



Posibilidades y tensiones del tránsito de una evaluación del aprendizaje a una evaluación *para* el aprendizaje bajo el enfoque de evaluación auténtica. Aproximaciones desde una investigación cualitativa en formación inicial docente en el ámbito de la enseñanza de la filosofía¹

Carolina Arredondo Ramírez

Universidad Alberto Hurtado (carredondo@uahurtado.cl)

 <https://orcid.org/0000-0002-6246-7234>

Angie Galaz Loyola

Universidad Alberto Hurtado (angalaz@uahurtado.cl)

 <https://orcid.org/0009-0004-1039-9921>

Maikol Sáez Valderrama

Colegio Escuela Estrella Reina de Chile (me.saezvalderrama@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0004-2637-1245>

Recibido: 31/07/2025 / Aceptado: 01/10/2025 / Publicado: 15/11/2025

Para citar este artículo:

Arredondo, C. Galaz, A. Sáez, M. (2025). Posibilidades y tensiones del tránsito de una evaluación del aprendizaje a una evaluación *para* el aprendizaje bajo el enfoque de evaluación auténtica. Aproximaciones desde una investigación cualitativa en formación inicial docente en el ámbito de la enseñanza de la filosofía. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 12(24), 172-193. <https://doi.org/10.63314/QDWI4379>

¹ Este proyecto fue financiado por el fondo de investigación en docencia universitaria y de innovación en el aula que coordina la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria de la Universidad Alberto Hurtado.



Resumen

La apuesta reflexiva de este artículo es una invitación a pensar pedagógica y filosóficamente las posibilidades y tensiones del tránsito de una evaluación *del* aprendizaje a una evaluación *para* el aprendizaje bajo el enfoque de evaluación auténtica. La investigación tuvo como objetivo indagar y analizar desde el enfoque de la evaluación auténtica las percepciones, creencias y antecedentes de docentes y estudiantes acerca de las prácticas de evaluación en la carrera de pedagogía en filosofía de una universidad en Santiago de Chile, para posteriormente proyectar y compartir los resultados de la investigación con los estudiantes y docentes, bajo una óptica de mejoramiento continuo en torno a las prácticas evaluativas. La metodología se alojó en un paradigma cualitativo y la recolección de datos fue a través de un formulario de google enviado a doce docentes y un grupo focal aplicado a doce estudiantes de la carrera. Uno de los resultados más relevantes de la investigación concluye que las decisiones evaluativas que tomamos como docentes afectan directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que inciden no sólo en determinar el progreso en lo aprendido, sino además en la construcción de su identidad docente y en las decisiones pedagógicas que los y las profesoras en formación ejecuten.

Palabras clave: evaluación en filosofía, educación superior, evaluación auténtica, enseñanza de la filosofía

Possibilidades e tensões na transição de uma avaliação da aprendizagem para uma avaliação da aprendizagem sob a abordagem da avaliação autêntica. Abordagens da pesquisa qualitativa na formação inicial de professores no campo do ensino de filosofia

Resumo

A abordagem reflexiva deste artigo é um convite para pensar pedagógica e filosoficamente sobre as possibilidades e tensões da transição de uma avaliação da aprendizagem para uma avaliação da aprendizagem sob a abordagem da avaliação autêntica. O objetivo da pesquisa foi investigar e analisar as percepções, as crenças e os antecedentes de professores e alunos sobre as práticas de avaliação no programa de ensino de filosofia em uma universidade de Santiago do Chile, a fim de posteriormente projetar e compartilhar os resultados da pesquisa com alunos e professores, com vistas à melhoria contínua das práticas de avaliação.

A metodologia baseou-se em um paradigma qualitativo e a coleta de dados foi feita por meio de um formulário do Google enviado a doze professores e um grupo focal aplicado a doze alunos do curso. Um dos resultados mais relevantes da pesquisa conclui que as decisões avaliativas que tomamos como professores afetam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que elas não só têm impacto na determinação do progresso da aprendizagem, mas também na construção de sua identidade docente e nas decisões pedagógicas que os professores em formação tomam.

Palavras-chave: avaliação em filosofia, ensino superior, avaliação autêntica, ensino de filosofia

Possibilities and tensions of the transition from an evaluation of learning to an evaluation for learning under the authentic evaluation approach. Approaches from a qualitative research in initial teacher training in the field of philosophy teaching

Abstract

This article's reflective proposal is an invitation to think pedagogically and philosophically about the possibilities and tensions of the transition from an evaluation of learning to an evaluation for learning under the approach of authentic evaluation. The objective of the research was to investigate and analyze from the approach of authentic assessment the perceptions, beliefs and background of teachers and students about the assessment practices in the philosophy pedagogy course at a university in Santiago de Chile, in order to subsequently project and share the results of the research with students and teachers, under a perspective of continuous improvement around the evaluative practices.

The methodology was housed in a qualitative paradigm and the data collection was through a google form sent to twelve teachers and a focus group applied to twelve students of the career. One of the most relevant results of the research concludes that the evaluative decisions we make as teachers directly affect the learning process of the students, since they have an impact not only in determining the progress in learning, but also in the construction of their teaching identity and in the pedagogical decisions that the teachers in training make.

Keywords: assessment in philosophy, higher education, authentic assessment, philosophy teaching

La evaluación en filosofía como problema pedagógico-filosófico

Rodolfo Kusch (2007) en “Ser alumno en Buenos Aires” rememora una vivencia acontecida en su paso por la escuela porteña. Esta experiencia, analizada bajo la óptica de la filosofía del estar, determinó múltiples reflexiones respecto al “para qué, cómo y qué aprender”. En el pasaje aludido, Kusch confiesa la sensación de extrañamiento que sintió al ser evaluado con nota 1.0 debido a “no saber nada”. Este acontecimiento en la vida del filósofo argentino nos incita a problematizar dos instancias que emanan desde la enseñanza institucionalizada: la violencia epistémica, entendida como la práctica que ejercemos los y las docentes al no contemplar las experiencias previas de las y los estudiantes en las prácticas evaluativas, negando en ocasiones, la posibilidad de producir y validar sus propios saberes para construir nuevos; junto a la necesidad de interpelar el propio rol formativo como sujetos en constante resignificación de sentido, y con esto poner bajo sospecha la cultura evaluativa dominante en la formación inicial docente en el ámbito de la filosofía.

En esta línea argumental y partiendo de la premisa que separar la teoría de la práctica pedagógica es una ilusión epistémica, la apuesta reflexiva de este escrito es una invitación a pensar pedagógica y filosóficamente las posibilidades y tensiones del tránsito de una evaluación *del* aprendizaje a una evaluación *para* el aprendizaje en la formación filosófica.

Entendiendo la evaluación *del* aprendizaje como la verificación de la adquisición del conocimiento, mientras que la evaluación *para* el aprendizaje la concebimos como una práctica situada, formativa que apunta a un proceso continuo centrado en el análisis del progreso de los estudiantes con el fin de mejorar sus aprendizajes. Este desplazamiento interpela el núcleo mismo de la filosofía: la relación entre saber, verdad y formación. Desde una perspectiva filosófica, pensar la evaluación implica preguntarse por los fines del conocimiento, por las mediaciones que hacen posible el juicio y por la historicidad de los criterios de valor en la práctica educativa. En este sentido, asumir los retos que plantea la escisión entre pedagogía y disciplina exige reconocer, como advierte Santos (2015), que la formación filosófica universitaria en Chile —y en particular la formación de docentes de filosofía— no puede reducirse a la transmisión de contenidos conceptuales, sino que debe abrirse a la experiencia crítica de pensar con otros, de habitar preguntas y de evaluar no solo lo aprendido, sino la manera en que se aprende a filosofar.

El desconocimiento de las características, metodologías y enfoques evaluativos aplicados por los y las docentes, junto a las aprehensiones levantadas por los y las estudiantes con respecto a las evaluaciones de las actividades curriculares desplegaron cuestionamientos que interpelan qué, cómo y para qué evaluamos, junto a qué supuestos subyacen a las prácticas evaluativas. Con estas interrogantes iniciamos nuestra investigación, la cual indaga y apuesta por visibilizar y conciliar diversas estrategias de evaluación como herramientas didácticas para promover el filosofar, su aprendizaje y su enseñanza, además de invitar a cuestionar, reflexionar e interpelar el sentido y los supuestos epistémicos, políticos y filosóficos que subyacen a las prácticas evaluativas en la formación docente en filosofía “aceptando el desafío de investigar nuestra propia acción didáctica y construir conocimiento situado” (Gaete, 2015, p. 16).

La discusión sobre la problematización de la evaluación en filosofía no es inédita, atesora problemáticas propias que son abordadas por diversos autores. En esta línea, Santos (2015) denuncia el canon eurocéntrico, hegemónico y patriarcal de la enseñanza de la filosofía en la educación superior en Chile, el cual se ha alojado históricamente en tres paradigmas docentes: profesor fiscalizador, profesor oral y profesor lector. Estos prototipos docentes previamente advertidos por Santos se coordinan con las prácticas evaluativas, las cuales no difieren de una didáctica academicista, cuyo enfoque, sostiene Gaete (2015) se traduce en la transmisión de los saberes propios de la disciplina, invisibilizando las experiencias y conocimientos previos de los sujetos, los cuales se deben acreditar por medio de notas, las que a lo largo de la historia de la educación institucionalizada se han desplegado como dispositivos de control ejercidos por los y las docentes al comprobar y certificar los conocimientos adquiridos por sus estudiantes por medio de “herramientas que son siempre las mismas: control o informe de lectura, exposición oral, prueba o examen de contenido, trabajo o ensayo final” (Santos, 2015, p.79). Este diagnóstico también es suscrito por Cerletti (2008) al cuestionar qué se enseña en nombre de la filosofía, abriendo la discusión en torno a cuál es la apuesta filosófica de la evaluación que aplicamos, puesto que “en la educación formal, siempre es otro el que decide, en última instancia, cuando alguien aprendió” (Cerletti, 2008, p.80).

Evaluación auténtica y su imbricación con la enseñanza de la filosofía

El paradigma de la evaluación auténtica nos invita a reflexionar en torno a diversos posicionamientos, metodologías y formatos de evaluación, junto con incentivar procesos formativos y sumativos tales como la autoevaluación y la coevaluación, los cuales, al ser aplicados en la educación superior, pueden desestabilizar a las y los estudiantes, quienes están habituados a ser evaluados por un tercero que decide cómo y qué aprende, desplazando al estudiantado a un ámbito en el que “quedarían atrapados en la mera reiteración del pensar ajeno” (Cerletti, 2008, p.34), anulando las posibilidades de una apropiación subjetiva y de una intervención propia que abra nuevas relaciones con el mundo. Por otro lado, la autoevaluación y la coevaluación en la educación superior se convierten en metodologías evaluativas que pueden promover autonomía en los y las estudiantes, puesto que les invitan a ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, asumiendo su historicidad y su contexto socio-cultural para reflexionar sobre sus procesos formativos: “en la evaluación auténtica, encontramos respuesta a este paradigma centrado en un estudiante progresivamente autónomo, ubicado en un contexto, desafiado a resolver diversas situaciones de aprendizaje significativas y complejas” (Anijovich, 2022, p.96). Asimismo, es una herramienta pedagógica que entrega a las y los docentes la información necesaria para tomar decisiones respecto a objetivos, estrategias y metodologías que favorezcan otra forma de concebir la enseñanza, dado que “cuando el currículum se vuelve crítico y emancipador, la evaluación se constituye como una experiencia para y de aprendizaje” (Borjas, 2014, p.38).

Desde estas consideraciones, es preciso reflexionar sobre las propias concepciones de evaluación, las que se construyen, según Anijovich “sobre la base de teorías o creencias acerca de lo que es conocer, enseñar, aprender, su papel en la sociedad, las expectativas institucionales y sociales, pero también sobre su biografía escolar, sus modos de ser alumno, sobre los modelos docentes en que se han formado” (Anijovich, 2022, p.104).

En lo que respecta a la enseñanza de la filosofía, Obiols (2008) expresa preocupación por la escasa inclinación de la comunidad filosófica a analizar sus prácticas pedagógicas, las cuales en su mayoría se heredan. En otras palabras, aprendemos tal como aprendieron nuestros docentes y replicamos las prácticas, sin advertir la necesidad de interpelar metodologías, estrategias e instrumentos evaluativos. Según Obiols (2008), repensar la propia práctica permite posicionar la enseñanza de la filosofía en el propio terreno filosófico, pues “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” (Cerletti, 2012, p. 62).

Si bien no es abundante la literatura al respecto, la investigación en educación superior cobra fuerza en los trabajos de Villarroel y Bruna (2019), quienes afirman que la evaluación auténtica permite relacionar lo que ocurre en la sala de clases con situaciones de la vida diaria y profesional, creando y fortaleciendo el vínculo entre lo que se aprende y su uso para la resolución de problemas cotidianos, además de involucrar a los y las estudiantes en problemas o preguntas relevantes que resultan valiosas más allá del espacio del aula.

A partir de lo señalado, y ciñéndonos a las reflexiones de Cerletti y Obiols acerca de la evaluación en filosofía, postulamos la necesidad de una imbricación de la evaluación auténtica con la enseñanza de la filosofía, reflexionando a partir de la experiencia que, para evaluar aquellas dimensiones que parecen más deseables al enseñar filosofía -la apropiación del contenido, el desarrollo de las habilidades de pensamiento, el filosofar, entre otras- se debe recurrir a una evaluación distinta de la evaluación tradicional, partiendo desde los supuestos, creencias y conocimientos previos de los y las estudiantes, para luego emplazarlos en situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja que los involucren. Tal como menciona Ahumada (2005), una práctica que congrega situaciones reales del quehacer profesional durante el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, sustentada en una concepción experiencial del aprender e inherente al proceso de aprendizaje, se relaciona con “una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Ahumada, 2005, p. 12). Bajo estas condiciones, estamos hablando de instancias de evaluación en las que se propone a las y los estudiantes tareas que les resultan significativas en relación con su contexto cotidiano.

Considerando los antecedentes y problemáticas levantadas, la investigación se llevó a cabo con la finalidad de indagar y analizar desde el enfoque de la evaluación auténtica las percepciones, creencias y antecedentes de docentes y estudiantes sobre las prácticas de evaluación en la carrera, para posteriormente proyectar y compartir los resultados de la investigación con los estudiantes y docentes, bajo una óptica de mejoramiento continuo en torno a las prácticas evaluativas.

Finalmente, es preciso señalar que el cumplimiento de los objetivos de investigación permitió levantar información relevante en cuanto a las prácticas evaluativas de la carrera, además de situar y reflexionar respecto a la evaluación auténtica como una herramienta pedagógica que favorece nuevos parámetros reflexivos en torno al sentido, significado y finalidad de las evaluaciones, enfatizando las fortalezas del estudiantado al fomentar la cooperación y el uso del error para el aprendizaje, a través de una evaluación ligada a la mediación pedagógica de recursos propios y del entorno, con el propósito de problematizar su formación docente desde un enfoque didáctico situado (Gaete, 2015), promoviendo el diseño de experiencias de evaluación que resulten significativas para los y las estudiantes, con sentido de justicia y equidad.

Acerca de la metodología aplicada en la investigación

Para lograr dimensionar los alcances que posee esta investigación, es necesario describir brevemente el contexto en el que está inmersa. Este contiene diversas muestras seleccionadas dentro de una población que está compuesta por quienes conforman la carrera de pedagogía en filosofía de nuestra casa de estudios, específicamente docentes de las actividades curriculares de la carrera y estudiantes que cursaban tercer, cuarto y quinto año del plan de estudios.

La decisión de escoger el método cualitativo de investigación es por la certeza de que cada participante tiene un aporte que entregar en cuanto a la evaluación auténtica, puesto que cada uno es parte de una de las dos caras del proceso evaluativo. Este método nos permitió concentrar la diversidad de ideologías y cualidades únicas de cada individuo, para así dimensionar de una manera más completa los métodos evaluativos de la carrera de pedagogía en filosofía (Sampieri, 2014). El diseño que se utilizó en la investigación es del tipo fenomenológico hermenéutico. La justificación de su uso es que los diseños fenomenológicos tienen como propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Sampieri, 2014). En la misma línea, Van Manen (2003) plantea que la investigación debe partir de la experiencia cotidiana vivida, por lo que el análisis conceptual no puede separarse de las experiencias concretas. Este marco metodológico nos permitió recabar información para guiar la toma de decisiones en torno a las prácticas evaluativas de la carrera.

La técnica de recolección de datos que se empleó en la primera parte de esta investigación fue un cuestionario con preguntas abiertas, específicamente cinco preguntas que fueron enviadas al cuerpo docente, recibiendo un total de doce respuestas.

En el caso de los estudiantes, la técnica de recolección de datos que se llevó a cabo fue un grupo focal con cuatro preguntas semiestructuradas. En dicha instancia se realizó una invitación a los y las estudiantes de la carrera de pedagogía en filosofía, logrando una participación de doce estudiantes, los que constituyen la muestra. Es preciso señalar, que una de las limitaciones del tamaño de la muestra fue no poder generalizar los resultados ampliamente al no poder incluir toda la diversidad de perspectivas de los estudiantes.

Por otro lado, la metodología utilizada para el análisis de los datos obtenidos de las respuestas entregadas por los y las docentes fue la siguiente:

-Análisis de categorías por pregunta, en que se levantaron tendencias emergentes directamente de las respuestas recogidas de cada pregunta, permitiendo incluir apreciaciones que no necesariamente estaban contempladas en el marco referencial de la evaluación auténtica.

-Análisis holístico, en que se integraron todas las respuestas, para verificar consistencia interna y si las categorías se mantenían.

-Análisis temático, en que se volvieron a revisar todas las respuestas bajo el marco referencial de la evaluación auténtica.

Finalmente, en el caso de las respuestas entregadas por los y las estudiantes participantes del grupo focal, éstas fueron transcritas para facilitar el análisis posterior. Este se llevó a cabo mediante un análisis de categorías por pregunta, pudiendo generar ciertas conclusiones con respecto a las respuestas y conversaciones generadas en torno a cada pregunta por parte de los estudiantes participantes.

Resultados de la indagación sobre evaluación de los aprendizajes en el marco de la evaluación auténtica

Los resultados de la indagación se organizaron de acuerdo con el tipo de investigación y análisis realizados. Tal como se mencionó, esta se llevó a cabo mediante el análisis de dos tipos de indagaciones: respuestas a cinco preguntas de doce docentes que imparten clases en la carrera, las cuales se respondieron en un formulario de Google, y análisis de las respuestas dadas por doce estudiantes frente a cuatro preguntas realizadas en un grupo focal. Posteriormente se utilizó la técnica de investigación de triangulación para analizar las respuestas de ambas instancias con el fin de obtener una perspectiva más completa y confiable del fenómeno investigado.

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en estas dos instancias.

Cuestionario aplicado a docentes

Mediante un formulario Google se presentaron cinco preguntas asociadas a la evaluación de los aprendizajes, y el análisis de ellas se realizó mediante tres acercamientos sucesivos: (1) análisis de categorías por preguntas; (2) análisis holístico; y (3) análisis temático. A continuación, se presentan las preguntas junto con su correspondiente análisis.

Análisis de categorías por preguntas

La pregunta 1 planteaba lo siguiente: “¿Ha problematizado (filosóficamente, pedagógicamente) la forma y/o el sentido de la evaluación en su/s asignatura/s? De ser afirmativa su respuesta, indique qué pregunta/s se planteó al respecto”. A la base de esta pregunta está la problematización de la forma y/o el sentido de la evaluación en su/s asignatura/s, y lo que se esperaba encontrar en las respuestas dadas, en términos de su racionalidad y alcances, era revelar si los y las docentes han cuestionado los enfoques tradicionales de evaluación y si están considerando enfoques más auténticos.

Los resultados arrojan que, en general, los y las docentes problematizan la naturaleza de la evaluación. Los focos de problematización son la relevancia y pertinencia de la evaluación, en relación con aspectos como el desarrollo de habilidades de reflexión y crítica de los y las estudiantes, presencia de la inteligencia artificial en el contexto, impacto de los distintos métodos y formas de evaluación en el desarrollo de habilidades y pertinencia en las distintas etapas del ciclo formativo.

Respecto a los focos contenidos en las respuestas, se reconocen cinco:

1.Coherencia entre enseñanza y evaluación. Se reflexiona acerca de la coherencia entre la manera de enseñar y la forma de evaluar, y cómo esto afecta a las habilidades y contenidos enseñados.

2.Diversificación de métodos de evaluación. Se cuestiona la preferencia por las pruebas escritas como único método de evaluación y se busca explorar otros medios de evaluación. Se reflexiona sobre la pertinencia de la metodología utilizada para evaluar, especialmente en términos de medir conocimientos y capacidades críticas de manera adecuada.

3.Enfoque en el aprendizaje del estudiante. Los académicos se preguntan cómo diseñar evaluaciones que midan verdaderamente el aprendizaje de las y los estudiantes y no solo la memorización de contenidos.

4.Amplitud de los objetivos de evaluación. Se plantea la pregunta sobre si el sentido de la evaluación debe limitarse a los objetivos explícitos del curso o si debe ampliarse a habilidades más generales. También se considera la evaluación de habilidades específicas, como la calidad de la escritura, independientemente del contenido.

5.Modalidad. Se reflexiona sobre el sentido de las evaluaciones grupales y del trabajo final en relación con los objetivos de aprendizaje del curso.

Respecto a la consideración de enfoques más auténticos, se evidencia una tendencia a sugerir la necesidad de formatos e instrumentos más innovadores y contextualizados, acordes al tipo de aprendizaje que se quiere evaluar.

La pregunta 2 solicitaba lo siguiente: “¿Cree usted que la evaluación constituye una instancia de aprendizaje significativo? Si su respuesta es afirmativa o negativa, indique brevemente los motivos de su respuesta”. A la base de esta pregunta está la comprensión de la evaluación como instancia de aprendizaje significativo, y lo que se esperaba encontrar en las respuestas dadas, en términos de su racionalidad y alcances, era revelar si los profesores y profesoras perciben la evaluación como un componente integral del proceso de aprendizaje y si están familiarizados con los principios de la evaluación auténtica.

Los resultados arrojan que, en general, los académicos coinciden en que la evaluación constituye una instancia importante de aprendizaje, ya que obliga a los y las estudiantes a repasar los contenidos y contribuye al desarrollo de habilidades específicas. Se destaca la importancia de la evaluación formativa como un proceso integrado en la enseñanza y el aprendizaje.

Se pueden reconocer cuatro tendencias contenidas en las respuestas:

1.Valoración de la evaluación como proceso integrado. Se resalta la importancia de considerar la evaluación como un proceso integrado en la enseñanza y el aprendizaje, lo que permite a los y las estudiantes afianzar sus aprendizajes y desarrollar habilidades específicas de la disciplina.

2.Calidad y propósito de la evaluación. Se plantea la necesidad de distinguir entre evaluación formativa y sumativa, y se critica la tendencia a valorar poco la evaluación en la formación universitaria. Se enfatiza la importancia de la evaluación como mecanismo para diagnosticar éxitos y posibilidades de mejora en el aprendizaje de los y las estudiantes, así como para fomentar la reflexión sobre su propio proceso.

3.Diversificación de formatos e instrumentos evaluativos. Se enfatiza la necesidad de diversificar los formatos e instrumentos de evaluación para recoger información más completa sobre los y las estudiantes y abordar las tensiones y los límites al momento de evaluar.

4.Enfoque en habilidades filosóficas y aplicabilidad práctica. Se destaca la importancia de la evaluación para desarrollar habilidades propias de la disciplina filosófica, como el pensamiento crítico, el diálogo filosófico y la aplicación práctica de la filosofía para abordar problemáticas actuales.

Estas mismas tendencias dan cuenta de que algunos docentes están familiarizados con algunos principios de la evaluación auténtica, como la diversificación de formatos e

instrumentos evaluativos y la responsabilidad compartida, al incluir procedimientos más colaborativos.

La pregunta 3 consultaba lo siguiente: “¿Cree usted que es relevante el formato de evaluación en filosofía? ¿Considera que hay ciertos formatos más adecuados que otros para evaluar en filosofía? Explique sintéticamente”. A la base de esta pregunta está el reconocimiento por parte de las y los docentes de la relevancia y pertinencia del formato de evaluación en filosofía. Respecto a la racionalidad y los alcances estaba revelar si los profesores están reflexionando sobre cómo los diferentes formatos de evaluación pueden promover un aprendizaje más auténtico y significativo en filosofía.

En este ámbito, se destaca la relevancia del formato de evaluación, especialmente cuando se integran reflexiones que fomentan el espíritu crítico y el razonamiento lógico. Hay académicos/as que enfatizan su importancia, pues las evaluaciones pueden ayudar a evidenciar el proceso de aprendizaje y promover una reflexión continua sobre el rol docente de los y las estudiantes, así como su sentido vocacional.

También se pueden identificar tres tendencias en las respuestas dadas:

1.Contextualización de formatos de evaluación. Se argumenta que los formatos de evaluación deben ser contextualizados para promover el filosofar, el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía. Al mismo tiempo, se rechaza la idea de que haya formatos "adecuados", enfatizando la importancia de utilizar formatos contextualizados que permitan una evaluación que emane de la contingencia.

2.Variedad de formatos. Se menciona una diversidad de formatos de evaluación posibles, tales como ensayos, representaciones gráficas, respuestas cerradas, trabajos grupales, exposiciones breves, entre otros, dependiendo de los niveles de aprendizaje que se deseen evaluar.

3.Formatos alternativos y dialógicos. Se aboga por la utilización de formatos más pertinentes que los tradicionales, como el desarrollo de diálogos orales o escritos y el uso de redes sociales para problematizar fenómenos actuales. Se propone la utilización de portafolios de evidencias, exposiciones orales y trabajos argumentativos de investigación como formatos más adecuados para evaluar en Filosofía.

La pregunta 4 interrogaba lo siguiente: “¿Considera usted que los diversos formatos evaluativos en filosofía reflejan un cierto posicionamiento social, político o epistémico por parte del docente? ¿Por qué?”. A la base de esta pregunta está la relación entre diversidad de formatos evaluativos en filosofía y el posicionamiento social, político o epistémico del docente, y lo que se esperaba encontrar en las respuestas dadas, en términos de su racionalidad y alcances, era revelar si los y las docentes están conscientes de cómo sus elecciones de evaluación pueden influir en la forma en que se percibe la disciplina y si están considerando enfoques más auténticos que promuevan la equidad y la diversidad de perspectivas.

Las respuestas muestran una variedad de opiniones. Algunos participantes indican que sí existe esta relación, y que estos posicionamientos pueden manifestarse principalmente en dimensiones epistémicas, políticas y éticas que están presentes en la selección y diseño de los formatos evaluativos. Otros sugieren que los formatos pueden estar influenciados por prácticas institucionales o culturales establecidas en la disciplina, mientras que algunos expresan cierta incertidumbre sobre el alcance de estos posicionamientos en sus propias prácticas evaluativas. En general, hay conciencia de que las decisiones sobre los formatos evaluativos están imbuidas de consideraciones epistemológicas, políticas y éticas que reflejan los valores y objetivos del docente y del contexto educativo en el que se encuentran.

Respecto a la consideración de enfoques que promuevan la equidad y la diversidad de perspectivas, en las respuestas dadas no se evidencia esto de manera explícita. Si bien se señala la necesidad de adaptar las evaluaciones para abordar la diversidad del estudiantado, no se menciona que aprendan desde su diversidad, y tampoco que se vele por la equidad.

Por último, la pregunta 5 consultaba “¿Alguna vez sus estudiantes han cuestionado sus prácticas evaluativas? De ser así, ¿qué demandas presentaban? ¿A Ud. le hicieron sentido esas demandas? En caso correspondiente, explique brevemente”. A la base de esta pregunta está el cuestionamiento de prácticas evaluativas recibido de los y las estudiantes, así como las demandas y su evaluación. En cuanto a la racionalidad y alcances está revelar si los estudiantes están expresando la necesidad de evaluaciones más auténticas y significativas, y si los docentes están receptivos a esas demandas y considerando ajustes en sus prácticas evaluativas.

Estas respuestas muestran una variedad de demandas presentadas por los estudiantes con respecto a las prácticas evaluativas. Algunas de las demandas incluyen la necesidad de gestionar el tiempo de manera más eficiente al final del semestre, la solicitud de pautas y rúbricas para una evaluación más clara y objetiva, el cuestionamiento de la cantidad de lectura y rigurosidad en las evaluaciones de estas, y la interrogante sobre la pertinencia de evaluaciones no escritas en filosofía. Estas demandas reflejan preocupaciones relacionadas con la carga de trabajo, la transparencia en la evaluación, la flexibilidad en los plazos y formatos, y la conveniencia de ciertas prácticas evaluativas en relación con los objetivos de aprendizaje de la disciplina.

Respecto a la receptividad de los y las docentes frente a las demandas de sus estudiantes, las respuestas dan cuenta de que se muestran dispuestos a adaptar sus prácticas evaluativas, flexibilizando ante las demandas estudiantiles.

Análisis holístico

Pasando al segundo acercamiento de análisis, en este caso se consideraron tres dimensiones para organizar las respuestas de las y los académicos como una unidad: (1) Las percepciones generales sobre el rol de la evaluación en educación superior; (2) La valoración y conocimiento de los criterios de la evaluación auténtica; (3) Otros elementos formativos, pedagógicos y operativos.

1. Percepciones generales sobre el rol de la evaluación en educación superior

Se observa una comprensión generalizada de la evaluación como una parte esencial del proceso educativo. La mayoría de los académicos reconoce la importancia de la evaluación como una herramienta para medir el aprendizaje y proporcionar retroalimentación a los estudiantes. También existe una conciencia de que la evaluación no debe limitarse a medir la memorización de contenidos, sino que también debe evaluar habilidades y competencias relevantes para la disciplina.

Algunas citas que denotan tales percepciones son las siguientes:

"El aprendizaje constituye una dinámica compleja en la cual múltiples dimensiones cognitivas se ven implicadas, y las evaluaciones permiten poner a prueba eso" (Profesor 9).

"La evaluación es una parte indisoluble de las prácticas de enseñanza y ocupa un lugar central en la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes" (Profesor 4).

"Para mí, la evaluación es un mecanismo para diagnosticar éxitos y posibilidades de mejora en el aprendizaje, especialmente para los y las estudiantes" (Profesor 11).

2. Valoración y conocimiento de formatos de evaluación y los criterios de evaluación auténtica

Hay una diversidad de opiniones sobre los formatos de evaluación, con una tendencia a sugerir la necesidad de formatos e instrumentos más innovadores y contextualizados, de acuerdo con el tipo de conocimiento que se requiere evaluar. Ninguno defiende el valor o la mantención de formatos tradicionales, como pruebas:

"Creo que debemos tender a maneras más dialógicas de evaluación" (Profesor 2).

"Los formatos más adecuados son a mi juicio las exposiciones orales frente a una audiencia y el trabajo argumentativo de investigación en base a una hipótesis de trabajo" (Profesor 7).

"Más que el formato, creo que el punto es el instrumento, es decir, qué instrumento nos sirve mejor para evaluar conocimientos, relaciones, aplicaciones, propuestas iniciales, etc." (Profesor 6).

"Si pensamos en los enfoques que debe integrar nuestra asignatura, el uso de instrumentos tradicionales no aportaría mucho al desarrollo de los mismos en el estudiantado" (Profesor 5).

Algunos profesores muestran una comprensión general de la evaluación auténtica y su importancia para evaluar habilidades prácticas y el pensamiento crítico, mientras que otros parecen menos familiarizados con este concepto. En general, hay pocas alusiones al conocimiento o práctica de la evaluación auténtica. En este punto, es importante precisar que ninguna pregunta, respuesta o evidencia da cuenta de que los docentes son próximos al modelo de evaluación auténtica:

"La diversificación de formatos e instrumentos evaluativos nos permite como docentes recoger información sobre nuestros estudiantes para abordar las tensiones y los límites al evaluar" (Profesor 4).

3. Otros elementos formativos, pedagógicos y operativos

A pesar de que no era el foco de la consulta, se destacan preocupaciones sobre la carga de trabajo para los estudiantes y la necesidad de gestionar el tiempo de manera eficiente, especialmente al final del semestre. Los académicos muestran disposición para adaptar sus prácticas evaluativas en respuesta a los comentarios y demandas del estudiantado, lo que sugiere plasticidad para avanzar a un enfoque más centrado en el estudiante. Adicionalmente, se mencionan desafíos relacionados con la claridad en las pautas de evaluación, la flexibilidad en los plazos de entrega y la comprensión de los estándares de calificación:

"En clases se generaron espacios prácticos, por ejemplo, desarrollamos entrevistas, análisis de casos, aplicamos estrategias de desarrollo de pensamiento crítico y creativo, clima de aula y creamos un ABP. Un estudiante mencionó que se podrían calificar dichas instancias, para alivianar la carga de fin de semestre, ya que son actividades que se desarrollan en clases" (Profesor 3).

"En lo personal, añadí a la rúbrica, la construcción de Pautas de observación y entrevistas, ya que me parece importante evaluar también el proceso en que los estudiantes diseñan, crean y elaboran herramientas ajustadas al foco de la investigación" (Profesor 3).

"Considero que escuchar y considerar la voz de nuestros estudiantes contribuye a un cambio de cultura progresivo en la educación superior, y en este caso, la coevaluación propuesta permite a los y las estudiantes aprender, reflexionar y levantar información en torno a su desempeño y al de sus compañeros, agregando el valor de reconocer al otro en el acto de evaluar y ser evaluado" (Profesor 4).

Análisis temático centrado en Evaluación Auténtica

Avanzando al tercer acercamiento de análisis, se parte de la noción de que la evaluación auténtica se basa en el reconocimiento de ciertas condiciones de entrada de los y las estudiantes:

- (1) Poseen conocimientos previos que deben considerarse e integrarse para la comprensión de los conceptos formales de la filosofía y del filosofar;
- (2) Tienen distintos ritmos de aprendizaje, así que no puede suponerse que todos logran los propósitos buscados al mismo tiempo y con la misma facilidad;
- (3) Su pensamiento es divergente, por lo que reconocemos y valoramos su diversidad de perspectivas, enfoques y soluciones creativas.

En este último análisis se consideraron los principios de evaluación auténtica definidos por Ahumada (2005) y que coinciden con delimitaciones posteriores (Vallejo y Molina, 2014; Villarroel y Bruna, 2019; Trillo, 2005). Los principios de la evaluación auténtica se pueden resumir así:

- i. Su función principal es mejorar y orientar a los y las estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- ii. Entiende a la evaluación como un proceso inherente o consustancial al aprender;
- iii. Se manifiesta a través de evidencias y vivencias personales;
- iv. Se realiza a través de múltiples procedimientos y técnicas;
- v. Está asociada a las actividades diarias o permanentes de enseñanza y aprendizaje (vía evaluación formativa);
- vi. La responsabilidad está compartida, pues se desarrolla mediante procedimientos colaborativos y multidireccionales (de auto y coevaluación);
- vii. Los profesores reconocen el error y estimulan su superación;
- viii. Permite evaluar competencias y desempeños;
- ix. Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes;
- x. Procura que cada estudiante aprenda a partir de su diversidad; y
- xi. El profesor no es necesariamente la fuente principal de conocimiento, sino que es entendido como un mediador entre los conocimientos previos y los nuevos.

Al analizar las respuestas dadas, se puede observar que hay un alto nivel de adhesión a varios de estos principios, pero también se constata que hay algunos que son mencionados de manera más bien indirecta, y otros que no figuran de ninguna manera en las respuestas.

Por ejemplo, el primer principio que apunta a mejorar y orientar al estudiantado en su proceso de aprendizaje se encuentra presente en varias de las respuestas dadas, donde también se destaca la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación

continua. Otros principios que se pueden identificar son el tercero sobre la manifestación de evidencias y vivencias personales, mediante la conexión del contenido del curso con las propias vivencias para poder resignificarlas; el cuarto sobre múltiples procedimientos y técnicas, apuntando a la diversificación de formatos y métodos de evaluación; el quinto sobre actividades diarias o permanentes vía evaluación formativa; el sexto sobre responsabilidad compartida, donde además se mencionan procedimientos evaluativos como la autoevaluación y la coevaluación. También están el principio octavo sobre competencias y desempeños, donde en algunas respuestas se menciona la importancia de evaluar habilidades y competencias, y el undécimo principio sobre la mediación docente, en el que las respuestas sugieren esta idea al mencionar el papel del profesor como facilitador del aprendizaje y la importancia de conectar los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos aprendizajes.

Por otra parte, respecto a los principios que no se encuentran evidenciados de manera directa, pero que desde algunas respuestas sí se pueden identificar elementos de estos, podemos encontrar al segundo principio sobre la evaluación como proceso inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que algunas respuestas sugieren la idea de que la evaluación está integrada de manera continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y también al décimo principio sobre el aprendizaje desde la diversidad del estudiantado, ya que algunas respuestas hacen referencia a la adaptación de las evaluaciones para abordar la diversidad de los estudiantes, pero no se menciona explícitamente el objetivo de procurar que todos los y las estudiantes aprendan a partir de su diversidad.

Por último, hay principios que no fue posible de evidenciar en las respuestas analizadas. Por ejemplo, el principio siete sobre reconocimiento del error y estimulación para superarlo no estuvo presente en ninguna de las respuestas dadas, y lo mismo ocurre con el principio nueve, ya que ninguna respuesta hace alusión a la consideración de los contextos donde ocurren los aprendizajes.

En resumen, si bien hay una presencia variable de los principios de la evaluación auténtica en las respuestas de los académicos, algunos principios están más claramente presentes que otros. Por ejemplo, se enfatiza la importancia de la evaluación formativa, la diversificación de métodos de evaluación y la participación de los y las estudiantes en el proceso evaluativo, mientras que otros principios, como el reconocimiento del error por parte de los y las docentes y la consideración de los contextos son menos evidentes en las respuestas proporcionadas.

Acerca de las respuestas del grupo focal con estudiantes

Una segunda instancia que se consideró en este estudio fue la realización de un grupo focal con doce estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de la carrera. Este contempló la realización de cuatro preguntas, incluyendo algunas intermedias según se fuera dando el diálogo:

1. ¿Cómo definiría su experiencia con las evaluaciones en los distintos cursos de la carrera que ha cursado? ¿Por qué?
2. ¿Podría afirmar que esa experiencia evaluativa ha sido heterogénea en sus formatos o ha sido más bien equiparable?
3. ¿Ha contado usted con rúbricas al momento de ser evaluado, que justifiquen su calificación?
4. ¿Ha contado usted con algún otro tipo de retroalimentación que transforme su evaluación en un aprendizaje? Si es así, ¿en qué modalidad?

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes participantes, se pueden identificar seis patrones distinguibles:

1. Falta de coherencia y estandarización en las evaluaciones

Los y las estudiantes mencionan una gran heterogeneidad en las formas de evaluar, con diferencias entre profesores. Critican la falta de pautas y rúbricas claras en las evaluaciones, lo que genera incertidumbre sobre los criterios de evaluación. Por otra parte, se observa una falta de coherencia entre las diferentes evaluaciones de un mismo curso, sin un hilo conductor claro.

También mencionan que las rúbricas, cuando existen, no siempre se comparten con el estudiantado. Por último, se visibiliza la falta de retroalimentación formativa, con estudiantes que solo reciben la calificación sin comentarios específicos sobre su desempeño en ocasiones.

2. Predominio de la memorización y la repetición en las evaluaciones

Los estudiantes señalan que las evaluaciones se enfocan principalmente en la reproducción de información teórica, sin dar espacio a la creatividad o la aplicación práctica del conocimiento. También se critica la excesiva importancia que se le da a las pruebas de alternativas y ensayos memorísticos, en desmedro de otras formas de evaluación más dinámicas y contextualizadas. En este mismo tenor, se menciona la dificultad para que los profesores evalúen aspectos creativos o de pensamiento crítico.

3. Desconexión entre las evaluaciones y el perfil de egreso

Los estudiantes perciben que las evaluaciones no siempre están alineadas con el perfil de egreso de la carrera, ni con las competencias que se espera que desarrollen. También se critica la falta de articulación entre las evaluaciones de los diferentes cursos a lo largo de la

carrera, y se menciona la existencia de evaluaciones descontextualizadas que no se relacionan con la realidad del aula o la futura práctica profesional.

4. Falta de flexibilidad e inclusión en las evaluaciones

Los estudiantes señalan que las evaluaciones son rígidas y no se adaptan a las necesidades o condiciones individuales de cada estudiante. Asimismo, se critica la falta de comprensión por parte de algunos profesores hacia las dificultades que puede enfrentar el estudiantado, como problemas de salud o sobrecarga académica.

5. Impacto negativo de las evaluaciones en la motivación y el aprendizaje

Los estudiantes señalan que la falta de claridad y retroalimentación en las evaluaciones puede generar desmotivación, frustración y ansiedad. Se menciona la existencia de casos donde las evaluaciones han tenido un impacto negativo en la autoestima en el estudiantado. En este sentido, señalan que las evaluaciones deberían ser un instrumento para el aprendizaje, no solo para la medición.

6. Necesidad de mejorar la comunicación y el diálogo entre estudiantes y profesores

Se destaca la importancia de que los profesores expliquen claramente los criterios de evaluación y brinden retroalimentación formativa a los estudiantes. También se menciona la necesidad de crear espacios de diálogo entre estudiantes y profesores para discutir las evaluaciones y mejorar su diseño. Por último, se sugiere la participación del estudiantado en la elaboración de pautas y rúbricas de evaluación.

Es evidente que las respuestas de los estudiantes se convierten en constantes desafíos para los docentes de la carrera y la articulación de las evaluaciones de las actividades curriculares del plan de estudio.

Algunas consideraciones finales

Luego de haber presentado los resultados de las dos instancias de recolección de información descritas, se pueden inferir algunas conclusiones.

Respecto a las respuestas dadas por los docentes participantes en el cuestionario, se puede observar que en general existe una conciencia teórica respecto a la necesidad de que tanto los instrumentos como las instancias evaluativas estén alineadas con el enfoque de aprendizaje significativo y, en algunos aspectos, al modelo de evaluación auténtica. Entre estos aspectos se mencionan la variedad de instrumentos e instancias evaluativas, la integración de la evaluación, sobre todo con un propósito formativo, la contribución de ésta al desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y la reflexión, entre otros aspectos mencionados. Aun así, no se realiza de manera explícita la alusión a elementos propios de la evaluación auténtica, como la consideración de la diversidad, el reconocimiento del error o el rol mediador de los docentes.

Analizando las respuestas del estudiantado a las preguntas realizadas en el grupo focal, se puede identificar una disonancia significativa entre lo declarado por los docentes en el cuestionario respecto de lo que los/as estudiantes perciben de manera efectiva. Por ejemplo, los docentes declaran reconocer la importancia de la contextualización de las evaluaciones, mientras que los y las estudiantes mencionan que sus contextos no son considerados en estas instancias, lo que claramente demarca una tensión filosófica entre discurso y práctica, donde las intenciones declaradas no se reflejan en experiencias significativas para los estudiantes. Asimismo, los docentes mencionan la importancia del rol formativo que cumple la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, mientras que estos señalan que no reciben retroalimentación oportuna frente a sus desempeños. Estas consideraciones nos invitan a reflexionar en torno a la implicancia de la ausencia de reconocimiento del error y el contexto de los docentes desde la visión estudiantil, además de edificar desde sus percepciones y experiencias la concepción de evaluación como una práctica vertical, en la cual los estudiantes son calificados sin ser propiamente protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Resulta claro que el estudio realizado plantea diversos caminos de mejoramiento, tales como repensar la práctica educativa desde un enfoque que articule teoría, práctica y experiencia vivida, promoviendo procesos contextualizados, participativos y reflexivos que fortalezcan la experiencia educativa y autonomía del estudiantado, lo que tributa a una evaluación en enseñanza de la filosofía en clave auténtica. En este sentido, cabe precisar que el enfoque de la evaluación auténtica permite problematizar el aprendizaje de la filosofía, puesto que posiciona al docente como pensador activo de su propia práctica.

Se puede afirmar entonces que las decisiones evaluativas que tomamos como docentes afectan directamente en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, puesto que inciden no sólo en determinar lo aprendido, sino además en las decisiones pedagógicas y filosóficas que los y las profesoras en formación ejecuten. En ese sentido, la evaluación de los aprendizajes es, en muchos casos, lo que determina las prácticas de enseñanza (Camilloni, 1998), al ejercer en ocasiones un fuerte efecto normativo sobre las mismas. Por consiguiente, modificar o cambiar algún aspecto de la evaluación evidenciará a los procesos evaluativos como “espacios formativos, transformadores y humanizantes” (Borjas, 2014, p.37). De esta manera, la evaluación deja de ser un instrumento de medición para convertirse en un acto pedagógico situado, en que el estudiante comprende lo que sabe, por qué y para qué lo sabe. Esta mirada propicia en el estudiantado el deseo de saber, además de posicionarlo como sujeto consciente de su propio aprendizaje, el cual no se limita al aula, por el contrario, puede formar parte de su vida cotidiana y su forma de relacionarse con el mundo. Es, en este momento cuando la evaluación se convierte en una herramienta que es inherente al comprender, humanizar y enriquecer la formación de los docentes en formación.

Finalmente, es relevante destacar que el análisis de la investigación permite aunar cinco desafíos clave para abordar las tensiones presentes en las instancias evaluativas en la formación inicial docente en filosofía:

1. Dignificar los conocimientos previos de los docentes en formación como una herramienta de aprendizaje, mediante la cual estos se puedan relacionar desde su subjetividad para posicionarse como sujetos epistémicos de su propio proceso de aprendizaje, junto con posibilitar espacios de reflexión que propicien la comprensión de lo que sabe, cómo lo sabe y para qué; dentro de un proceso de aprendizaje reflexivo de contenidos que les permita el despliegue de habilidades propias de la filosofía tales como la argumentación, la deliberación, el pensamiento crítico y la autonomía.
2. Democratizar el aula, atendiendo a que los y las estudiantes tomen decisiones sobre su proceso evaluativo a través de autoevaluaciones que les permitan problematizar su proceso reflexivo, junto a evaluaciones colaborativas o coevaluaciones que contemplen un proceso situado de retroalimentación en un contexto de un aula de filosofía que propicie la reflexión y el diálogo para la expresión del pensamiento y el libre filosofar de los estudiantes.
3. Reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y nuestro rol de formadores/as de formadores/as, abordando en las instancias evaluativas los problemas profesionales que los y las estudiantes tendrán que resolver en la cotidianidad de sus escuelas, superando la función técnica instrumental comúnmente asociada a los procesos evaluativos. Lo anterior se debe comprender desde un rol docente que constantemente interpela su quehacer pedagógico filosófico, contribuyendo al fortalecimiento de estas habilidades filosóficas en sus estudiantes.
4. Problematicar la cultura escolar normalizada desde la formación inicial docente, contemplando las experiencias y vivencias de los estudiantes, con la finalidad de atender a prácticas evaluativas contrahegemónicas que agrieten las tradicionales e interpielen desde los contextos de los y las profesoras en formación, con el propósito de develar la contingencia para transformar lo que hemos comprendido usualmente por evaluación, visibilizando la tensión existente entre la función normativa institucionalizada a la que tradicionalmente se ha reducido la evaluación en la enseñanza de la filosofía frente a la función formativa y situada que propone la evaluación auténtica.
5. En último término, reafirmar que en toda práctica educativa subyace una idea de filosofía, y de igual forma, cada evaluación es un desafío formativo. Por consiguiente, apostamos por una práctica evaluativa humanizadora y emancipadora que promueva la reflexión sobre el sentido pedagógico y filosófico de los aprendizajes y la enseñanza.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11–24.
- Aires, B., Camilloni, A. W., Celman, S. E., Litwin, E., & Maté, P. D. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: Una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35–45. <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2012). La evaluación en filosofía: Aspectos didácticos y políticos. *Educación en Revista*, (46), 53–68.
- Gaete, M. (2015). *Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía*. Editorial Universitaria.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kusch, R. (2007). *Obras completas. Tomo I*. Fundación Ross.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Santos, J. (2015). *Cartografía crítica: El quehacer profesional de la filosofía en Chile*. Libros de la Cañada.
- Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 86–102.
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11–25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Villaruel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, 50, 492–509. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- Villaruel, V., Bruna, D., Herrera, C., & Bruna, C. (2015). *Vinculando la universidad con el mundo del trabajo a través de la evaluación auténtica: Manual de apoyo docente*. UDD-CIME.

Carolina Arredondo Ramírez

Profesora de Filosofía y Magíster en Filosofía Política por la Universidad de Santiago de Chile. Se ha desempeñado en enseñanza de la filosofía en aula escolar y en cátedras universitarias relativas a la formación inicial docente, didáctica de la filosofía y práctica reflexiva. Actualmente se desempeña como directora de la Pedagogía en Filosofía en la Universidad Alberto Hurtado.

Angie Galaz Loyola

Profesora de Filosofía y Magíster(c) en Filosofía Política por la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Desarrollo Curricular por la UNAB. Se ha desempeñado en enseñanza de la filosofía en aula escolar y en cátedras universitarias relativas a formación inicial docente y formación práctica. Actualmente se desempeña como coordinadora de prácticas pedagógicas en las universidades Alberto Hurtado y USACH.

Maikol Sáez Valderrama

Profesor de Filosofía por la Universidad Alberto Hurtado. Posee especializaciones en educación sexual integral por la Universidad Nacional de Córdoba y en convivencia escolar

por la Universidad Alberto Hurtado. Se ha desempeñado en diversas áreas de gestión en escuela pública, actualmente es director de un colegio perteneciente al Slep Santa Corina.