una buena estructura del debate, para que ellos la tengan interiorizada “me toca a mí”, “dos minutos”, “contra argumentación”, “invalidéz”, “falacia”, esta cuestión hay que tener incorporado eso. Yo creo que resultó bien, ahora claro es difícil que alguien le vaya mal en un debate, a no ser que no hable, pero eran grupos, les dije formen grupos entre ustedes como de amigos, más que todo, pero este grupo no iba a argumentar con este grupo, no, este grupo argumentaba entre ellos, los amigos tenían que tomar una posición a favor y en contra y no podían decirse cuáles eran sus argumentaciones, entonces era una competencia entre ellos mismos, pero no era competencia, porque que si los haces competir con otro grupo ya ahí la cosa... “no es que yo no quiero con él, es que me cae mal” cosas que suceden en la adolescencia, entonces entre ellos mismos. Y ahí se armaron cosas entretenidas, acabo de votar de hecho los papeles, los tenía aquí de lo que hablaban, de lo que se decía de la pena muerte, del aborto, de la legalización de la marihuana, del voto voluntario, del uniforme y cosas pero muy pequeñas y otras tengo, las tenemos grabadas, cosas muy pequeñas que llevaban a discusión ante el tema del uniforme, o sea una cuestión, pero que puede armar un tremendo diálogo, fue super entretenido porque uno hablaban de la búsqueda de la identidad y otros hablaban de la búsqueda de la igualdad.

91. INV: que buena.

92. D4: entonces ¿cómo se podría resolver la igualdad en la identidad? ¿o la identidad en la igualdad? Complejo. Y en ese sentido es difícil que te vaya mal y había buenas notas.

93. INV: Tengo la última pregunta de mis preguntas de la primera parte en realidad. ¿Trabajaste en alguna institución que te diera problemas por evaluar de manera auténtica, formativa? No sé ¿te pintaron el mono de alguna forma?

94. D4: No, siempre hice lo que yo quise, siempre lo que yo quise mientras lo justificara y bueno yo venía siendo obviamente encargado de mi área, yo era el encargado de mi área, yo veía un poco las didácticas de mis compañeros.

95. INV: ¿era como de filosofía o de humanidades tu cargo?

96. D4: humanidades, humanidades y religión, tenía 8 profes.

97. INV: bacán igual.

98. D4: pero es un cargo que se va repartiendo cada cierto año y claro yo ahí llevaba más, llevaba tres años más que los demás, pero eran compañeros o compañeras con los que yo había desde que había llegado, no había ningún problema, todo se conversaba, se trabajaba.

99. INV: y en ese en ese sentido ¿cómo lo hacías para mirar planificaciones? ¿o eso no lo tenías que hacer? eso como de mirar planificaciones, coordinar, o revisar instrumentos y todo.

100. D4: sí, si las miraba. Los instrumentos en general los compartía, los míos y los de ellos, con mínimos y teníamos reuniones técnicas mejoramos las rúbricas y había una chica que también había hecho un diplomado en evaluación y yo también entonces igual tratábamos de ayudar. Algunos seguían con lo más clásico con estos formularios Google y hacían todavía preguntas de desarrollo o trabajo de investigación, que era lo que más se hizo el año pasado, pero no nunca tuve ningún problema, de hecho, me hice un propio currículum. Hay cosas que nunca pasé, hay cosas que, si veía mucho más, por ejemplo, ahora que se sacó procesos psicológicos, procesos psicosociales y cultura no estaban en los planes y programas. Pasaba a Kottak, Phillip Kottak, el primer texto de Kottak, que era un textito pequeño, capítulo dos creo que se llama la cultura. Harris también lo pasé un tiempo, Clifford no sé cuánto se llama, se me fue; Freud un poquito, un trabajo que hice yo una vez en la universidad sobre Totem y Tabú y la conformación de la moral. También pasaba en procesos psicológicos, pasaba hasta Vygotsky, pasaba teoría del aprendizaje hasta Piaget, Vygotsky, pasé hasta Jerome Bruner y todo eso, zona de desarrollo próximo y toda esa onda era principalmente lo que ellos entendían, cómo los profes veían la pedagogía, porqué los profes hacían este tipo de pedagogía, este tipo de didáctica y esas cosas y no fueran tan críticos con eso y en filosofía nada en filosofía, es que era muy corto, era muy corto, entonces el segundo semestre era agosto, septiembre, octubre, tenía tres meses, entonces ahí pasaba mucha película, más películas. Era una investigación y un texto.

101. INV: si, muy corto cuarto en segundo semestre, son como dos meses no más, tres meses a lo más, claro. Ya, terminamos la primera parte y la segunda tiene que ver con un relato que me cuentas una experiencia evaluativa que tú atesores, de cualquier índole, puede ser buena, puede ser mala, puede ser la mejor que tuviste, puede ser alguna que recuerdas con especial cariño, por no sé, los resultados que tuvo, por la devuelta que tuviste de tus estudiantes, por las cosas que se conversaron, no sé. Pero lo importante es que sea detallada.

102. D4: es que nunca me acuerdo de las cosas detalladamente, es muy difícil, tengo un poco, tengo memoria a largo plazo, a corto plazo no mucho, en serio, te lo estoy diciendo super en serio, yo no me acuerdo de lo que hice ayer, cosa que te puede traer muchos problemas en la vida. A largo plazo si me acuerdo, a ver, no sé, como actividades que estaban propuestas a veces en el plan antiguo, que resultaban, que no eran evaluativas precisamente, pero evidenciaban en los estudiantes procesos que ellos no se daban cuenta que tenían. Me acuerdo una qué salíamos al patio y tomábamos durante un tiempo... nos sentábamos más o menos cerca y anotábamos lo que percibíamos por nuestros sentidos durante dos minutos, luego la segunda era lo mismo pero cerrábamos los ojos durante un minuto luego durante segundos se abrían, se escribía lo que se sentía, luego se cerraban los ojos de nuevo y eso todo con cronómetro y luego subíamos arriba y empezaba uno por uno, los que quisieran, pero la mayoría de las veces eran todos, alcanzaba a hacerlos todos lo que habían percibido, e iba escribiendo con un plumón y poniendo los nombres de cada uno y después con otro plumón íbamos buscando los iguales y los distintos, o sea quienes percibían lo mismo y quienes no en un lugar muy pequeño y ellos se podían dar cuenta que la percepción es naturalmente subjetiva, no se unos tenían frío, otros tenían calor en un mismo lugar, unos se sentían tristes otros felices, que estaba relacionado con procesos de introspección en un instante de calma dentro de la vorágine del colegio, por ejemplo, es una cosa que siempre resultaba más o menos bien que ellos y que el resultado era más o menos siempre el mismo. Tenía hartos estos juegos con la percepción, como por ejemplo con música, les ponía una música en un parlante y díganme qué estás pensando, no sé, les ponía a La Floripondio y no sé “esto es fiesta”, “profe fiesta”, “copete”, “carrete”, no sé, les ponía punk, “no, esto es odio”, o

les ponía una canción triste, no sé, Evanescence “no, está triste”, “está depresivo”. No sé, alguna de llevé un montón de especias y con los ojos vendados tenían que oler y decir qué especia era, así es que conocían las especias, algunos las conocían y otras no. Esas son actividades de percepción. La que me acuerdo una de las que más me gustó que fue una exposición que hicieron un par de chicos o chicas sobre la distinción entre Parménides y Heráclito y fue una exposición de un nivel superlativo, realmente me sorprendieron, se demoraron una hora y tanto sí, tuve que bajar la nota, obligado, si el tiempo era el tiempo, “no, tienen un 6,8”, “pero profe pero no si usted nos acaba de decir que era una cuestión superlativa, nivel universitario” o sea mejor que exposiciones que he visto en coloquios, te lo prometo. Después igual les puse el 7 pero pa´callao, nunca se dieron cuenta. Principalmente lo que te comentaba a ti yo creo que sí, puede ser una de las más entretenidas, cuando yo les pedía, después de una clase que hacíamos sobre todo entre película y reflexión sobre ética política o ética, filosofía política, por ejemplo, con aspectos de la vida, de Foucault, de Marx, de Bourdieu, teorías de reproducción, después hablábamos sobre ética social, las teoría del contrato y al final me tenían que hacer esta reflexión que te comentaba que yo les llamaba reflexión de 10 minutos, les daba 15 en ese instante, chicos que no hablaban en la clase, escribían muy bien, escribían muy bien y pensaban muy bien. Entonces muchas veces nosotros tenemos que dar un premio a fin de año a un alumno destacado en filosofía. A veces cuando había menos presupuesto los juntábamos, ya, historia, filosofía y argumentábamos, “ya, a este chico se lo voy a dar” y otro decía “pero como si ese niño, ese estudiante no habla nada”, “conmigo nunca habló”, “pero bueno escribe bien y piensa bien, el problema es claro a lo mejor tiene un problema de miedo escénico”, son tímidos no más, pero escriben excelentemente bien y una reflexión pero un nivel extraordinario, entonces yo las leía y les decía “pero dígame bien si acaso puede explayarse, que es lo que me acaba de comentar” y ahí hablaban. Y esas experiencias con estudiantes que tú nunca escuchaste y eran, cómo se puede decir, quizás como escondidos por los demás, no es escondido es otra cosa.

103. INV: están como detrás.

104. D4: claro, no son protagonistas, pero son extremadamente reflexivos, entonces eso yo creo que fueron buenas didácticas que me dejaron buenos maestros, así que esas son como las que más me hacían reflexionar a mí mismo, las propias prácticas también y aparte te ayudan para poder saber si lo que tú estás pasando lo están entendiendo o no, entonces en ese sentido son significativas para el profesor también, pero no tengo una que me acuerde precisamente “oye, está sí”, no. Unos mitos, unos mitos que guardé, pero los tengo así pero ahí abajo.

105. INV: Ya, para cerrar, la última pregunta que tengo ¿por qué decidiste o tiendes a evaluar de manera no tradicional? ¿por qué dejaste de evaluar de manera tradicional? ¿por qué evitas evaluar de manera tradicional?

106. D4: no no, no sé si lo he hecho, no sé si he evaluado de manera no tradicional, yo creo que ahora estudié evaluación, porque precisamente no sabía cómo evaluar y no sabía si las evaluaciones que estaba haciendo estaban bien. Pero en tercero por ejemplo sin evaluación eran iguales, cuando hacía clases en tercero, en psicología la mayoría eran iguales, les cambiaba algunas cosas les ponía más textitos por aquí por allá, o un juego al final de puzles y cosas más raras, así como términos pareados, pero... o un juego no se estos dilemas éticos donde ellos tenían que poner no sé, en qué nivel ético se estaba el comportamiento de tanto o de tal o cual, que ya requieren una mayor memoria pero al mismo tiempo una aplicación del conocimiento sobre los niveles éticos de Lawrence, por ejemplo o sea de Kohlberg, de Lawrence Kohlberg, pero es muy poco lo que yo creo en tercero lograba y luego era en un trabajo de exposición también tienen que no estaban acostumbrados, pero hubo alguna vez alguien que en estos trabajos de exposiciones sobre problemas psicosociales llegaban vestidos de médico y hacían toda una cuestión teatral sobre el problema de las drogas que ya era súper entretenido. Hubo también y no, fueron pocas veces chicos que llegaban con una... chicos, chicos y chicas también...yo creo que las chicas eran mucho más entretenidas.

107. INV: siempre.

108. D4: y llegaban con una performance, y jugaban un poco estos problemas de la depresión los que iban al psicólogo y le contaban una historia al psicólogo y de ahí ellas partían el problema de la depresión, porque yo les inculcaba que hicieron performance más que pararse ahí y leer una cuestión, poner un *power* y el *prezzi* qué se yo, que tuviese una introducción más o menos entretenida, pero al final es una exposición finalmente, o sea, no es nada no tradicional. Si después hablábamos, comentábamos la exposición, yo creo que eso es lo que más me gustaba, conversar, conversar con ellos ya habiendo estudiado, porque muchas veces te toca a ti que vas a conversar un tema y no cachan y no te dicen nada entonces aparece lo que nos pasaba nosotros en la universidad, yo creo, lo que a los profes les pasaba, que te hablaban tu te quedabas callado, entonces decían “chuta, ¿me entenderán algo o no me entienden nada? En cambio, cuando ellos ya vienen estudiados o vienen con un trabajo hecho y puedes establecer un diálogo que es mucho más enriquecedor, les sirve a todos y a todas. Entonces, pero yo no sé si hago, o sea, intento hacer cosas que no... este año intenté un poco más, las circunstancias también, pero no sé si... ¡ah! vídeos también alguna vez hicieron, unos vídeos en tercero también, pero no sé si se fuese no tradicional. Ahora el desafío y lo que precisamente voy a buscar con esto, con este nuevo... bueno, el desafío que me planteo como profé es precisamente buscar nuevas formas de evaluación a nuevas habilidades que se intentan lograr dentro del ámbito del currículo, que son habilidades que yo creo que son realmente significativas, el pensamiento crítico, el aprender a aprender, son cosas que están palpando lo que un nuevo Chile intenta proponer. Lamentablemente estamos viendo que la cosa es regresiva, parece que nada va a suceder, nada de lo que pensábamos que iba a pasar va a suceder [se ríe] y vamos a tener que volver a la calle y así sucesivamente. Pero, pero no, no tengo la noción de que sí yo haga un tipo de evaluación no tradicional. Yo creo que la filosofía en sí misma, no sé, si tú quieres lo puedes hacer, si tú pasas historia la filosofía puedes hacer clases de historia, no sé, con preguntas de selección múltiple de todo, yo paso temas, no sé... de hecho yo no haría ni evaluaciones.

109. INV: pruebas.

110. D4: no, haría actividades, no sé, es un tema para mí la evaluación. Por eso cuando me dijiste cuando leí lo de la evaluación y me mandaste “oye veamos lo de la evaluación” y yo “ya, bacán”, porque me parece un problema, eso me parece interesante de ver, es un gran problema.

111. INV: lo es.

112. D4: y no sólo no sólo en el sistema educativo, sino evaluación en todo lo que tenemos cosas como, yo salgo a la calle y cómo podemos tener tremenda masa de edificios gigantes, yo vivo en un edificio de 24 pisos, tienes que hacer fila para subirte al ascensor, cómo alguien no evaluó eso.

113. INV: se supone que sí lo hizo.

114. D4: menos mal que yo vivo en el cuatro y puedo subir trotando, a pata, pero es terrible, todo lo que sea evaluación ambiental, evaluaciones urbanísticas, en todos lados hay problemas de evaluación, me parece un tema. Agradecido de que me hayas invitado.

115. INV: muchas gracias Profesor Patricio, voy a dejar de grabar en este momento.

ANEXO 11: Selección de documentos para análisis

Docente	Tipo de instrumento de evaluación	Contenido curricular	Actividades	Curso	Año	Número
D1	Guía de trabajo a distancia	Ética y Moral	Ejercicio de escritura creativa	II medio	2020	02
D1	Guía de trabajo a distancia Pauta de evaluación	Filosofía política	Desarrollar tabla de análisis del discurso	IV medio	2020	06
D1	Rúbrica holística	Dimensiones de aprendizaje: - Reflexión - Comprensión conceptual -Aporte personal	-----	Todos los niveles	2018 - 2020	07
D2	Guía	Sexualidad Argumentación	Elaborar puntos de vista críticos acerca de temas de sexualidad	III medio	2018	09
D2	Pauta de criterios de evaluación	Argumentación	Diálogo abierto: Seminario Socrático	III y IV medio	-----	12
D2	Guía de trabajo salida pedagógica (Museo de la Memoria)	La argumentación y la resolución de controversias	Preguntas abiertas en las que reconocen la presencia de argumentación en distintos contextos y formatos. Evalúan puntos de vista discrepantes en una situación controversial	III medio	2019	13
D2	PPT retroalimentación prueba	Ética y Moral	Preguntas abiertas conceptuales y de argumentación sobre ética y moral en un contexto	III medio	2020	14
D3	Guía de trabajo a distancia	Introducción a la lógica	Reconocer proposiciones lógicas	8vo básico	2020	15
D4	Rúbrica para ensayo	Análisis de dilemas éticos	Identificar y problematizar los supuestos que guían sus acciones para tomar	IV medio	2020	16

			decisiones de manera autónoma. Reflexionar sobre problemas filosóficos para escribir un ensayo			
D4	Prueba	Teorías del Aprendizaje y Motivación	Completar cuadro Construir ejemplos Preguntas de opción múltiple	III medio	2019	17

Elaboración propia.

ANEXO 12: Documentos: Instrumentos de Evaluación

1. Instrumento de Evaluación #02

Módulo 1 Ética y Moral 2 medio

Actividad 2

Escritura creativa: relato en torno a la empatía y su falta

Instrucciones:

- ❖ Escribe un cuento, relato, poema, canción o cómic en el que relates una situación en la que se demuestra falta de empatía por parte de alguien, o en que la persona intenta ser empática, pero sin éxito, y lo que esta actitud provoca en la relación entre los personajes, lo que éstos sienten o piensan.
- ❖ Recuerda lo trabajado en la 1º Guía de trabajo: Hayley y la empatía, sobre todo tus reflexiones luego del texto acerca del *rostro*.
- ❖ Mínimo 20 líneas, en cuaderno o documento Word



2. Instrumento de Evaluación #06

Módulo 4 Filosofía 4 medio

Actividad de Evaluación

Análisis crítico del discurso

Nombre:

Ptje total: 36 pts.

Instrucciones:

5. Puedes trabajar de manera individual o en parejas.
6. **Escoge UNO de los textos** adjuntos en la tarea, el que será analizado críticamente.
7. Guiándote por la tabla presentada a continuación, **realiza un Análisis Crítico del Discurso**. Para ello, **analiza** los distintos elementos del texto escogido, **identificando** el mensaje, la forma en que se entrega el mensaje, e **interpretando** la intención que se manifiesta en éste.
8. El trabajo puede ser entregado en formato digital o mediante una fotografía.
9. En la página siguiente encontrarás la Rúbrica con la que se evaluará tu trabajo.



Pregunta Guía	Análisis Crítico del Discurso ¹²⁴			
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué se dice? Identificar el mensaje central del texto, no sólo mencionando el tema del que se habla, sino resumiendo lo que se dice acerca del tema. (A 9 pts.)				
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se dice? Identificar 4 elementos que contribuyan a establecer relaciones de poder, señalando los fragmentos en que aparecen. Debes fijarte en el lenguaje utilizado, señalando palabras o frases específicas que ayuden al emisor a transmitir la idea que quiere transmitir. (Identificar, por ejemplo, categorías con las que se clasifica a las personas, características que se les atribuye, la forma en que se describen ciertos hechos, etc.) (B 9 pts.)				
<ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué se dice de la manera en que se dice? (¿Qué “lectura” de la realidad se busca transmitir?) Analizar los fragmentos seleccionados, indicando la interpretación que podría hacerse del lenguaje utilizado en ellos y el mensaje que ese lenguaje intenta transmitir. (B 9 pts.)				
<ul style="list-style-type: none"> ¿A qué intereses beneficia? Reflexionar acerca de la función social que puede estar cumpliendo el texto. (B 9 pts.)				

TU TRABAJO SERÁ EVALUADO SEGÚN LA SIGUIENTE RÚBRICA

Criterio	Muy Bien	Bien	Medio	Necesita Mejorar
Comprensión Conceptual (Criterio A)	El trabajo entregado da cuenta de una comprensión conceptual profunda; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se utilizan con propiedad y se explican de manera exhaustiva y clara, utilizando sus propias palabras. La información extraída de diversas fuentes se cita y referencia adecuadamente.	El trabajo entregado denota una comprensión suficiente; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se utilizan con propiedad y se explican de manera adecuada, reproduciendo las ideas sin caer en mayores errores o imprecisiones, pero sin profundizar en la explicación. La información extraída de diversas fuentes se cita y referencia sólo en parte.	El trabajo entregado denota una comprensión superficial; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se explican cayendo en algunas confusiones conceptuales, usos inadecuados, o definiciones superfluas. La información extraída de diversas fuentes se cita y referencia inadecuadamente.	El trabajo entregado da cuenta de una comprensión conceptual insuficiente; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se explican de manera errónea o se enuncian sin ser definidos o explicados. La información extraída de diversas fuentes no se cita o referencia.

¹²⁴ El formato de esta tabla se modificó para dar protagonismo a la pregunta a desarrollar más que al espacio para resolver.

Puntaje	9 pts.	6-8 pts.	3-5 pts.	1-2 pts.
Reflexión (Criterio B)	El trabajo da cuenta de una reflexión profunda, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas de manera exhaustiva y coherente, considerando múltiples puntos de vista.	El trabajo da cuenta de una reflexión suficiente, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas, de manera coherente aunque no exhaustiva, o sin considerar más de un punto de vista.	El trabajo da cuenta de un ejercicio reflexivo insuficiente, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas de manera superficial o con algunos problemas de coherencia.	El trabajo da cuenta de un escaso ejercicio reflexivo, es decir, que se hacen afirmaciones acerca de las ideas trabajadas sin un mayor análisis, crítica y/o problematización, o presenta problemas importantes de coherencia.
Puntaje	9 pts.	6-8 pts.	3-5 pts.	1-2 pts.
Puntaje Total	36 pts.			

3. Instrumento de Evaluación #07

Rúbrica Holística Habilidades filosóficas				
<i>Criterio</i>	<i>Muy Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Medio</i>	<i>Necesita Mejorar</i>
A Comprensión conceptual	El trabajo entregado da cuenta de una comprensión conceptual profunda; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se utilizan con propiedad y se explican de manera exhaustiva y clara, utilizando sus propias palabras.	El trabajo entregado denota una comprensión suficiente; cuando se refiere a conceptos, ideas, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se utilizan con propiedad y se explican de manera adecuada, reproduciendo las ideas sin caer en mayores errores o imprecisiones, pero sin profundizar en la explicación.	El trabajo entregado denota una comprensión superficial; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se explican cayendo en algunas confusiones conceptuales, usos inadecuados, o definiciones superfluas.	El trabajo entregado da cuenta de una comprensión conceptual insuficiente; cuando se refiere a conceptos, ideas, teorías, argumentos, etc., que no son de elaboración propia, éstos se explican de manera errónea o se enuncian sin ser definidos o explicados.
B Reflexión	El trabajo da cuenta de una reflexión profunda, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas de manera exhaustiva y coherente, considerando múltiples puntos de vista.	El trabajo da cuenta de una reflexión suficiente, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas, de manera coherente, aunque no exhaustiva, o sin considerar más de un punto de vista.	El trabajo da cuenta de un ejercicio reflexivo insuficiente, es decir, que se analizan, critican y/o problematizan las ideas trabajadas de manera superficial o con algunos problemas de coherencia.	El trabajo da cuenta de un escaso ejercicio reflexivo, es decir, que se hacen afirmaciones acerca de las ideas trabajadas sin un mayor análisis, crítica y/o problematización, o presenta problemas importantes de coherencia.
C Aporte personal	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, para los que se presentan	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, para los que se presentan uno o	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos,	El trabajo manifiesta una postura propia y/o presenta elementos propositivos, pero

	múltiples argumentos sólidos que son explicados y desarrollados con claridad.	múltiples argumentos, aunque estos no son lo suficientemente sólidos o no son explicados y desarrollados.	aunque con una argumentación débil, o sin el debido desarrollo y explicación.	no se presentan argumentos o estos representan meras opiniones o creencias.
--	---	---	---	---

4. Instrumento de Evaluación #09
Guía “Estructura del Debate”

Nombre:	Curso: III°	Fecha:
----------------	--------------------	---------------

Objetivo: Conocer y comprender los momentos y estructura de un debate filosófico
 Elaborar puntos de vista críticos acerca de temas de sexualidad.

Unidad 3: Individuo y sexualidad

Momento	Tiempo (máximo)	Participante
1. Apertura	2 minuto	Moderador
2. Introducción	3 minutos	Un miembro equipo a favor y otro del equipo en contra
3. Argumentación (3)	4 minutos	
Receso	4 minutos	
4. Contraargumentación	3 minutos	
5. Conclusión	3 minutos	Moderador
6. Cierre	2 minutos	
	34 minutos (máximo)	

Momentos del Debate

1. Apertura: - Saludo - Presentación del tema y la pregunta - Contexto - Presentar a las 2 bancadas - Anunciar normas básicas	2. Introducción: - (Una por bancada) - Exordio - Pregunta y postura - Contexto orientado a la postura - Síntesis de los 3 argumentos - Presentación de los integrantes	3. Argumentación: - (Una por bancada) - Tres argumentos, claramente distinguibles entre sí - Presentar evidencias de las fuentes
4. Contraargumentación: - (Una por bancada) - Respuesta a cada uno de los argumentos de la bancada contraria - Dejar planteados temas que se puedan contestar (o dificultar la postura contraria) en la conclusión.	5. Conclusión: - (Una por bancada) - Síntesis del debate (tendiente a fortalecer la postura de la propia bancada). - Dejar planteadas preguntas o afirmaciones que dejen en jaque a la bancada contraria, o que dejen al público una interrogante para que el tema continúe, más allá del debate.	6. Cierre: - Síntesis neutro de todo el debate. - Agradecimientos y despedida.

Lista de cotejo

	Aspecto a evaluar	Óptimo	Suficiente	Insuficiente
Moderador:	Conoce y anuncia los momentos del debate y sus tiempos			
	Permite a cada grupo ejercer su participación			
	Notifica el fin del tiempo con la debida anticipación			
	Favorece el clima de respeto y escucha entre los participantes			
	Mantiene una postura neutral, absteniéndose de opinar respecto del tema debatido			
	Presenta a los oponentes del debate (apertura)			

	Expresa los aspectos más importantes del tema a debatir, haciendo una buena contextualización (apertura)			
	Presenta un resumen y/o conclusión a la que se llegó en el debate (cierre)			
	Realiza la despedida correctamente (cierre)			
	Utiliza un registro y volumen de habla acorde a la situación			
Puntaje obtenido / Nota:		Ptos.	Ptos.	Ptos.

	Aspecto a evaluar	Óptimo	Suficiente	Insuficiente
Introducción:	Presenta, contextualiza y exhorta en la introducción			
	Sintetiza los 3 argumentos			
	Expresa claramente sus opiniones			
	Presenta evidencias de la investigación			
	Se ciñe a los turnos y mantiene una actitud de respeto			
	Utiliza un registro y volumen de habla acorde a la situación			
Puntaje obtenido / Nota:		Ptos.	Ptos.	Ptos.
Argumentación	Plantea 3 argumentos apropiados para defender su postura			
	Expresa claramente sus opiniones			
	Demuestra haber consultado variedad de fuentes			
	Presenta evidencias de la investigación			
	Se ciñe a los turnos y mantiene una actitud de respeto			
	Utiliza un registro y volumen de habla acorde a la situación			
Puntaje obtenido / Nota:		Ptos.	Ptos.	Ptos.
Contraarg.:	La contraargumentación responde a todo lo argumentado por la bancada contraria			
	Demuestra estar informados sobre el tema			
	Expresa claramente sus opiniones			
	Presenta evidencias de la investigación			
	Se ciñe a los turnos y mantiene una actitud de respeto			
	Utilizan un registro y volumen de habla acorde a la situación			
Puntaje obtenido / Nota:		Ptos.	Ptos.	Ptos.
Conclusión:	La conclusión sintetiza el debate y exalta la propia postura, ofreciendo o abriendo una reflexión			
	Demuestra estar informados sobre el tema			
	Expresa claramente sus opiniones			
	Presenta evidencias de la investigación			
	Se ciñe a los turnos y mantiene una actitud de respeto			
	Utiliza un registro y volumen de habla acorde a la situación			
Puntaje obtenido / Nota:		Ptos.	Ptos.	Ptos.

5. Instrumento de Evaluación #12

Evaluación Seminario Socrático

Curso: _____ **Fecha:** _____

	Nombre ¹²⁵	...
Intervención	Interviene dos o más veces y se mantiene atento a la discusión.	
	No interviene, pero se mantiene atento a la discusión.	
	Interviene, pero se distrae en varias ocasiones.	
	No interviene y no se mantiene atento a la discusión.	
Expresión Oral	Se expresa claramente, aunque sean ideas complejas; hace buen uso de vocabulario culto y formal; Usa un volumen apropiado de la voz.	
	Maneja dos de tres puntos (claridad, lenguaje apropiado y volumen de la voz).	
	Maneja uno de tres puntos (claridad, lenguaje apropiado y volumen de la voz).	
	Susurra, no logra transmitir sus ideas e forma clara y usa un vocabulario inadecuado para la actividad.	
Escucha activa	Exhibe una comprensión precisa de las ideas de sus compañeros y logra articularlas con las suyas.	
	Exhibe una comprensión precisa de las ideas de sus compañeros, pero no logra establecer un vínculo consistente con sus ideas.	
	No comprende a cabalidad las ideas de sus compañeros, adecuándolas forzosamente a sus propias ideas.	
	No escucha con disposición y no establece una relación entre sus ideas la de las demás.	
Empatía	Demuestra una actitud sensible ante las opiniones de las demás y respeta su turno.	
	Demuestra una actitud sensible ante las opiniones de las demás, pero no respeta su turno de intervención.	
	Respeto su turno, pero no muestra una actitud sensible ante las opiniones de las demás.	
	No demuestra una actitud sensible ante las opiniones de las demás y no respeta su turno	
Texto	Prepara y lee el texto asignado; trabaja una buena síntesis de los temas tratados a partir de determinar las ideas fundamentales	
	Prepara y lee el texto asignado, pero no logra trabajar una buena síntesis de los temas tratados pues no determina las ideas fundamentales	
	Trabaja una buena síntesis de los temas tratados a partir de determinar las ideas fundamentales, pero se nota que no leyó ni trabajó el texto anteriormente.	
	No prepara y lee el texto asignado ni tampoco logra una buena síntesis de los temas tratados a partir de determinar las ideas fundamentales.	
Contenidos	Reconoce los conceptos fundamentales de la moral, conectándolas con el texto	
	Reconoce los conceptos fundamentales de la moral, denotando comprensión de ellas, pero sin lograr vincularlas al texto	
	Reconoce conceptos fundamentales de la moral, pero las confunde y no logra un vínculo preciso con las ideas del texto	
	Desconoce conceptos fundamentales de la moral y no posee una idea de sus contenidos	

6. Instrumento de evaluación #13

**Salida Pedagógica Museo de la Memoria
Guía de trabajo**

Nombres:	Curso:
Fecha:	

¹²⁵ En el instrumento original, los recuadros de los nombres de las estudiantes van hacia la derecha, y se evalúa cada indicador hacia abajo por estudiante. La tabla se modificó para dar prioridad a los aspectos que se evalúan.

Objetivos:

Reconocen la presencia de argumentación en distintos contextos y formatos.

Evalúan puntos de vista discrepantes en una situación controversial

Unidad 2: La argumentación y la resolución de controversias

I. En parejas o tríos reflexionan y contestan las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles fueron los **fundamentos** para dictar toque de queda y limitación en la circulación de la mayoría de los medios informativos?
2. En el primer piso del Museo, encontramos publicaciones relacionadas con la “Purificación” de la asignatura de ciencias sociales y la “Reestructuración de las universidades chilenas” Al respecto comenta tu **punto de vista** sobre la siguiente afirmación: “Saber nuestra historia es importante, porque si no se conoce se repite”.
3. ¿Qué situaciones de hoy en nuestro país requieren de forma urgente ser instaladas en el **debate público**? Menciona 2.
4. ¿Qué **argumentos** surgen de la “Condena internacional” (primer piso)?
5. De acuerdo a la visión de los niños ¿qué **argumentos** se encuentran en sus testimonios y cartas?
6. Señala 3 medios de prensa cuyo **punto de vista** adhería a la dictadura militar y 3 opositores. Recopila y cita un titular publicado por cada una de ellas.
7. Elabora una lista de 6 consignas (fórmula breve que se utiliza como expresión de una idea política) que representen **puntos de vista**.
8. (Video Universidad de Chile) Los entrevistados señalan que se les intentó “fragmentar y reducir” ¿Por qué suele ocurrir esto cuando un grupo tiene un punto de vista controversial frente al “oficial”? Señalan dos **razones** para explicar este actuar por parte de autoridades o gobiernos.
9. (Video actores secundarios)
 - a. ¿Crees que los estudiantes secundarios han logrado ser actores sociales relevantes en épocas posteriores, tal como lo fueron en la dictadura? Señala tu **postura** y dos **argumentos** que la sostengan.
 - b. “Seguridad para estudiar, libertad para vivir” Presenta tu **punto de vista** sobre esta consigna de los secundarios en dictadura.
10. ¿Por qué en una situación como la vivida entre 1973 y 1990 era tan difícil lograr una **controversia** abierta y pública?
11. En relación al periodo que hoy hemos conocido en profundidad ¿Qué avances y/o retrocesos crees que hemos tenido a nivel político y social en materia de expresión de los **puntos de vista** y **controversias**?

7. Instrumento de evaluación #14

PPT Retroalimentación evaluación Ética y Moral, III Medio.

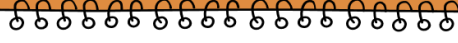
Filosofía IV medio

Retroalimentación

Evaluación n° 1

Pregunta 1:

Thoreau presenta en su texto una posición sobre la moral (específicamente la justicia), la obediencia, la norma (o ley) y la conciencia (o razón). ¿Cuál es tu postura frente a la visión del autor sobre la relación entre estos 4 conceptos?



Dificultades

1. Plagio de información de internet.
2. Error de interpretación: El autor no se opone a la ley, sino al uso y comprensión que tenemos de ellas (tampoco dice que sea excluyente con el concepto de justicia).
3. No explicitar los 4 conceptos, sino que hablar de modo muy general.
4. Respuesta incompleta: interpretar al autor, pero no posicionarse sobre lo que dice, o viceversa.
5. Confundir los conceptos de justicia y ley.
6. Extensión: hay respuestas demasiado breves, que no alcanzan para dar cuenta de todo lo que se pide en la pregunta.
7. Repetición casi literal de lo dicho por el autor.
8. Desconocimientos de estructura argumentativa o argumentación dispersa.
9. Limitar la respuesta al caso de los soldados.
10. Los dos argumentos son en realidad 1, dicho con diferentes palabras.



Destacada

Estoy a favor, según lo que está planteando el autor, ya que la justicia no es lo mismo que la ley, esta genera la obediencia y conciencia, la mezcla de estas 4 puede generar algo bueno tanto como algo malo. La justicia analiza lo que se supone que dentro de una sociedad está bien o está mal, lógicamente dentro de un cierto mundo moral, en donde se desea imponer un orden, el cual debe cumplirse al pie de la letra, y que la sociedad sea sumisa a estas leyes. Un ejemplo de esto son las sociedades que están bajo un régimen dictatorial, como fue en su momento Alemania en la Segunda Guerra Mundial, la idea de los superiores era que la ciudadanía no pensara porque interrumpía el correcto funcionamiento de la sociedad, por lo tanto el cuestionamiento se debía dejar en manos de los superiores, gracias a este discurso constante la ciudadanía no se dio cuenta del atrocidades que se están cometiendo en los campos de concentración, sino que tiempo después condenaron dichos hechos, concordando con la caída del régimen y la vuelta a la democracia, en otras palabras, el cambio del sistema judicial y moral. A su vez un ejemplo cercano es la creación de la ley maldita en 1948 este prohibió el funcionamiento del Partido Comunista nadie cuestionó esto, ya que, estaban inmersos en la Guerra Fría donde el enemigo a derrotar era la ideología de la URSS. En resumen, las personas están en una sumisión máxima a un superior, en donde no diferencian lo bueno de lo malo o lo malo se vuelve algo bueno. Por otro lado, cuando se deja esta línea de justicia - obediencia, y es cambiada por justicia - conciencia, se generan colectivos, ONGs y organizaciones, las cuales se dan cuenta que estas leyes denigran o son inexistentes para el sector oprimido, un ejemplo de esto son las diversas organizaciones animalistas que defienden los derechos animales y buscan crear un mundo libre del especismo. (Constanza Reinos)

Pregunta 2



Narra un hecho de tu experiencia escolar, señalando: mundo moral del hecho relatado, moral que se puede inferir de al menos uno de los involucrados en el hecho y dos preguntas éticas que puedas formular en relación al hecho escogido.

Dificultades

1. No explicitar ni aludir claramente a cada uno de los 3 conceptos.
2. Hablar de moral en general, sin matizar cuando es mundo moral, moral y ética.
3. Confundir preguntas morales con preguntas éticas.
4. Narración abstracta, sin explicitar un hecho concreto.
5. La filosofía no es sinónimo de sentido común u opinión.
6. Problema principalmente con la formulación de preguntas éticas.

Destacada



El año anterior, estaba en una clase en la que discutíamos un tema controversial, una compañera que estaba interesada en el tema comenzó a establecer un diálogo con el profesor, donde ambos tenían opiniones opuestas respecto al tema. De pronto, esta conversación comenzó rápidamente a escalar de nivel, tornándose en una discusión en la que el profesor, en frente de todos nuestros compañeros, comenzó a acercarse a la mesa y a gritarle a esta alumna, exponiendo violentamente que su opinión estaba errada. Es importante señalar que esta compañera en ningún momento le faltó el respeto al profesor. Mundo moral: Profesor le grita, humilla y expone a alumna por tener una opinión distinta a la suya en un contexto escolar. Moral: Se puede deducir que el profesor presenta una moral de carácter individualista, pues con tal de demostrar que él estaba en lo correcto, no tomó en cuenta las consecuencias que sus acciones le pudieran haber significado a su alumna. Preguntas éticas: ¿Cuál es el límite entre el ejercicio de la autoridad y la opresión? ¿Se puede educar exitosamente a alguien si no existe una base mínima de respeto? (Catalina Ramírez)

Pregunta 3:

A partir de la escena, reflexiona: ¿Estás de acuerdo con Bojack (el caballo) en que nuestros sentimientos, emociones y problemas nos liberan de nuestra responsabilidad moral con los demás? Refiérete al papel de los sentimientos, emociones y el razonamiento en la moral.



Dificultades

1. Evitar referirse a lo preguntado: responsabilidad frente a nuestros actos (no se preguntaba si está bien o mal cometer errores, sino por lo que se hace tras cometerlos).
2. Falta de manejo conceptual: Moral.
3. Incoherencias en la postura: estar de acuerdo con ambos personajes.
4. Omisión del componente racional de la moral y/o de sus aspectos afectivos (emociones, sentimientos).
5. Postura confusa o no explicitada.



Destacadas

Entiendo la postura de Bojack, pero no puedo evitar rechazarla, es normal que en casos de ansiedad extrema y depresión uno se desligue de las responsabilidades que debe afrontar mediante la victimización, culpando factores externos del suceso, esto ya ha sido comprobado incontables veces ya sea por investigaciones y experiencias de la propia gente. En el caso de Bojack, evita la responsabilidad mediante la victimización, esto con el visiblemente agobiado por sentimientos y emociones negativas, tristeza, pena, culpa y frustración a modo de ejemplo, lo que bajo su moral puede parecer correcto, puesto que las acciones que ha llevado a cabo han sido mediante las niñalías de las emociones y sentimientos perjudiciales, por lo que al no estar el bajo el total control de sus acciones este asume que la culpa no recae en el debido a su falta de control, por otro lado su amigo, un testigo de las acciones de Bojack y que se encuentra más sano mentalmente que él, deja de lado la moral y aplica un mejor uso del razonamiento para juzgar a su amigo, si bien las acciones de Bojack han sido hechas bajo clara influencia negativa, es cierto que quien hizo tales acciones fue Bojack y no otro más, fue el quien se acostó con la chica destruyendo su relación con el amigo, no sus puras emociones, es por eso que simpatizo más con el amigo, piensa de una manera más legítima al no ver su juicio nublado como lo hace Bojack, piensa lógicamente y basado en hechos, no emociones, haciendo su postura mucho más fidedigna y simpaticadora que la de Bojack. (Alberto Seares)

Destacadas



No estoy de acuerdo con Bojack, ya que, es verdad que a veces nos dejamos llevar completamente por nuestras emociones, sentimientos o problemas y no vemos las consecuencias que traerá tarde o temprano nuestro accionar, sin embargo esto nunca es razón suficiente para no tomar responsabilidad moral con los demás, ya que uno sabe, si no es explícita, implícitamente cuando se daña a un tercero y lo que ocurrirá por consecuencia de nuestro accionar, como lo demuestra Bojack al confesar que sabía que lo que hizo estuvo mal, solo que no lo queremos aceptar para no sentirnos culpables por ello, por lo que deberíamos comenzar a invalidar este tipo de excusas ya que tal y como dijo el otro personaje excusarse con problemas del pasado no es el mejor argumento cuando el motivo de tu accionar pudo haber sido por tu forma de ser o pensar. (Maria Ignacia Lagos)

Para recibir retroalimentación individual...

Responde esta cápsula solicitando el envío de tu revisión, indicando en cuál o cuáles preguntas tienes dudas. Recibirás los niveles de logro obtenidos para cada criterio, en cada una de las preguntas solicitadas.



8. Instrumento de evaluación #15

GUIA DE TRABAJO EDUCACIÓN A DISTANCIA

CURSO	8vo año Básico
ASIGNATURA	Filosofía
PROFESOR	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	Comprender la lógica como un estudio formal relacional.
CORREO DE CONTACTO	
PERÍODO DE TRABAJO	DESDE 28- 04 HASTA 15-05
FECHA DE RECEPCIÓN	15-05-2020
FORMATO DE ENVIO	Debe ser enviado al correo en este mismo archivo

Introducción a la lógica

Como vimos en la parte introductoria del curso, no podemos confundir verdad con validez. Además, vimos que solamente los juicios son portadores de verdad pues sólo ellos pueden ser considerados verdaderos o falsos: las preguntas, las exclamaciones jamás pueden ser consideradas verdaderas o falsas.

Hoy nos centraremos en definir con mayor precisión lo que enteremos por juicio. Existen varias formas de entender un juicio. Cada forma de entender los juicios implicará una forma distinta de establecer la lógica.

Veamos el primer caso: los juicios como oraciones

Si un juicio es lo que se dice y nosotros “decimos cosas” mediante oraciones, al parecer, los juicios son oraciones. Pero ¿qué entenderemos como oraciones?

Definición 1:

Una oración es una expresión bien formada según la sintaxis de la gramática de un lenguaje en particular.

Definiciones complementarias:

Gramática: Parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y se combinan // Tradicionalmente, arte de hablar y escribir correctamente una lengua. (RAE)

Sintaxis: Parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades. (RAE)

Es decir, es distinta la gramática del Inglés que la del Portugués, por ejemplo. Del mismo modo cambia la sintaxis que es el orden de las palabras.

Veamos el siguiente caso:

- A) Juan ama a Julia
- B) Julia es amada por Juan

¿Son las mismas o distintas oraciones?

Son dos oraciones distintas, puesto que una está en la voz activa (“él ama”) y la otra en la voz pasiva (“ella es amada”), por tanto, **en términos lógicos son dos expresiones distintas**.

Si la lógica se basa en oraciones debe aceptar que, en el ejemplo, no es lo mismo A que B, aun cuando refieran al mismo hecho.

Del mismo modo, si decimos:

- A) Los alumnos de este curso son inteligentes
- B) Todos los alumnos de octavo año básico del colegio *Las rosas de la Cordillera* son inteligentes.

También son oraciones distintas, por lo que llegaríamos obligatoriamente a la misma conclusión del ejemplo anterior: **en términos lógicos son dos expresiones distintas**.

Veamos el segundo caso para fundar una lógica: Los juicios como sentencias

Definición 2:

Una sentencia es el contenido semántico de una expresión bien formada según la sintaxis de la gramática de un lenguaje en particular.

Definición complementaria:

Semántica: Disciplina que estudia el significado de las unidades lingüísticas y de sus combinaciones. (RAE)

Por lo tanto, **una sentencia es el contenido de una oración.**

En el ejemplo anterior:

- A) Los alumnos de este curso son inteligentes
- B) Todos los alumnos de octavo año básico del colegio El Carmen Teresiano de Vitacura son inteligentes.

Sería **UNA** sola sentencia pues el contenido es el mismo, aun cuando las oraciones son distintas.

Al parecer, en las sentencias es más fácil construir una lógica puesto que podemos resumir dos oraciones distintas que digan lo mismo a una sola.

Ojo hay un detalle que ver previamente para construir una lógica: **las sentencias se enmarcan en UN lenguaje en particular.** Por ejemplo, si decimos:

- A) El caballo es rápido.
- B) The horse is fast.

Son dos sentencias distintas puesto que la primera pertenece a la sintaxis de la gramática del español, en cambio la segunda pertenece a la sintaxis de la gramática del inglés.

Mismo caso ocurre en sentencias más cotidianas:

- A) Tres más tres es igual a seis
- B) $3 + 3 = 6$

Parecieran la misma sentencia, pero no lo son puesto que la primera pertenece a la sintaxis de la gramática del español y la segunda a la sintaxis de la gramática de la aritmética.

Pero este tipo de combinaciones la solemos usar en lógica.

Para resolver este problema tenemos una tercera alternativa.

Tercer caso para fundar la lógica: Los juicios como proposiciones.

Definición 3:

Una proposición es el contenido semántico de una expresión bien formada independiente del lenguaje en particular.

En este caso:

- A) Tres más tres es igual a seis
- B) $3 + 3 = 6$

Es la misma proposición ya que dicen lo mismo independiente el lenguaje que se utilice para decirlo.

Actividad

Señale cuantas oraciones, sentencias y proposiciones hay en el siguiente listado:

- 1) Pedro ama a María
- 2) Las vacas vuelan
- 3) María es amada por Pedro
- 4) $J = \{00 = \{ \}$
- 5) Tres más tres es igual a 8
- 6) The cows fly
- 7) $3 + 3 = 8$
- 8) María es amada por Pedro
- 9) Vuelan las vacas
- 10) María ama a Juan

	= = = = = = = = = =	
Oraciones:		
Sentencias:		
Proposiciones:		
	= = = = = = = = = =	

9. Instrumento de evaluación #16
Unidad 3
Rúbrica para ensayo sobre análisis de dilemas éticos

Esta unidad tiene por propósito que las y los estudiantes sean capaces de identificar y problematizar los supuestos que guían sus acciones para tomar decisiones de manera autónoma. Se podrá reflexionar sobre problemas filosóficos como los siguientes: ¿cómo podemos decidir si una acción es buena o mala?; ¿existen principios morales que se apliquen a todas las situaciones?; ¿por qué tendríamos que actuar éticamente?

Objetivos de aprendizaje priorizados:

OA 2 Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.

OA 3 Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.

OA 4 Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.

Formular preguntas significativas OA a; Analizar y fundamentar OA b; Participar en diálogos OA c; Elaborar visiones personales OA d.

Indicadores de evaluación:

- Construye preguntas filosóficas basadas en las teorías éticas estudiadas.
- Compara teorías éticas fundamentales en filosofía.
- Integra los conceptos de justicia, libertad e igualdad en las diversas teorías éticas.
- Compara diversas perspectivas filosóficas respecto de la justicia, la libertad y la igualdad.
- Analiza dilemas éticos a partir de distintas perspectivas filosóficas.
- Participa en diálogos respecto de dilemas éticos significativos para su contexto.
- Defiende de forma escrita una postura personal frente a dilemas, fundamentando con conceptos filosóficos.

Actitudes

- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.

CRITERIOS O CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN

1. Describir brevemente, pero con claridad, el problema o caso (dilema moral) para explicar en qué consistió y cuáles eran las alternativas para tomar una decisión ética.
2. Explicar qué decisión tomó para resolver el problema y las razones para ello.
3. Identificar los criterios o principios éticos sobre los que se tomó la decisión (ideas de lo bueno, lo justo, posibilidad de decidir libremente, condiciones externas, etc.).
4. Relacionar esos criterios o principios con alguna de las teorías éticas estudiadas en clases.
5. Evaluar si la decisión tomada fue la mejor y argumentar. De no ser así, explicar qué teoría ética podría conducirlos a tomar mejores decisiones en el futuro.
6. Elaborar una pregunta filosófica que vincule el caso seleccionado con una teoría ética de las estudiadas en clases.

CRITERIOS	INDICADORES Y PUNTAJE			
	4	3	2	1
Introducción	Introduce describiendo el tema general, identifica un problema y plantea la pregunta a responder.	Introduce el ensayo. Sin embargo, no presenta el tema o no vincula el problema con la pregunta del ensayo.	No se distingue el tema del problema y se llega sin mucha coherencia a la pregunta. No es claro el orden deductivo.	Anuncia el contenido del ensayo. No hay orden ni se presenta el tema, el problema o la pregunta.
Desarrollo	Expone una tesis o postura clara para responder la pregunta. Presenta argumentos pertinentes a partir de ejemplos, experiencias, referencias a fuentes bibliográficas u otras, conceptos, etc. Todas las ideas están bien desarrolladas.	Expone una tesis clara para responder la pregunta. Presenta argumentos pertinentes a partir de ejemplos, experiencias, referencias a fuentes bibliográficas u otras, conceptos, etc. Algunas ideas no están suficientemente desarrolladas.	Expone una tesis para responder la pregunta, pero no está bien cohesionada con los argumentos. Presenta argumentos no pertinentes, no están respaldados con algún tipo de evidencia. Algunas ideas no están suficientemente desarrolladas.	No se identifica una tesis que responda la pregunta. Presenta argumentos, pero no están bien cohesionados con el resto del texto ni están respaldados con algún tipo de evidencia. Las ideas son confusas y no están suficientemente desarrolladas.

Solución/ conclusión	Proponen una solución que es coherente con la forma en que ha sido formulado. Se extrae implicancias morales a partir de la reflexión de forma coherente.	Proponen una solución el problema, respondiendo a su formulación inicial y no al planteamiento reformulado o analizado. Se extrae implicancias morales, pero son algo confusas.	Proponen una solución parcial al problema, pero pierde coherencia con la forma en que ha sido formulado. No hay implicancias morales claramente expuestas	No propone una solución al problema o la solución que plantea no es coherente. No hay implicancias morales.
Aplicación de conocimientos	Incluye en el texto entre dos a tres perspectivas filosóficas éticas estudiadas.	Incluye en el texto entre una a dos perspectivas filosóficas éticas estudiadas.	Incluye en el texto solo una de las perspectivas filosóficas éticas estudiadas.	No incluye en el texto perspectivas filosóficas éticas.
Respaldo filosófico o de pensadores afines.	Incluye referencias explícitas a filósofos y/o pensadores, y sus perspectivas. Estas son coherentes con los argumentos y sirven como garantía.	Incluyen referencias a filósofos y/o sus perspectivas. Sin embargo, no son completamente coherentes con los argumentos.	Incluyen referencias a filósofos y/o sus perspectivas. Sin embargo, no son coherentes con los argumentos.	No incluye referencias a filósofos ni pensadores, y sus perspectivas.
Dominio de la problemática	El trabajo demuestra un amplio dominio del tema. Manifiesta comprensión cabal de la problemática elegida.	El trabajo demuestra un dominio parcial del tema. Manifiesta una comprensión imprecisa de la problemática elegida.	El trabajo demuestra un amplio dominio parcial del tema. Manifiesta una vaga comprensión de la problemática elegida.	El trabajo no demuestra dominio del tema. No manifiesta comprensión respecto de la problemática elegida.
Redacción	La estructura narrativa es perfectamente entendible, sin ambigüedades semánticas o contradicciones de ideas.	La estructura narrativa es entendible, pero presenta algunos párrafos con ambigüedades semánticas o contradicciones de ideas.	La estructura narrativa es poco entendible, y presenta algunos párrafos con ambigüedades semánticas o contradicciones de ideas.	La estructura narrativa no es entendible, y presenta párrafos con ambigüedades semánticas y/o contradicciones de ideas.
Ortografía	El trabajo no presenta errores ortográficos literales, puntuales ni acentuales.	El trabajo presenta hasta 5 errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.	El trabajo presenta hasta 6 errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.	El trabajo presenta más de 6 errores ortográficos literales, puntuales y/o acentuales.
Extensión	El trabajo tiene una extensión de máxima 5 páginas.	El trabajo tiene una extensión de mínimo 3 páginas.	El trabajo tiene una extensión de hasta 2 páginas.	El trabajo tiene una extensión de menos de 2 páginas.
Formalidad bibliográfica	El trabajo presenta referencias bibliográficas o citas sin errores formales. (APA, MLA, u otros) Muestra al final del escrito una bibliografía sin errores formales.	El trabajo presenta referencias bibliográficas o citas con algunos errores formales. (APA, MLA, u otros) Muestra al final del escrito una bibliografía con	El trabajo presenta referencias bibliográficas o citas de manera desordenada sin pertinencia a formalidad alguna. (APA, MLA, u otros)	El trabajo no presenta referencias bibliográficas o citas, perdiendo toda formalidad. No tiene bibliografía ¹²⁶ .

¹²⁶ El siguiente criterio puede ser interpretado por el docente como copia, falta de originalidad o plagio, por lo que podría ser anulado. En este caso se dará otra oportunidad, pero con un nivel de exigencia (porcentaje de logro 80%) mayor.

		algunos errores formales.	Muestra al final del escrito una bibliografía desordenada con errores formales, o bien, no tiene bibliografía.	
--	--	---------------------------	--	--

ASPECTOS FORMALES DE ESCRITURA: ESCALA DE APRECIACIÓN

CRITERIOS	L	ML	NL
PUNTAJES	3	2	1
11. Fuente TIMES NEW ROMAN 12			
12. Interlineado (1,15) y separación párrafo (un espacio)			

10. Instrumento de evaluación #17

PRUEBA PSICOLOGÍA N° 6
Teorías del Aprendizaje y Motivación

Nombre: _____ Curso: _____
Fecha: _____ Puntaje Total: 45 pts. Puntaje Obtenido: _____ Nota: _____

INSTRUCCIONES GENERALES

- Una vez iniciada la prueba ningún estudiante podrá abandonar la sala, sólo si es autorizado por la o el docente.
- El estudiante debe responder en las hojas de la prueba, o en las hojas que el docente le proveerá.
- Está prohibido mantener encendidos teléfonos celulares, mp3, i phone, etc.
- La prueba debe ser entregada a lápiz pasta. No se admiten borrones, ni correcciones en la plantilla de respuestas de *selección múltiple*.

Ítem I. Comparación. Complete el siguiente cuadro (total 10 pts):

	CONDICIONAMIENTO CLÁSICO	CONDICIONAMIENTO OPERANTE
REPRESENTANTES		
ORIGEN DE LA RESPUESTA		
PROCEDIMIENTO		
TIPO DE RESPUESTA		
LEYES		

Ítem II. Elabore tres ejemplos (originales, que no salgan en la prueba) de “Aprendizaje por Condicionamiento Clásico”, tres ejemplos de “Aprendizaje por Condicionamiento Operante” Y tres ejemplos de “Aprendizaje por observación social”. Identifique en ellos (2 pts. Cada ejemplo):

a) Estímulo incondicionado-respuesta incondicionado; estímulo condicionado-respuesta condicionada:

Ejemplo: EI: RI: EC: RC:	Ejemplo: EI: RI: EC: RC:	Ejemplo: EI: RI: EC: RC:
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

b) Refuerzos Positivo y/o Negativo:

Ejemplo: Reforzador:	Ejemplo: Reforzador:	Ejemplo: Reforzador:
-------------------------	-------------------------	-------------------------

c) Aprendizaje por Observación Social

Situación:	Situación:	Situación:
------------	------------	------------

Ítem III. Preguntas de selección múltiple: (Responde en la plantilla de respuesta).

1. Algunos puntos en los que los investigadores coinciden sobre el aprendizaje son:

i) El aprendizaje se produce como resultado de la experiencia. ii) El aprendizaje es un proceso, es decir, una serie de sucesos progresivos, que llevan a algún resultado iii) El aprendizaje involucra cambio en la persona, ya sea en su comportamiento, en sus estructuras mentales, etc.	a) III y III	b) I y II e) Ninguna anterior	c) I y III	d) I, II
--	--------------	----------------------------------	------------	----------

2. “Cambio relativamente permanente del comportamiento, que ocurre como resultado de la práctica”. Esta definición de aprendizaje corresponde a:

- a) Rubén Ardila
- b) Diane Papalia
- c) J. Novak
- d) Wittrock
- e) Ninguno anterior

3. “Observando la conducta de los demás (modelos) y las consecuencias que tienen para ellos, un individuo (observador) puede adquirir repuestas nuevas o variar la jerarquía de las adquiridas previamente o activar otras que permanecían como repuestas potenciales”. Este Postulado fundamental corresponde a:

- a) Aprendizaje biológico
- b) Aprendizaje cognoscitivo
- c) Aprendizaje por observación
- d) Aprendizaje por autoreforzos
- e) Aprendizaje por condicionamiento

4. Según lo estudiado, algunos aprendizajes que resultan en cambios de las estructuras mentales o de los sentimientos de las personas:

I. Son siempre observables en cuanto a conducta realizada II. Se pueden inferir como un cambio potencial de la conducta III. No se expresan en un comportamiento observable inmediato	a) Sólo I b) Sólo II c) I y III d) II y III e) I, II y III
---	--

5. En el aprendizaje por observación interactúan procesos psicológicos y físicos. Estos son:

- a) Memoria-ejecución
- b) Percepción-inteligencia-memoria
- c) Percepción-memoria-ejecución-pensamiento
- d) Motivación-ejecución-percepción-inteligencia
- e) Ninguna de las anteriores

6. Algún efecto negativo del castigo puede ser:

I. Suprimir una conducta II. Ocultamiento de la conducta no deseada III. Desarrollar una capacidad para tolerar el castigo	a) Sólo I b) Sólo II c) I y III d) II y III e) I, II y III
--	--

7. Una ratita en una jaula recibe un leve shock eléctrico en sus patas cada vez que aprieta una palanca. La rata aprieta la palanca de nuevo y vuelve a recibir el shock. Con el paso del tiempo, la ratita presiona en cada vez menos ocasiones la palanca. El anterior es un ejemplo de:

- a) Refuerzo positivo
- b) Refuerzo negativo

- c) Castigo por daño
- d) Castigo por pérdida
- e) Todas las anteriores

8. Si leíste el meme con la voz del personaje, quiere decir que has modificado una respuesta-conducta, o sea, has adquirido un aprendizaje de tipo:

- a) Cognoscitivo
- b) Condicionado
- c) Constructivista
- d) Relacional empirista
- e) Todas las anteriores

9. Si luego de escuchar la palabra “Limón” comienzo a salivar, significa que mi respuesta y a su vez, mi conducta ha sido:

- a) Alterada
- b) Operada
- c) Modelada
- d) Manipulada
- e) Condicionada

10. Cuando mi hijo no pelea con su hermana por una semana, puede elegir qué actividad hacer los días viernes. El siguiente es un ejemplo de aprendizaje:

- a) Condicionamiento clásico
- b) Condicionamiento operante
- c) Modelamiento por imitación
- d) Condicionamiento involuntario
- e) Todas las anteriores

11. Cada vez que Susana estudia durante dos horas seguidas, sus padres le dejan ir al parque para jugar con sus amigos. Al cabo de un tiempo, Susana estudia durante dos horas seguidas todas las tardes. El siguiente es un ejemplo de aprendizaje:

- a) Modelamiento
- b) Operante positivo
- c) Operante negativo
- d) Operante por castigo
- e) Ninguna de las anteriores

12. Después del accidente automovilístico del año pasado, me pongo tenso y transpiro cada vez que escucho a alguien frenar bruscamente. El siguiente es un ejemplo de aprendizaje:

- a) Operante negativo
- b) Operante positivo
- c) Modelamiento negativo
- d) Condicionamiento Clásico
- e) Todas las anteriores

13. Mi auto tiene un pito que suena de manera insistente y molesta si no me pongo el cinturón de seguridad. Después de un tiempo es más probable que no eche a andar el auto sin haberme puesto el cinturón de seguridad. El siguiente es un ejemplo de aprendizaje:

- a) Operante positivo
- b) Operante negativo
- c) Modelamiento positivo
- d) Condicionamiento Clásico
- e) Ninguna de las anteriores

14. Fabiola regaña a su hija Maite diciendo: «¡basta ya!», así que Maite corrige a su hermano pequeño cuando hace algo mal diciéndole: «¡basta ya!». El siguiente es un ejemplo de aprendizaje:

- a) Operante positivo



- b) Operante negativo
- c) Modelamiento por Observación
- d) Condicionamiento Clásico por castigo
- e) Ninguna de las anteriores

15. Según la teoría Humanista de la Motivación, en sentido descendente, el correcto orden hacia la autorrealización es:

i) Necesidad de seguridad	a) I, II, III y IV
ii) Necesidad de estima	b) II, III, I y IV
iii) Necesidad de conocer	c) III, IV, II y I
iv) Autorrealización	d) IV, III, II y I
	e) IV, II, III y I

16. Los Cognitivistas explican la motivación de cada individuo centrándose en el papel que desempeñan:

i) La necesidad de logro	a) I y II
ii) Necesidad de deficiencia	b) I y III
iii) La necesidad de desarrollo	c) I y IV
iv) La necesidad de comprender	d) II y III
	e) III y IV

17. Según el enfoque conductista el enlace entre motivación y refuerzo se puede usar para explicar la motivación general y específica para aprender, aunque esto podría limitar dicho aprendizaje. En este sentido se habla de una motivación:

- a) Extrínseca
- b) Intrínseca
- c) Motivación cognitiva
- d) Necesidad de comprender
- e) Todas las anteriores

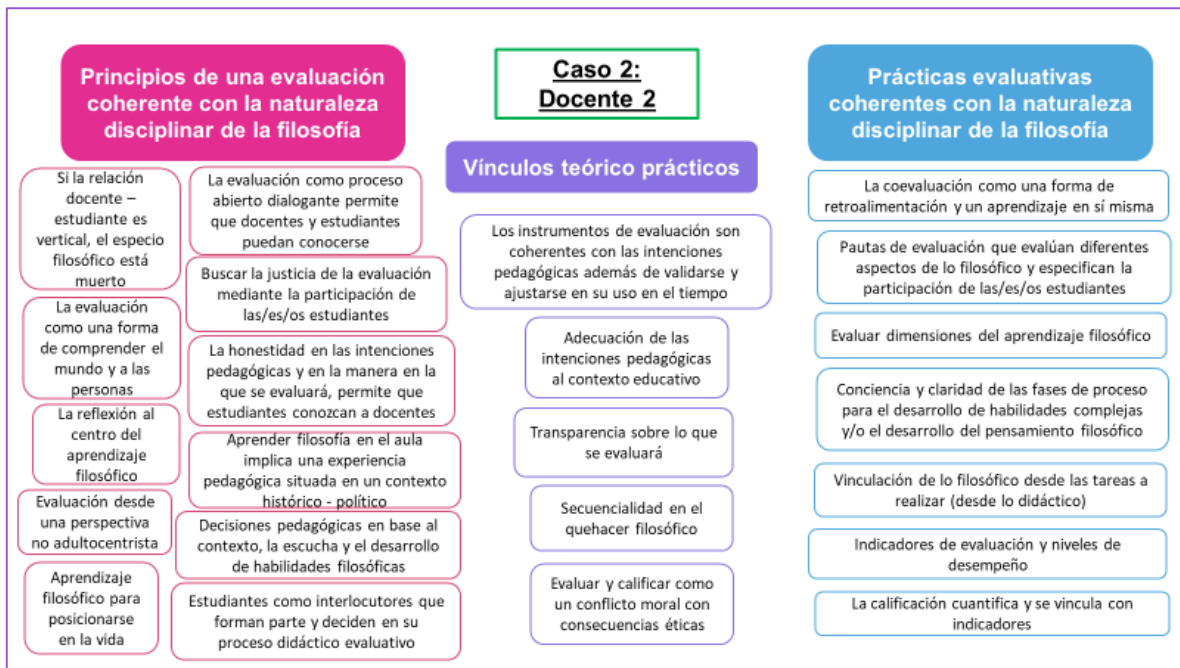
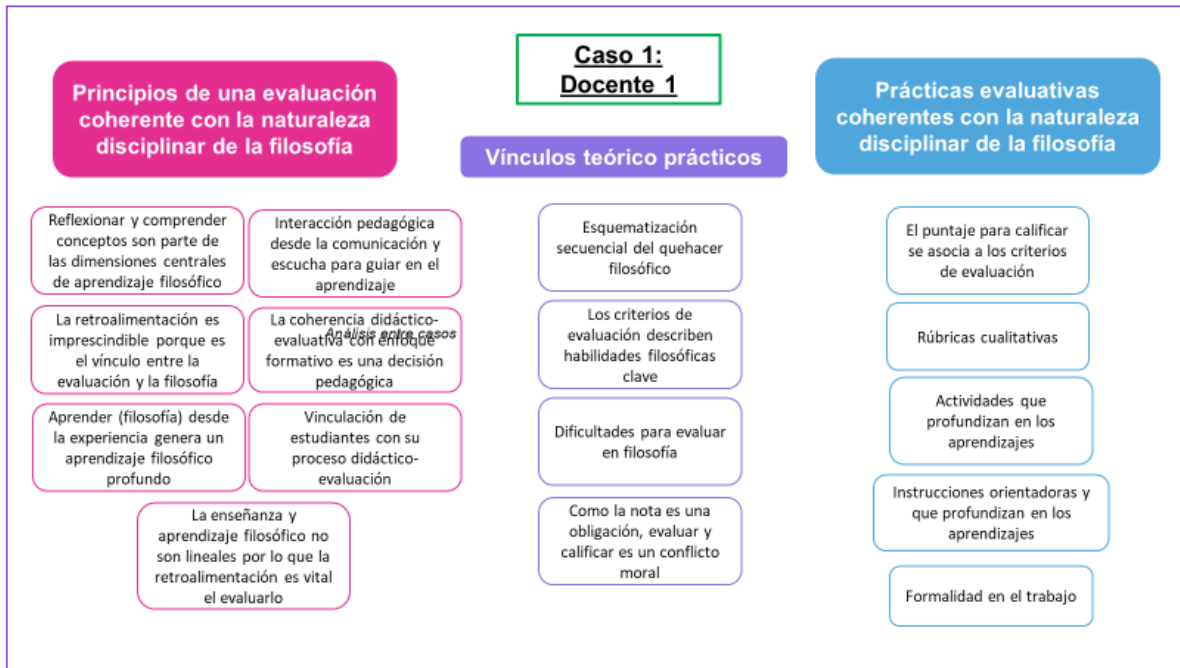
ANEXO 13: Fases de categorización y análisis de datos

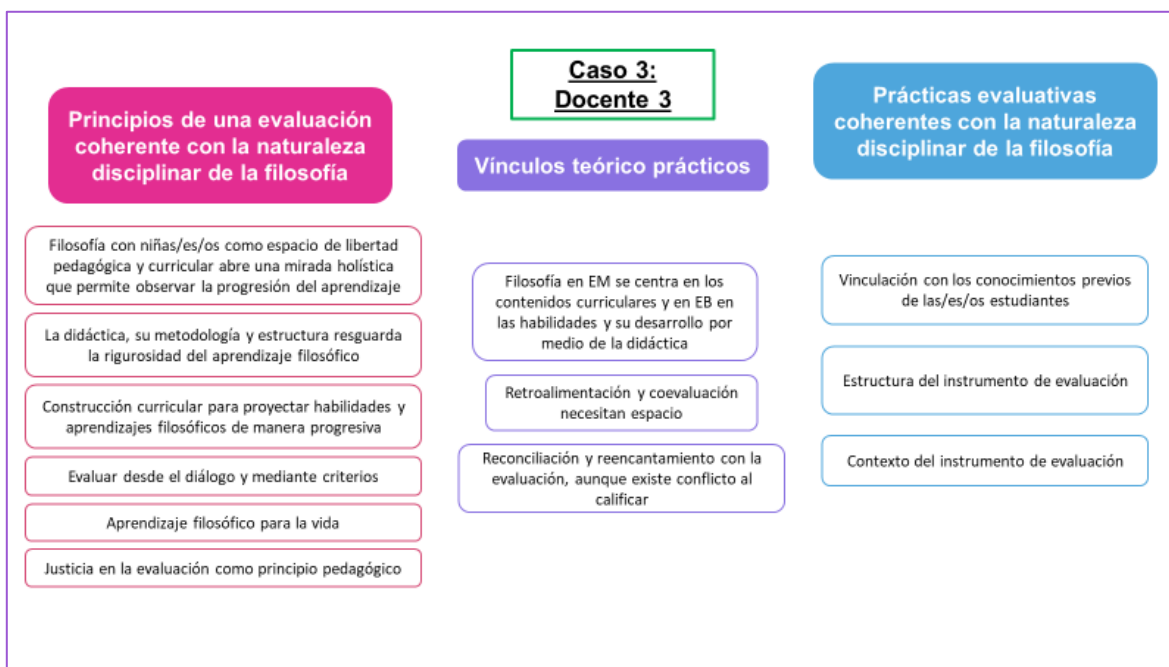
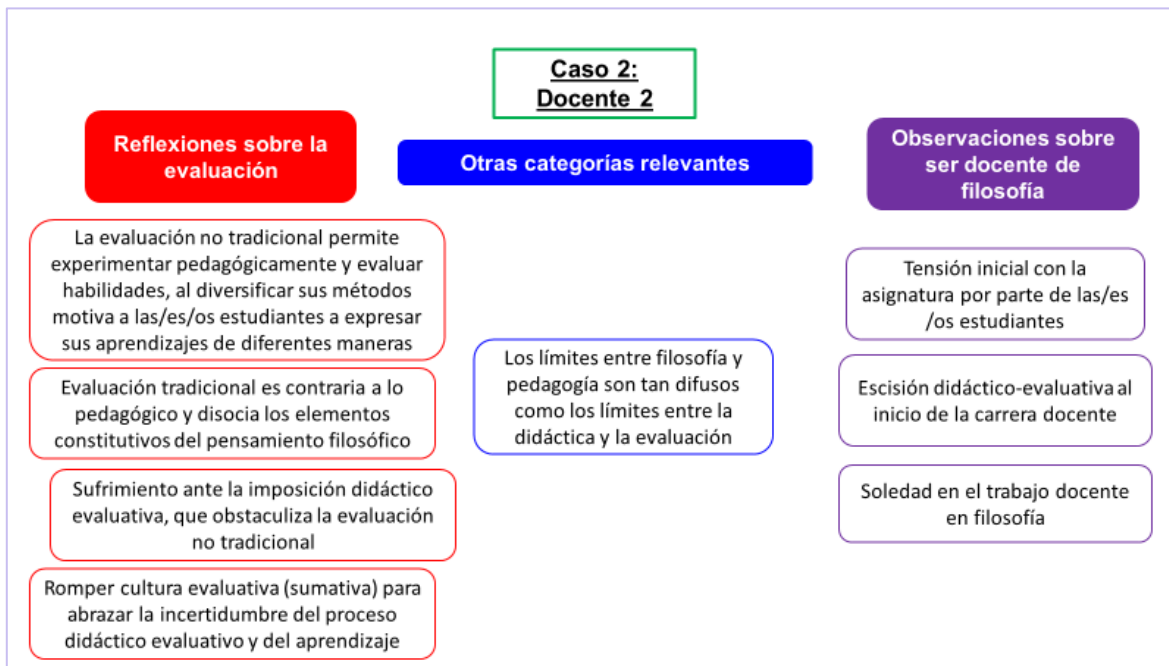
<i>Etapa de análisis</i>	<i>Etapa 1</i>			<i>Etapa 2</i>		
<i>Fase de categorización</i>	<i>Primera categorización</i>	<i>Segunda categorización</i>	<i>Tercera categorización</i>	<i>Cuarta categorización</i>	<i>Análisis por casos</i>	<i>Análisis entre casos</i>
<i>¿cómo se denomina en la teoría?</i>	<i>Categorización Abierta</i>	<i>Categorización Axial</i>		<i>Categorización Selectiva</i>	<i>Categorías por caso</i>	<i>Macro categorías del estudio de casos</i>
<i>Análisis de Entrevistas: ¿En qué consistió?</i>	<i>Codifiqué las entrevistas de las y los docentes participantes, con etiquetas que reunieran las características de lo que enunciaban, fui analizando los datos sin tener un marco a priori más que la pregunta y los objetivos de investigación .</i>	<i>Analice los códigos abiertos que resultaron de la primera fase por caso tomando aquellos que referían a un tema en específico los que quedaron agrupados en una categoría.</i>	<i>Analice por caso las categorías levantadas en las entrevistas para dar paso a nuevos grupos de categorías que sintetizan de mejor forma el discurso de las y los docentes participantes.</i>	<i>Por caso, analice las categorías que arrojaron las entrevistas y los documentos de manera conjunta, conformando el cuadro final de categorías de análisis que refieren al discurso y la práctica de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza disciplinar de la filosofía de cada docente participante del estudio.</i>	<i>Por caso esquematicé en grandes categorías el resultado de la categorización selectiva. Identificando las categorías que componen las otras y viendo cómo se relacionan entre sí.</i>	<i>Confronté las categorías resultantes de la cuarta fase de análisis para conformar las macro categorías que resultaron del análisis de los datos de este estudio. A partir de esta última fase de análisis se levantaron los principios de una evaluación en filosofía coherentes con la naturaleza de la disciplina, las prácticas que sustentan y dan concreción a estos principios, los vínculos</i>
<i>Análisis de documentos: ¿En qué consistió?</i>	<i>Codifiqué por caso las prácticas evaluativas en la asignatura de Filosofía de los instrumentos que las y los docentes participantes facilitaron para esta investigación , sin tener un marco a</i>	<i>Analice por caso las categorías levantadas en la primera fase y las agrupé dando lugar a nuevas categorías que sintetizan de manera interpretativa las prácticas</i>	<i>Analice por caso las categorías levantadas en la segunda fase de análisis para dar lugar a más grandes que sintetizan de mejor manera las prácticas</i>	<i>Por caso, analice las categorías que arrojaron las entrevistas y los documentos de manera conjunta, conformando el cuadro final de categorías de análisis que refieren al discurso y la práctica de una evaluación en filosofía coherente con la naturaleza disciplinar de la filosofía de cada docente participante del estudio.</i>	<i>Por caso esquematicé en grandes categorías el resultado de la categorización selectiva. Identificando las categorías que componen las otras y viendo cómo se relacionan entre sí.</i>	<i>Confronté las categorías resultantes de la cuarta fase de análisis para conformar las macro categorías que resultaron del análisis de los datos de este estudio. A partir de esta última fase de análisis se levantaron los principios de una evaluación en filosofía coherentes con la naturaleza de la disciplina, las prácticas que sustentan y dan concreción a estos principios, los vínculos</i>

	<i>priori más que la pregunta y los objetivos de investigación .</i>	<i>evaluativas que se expresan en los documentos .</i>	<i>evaluativas y el discurso que en ellas subyace.</i>			<i>teórico-prácticos, las dificultades y tensiones que implica evaluar de esta manera y otras categorías relacionadas con la enseñanza de la filosofía.</i>
--	--	--	--	--	--	---

Elaboración propia.

ANEXO 14: Esquemas de análisis e interpretación por caso





Caso 3: Docente 3

Otras categorías relevantes

Participación de estudiantes en la evaluación docente

UTP decide sobre las evaluaciones e instrumentos similares a las evaluaciones externas

Colegio como espacio de contención emocional

Lo pedagógico es intrínsecamente humano

Rechazo a las prácticas academicistas y conductistas

Evaluación para el Aprendizaje

Evaluación para el Aprendizaje desde la formación continua fortaleció sus conocimientos y convicciones, aunque su desarrollo ha sido de manera intuitiva

EPA contribuyó a sortear las dificultades evaluativas 2020

Caso 4: Docente 4

Vínculos teórico prácticos

Principios de una evaluación coherente con la naturaleza disciplinar de la filosofía

Enseñar filosofía en base a ejes y habilidades con estructura y método, permite construir análisis filosófico colectivo desde el diálogo

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje y se vincula con la filosofía desde la evaluación crítica

Para EB la construcción curricular incluye narrativa y se evalúa en base a conceptos

La evaluación entrega evidencia de aprendizaje y necesita ser retroalimentada

El diálogo y la escritura como principal método didáctico de aprendizaje filosófico en coherencia con la evaluación

Secuencialidad del quehacer filosófico

EPA acertada desde el punto de vista filosófico

Es responsabilidad del docente conocer a sus estudiantes y saber de qué manera les es grato aprender

La evaluación auténtica y formativa tienen buenos resultados, pero requieren tiempo

Prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía

Los instrumentos de evaluación se utilizan para evaluar tareas específicas que se plantean como un desafío posible para las/es/os estudiantes siendo coherente con las clases

Acciones pedagógicas que se anidan en la cultura evaluativa sumativa y tradicional

Los indicadores de evaluación se declaran en el instrumento

Objetivos de aprendizaje en el instrumento (curriculares y didácticos)

Las actitudes se declaran dentro del instrumento

El instrumento y su contexto

**Caso 4:
Docente 4**

**Contradicciones
prácticas**

Tipos de pregunta que vinculan una habilidad con el conocimiento

Los niveles de logro son analíticos y se redactan desde la ausencia

La rúbrica y sus criterios de evaluación responden a la tarea a evaluar

Criterios que dan forma a la evaluación se vinculan con la tarea y poseen el mismo peso evaluativo

La evaluación tradicional es limitada y atenta contra las diferencias al aprender, aunque se puede enriquecer complejizando las habilidades que evalúa

Prohibiciones a las/es/os estudiantes al evaluar

Otras categorías relevantes

Critica la evaluación academicista

No hay certeza de evaluar de manera no tradicional por lo que lo plantea como desafío profesional

UTP decide y dispone respecto de lo evaluativo, aunque la alta rotación cambia la línea evaluativa

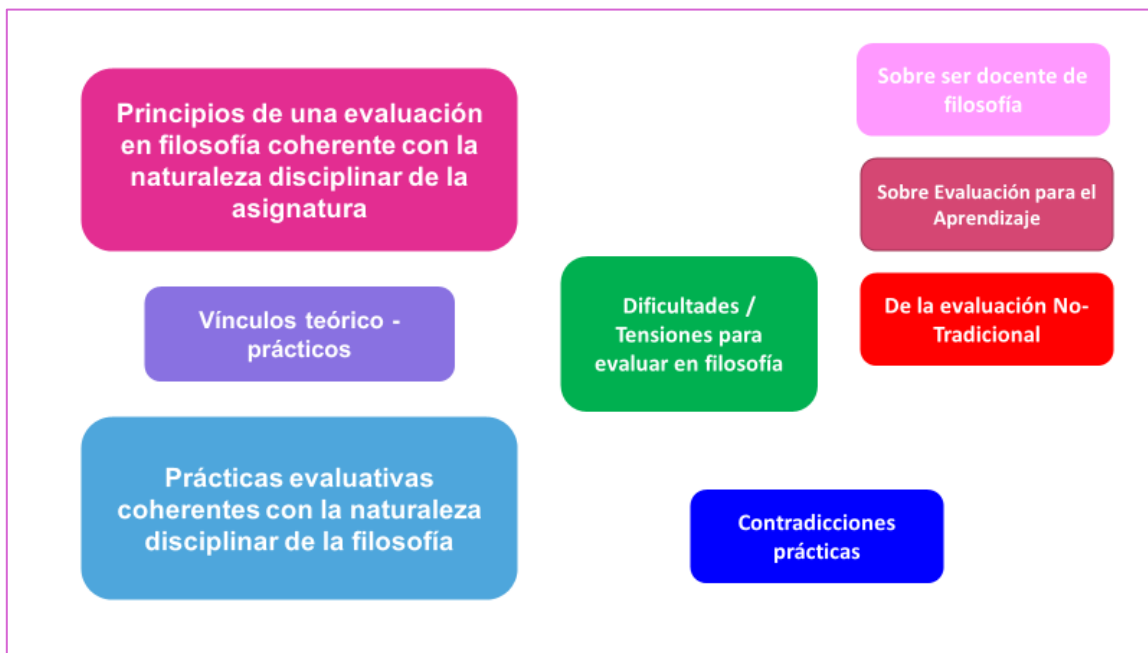
El aprendizaje auténtico en artes, música o EFI es similar al de filosofía

Cansancio es la mayor dificultad evaluativa durante 2020

Como profesor nobel trabajaba evaluaciones sumativas

ANEXO 15: Esquemas de análisis e interpretación cruzada entre los casos

Categorías y macro categorías



Unidades de análisis que componen las macro-categorías.



Prácticas evaluativas coherentes con la naturaleza disciplinar de la filosofía

1. Conciencia y claridad de las fases de proceso para el desarrollo de habilidades complejas y/o el desarrollo del pensamiento filosófico

Lo filosófico en las tareas a realizar (desde lo didáctico)

2. Instrucciones orientadoras y que profundizan en los aprendizajes

Actividades que profundizan en los aprendizajes

3. Pautas de evaluación que evalúan diferentes aspectos de lo filosófico y especifican la participación de las/es/os estudiantes

Evaluar dimensiones del aprendizaje filosófico

El puntaje para calificar se asocia a los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación describen habilidades filosóficas clave

4. La coevaluación como una forma de retroalimentación y un aprendizaje en sí misma

Retroalimentación y coevaluación necesitan espacio

5. Vinculación con los conocimientos previos de las/es/os estudiantes

6. Rúbricas cualitativas

Vínculos teórico - prácticos

Evaluar y calificar como conflicto moral

Como la nota es una obligación, evaluar y calificar es un conflicto moral

Evaluar y calificar como un conflicto moral con consecuencias éticas

Reconciliación y reencantamiento con la evaluación, aunque existe conflicto al calificar

Esquematación secuencial del quehacer filosófico

Esquematación secuencial del quehacer filosófico

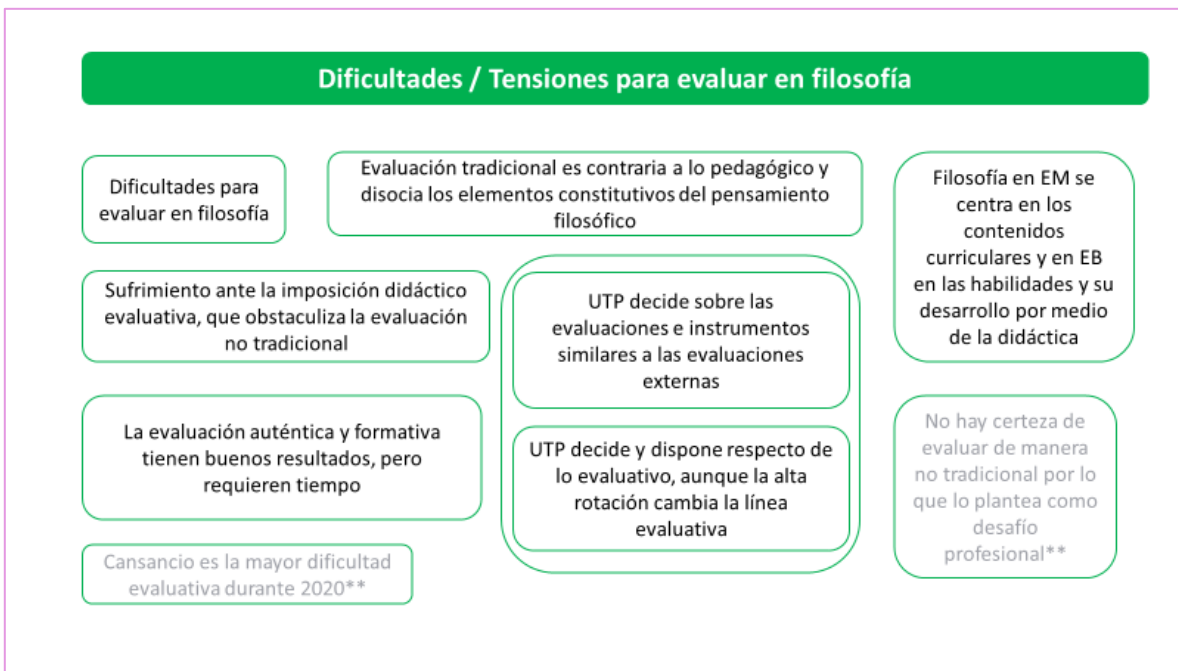
Secuencialidad en el quehacer filosófico

Secuencialidad del quehacer filosófico

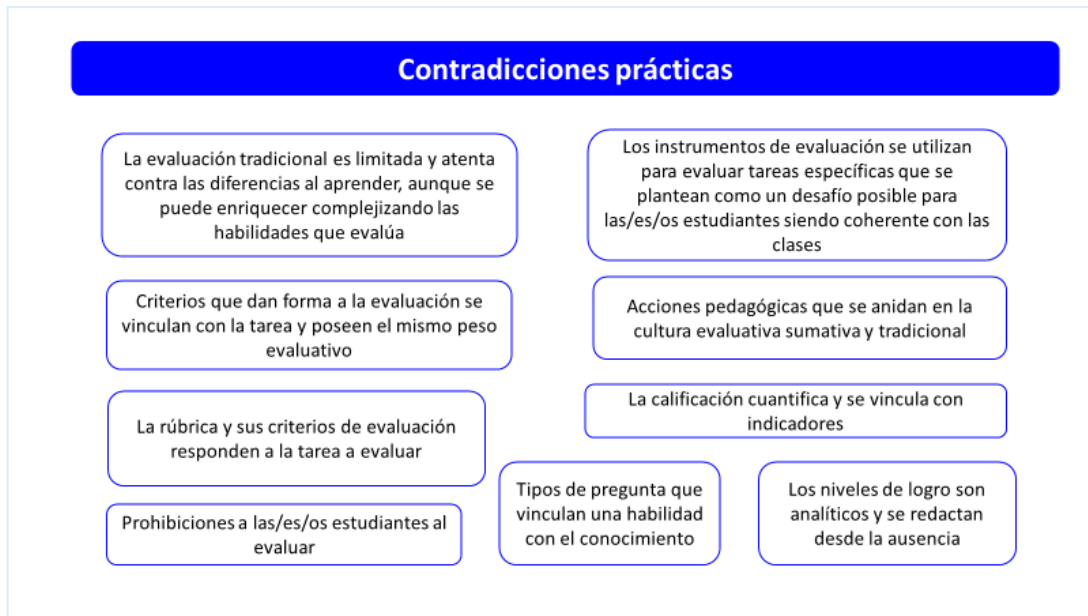
Intenciones pedagógico-filosóficas como prioridad al enseñar

Los instrumentos de evaluación son coherentes con las intenciones pedagógicas además de validarse y ajustarse en su uso en el tiempo

Adecuación de las intenciones pedagógicas al contexto educativo



Otras categorías resultantes y sus unidades de análisis.



Sobre ser docente de filosofía

Escisión didáctico-evaluativa al inicio de la carrera docente

Desconcierto e incertidumbre inicial con la asignatura por parte de las/es /os estudiantes

Como profesor nobel trabajaba evaluaciones sumativas

Soledad en el trabajo docente en filosofía

De la evaluación No-Tradicional

La evaluación no tradicional permite experimentar pedagógicamente y evaluar habilidades, al diversificar sus métodos motiva a las/es/os estudiantes a expresar sus aprendizajes de diferentes maneras

La coherencia didáctico-evaluativa con enfoque formativo es una decisión pedagógica

Crítica la evaluación académica

Rechazo a las prácticas académicas y conductistas

Romper cultura evaluativa (sumativa) para abrazar la incertidumbre del proceso didáctico evaluativo y del aprendizaje

Sobre Evaluación para el Aprendizaje

EPA acertada desde el punto de vista filosófico

EPA contribuyó a sortear las dificultades evaluativas 2020

Evaluación para el Aprendizaje desde la formación continua fortaleció sus conocimientos y convicciones, aunque su desarrollo ha sido de manera intuitiva