

Evaluación formativa, uso de las TIC y articulación curricular en la carrera de pedagogía en filosofía y los cursos de filosofía en el sistema escolar medio o secundario en Chile

Avaliação formativa, uso das TIC e articulação curricular na carreira de pedagogia filosófica e nos cursos de filosofia do ensino médio ou secundário no Chile

Formative assessment, use of ICT and curricular articulation in the philosophy pedagogy career and philosophy courses in the middle or secondary school system in Chile

Patricio Lombardo-Bertolini*

 <https://orcid.org/0000-0003-4701-244X>

Álvaro Pizarro-Herrmann**

 <https://orcid.org/0000-0002-4504-6614>

Gustavo Herrera-Urizar***

 <https://orcid.org/0000-0003-3546-8976>

Souly Cisternas-Negrete****

 <https://orcid.org/0009-0006-4597-2569>

Resumen: El estudio analiza las percepciones que tiene el profesorado universitario y secundario acerca de la evaluación formativa, el uso de las TIC y la articulación curricular presente en la carrera de pedagogía en filosofía y los cursos de filosofía en el sistema escolar en Chile. La investigación es cualitativa y se conforma con la implementación de grupos focales, en este proceso participaron profesores de pedagogía en filosofía de una universidad chilena y profesores de centros particulares subvencionados de educación media o secundaria. Los resultados de esta investigación arrojan luz sobre las similitudes y tensiones discursivas que

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Académico, Doctor. E-mail: <patricio.lombardo@pucv.cl>.

** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Académico, Doctor. E-mail: <alvaro.pizarro@pucv.cl>.

*** Universidad de Barcelona, Investigador, Doctor. E-mail: <gustavo.herrera@ub.edu>.

**** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Investigadora, Estudiante. E-mail: <soulycist@gmail.com>.

existen entre los diferentes actores del campo de la educación universitaria y secundaria en torno a la evaluación formativa, la tecnología y la articulación curricular.

Palabras claves: Evaluación Formativa. TIC. Articulación Curricular.

Resumo: O estudo analisa as percepções que os professores universitários e secundários têm sobre a avaliação formativa, o uso das TIC e a articulação curricular presente na carreira de pedagogia filosófica e nos cursos de filosofia do sistema escolar no Chile. A pesquisa é qualitativa e baseia-se na implementação de grupos focais, dos quais participaram professores de pedagogia filosófica de uma universidade chilena e professores de centros privados subsidiados de ensino médio ou secundário. Os resultados desta investigação lançam luz sobre as semelhanças e tensões discursivas que existem entre os diferentes atores do campo da educação universitária e secundária em torno da avaliação formativa, da tecnologia e da articulação curricular.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. TIC. Articulação Curricular.

Summary: The study analyzes the perceptions that university and secondary teachers have about formative assessment, the use of ICT and the curricular articulation present in the philosophy pedagogy career and philosophy courses in the school system in Chile. The research is qualitative and is based on the implementation of focus groups. Philosophy pedagogy teachers from a Chilean university and teachers from private subsidized middle or secondary education centers participated in this process. The results of this research shed light on the similarities and discursive tensions that exist between the different actors in the field of university and secondary education around formative assessment, technology and curricular articulation.

Keywords: Formative assessment. ICT. Curriculum Articulation.

Introducción

La enseñanza de la filosofía posee un rol fundamental en la educación, ya que implica un proceso dinámico que exige un compromiso activo por parte de las y los educadores, quienes deben fomentar el pensamiento crítico mientras enseñan (Sayani, 2015; Lam, 2012). En este sentido, si bien la evaluación sumativa aún predomina en la cultura educativa, tanto profesores universitarios como secundarios reconocen la necesidad de implementar la evaluación formativa (López *et al.*, 2010). Esta evaluación continua, que exige razonamiento y aprendizaje significativo, se asocia con la mejora del rendimiento académico (Torres, Chávez & Albornoz, 2021). No solo se limita a la memorización, también abarca el desarrollo de habilidades, actitudes y valores (Cañadas, Santos-Pastor & Bravo, 2021). Su objetivo principal es facilitar la mejora del aprendizaje, orientando las actividades de los estudiantes y proporcionando pautas para estrategias de aprendizaje autorreguladas (Galarza-Salazar, 2021; Urzúa *et al.*, 2020). A pesar de su potencial, la evaluación formativa enfrenta limitaciones en el sistema educativo actual, donde las evaluaciones se centran en la asignación de recursos e incentivos (Mejía-Rodríguez & Javier, 2021). Sin embargo, es una herramienta multifacética que permite identificar áreas de mejora, ajustar metas y desarrollar estrategias para alcanzarlas (Almendra, 2020). No se trata de desaprobado a los estudiantes, sino de recopilar información para tomar decisiones y mejorar los resultados del aprendizaje (Valdez & Solis-Trujillo, 2022).

Cuando se aborda la evaluación formativa en la enseñanza de la filosofía nos encontramos, *a priori*, en una situación problemática, ya que históricamente la enseñanza y evaluación de los contenidos de la filosofía se realizan, tal como se ha mencionado antes, desde una perspectiva tradicional, es decir, una enseñanza expositiva y una evaluación que carece de instrumentos claros no da lugar a profundizar en retroalimentaciones y se aplica al final del curso. La evaluación formativa, por tanto, se plantea como una opción que permite una transformación en las clases de filosofía. Varios autores coinciden en que un aspecto positivo de este tipo de evaluación es que se centra en la retroalimentación del aprendizaje y, sobre todo, que fomenta las competencias digitales

utilizando las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). En Sagarika *et al.* (2021) realizan una definición de la evaluación formativa en línea como la aplicación de ésta dentro del aprendizaje en línea y mixto, entornos en los que el profesor y los alumnos están separados por tiempo y/o espacio. Otra definición que mencionan es la de evaluación electrónica formativa como el uso de las TIC para apoyar el proceso interactivo de recopilación y análisis de la información sobre el aprendizaje de los estudiantes por parte de los profesores, siendo de gran ayuda a los estudiantes al momento de evaluar sus niveles de logro en función a lo previsto. En esta modalidad virtual, se recopilan y analizan las evidencias generadas durante su interacción sincrónica y asincrónica.

Por su parte, en Cosi *et al.* (2020) muestran las razones para utilizar las tecnologías digitales en la retroalimentación de los estudiantes durante el proceso de evaluación formativa, como el factor tiempo, la retroalimentación mediante tecnología digital es inmediata, dado a que la evaluación resultante de las interacciones se recibe a nivel personal a través de texto, audio y video. El feedback por medio de tecnologías digitales permite a los estudiantes orientar sus aprendizajes, aumentar su motivación y tomar decisiones para mejorar sus resultados, participando activamente en su propio proceso de evaluación, a pesar de que en algunos casos no se cuente con la presencia física del docente. Existe también evidencia empírica sobre el uso de la evaluación formativa y el uso de TIC en la enseñanza de la filosofía para mejorar los resultados de aprendizaje en otras instituciones educativas: “En cuanto al mejoramiento académico de los estudiantes, el balance es muy positivo: en primer lugar, el 100% de los estudiantes logró superar los niveles de competencia propuestos. (...) En segundo lugar, lo más relevante es la motivación del estudiantado” (Mayo, 2021, p.124).

Ahora bien, para abordar el tema de la evaluación formativa con uso de TIC y la articulación curricular entre la educación media y superior, es fundamental considerar las prácticas de evaluación y el proceso de transición entre estos niveles educativos. La evaluación formativa desempeña un papel crucial a la hora de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y promover una transición fluida desde la educación secundaria hacia la superior. Esto es particularmente importante para insertarse exitosamente en la educación universitaria, donde la capacidad de buscar y evaluar información se vuelve aún más crítica. Además, las prácticas de evaluación en la educación superior son fundamentales para la autorregulación y el aseguramiento de la calidad, tal como lo exigen las autoridades educativas (Cely-Salazar & Quiñones-Urquijo, 2022). La transición de la educación secundaria a la superior es una fase crítica, y en ella influyen diversos factores tales como el entorno educativo, el apoyo brindado por las instituciones y las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. Además, la evaluación de la eficacia docente y las actitudes de los estudiantes de educación secundaria hacia el aprendizaje son consideraciones importantes para una transición exitosa a la educación superior (Ampuero, 2020).

Para garantizar una transición fluida y una alineación entre la educación secundaria y la educación superior, es esencial centrarse en la articulación curricular y la evaluación formativa. El proceso de articulación no debe limitarse a los acuerdos curriculares entre instituciones, sino que también debe abarcar la flexibilidad y la continuidad de los estudios a través de diferentes niveles educativos. Este enfoque es crucial para el desarrollo de políticas y planes de acción que busquen crear un sistema educativo organizado, adecuado y flexible (Vergara & Morales, 2011). Además, es importante tener en cuenta las diversas necesidades de los estudiantes, como aquellos que pasan de la educación secundaria vocacional a programas académicos de educación superior o terciaria, y aquellos que buscan formación profesional después de completar la educación secundaria general (Arias, Cáceres & Lobos, 2018). También, el desarrollo de los currículos debe tener en cuenta la articulación progresiva de conceptos y teorías, especialmente en materias como la filosofía, donde el diseño de clases debe tener en cuenta la diversidad de significados y su articulación gradual a

través de diferentes niveles educativos (Burgos & Godino, 2020). Este enfoque es vital para garantizar una buena transición entre el contenido que se enseña en los niveles de educación secundaria y superior. El contexto anterior nos permite plantear la pregunta principal que ha guiado el estudio: ¿Cuál es la percepción del profesorado universitario y secundario sobre la evaluación formativa, el uso de las TIC y la articulación curricular en la carrera de pedagogía en filosofía y los cursos de filosofía en el sistema escolar en Chile?

Metodología

El objetivo que ha guiado el estudio es el siguiente: analizar la percepción del profesorado universitario y secundario sobre la evaluación formativa, el uso de las TIC y la articulación curricular en la carrera de pedagogía en filosofía y los cursos de filosofía en el sistema escolar en Chile.

Para abordar el objetivo antes mencionado, se realizó una investigación de corte cualitativo y descriptivo, en la que se guiaron grupos focales de manera virtual a través de la plataforma Zoom, siendo posteriormente transcritas y codificadas. El almacenamiento de las grabaciones y datos de los informantes se centralizó en el servidor de la universidad, cuidando de la privacidad e integridad de los informantes, de esta manera el estudio se acoge al código ético estandar de una investigación con personas. Los grupos focales cuentan con el consentimiento informado y firmado de los informantes, los que se encuentran digitalizados y almacenados en el servidor de la universidad y, para efectos de la redacción de los resultados, los datos se han anonimizado. La elección de grupos focales como técnica de recolección de información se sustenta en diversas ventajas. En primer lugar, posibilitan una exploración profunda de las opiniones, experiencias y sentimientos de los participantes, superando las limitaciones de otras técnicas como las encuestas. La dinámica grupal facilita la generación de nuevas ideas y perspectivas, enriqueciendo la información obtenida. A su vez, la flexibilidad del formato permite adaptar la sesión en función de las respuestas y reacciones de los participantes, maximizando la pertinencia de la información. Asimismo, los grupos focales se caracterizan por su eficiencia, al posibilitar la obtención de información de un grupo amplio en un tiempo acotado. En términos de costo, pueden ser una opción más económica que otras técnicas de recolección de información cualitativa, como las entrevistas en profundidad (Canales, 2006).

Para el procesamiento y la sistematización de los datos se empleó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti, que agilizó el análisis de los discursos de cada perfil. Tras la codificación, se llevó a cabo un análisis de discurso para cada uno de los cinco perfiles de los participantes, basándose en la perspectiva de Wetherell & Potter (1998), que concibe el discurso como una práctica social articulada a través de las acciones y manifestaciones de los actores sociales. Los materiales analizados se organizaron según el perfil social de los entrevistados, codificando con base en los bloques temáticos del guion de entrevista. Se destacaron narraciones colectivas coincidentes con la pregunta de investigación. La lectura sistemática de los fragmentos seleccionados durante la codificación reveló temas, patrones discursivos, así como paradojas, irregularidades y contrastes en cada perfil analizado, siguiendo la metodología propuesta por Denzin & Giardina (2016). El presente estudio empleó un muestreo intencional, se seleccionaron cinco profesores de filosofía: dos de la carrera de pedagogía en filosofía (uno de la asignatura de filosofía antigua y otro de la medieval) y tres de distintos centros particulares subvencionados o concertados de educación media o secundaria. Los criterios de selección priorizaron la experiencia de los participantes en estos distintos niveles educativos, buscando diversidad de contextos y un conocimiento profundo de la enseñanza de la filosofía. Este enfoque metodológico, si bien no busca una generalización estadística, resulta fundamental para recopilar información valiosa sobre las diferentes perspectivas, desafíos y estrategias necesarias para alcanzar una articulación curricular efectiva.

Tabla 1 - Muestra de participantes

Identificador	Perfil	Sexo	Vinculación Institucional	Modalidad
1	Académico en Historia de la Filosofía antigua	Hombre	Universidad	Virtual
2	Académico en Historia de la Filosofía medieval	Hombre	Universidad	Virtual
3	Profesor	Hombre	Colegio particular subvencionado	Virtual
4	Profesora	Mujer	Colegio particular subvencionado	Virtual
5	Profesor	Hombre	Colegio particular subvencionado	Virtual

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados se exponen en cuatro dimensiones: 1°. La identidad docente desde la perspectiva de los formadores; 2°. Percepciones de los docentes sobre la evaluación formativa; 3°. Percepciones de los docentes sobre el uso de las Tecnologías; y 4°. Percepciones de los docentes sobre la articulación curricular. Cada discurso incluye expresiones de los participantes que están citadas en función del identificador que aparece en la tabla 1.

El rol docente desde la perspectiva de los formadores

La reflexión sobre el rol en la formación de profesores, desde la carrera de pedagogía en filosofía, implica adentrarse en las complejidades inherentes al proceso educativo. La tarea de formar a futuros docentes se revela como un desafío intrincado, planteando interrogantes fundamentales sobre la esencia misma de la enseñanza y la adquisición de conocimientos. En este contexto, se cuestiona la naturaleza de la formación docente, indagando sobre si la mera entrega de conocimientos es suficiente y cómo estos conocimientos son internalizados por los alumnos:

Yo diría que intento, en medida de lo posible, formar profesores, aunque claro evidentemente que ese es un tema complejo porque ¿cómo se forma un profesor?, ¿se le forma entregando ciertos conocimientos?, ¿cómo esos conocimientos son asimilados por el alumno? Evidentemente es un problema, aquí yo creo que tiene que ver con algo más fundamental. Supuestamente aquí en filosofía uno tiene que enseñar a pensar, y ahí viene una pregunta fundamental ¿podemos nosotros enseñar a pensar o nosotros mismos estamos pensando al momento en que hacemos clases? Bien, son cosas que evidentemente me dan vueltas, en un ámbito tan complejo como en la filosofía, que generalmente se ha entendido como entregar materias o contenidos y que los alumnos respondan mnemotécnicamente, vale decir, uno explica algo y eso tiene que ser respondido en una prueba. Allá hay un tema, ¿uno está realmente enseñando algo con eso? Creo que es algo que podemos revisar, ahora, en términos de la formación de profesores, yo intento sobre todo en la clase, en el aula, que se genere un ambiente en donde todos puedan participar, es decir, no sólo hay un profesor que está hablando sobre un tema sino que tienen que estar todos involucrados y pensando sobre lo que se está tratando. (1)

En su reflexión, el profesor resalta la complejidad específica de la enseñanza de la filosofía, tradicionalmente entendida como la transmisión de materias y contenidos que los alumnos deben reproducir mnemotécnicamente en exámenes. Este enfoque plantea una pregunta esencial: ¿realmente estamos enseñando a pensar o simplemente estamos perpetuando un sistema de respuesta mecánica? La preocupación por la autenticidad y efectividad de la enseñanza filosófica se manifiesta claramente, poniendo en tela de juicio el propósito último de este proceso educativo.

Asimismo, el profesor se sumerge en una cuestión más profunda: la capacidad de enseñar a pensar en un campo como la filosofía. Cuestiona si los profesores mismos están inmersos en el acto de pensar mientras imparten clases. Esta interrogante fundamental desafía las nociones convencionales de la enseñanza filosófica y sugiere que la formación de profesores en este ámbito va más allá de la simple transmisión de información. El testimonio también revela un enfoque pedagógico alternativo, el docente busca crear un ambiente participativo en el aula, donde todos los involucrados profundicen y contribuyan activamente a la construcción del conocimiento. Esta perspectiva desafía el modelo tradicional de la enseñanza unidireccional y subraya la importancia de la participación y del pensamiento crítico en la formación de profesores, en la medida que posibilitan un aprendizaje dinámico y enriquecido.

En síntesis, este testimonio ofrece una mirada penetrante a las complejidades de la formación de profesores en filosofía, planteando cuestionamientos esenciales sobre los métodos y objetivos educativos en este campo específico. La reflexión del docente invita a reconsiderar no solo lo que enseñamos, sino también cómo enseñamos y qué significa realmente "enseñar a pensar" en el contexto filosófico.

Percepciones de los docentes sobre la evaluación formativa

El testimonio de los docentes universitarios ofrece una visión detallada sobre sus enfoques en las evaluaciones formativas, revelando un proceso que abarca tres momentos cruciales. La evaluación formativa, esencial en la educación superior, se presenta como una herramienta para comprender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estos docentes, sin embargo, plantean la necesidad de considerar distintos momentos en este proceso, subrayando la importancia del diagnóstico, la evaluación secuencial y la retroalimentación.

Las evaluaciones formativas tienen tres momentos, los tres momentos son un diagnóstico, lo primero que debiera hacer uno es un diagnóstico de las conductas de entrada de los estudiantes, cómo ingresan los estudiantes, por ejemplo, a Antigua. Estoy diciendo que uno debería evaluar ciertos contenidos de dominio que debieran tener los alumnos que ingresan a la carrera de filosofía y no lo hacemos, por lo menos yo no lo hago, lo digo directamente, o sea, lo que yo debiera evaluar, lo que los alumnos aprendieron de Antigua. Entonces debiera tomar una prueba y saber si tienen esos dominios, y luego establecer una actividad remedial que permita que los estudiantes puedan nivelar esos contenidos que a lo mejor se olvidaron, que a lo mejor se aprendieron de memoria. Luego la evaluación yo diría terminal, por decirlo de alguna manera, o sea, establecer una secuencialidad de evaluaciones para el logro del aprendizaje, la lógica acá fundamentalmente es establecer dos, eh, se dividen las evaluaciones por contenido, eh, en el caso mío lo digo directamente, dos contenidos, esa es una debilidad que tengo, la reconozco, en el colegio se aplica mucho, hay que evaluar, hay que diagnosticar y trabajar sobre ese diagnóstico para ver qué pasó al final del proceso; pero en el caso mío yo divido la materia de evaluaciones en dos etapas, la primera son los tres primeros capítulos, los tres primeros momentos y la segunda los últimos tres momentos. Ese es mi estilo de evaluar. (2)

Hago una cierta retroalimentación con las pruebas, con las evaluaciones, y les indico a los alumnos qué podrían mejorar, dónde podrían haber fallado, hacemos una evaluación, por así decir, de las evaluaciones, tenemos una pauta ahí en cada prueba. (1)

Los profesores destacan la relevancia del diagnóstico como el primer momento de las evaluaciones formativas. Argumentan que este diagnóstico debería abordar las conductas de entrada de los estudiantes, identificando los conocimientos previos que estos tendrían al ingresar a la carrera de filosofía. La reflexión apunta hacia una preocupación por la falta de evaluación de estos contenidos, reconociendo una oportunidad para implementar pruebas que midan la

comprensión inicial de los estudiantes y, posteriormente, establecer actividades remediales para nivelar los conocimientos en base a lo que deberían saber según el curriculum nacional de filosofía. En el segundo momento, el profesorado propone una evaluación terminal, dividiendo el proceso en dos etapas. Aunque reconocen esta división como una debilidad, argumentan que la lógica fundamental consiste en establecer evaluaciones secuenciales para medir el logro del aprendizaje. Este enfoque revela la importancia de evaluar el progreso de los estudiantes de manera periódica y estructurada, resaltando una estrategia pedagógica particular.

En resumen, el testimonio de los docentes universitarios ofrece una mirada crítica a las prácticas de evaluación formativa, subrayando la necesidad de considerar diferentes momentos en este proceso. La propuesta de diagnosticar, evaluar secuencialmente y retroalimentar destaca la complejidad y la importancia de diseñar estrategias de evaluación que se alineen con los objetivos de aprendizaje y promuevan el desarrollo continuo de los estudiantes en el ámbito académico de la filosofía.

Las percepciones del profesorado de educación media o secundaria en torno a las evaluaciones formativas emergen como un tema crucial en el ámbito educativo. Los docentes reflexionan sobre las complejidades de integrar elementos formativos en un contexto cultural donde la evaluación sumativa prevalece como motivador principal para los estudiantes. Estos testimonios revelan tensiones entre las concepciones formativas y la realidad cultural, planteando desafíos significativos en la implementación efectiva de estas prácticas evaluativas.

Yo quisiera partir porque a mí ese tema me interesa mucho porque cada vez siento más que es una cuestión de carácter cultural, esa es mi lectura, en que el estudiante, no quiero usar la palabra premio, pero sí funciona en relación con la nota. Entonces como aquellos elementos, como los formativos, que no lleva una calificación, eh, claro no se transforma en un elemento motivador, o no necesariamente. Entonces yo he ido aprendiendo con la práctica que la sumativa me genera más, ahora, lo formativo no necesariamente tiene que ser pensado como una instancia evaluativa que no esté vinculado con la sumativa u otros modelos evaluativos que existen, pero yo percibo eso, que la concepción de formativo choca un poco con esa realidad cultural, esa es mi lectura. (3)

La actividad formativa cuesta un poco introducirla y que genere ese impacto que no tiene que ver con el resultado. Entonces, cuando hago una actividad formativa, tiene que ser muy que rompa el esquema de la situación, entonces hago actividades que realmente generen una curiosidad muy grande, o para dónde va esto, para que realmente los chicos se encuentren con la “sorpresa” de la actividad. Si yo llego con una lectura que sea formativa, con una actividad muy estructurada, claro, no hay el enganche, preguntan si esto tiene porcentaje o nota, entonces tiene que ser algo muy que salga de lo que ellos están esperando, que mueva sus expectativas para que realmente lo formativo tenga un impacto dentro del aula. (4)

Creo que hay una cuestión cultural ahí, transversal a las realidades de los colegios y parece llamativa la opción que está tomando la profesora de hacer actividades nuevas o ponerles una situación inesperada a los chiquillos para que les resulte motivante. Recojo la idea para mí y llevarla a cabo porque claro yo tengo una manera de ser más clásico, si se quiere, más tradicional, en forma. Normalmente trabajo con preguntas dirigidas en clases de pronto y también preguntas para la clase en general, permito que vayan trabajando en grupos e igual me voy moviendo en la sala para no estar tan tieso, trabajo con exposiciones también, citas de texto, comentarios de textos en los que ellos deben encargarse de ciertos pasajes y claro son actividades que no llevan nota pero que sí la recepción que tienen los estudiantes es normalmente, como es una actividad como bien estructurada, van preguntando “¿profe esto tiene décimas, tiene nota?” entonces claro van funcionando por eso, cada tanto hay que hacer una actividad, a pesar de que uno esté en desacuerdo por principios, porque pareciera que permite la operatividad de la actividad y otras veces no pero claro no es bien recibido entonces me parece buena la idea de generar estas actividades más inesperadas y un poco menos estructuradas para llevar a cabo las evaluaciones formativas. (5)

El testimonio inicial destaca la percepción de que la cultura educativa, marcada por la importancia de la calificación, limita la efectividad de las evaluaciones formativas. La conexión entre el rendimiento y el reconocimiento cultural se presenta como un obstáculo, lo cual sugiere que los aspectos formativos carecen del estímulo necesario para motivar a los estudiantes. La complejidad cultural, según la percepción del docente, dificulta la integración de prácticas evaluativas que no se traduzcan en calificaciones, e incluso, para el alumno las correcciones que acompañan dichas calificaciones no son más importantes que el puntaje en sí, vale decir, reciben su resultado y como mucho rogarán ser revaluados para subir su promedio. El segundo testimonio ahonda en la dificultad de introducir actividades formativas que generen un impacto real y no estén vinculadas exclusivamente a resultados. La resistencia de los estudiantes a participar en actividades sin un componente evaluativo evidencia la importancia de romper con esquemas tradicionales. La estrategia de generar curiosidad y sorpresa se plantea como clave para captar la atención de los estudiantes y lograr que la evaluación formativa tenga un impacto positivo y significativo. El tercer testimonio refuerza la idea de una resistencia cultural arraigada en la concepción de las evaluaciones. El docente reconoce la presión de los estudiantes por obtener una calificación, incluso en actividades que no llevan nota, por esto, la propuesta de introducir actividades menos estructuradas y más inesperadas se presenta como una estrategia válida para hacer frente a esta dinámica cultural arraigada.

En conjunto, estos testimonios revelan un desafío cultural transversal en la educación secundaria: la arraigada conexión entre evaluación y calificación. La resistencia de los estudiantes a actividades formativas independientes de notas sugiere la necesidad de estrategias pedagógicas que desafíen estas percepciones arraigadas y fomenten un enfoque más holístico y significativo hacia la evaluación en el aula. La implementación de actividades novedosas y menos estructuradas se propone como una vía para superar estas barreras culturales y potenciar el impacto de las evaluaciones formativas.

Percepciones de los docentes sobre el uso de las TIC

Desde la visión del profesorado universitario, se concibe el uso de TIC asociado exclusivamente a la plataforma educativa o aula virtual. El uso de estas plataformas virtuales en entornos educativos que, sobre todo desde la pandemia, ha emergido como un componente esencial en la dinámica docente contemporánea. Estos testimonios reflejan las experiencias de los profesores que emplean el aula virtual como recurso didáctico-pedagógico. La narrativa revela la dualidad de este recurso, al mismo tiempo que subraya su importancia como herramienta de comunicación y su potencial como espacio de aprendizaje interactivo.

Yo trabajo en la plataforma del aula virtual, yo instalo la plataforma en el aula y la utilizo como un recurso didáctico-pedagógico. Entonces es como mi ruta de trabajo, eh, y allí entonces voy mostrando primero, bueno la asignatura, los materiales que están anidados, eh, lo que tienen que ir leyendo, alguna actividad interactiva, etcétera. O sea, el recurso de la plataforma está en el aula, tiene que estar en el aula, o sea, no puede estar invisibilizada para que el alumno entre cuando se le venga la reverenda gana, porque tú vas haciendo un seguimiento de cuántos alumnos ingresan a la plataforma. Ahora, debo reconocer, que creo que la plataforma debería ser mucho más entretenida, mucho más didáctica. No solamente un reservorio de materiales, de pasar la lista y de subir las notas. (1)

Yo utilizo el aula virtual básicamente como método de información en el que sumo todo el material, y ese material puede ser material escrito, pero también subo audios, eh, vídeos no he subido, pero sí he subido podcasts que tienen que ver con los temas que estamos tratando y veo básicamente el aula virtual como una buena herramienta de comunicación con los alumnos y una herramienta en la que tiene que estar todo el material que ellos van a utilizar en el curso. (2)

El primer testimonio destaca el rol central de la plataforma del aula virtual como una ruta de trabajo para el docente. Se presenta como un medio a partir del cual se comparten asignaturas, materiales y actividades interactivas con los estudiantes. La plataforma se concibe como un elemento activo en el aula, donde el docente guía y muestra a los alumnos los recursos disponibles. Sin embargo, el testimonio también señala la importancia de evitar que la plataforma se invisibilice para los estudiantes, subrayando la necesidad de un seguimiento activo del acceso de los alumnos. En el segundo testimonio, el uso del aula virtual se simplifica principalmente como un método de información. El docente lo concibe como un espacio central donde se reúnen todos los materiales del curso, incluyendo escritos, audios y podcasts relacionados con los temas tratados. Así, la plataforma se presenta como una herramienta efectiva para la comunicación con los alumnos y como un repositorio integral de recursos educativos.

Ambos testimonios revelan la dualidad de las percepciones del profesorado universitario sobre el uso del aula virtual. Por un lado, se aprecia su potencial como una herramienta interactiva y activa en el aula, mientras que, por otro lado, se subrayan desafíos como la necesidad de una experiencia más atractiva y didáctica. Estas percepciones reflejan la evolución constante de la tecnología educativa y señalan la importancia de diseñar plataformas que no solo sirvan como depósitos de materiales, sino que también fomenten la participación y la interacción significativa en el proceso de aprendizaje.

El testimonio de docentes de educación media revela percepciones fundamentales sobre la integración de tecnologías en el proceso educativo, especialmente durante situaciones de emergencia como la pandemia. Las reflexiones giran en torno al papel de las herramientas TIC en la enseñanza de la filosofía. Se destaca la importancia de la relación personal y la necesidad de despertar la conciencia de los estudiantes, evidenciando un equilibrio delicado entre la tecnologización y la conexión humana en el aula.

Yo he utilizado ahora último, por ejemplo, el Kahoot, como hay que competir, canvas, mentimeter. Hace poco estuvimos, sobre todo por el tema de la pandemia que nosotros utilizamos classroom, entonces unas cosas quedaron ahí de ese modelo que a veces uno lo aplica, pero yo lo que percibo es que independiente del instrumento, que puede ser un PPT, yo creo que la relación persona a persona es la que al final produce, es decir, si uno no logra transferir al estudiante una cuestión que le haga sentido, que efectivamente sea no sé si la palabra sea “problemática” en el sentido filosófico del sentido de la palabra, claro, es difícil moverlos. Entonces claro, uno utiliza herramientas distintas como para producir y captar pero yo sigo insistiendo en que me parece clave esa relación personal que se produce con los estudiantes, que también es una cuestión emocional a mi juicio, pero sobre todo como lograr despertar la conciencia, ya que hay cosas que son humanas, necesarias, que son profundas, no sé qué término usar pero me parece que ahí está la clave porque también ha habido como un exceso de tecnologización, como si el PPT resolviera los problemas de la educación, o la aplicación de tecnologías en el fondo, pero por ahí no va la cosa, ese es mi sentir. (3)

En este testimonio, el docente subraya que, más allá de las herramientas tecnológicas utilizadas, la relación persona a persona sigue siendo crucial. Destaca la necesidad de transferir a los estudiantes cuestionamientos filosóficos significativos que despierten su conciencia y duda que esto sea posible a través de herramientas tecnológicas de la educación. A pesar del avance tecnológico, el testimonio resalta que la clave para una educación efectiva radica en la conexión personal y emocional con los alumnos.

Con el tema de la pandemia comenzamos nosotros a usar classroom, y yo hoy día lo utilizo más que nada casi como un repositorio para la asignatura, por ejemplo, en seminario veo fragmentos de textos y digo “ya chicos, si a alguien le gustó mucho y está muy interesado les dejo el libro entero y ahí está”. Entonces vamos generando esto o, por ejemplo, yo trabajo mucho con cine entonces les digo “chicos dejé tal película, tal fragmento” lo utilizo mucho en ese sentido como repositorio

classroom hoy en día y, por ejemplo, según la necesidad voy viendo qué utilizo, para mí el PPT con que yo hago la clase es más que nada para ir guiando, para ir dando lineamientos a mi misma entonces, no sé, algunos PPT tienen memes que van guiando mi clase, más que ir dándoles información a los chicos. El mentimeter lo utilizo más cuando quiero hacer una pregunta que podría ser controversial, y que sé que el estudiante quizá no quiere dar su nombre. Lo último que usé, como está el tema de Chat GPT que se generan conflictos, que la copia, que el plagio, por ejemplo, siempre le hago preguntas donde digo “qué opinan ustedes, vayan donde el adulto significativo del colegio a preguntar qué pasa con este tema, por ejemplo, qué es la verdad para los profesores y qué les dice Chat GPT al respecto”, entonces vamos generando este diálogo de qué respuesta me da, qué pienso yo, porque al final del día siempre les insisto a los chicos en filosofía que creo que es difícil que el profesor sea reemplazado por la tecnología, hay un feedback que no lo va a dar una inteligencia artificial, por ejemplo en el asombro, va a dar una teoría, un contenido, pero no va a generar ese feedback de asombro o ese no hay respuestas correctas, entonces eso lo tomo también como parte de la clase, parte de la clase es “chicos, qué pasaría si acá no estuviera yo y hubiera una inteligencia artificial”, cuál es el objetivo de usar el Chat GPT, por qué es mejor que lo use un adulto a que ustedes para responder a pruebas. Entonces siempre está esa dinámica de usar las herramientas tecnológicas pero también proponerle al estudiante que haya una reflexión filosófica de qué significa esa herramienta tecnológica. (5)

En el segundo testimonio, se explora la adaptación de herramientas como Classroom a las necesidades específicas del docente. El aula virtual se concibe principalmente como un repositorio, utilizándolo para compartir materiales, fragmentos de textos y películas. El uso estratégico de las tecnologías, como PPT y Mentimeter, revela una intención consciente de generar reflexiones críticas y fomentar la participación de los estudiantes. Se destaca la importancia de abordar la relación entre la tecnología y la filosofía, cuestionando la posible sustitución del profesor por la inteligencia artificial.

Ambos testimonios reflejan la preocupación por encontrar un equilibrio entre la tecnologización educativa y la esencia humana de la enseñanza de la filosofía. Se subraya la necesidad de aprovechar las herramientas tecnológicas como complemento, sin perder de vista la conexión personal y la promoción del pensamiento crítico y filosófico. Estas reflexiones señalan la importancia de una implementación cuidadosa de la tecnología en el aula, donde se reconoce su potencial pero se valora la singularidad y la irremplazabilidad del rol docente.

Percepciones de los docentes sobre Articulación curricular

La reflexión del profesorado universitario destaca la preocupación por la relación entre el currículum de filosofía en los colegios y su correspondencia con la formación universitaria. Se aborda la complejidad de los contenidos filosóficos y la aparente reducción de estos en la enseñanza, planteando preguntas cruciales sobre la efectividad de la formación académica y la capacidad de los estudiantes para abordar la materia. Además, se cuestiona cómo los cambios en las políticas educativas impactan la estructura curricular y la formación integral de los alumnos.

Yo no tengo claro cuál es el currículum que existe en los colegios, qué es lo que se debe enseñar en los colegios de filosofía y me imagino que debería haber una correspondencia entre lo que se enseña en la Universidad y lo que se enseña en los Colegios, pero hay temas que creo que son bien complejos y que no tienen que ver necesariamente con el contenido de la filosofía sino que con algo más básico que son a veces la carencia que tienen los alumnos para enfrentar la materia, y ese es un tremendo tema que yo te diría que es transversal. Bueno, para ejemplificar, imagínate que un alumno supuestamente enseña la teoría de las ideas pero claro la teoría de las ideas y cualquier contenido de filosofía de por sí son complejos, está el griego también de por medio, entonces lo que yo percibo es que se ha producido una reducción de los contenidos e indudablemente va a afectar a la formación del alumno, eh, ese es un tema porque uno cuando está formando a alguien

no puede formarlo únicamente a partir de una forma, de una estructura, también tiene que entregarle ciertos conocimientos, entonces ese es un tema, mi sensación es que se han ido reduciendo los contenidos, no solamente en las asignaturas que uno dicta, sino en general, lo mismo ha pasado en las lenguas clásicas, entonces ahí se plantea una pregunta que es fundamental, qué pasa si tú reduces al extremo los contenidos, qué estás formando, a quiénes estás formando, cómo los estás formando, ese es un tema complejo. (1)

Nosotros no hemos hecho el ejercicio de mirar los programas de asignatura que hay en tercero y cuarto medio, de los diferenciados y de los que tienen que cursar y es interesante ver qué se está pidiendo, pero, también hago la salvedad en que hay que tener ojo con lo que dice Álvaro (¿no deberíamos borrar el nombre?), a mí me hace ruido Gustavo que las políticas educativas y los diseños de programas van variando, ¿te das cuenta o no? Y entonces en un momento se define que estética es un ramo que debiera impartirse en la enseñanza media, pero ¿qué pasa si el día de mañana cambian las políticas públicas y te dicen “no, no es estética, es antigua”? ¿me entiendes? Entonces, el riesgo de la circunstancialidad y de la contingencia debe ser sobrepasado por el ejercicio filosófico, ese es un tema clave, digamos, el alumno no sólo debe aprender a trabajar bien, sino que debe aprender para enfrentar cualquier circunstancialidad educativa a la cual tenga que enfrentarse. (2)

En el primer testimonio, se destaca la inquietud sobre la posible disminución de contenidos filosóficos en la educación secundaria y universitaria. La complejidad inherente a la teoría de las ideas y otros conceptos filosóficos, sumada a la necesidad de abordar el griego, plantea desafíos en la formación de los estudiantes. La preocupación se centra en la reducción de contenidos y su impacto en la calidad de la formación, evidenciando la importancia de un equilibrio entre la estructura curricular y la profundidad de los conocimientos transmitidos.

En el segundo testimonio, se aborda la falta de análisis sistemático de los programas de asignatura en tercero y cuarto medio. La variabilidad en las políticas educativas y los programas de estudio genera incertidumbre sobre la continuidad y coherencia en la formación de los estudiantes. Se subraya la necesidad de que el ejercicio filosófico trascienda las circunstancias contingentes, preparando a los alumnos para enfrentar cualquier cambio en las políticas educativas. La mirada amplia hacia el futuro resalta la importancia de una formación que no solo se centre en conocimientos específicos, sino que fomente habilidades de adaptabilidad y reflexión crítica sin dejar de lado el contenido filosófico.

Ambos testimonios resaltan la complejidad de la formación filosófica en un contexto educativo cambiante. La reflexión invita a repensar la relación entre los niveles educativos, la continuidad de contenidos y la preparación integral de los estudiantes, destacando la necesidad de una visión a largo plazo que trascienda las fluctuaciones de las políticas educativas.

La reflexión del profesorado de educación media resalta la desconexión entre la estructura curricular académica y la realidad de las aulas escolares. Se evidencia una brecha entre el enfoque historicista predominante en la academia y la falta de énfasis en los colegios. La preocupación ética se centra en cómo abordar esta discrepancia, especialmente en instituciones confesionales, donde se busca equilibrar la rigurosidad académica con la adaptación a las expectativas ministeriales.

O sea, tengo una duda ética, no sé, lo que pasa es que cada vez más el programa está, o sea, no hay un enfoque historicista en el currículum, entonces esa lectura Antigua-Medieval-Moderna-Contemporánea a mí me llama la atención porque la academia está concentrada ahí y la escuela no, a mí igual me agrada y me ajusta esa visión, pero no es la que existe en los colegios. Y de hecho la información que sale en los textos, bueno, para qué hablar del texto del Mineduc que lo ocupamos por una cuestión de ajustarse a las consideraciones que nos piden desde aquí. Entonces, me llama un poco la atención eso, pero no deja de ser interesante, yo lo digo particularmente para el caso de una organización confesional y que lo medieval le puede ser atractivo en esa dimensión de un enfoque desde la filosofía cristiana, aunque también hay otras filosofías deambulando en la época

medieval, aunque es una época de cristiandad, de cristiandad más que de cristianismo, y a mí me parece interesante de pensarlo, así como un insumo que en algún momento se podría aplicar. Pero quiero insistir en eso, yo ahí veo que hay un desencuadre entre esa visión que es la propia de la academia y lo que pasa en los colegios. (3)

Hay una importancia sobre autores modernos y contemporáneos en el programa, pero cuando se pasan ciertas temáticas como ética, el problema del principio y el cambio es inevitable pasar por Heráclito y Parménides. O sea, esa división se hace por fines pedagógicos pienso yo, pero como para introducir a estos autores más allá de las similitudes con los fundamentales, encuentros que puedan tener, se hace una división para poder presentarlo y esa división yo la hago en el trabajo. Platón también se trabaja en el tercero medio y presentaciones sobre la Alegoría de la caverna, y bueno en ética Aristóteles adquiere importancia igual en el programa y bueno eso mayormente respecto a los clásicos. Luego hago menciones cuando hablamos del origen de la filosofía a Tales, Anaxímenes y Anaximandro también, pero son más menciones de cultura general que detenerse en sistemas filosóficos y del pensamiento de cada uno de los autores. Respecto al período medieval, creo que en general tengo una deuda con profundizar ese período principalmente por prejuicios de que parece no ser necesaria y que hace que nos detengamos más en estas luces modernas, entonces ahí está el foco de atención más que en el período medieval, y como igual agarro el plan de los programas del ministerio para las temáticas que voy trabajando, me sumo a esta oscuridad de no profundizar sobre los temas de medieval. (4)

En los testimonios, se destaca la discrepancia entre el enfoque historicista en la academia y su poca resonancia en los colegios. La falta de una visión histórica en el currículum escolar genera un dilema ético para el profesorado. La necesidad de ajustarse a los lineamientos ministeriales, incluso cuando estos no reflejan la riqueza de la tradición filosófica, plantea interrogantes sobre la verdadera naturaleza de la formación en filosofía en contextos educativos específicos. La cuestión de adaptarse a las consideraciones externas versus mantener una perspectiva más histórica y profunda se vuelve fundamental en la toma de decisiones éticas y pedagógicas. Además, se revela la influencia de la estructura del programa ministerial en la elección de contenidos. La falta de énfasis en el período medieval, aparentemente debido a prejuicios sobre su relevancia, destaca una posible desatención a aspectos significativos de la historia filosófica. La necesidad de ajustarse a los programas del ministerio se presenta como un factor que contribuye a la carencia de profundización en temas medievales, subrayando la tensión entre las expectativas externas y el deseo de proporcionar una educación filosófica integral.

Ambos testimonios evidencian el desafío ético de equilibrar la fidelidad a la riqueza histórica y la adaptación a los requisitos ministeriales en la enseñanza de la filosofía en la educación media. La pregunta ética se centra en cómo abordar esta dicotomía y garantizar una formación filosófica que sea al mismo tiempo rigurosa y contextualmente relevante. Este análisis ahonda en la necesidad de una reflexión continua sobre las decisiones pedagógicas y la estructura curricular para ofrecer una educación filosófica que sea fiel a sus raíces históricas y al mismo tiempo relevante para los estudiantes en la actualidad.

Discusión y conclusiones

¿Qué significa enseñar filosofía en la educación superior y media? Enseñar filosofía es un aspecto fundamental en la educación, ya que desafía las nociones tradicionales de enseñanza, sugiriendo que la formación filosófica de los docentes en este campo va más allá de la mera transmisión de información (Mulnix, 2012). De acuerdo con lo planteado por los profesores universitarios, el impacto de la enseñanza de la filosofía en la apertura crítica y reflexiva es crucial para desarrollar el pensamiento crítico y la autoeficacia (Rahdar, Pourghaz & Marziyeh, 2018). Esto resalta la importancia de que los educadores participen activamente en el pensamiento crítico

mientras enseñan filosofía. El viaje continuo y permanente de enseñanza y aprendizaje enfatiza la naturaleza dinámica de este proceso (Sayani, 2015). Además, el uso de la enseñanza de la filosofía para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes ha sido identificado como un factor que contribuye al éxito de la pedagogía en este campo (Lam, 2012).

En lo que respecta a la evaluación formativa, los profesores universitarios y secundarios enfrentan tensiones entre las prácticas y la predominancia de la evaluación sumativa en la cultura educativa. Por un lado, ambos grupos de profesores encuentran necesario abordar la evaluación formativa pero, debido a la poca atención que reciben por parte de sus estudiantes, no lo ven como una prioridad. De acuerdo con López *et al.* (2010) la evaluación formativa es crucial para la mejora continua de la educación. Implica una evaluación continua (utilizaría “constante” para no reiterar “continua”) y exige razonamiento y aprendizaje significativo. También está vinculado a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes (Torres, Chávez & Albornoz, 2021). Además, la evaluación formativa no se limita al aprendizaje teórico-memorístico, sino que también abarca el desarrollo de habilidades, actitudes y valores durante el proceso de aprendizaje (Cañadas, Santos-Pastor & Bravo, 2021).

El objetivo primordial de la evaluación formativa es facilitar la mejora del objeto evaluado (Serrano & Elias, 2021). También se asocia con la mejora del aprendizaje al orientar las actividades de los estudiantes y proporcionar pautas para estrategias de aprendizaje autorreguladas (Galarza-Salazar, 2021). Asimismo, la evaluación formativa es una práctica evaluativa en el aula dirigida a mejorar el aprendizaje y la predisposición de los alumnos para introducir correcciones en su formación (Urzua *et al.*, 2020). Sin embargo, existen limitaciones en el sistema educativo actual, ya que las evaluaciones a menudo se centran en la asignación de recursos e incentivos, descuidando el potencial de la evaluación formativa para impulsar la mejora continua (Mejía-Rodríguez & Javier, 2021). Por lo tanto, la evaluación formativa es una herramienta multifacética que cada vez se reconoce más esencial para mejorar el aprendizaje. No se trata solo de identificar áreas de mejora sino también de ajustar metas y desarrollar estrategias para alcanzarlas (Almendra, 2020). Es evidente que dicha evaluación no es simplemente un proceso para desaprobar a los estudiantes sino, más bien, para recopilar y analizar información que les permitan tomar decisiones y mejorar los resultados de su aprendizaje (Valdez & Solis-Trujillo, 2022). El uso de la tecnología en la evaluación formativa también es un área de interés por su potencial para mejorar el proceso de evaluación (Coronel, 2022).

En el contexto de la educación superior y secundaria, la plataforma virtual se ha convertido en una herramienta fundamental para el desarrollo de las actividades académicas. La implementación de plataformas virtuales en la educación superior ha permitido compartir asignaturas, materiales y actividades interactivas con los estudiantes, lo que ha ampliado las posibilidades de interacción y aprendizaje. Sin embargo, es crucial evitar que la plataforma se vuelva invisible para los alumnos, lo que demuestra la necesidad de un seguimiento activo del acceso. La literatura académica ha abordado la importancia de mantener la visibilidad de la plataforma virtual para los estudiantes. Por ejemplo, en el estudio de Garrison, Anderson y Archer (2000), se destaca la importancia del diseño instruccional en entornos en línea para fomentar la participación de los estudiantes. Esto incluye estrategias para mantener la presencia del profesor y promover la interacción entre los estudiantes a través de dichos espacios.

Por otro lado, en el contexto de la educación media, se ha observado la necesidad de adaptar las herramientas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las necesidades específicas del docente. En este sentido, el aula virtual se utiliza principalmente como un repositorio integral de recursos educativos, lo que refleja la importancia de equilibrar el potencial de las TIC como herramientas interactivas con desafíos relacionados con la necesidad de una experiencia más

atractiva y didáctica. En un estudio realizado por Ertmer (2005), se resalta la importancia de alinear el uso de la tecnología con los objetivos de aprendizaje y las necesidades del docente. Esto implica que la implementación de herramientas TIC en el aula virtual debe estar orientada a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, adaptándose a las estrategias pedagógicas y a las características específicas de los estudiantes.

En resumen, tanto en la educación superior como en la educación media, el uso de plataformas virtuales y herramientas TIC presenta desafíos y oportunidades. Es fundamental abordar la visibilidad de la plataforma virtual en la educación superior, mientras que en la educación media se requiere una adaptación efectiva de las herramientas TIC a las necesidades del docente y los estudiantes. Estos aspectos resaltan la importancia de un enfoque pedagógico centrado en el uso efectivo de la tecnología para mejorar la experiencia educativa.

La articulación del currículo entre la educación superior y secundaria en Chile plantea interrogantes fundamentales sobre el equilibrio entre la estructura curricular y la profundidad del conocimiento transmitido. En Abrami *et al.* (2008) afirman que existe preocupación por la posible disminución del contenido filosófico en la educación secundaria y superior, lo que destaca la necesidad de un enfoque equilibrado. Esta preocupación se ve exacerbada por la falta de un análisis sistemático del currículo en tercer y cuarto año de educación media o secundaria, generando incertidumbre sobre la continuidad y coherencia en la educación de los estudiantes (Fernández, 2018).

Es fundamental que los ejercicios filosóficos se extiendan más allá de las circunstancias contingentes, preparando a los estudiantes para enfrentar los cambios en las políticas educativas y centrándose en la adaptabilidad y las habilidades de reflexión crítica (Walker & Brown, 2020). De acuerdo con Abrami *et al.* (2008) la importancia del pensamiento crítico en la educación es ampliamente reconocida y existe consenso entre empleadores, formuladores de políticas y educadores en que es un resultado esencial de la educación universitaria. Sin embargo, enseñar pensamiento crítico sigue siendo un desafío para muchos educadores, particularmente en el contexto de la educación superior (Oyler & Romanelli, 2014). El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico es crucial para que los estudiantes se adapten a las políticas cambiantes y participen en un pensamiento reflexivo y analítico (Farcis, 2019). Las políticas educativas de Chile revelan una interacción compleja entre los debates nacionales y los discursos internacionales, similar a los hallazgos en otros países (Fernández, 2018). El tradicional alineamiento del país con los paradigmas de desarrollo neoliberal lo convierte en un caso interesante para la investigación, especialmente debido a su transición de un estatus de ingreso medio a uno alto en las últimas décadas (Zancajo & Valiente, 2018). Además, el estudio de los educadores que han influido en el sistema escolar chileno proporciona información sobre los fundamentos históricos y filosóficos del plan de estudios (Escudero, 2022). La articulación curricular entre la educación secundaria y superior en Chile requiere un enfoque equilibrado para asegurar la continuidad y coherencia de la educación de los estudiantes. Esto debería implicar centrarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y adaptabilidad, así como en una comprensión de la compleja interacción entre los discursos educativos nacionales e internacionales.

En conclusión, respondiendo a la pregunta principal de este artículo: ¿Cuál es la percepción del profesorado universitario y secundario sobre la evaluación formativa, el uso de las TIC y la articulación curricular en la carrera de pedagogía en filosofía y los cursos de filosofía en el sistema escolar en Chile? Podemos afirmar que enseñar filosofía en la educación superior y media en Chile implica enfrentar desafíos fundamentales que van más allá de la simple transmisión de información. La formación filosófica de los docentes se revela como un proceso dinámico que no solo busca desarrollar conocimientos, sino también fomentar el pensamiento crítico y la autoeficacia en los

estudiantes, pero que desde la mirada del profesorado universitario se desarrolla desde una perspectiva académica y no profesionalizante, lo que resaltan desde el profesorado de enseñanza secundaria o media. La evaluación formativa surge como una herramienta esencial para el propósito de centrarse en la profesión docente, y su aplicación no solo se limita a la medición de conocimientos teóricos, sino que abarca el desarrollo integral de habilidades, actitudes y valores, lo que es un reto para el profesorado universitario, que ve en las evaluaciones sumativas el tipo de evaluación más frecuente.

La incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) presenta oportunidades y desafíos tanto en la educación superior como en la secundaria. La necesidad de mantener la visibilidad de las plataformas virtuales en la educación superior y adaptar las TIC a las necesidades específicas del docente en la educación media, a través de herramientas, resalta la importancia de un enfoque pedagógico centrado en el uso efectivo de la tecnología para mejorar la experiencia educativa. La articulación curricular entre la educación secundaria y superior requiere un equilibrio delicado. La preocupación por la posible disminución del contenido filosófico en la educación secundaria destaca la necesidad de un enfoque armónico que prepare a los estudiantes para enfrentar cambios en las políticas educativas y fomente habilidades de reflexión crítica, autoregulación y adaptabilidad.

Sin embargo, es crucial reconocer las limitaciones de este análisis. El estudio se ha centrado exclusivamente en el contexto chileno, con datos recopilados en una universidad y tres centros educativos específicos. Este alcance restringido puede limitar la generalización de los hallazgos a otros entornos educativos y naciones. Además, la diversidad cultural y estructural de los sistemas educativos podría influir en la aplicabilidad de ciertas estrategias pedagógicas y evaluativas. Como proyección, se busca avanzar en este estudio hacia la creación de un instrumento de evaluación formativa que integre el uso de TIC. Este instrumento no solo tendría como objetivo mejorar la evaluación en el ámbito filosófico, sino también impulsar una articulación curricular más efectiva entre la educación superior y secundaria. La intención es desarrollar prácticas evaluativas que no solo midan el conocimiento teórico, sino que también fomenten habilidades de pensamiento crítico y se adapten a las demandas tecnológicas en constante evolución.

Referencias

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R. & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Almendra, M. (2020). Evaluación de aprendizajes en entornos virtuales. *Educación Superior*, (30), 117-139. doi: <https://doi.org/10.56918/es.2020.i30.pp117-139>
- Ampuero, F. (2020). Efectividad docente y actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Revista Conciencia Epg*, 3(1), 47-55. doi: <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.3-1.3>
- Arias, K., Cáceres, I., & Lonos, G. (2018). Articulación de itinerarios formativos en la educación superior técnico profesional estudio de un caso en una universidad chilena. *Perfiles Educativos*, 40(160), 174-190. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58516>
- Burgos, M. y Godino, JD (2020). Conflictos semióticos en el aprendizaje de la proporcionalidad: análisis de una experiencia docente en educación primaria. *Revista Electrónica Internacional de Educación Matemática*, 15(3) 1-18. doi: <https://doi.org/10.29333/iejme/7943>

- Cañadas, L., Santos-Pastor, M., & bravo, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 23, 1-13. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM ediciones.
- Cely-Salazar, M. V., & Quiñones-Urquijo, A. (2022). Revisión sistemática de las características de evaluación curricular en programas académicos de pregrado a través del método PRISMA-NMA. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 13(2), 150-174. doi: <https://doi.org/10.2245>
- Cosi, S., voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J. L., Morales, P., Calvo, M., Molina, S., & Quiroga, M. Á. (2020). Formative assessment at university using digital technology tools. *Profesorado*, 24(1), 164–183. doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9314>
- Coronel, L. (2022). Estrategias tecnológicas innovadoras en la evaluación formativa. *Tzboecoen*, 14(2), 74-80. doi: <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i2.2286>
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2019). *Qualitative inquiry at a crossroads: Political, performative, and methodological reflections*. Routledge.
- Escudero, J. The influence of educators, followers of john dewey's educational thought, in the chilean school system: irma salas, amanda labarca, and darío salas. (2022). *Teachers College Record*, 124(10), 134-154. doi: <https://doi.org/10.1177/01614681221137148>
- Ertmer, P. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? (2005). *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Farcis, F. (2019). The effectiveness of MCTS learning model to improve critical thinking skills and disposition. *JPPS (Jurnal Penelitian Pendidikan Sains)*, 8(2), 1713-1721. doi: <https://doi.org/10.26740/jpps.v8n2.p1713-1721>
- Fernández, M. (2018). Framing teacher education: conceptions of teaching, teacher education, and justice in Chilean national policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34), 34-71. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2806>
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Galarza-Salazar, F. (2021). Evaluación formativa. una revisión sistemática: conceptos, autorregulación y educación en línea. *593 Digital Publisher Ceit*, 6(5-1), 5-17. doi: <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.681>
- Lam, C. (2012). Continuing lipman's and sharp's pioneering work on philosophy for children: using harry to foster critical thinking in hong kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203. doi: <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.658669>
- López, B., peris, F., ros, C., & Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(4), 1-16. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5141826>

Mayo López, W. A. (2021). *Propuesta pedagógica para el desarrollo de la evaluación formativa a través del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (tic) en el área de filosofía, con estudiantes del grado undécimo, de la institución educativa centro de comercio de Piedecuesta*. [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga.

Mejia-Rodriguez, D. & Javier, M. (2021). Evaluación y calidad educativa: avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-14. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>

Mulnix, J. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>

Oyler, D. & Romanelli, F. (2014). The fact of ignorance revisiting the socratic method as a tool for teaching critical thinking. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(7), 144. doi: <https://doi.org/10.5688/ajpe787144>

Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556. doi: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11337a>

Sayani, A. (2015). My philosophy of teaching and learning. *Oalib*, 02(12), 1-4. doi: <https://doi.org/10.4236/oalib.1102109>

Sagarika, R., Kandakarla, R., & Gulhane, A. (2021). Role of learning analytics to evaluate formative assessments: Using a data driven approach to inform changes in teaching practices. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34(Special Issue), 550-556. doi: <https://doi.org/10.16920/jcet/2021/v34i0/157212>

Serrano, E. & Elías, L. (2021). Desarrollo de un cuestionario de autoevaluación de la competencia docente en línea. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 14(1), 69-85. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.004>

Torres, J., Chávez, H., & Albornoz, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>

Urzua, C., Cossio-Bolaños, M., Pezoa-Fuentes, P., & Gómez-Campos, R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas. *Revista Complutense De Educación*, 31(4), 463-472. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.65512>

Valdez, M. & Solis-Trujillo, B. (2022). Estrategias didácticas para una óptima evaluación formativa en educación primaria. *Horizontes Revista De Investigación en Ciencias De La Educación*, 6(26), 2189-2203. doi: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.484>

Walker, S. & Brown, R. (2020). Critical thinking on technology use: higher education course design to promote personal. In *6th International Conference on Higher Education Advances - Professional and societal change*, 1391-1398. doi: <https://doi.org/10.4995/head20.2020.11300>

Vergara, M. & Morales, R. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en La Educación*, (35), 51-89. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-45652011000200003>

Wetherell, M., & Potter, J. (1998). Discourse analysis and identification of interpretive repertoires. In C. Antaki (Ed.), *A casebook of methods* (pp. 168-183). Sage.

Zancajo, A. & Valiente, O. (2018). TVET policy reforms in Chile 2006–2018: between human capital and the right to education. *Journal of Vocational Education and Training*, 71(4), 579-599. doi: <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1548500>

Recibido: 20/11/2023

Versión corregida: 07/03/2023

Aceptado: 09/03/2024

Publicado online: 14/03/2024