



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

LA MORAL KANTIANA COMO BASE PARA LA EVALUACIÓN DE OBJETIVOS
TRANSVERSALES

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE FILOSOFÍA

AUTOR: BASTIAN IGOR CASTILLO TUTELEERS
PROFESOR GUIA: LUCIANO ANDRES ALLENDE PINTO

SANTIAGO DE CHILE, 2022

2022, Bastian Igor Castillo Tuteleers

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Anexo 1: AUTORIZACIÓN PARA REPRODUCCION SIBUMCE

Se solicita esta autorización a los autores de la investigación con el fin de alojar y publicar el trabajo en el Repositorio Digital SIBUMCE, a fin de dar libre acceso electrónico a las tesis, memorias y seminarios generados en la UMCE y así contribuir a su difusión, preservación digital y mayor visibilidad en la comunidad académica y público interesado.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION



IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis,
memoria o seminario : La moral kantiana como base para la evaluación de
objetivos transversales

Fecha : Marzo de 2023

Facultad : Facultad de filosofía y educación

Departamento : Departamento de filosofía

Carrera : Pedagogía en filosofía

Título y/o grado : Licenciatura en pedagogía en filosofía

Profesor guía/patrocinante : Luciano Allende

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Blastyk

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 10 de Marzo 2023

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento

Contenido

1.	Resumen	4
2.	Introducción	5
3.	Marco Teórico	8
a.	Sobre la pedagogía de Kant	8
	La educación en Kant	8
	El ideal cosmopolita	11
b.	Sobre la evaluación	13
	Definición de evaluación	13
	Modelos de evaluación	15
	La actualidad	22
	Objetivos de aprendizaje transversales	26
	Sobre la transversalidad	29
4.	Marco Metodológico	34
a.	Instrumentos de Evaluación	34
	Examen no presencial	34
	Estudio de casos	41
b.	Entrevistas	48
	Primera entrevista	49
	Segunda entrevista	52
	Resultado de las entrevistas	57
5.	Conclusión	59

1. Resumen

En este trabajo, se plantea una propuesta inspirada en las ideas de Kant, y otros dos artículos relacionados a evaluación sobre un método de evaluación que pueda abordar el desarrollo moral que muchas veces se incluye en los planes educativos como objetivo transversal, pero rara vez se evalúa. El trabajo está dividido en 3 secciones, la primera abarca el marco teórico, compuesto del proyecto educativo de Kant, al igual que lo que se va a entender por evaluación y objetivos transversales. La segunda sección, es el marco metodológico, donde se explican y analizan, dos instrumentos de evaluación, el examen no presencial, relacionado con los objetivos transversales, y el estudio de casos, relacionado con la evaluación de la moral. Además, se muestran los resultados de dos entrevistas realizadas con profesores experimentados, sobre la evaluación, los objetivos transversales y cómo estos elementos interactúan con la moral. La tercera y última sección, expone las conclusiones que nacieron al enfrentar el análisis de los instrumentos mencionados con las opiniones de los profesores.

PALABRAS CLAVES: educación, evaluación, moral, objetivos transversales

2. Introducción

Este trabajo surge de varias fuentes, por una parte, mi curiosidad respecto a las ideas de Kant sobre la educación, las cuales implican una educación que podríamos llamar íntegra. En segundo lugar, está mi experiencia en la educación, tanto como estudiante, y como profesor practicante, por lo que podría considerarse una investigación sobre la práctica. De hecho, en mi experiencia tanto escolar como universitaria, noté un fuerte enfoque en los contenidos de las asignaturas y los procedimientos relacionados a ellas, no se trata de que uno solo aprenda contenidos, pero es muy común que sólo se evaluarán los contenidos. Sin embargo, considera también una etapa de entrevista a profesores guías de prácticas del Departamento de Filosofía de nuestra universidad, por lo que posee elementos etnográficos, todos estos elementos configuran y despliegan procesos de reflexión que en último término remiten a la posibilidad de formar y evaluar en cuestiones relacionadas con lo que la psicología contemporánea denomina “desarrollo moral”. Este asunto es de suma relevancia en la actualidad, toda vez que advertimos la crisis en las comunidades educativas y el aumento progresivo de los episodios de violencia tanto en las escuelas, como en la sociedad. Para Kant, la dimensión técnica es solo una parte de todo el proceso llamado educación, que involucra disciplina e instrucción, pero la educación es mucho más que eso, también se relaciona con la integración de las personas en la sociedad y el desarrollo de criterios para la toma de decisiones que puedan beneficiar a todos, para Kant la educación no solo implica un desarrollo intelectual, sino que también un desarrollo moral, que orienta a los individuos para que tomen decisiones de acuerdo a principios dentro de un marco de leyes para el progreso de la humanidad.

La importancia que Kant le otorga a la moral dentro del proceso educativo, es una característica que podría ayudar a mejorar la educación de hoy en día, poniendo menos énfasis en la enseñanza mecánica, cosa de que la prioridad sea producir sujetos, que no solo son profesionales, sino que también son buenas personas. Sin embargo, dentro del proyecto educativo kantiano, falta detalle sobre cómo verificar la adecuación efectiva de una persona, es decir, no hay mucha mención sobre la evaluación, proceso que nos permite observar, medir y valorar el progreso. De aquí nace la pregunta ¿De qué manera se puede usar el ideal de educación kantiano para construir instrumentos de evaluación? Con esto en

mente, llevé a cabo una investigación sobre posibles métodos de evaluación ya existentes que podrían utilizarse para evaluar aspectos no técnicos, esto me llevó a analizar lo que se conoce como objetivos de aprendizaje transversales, los cuales son muy comunes en los planes de estudio actuales, y consisten en metas generales y comprensivas, que promueven el desarrollo intelectual social y moral de los estudiantes. En las bases curriculares oficiales de 7º básico a 2º medio se describen como:

“(...)objetivos cuyo logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar. Esto significa que deben ser promovidos a través del conjunto de las actividades educativas durante el proceso de la educación escolar, sin que estén asociados de manera exclusiva con una asignatura o con un conjunto de ellas en particular. Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se logran mediante las experiencias en las clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar. Deben ser promovidos en estos espacios a partir de los aprendizajes de las asignaturas, los ritos y las normas de la escuela, los símbolos, los modales, el ejemplo de los adultos y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros.” (Ministerio de Educación, 2016, pp.25)

Estos objetivos (en los que se entra en detalle más adelante) están compuestos por temas que se alinean bastante bien con las características que Kant propone para la educación, pero eso no significa que la pregunta haya sido respondida. Si bien, los objetivos transversales en sí mismos, no son un método o un instrumento de evaluación, establecen a grandes rasgos los elementos que se desea desarrollar y por lo tanto evaluar, entonces, si los objetivos transversales logran rescatar los ideales educativos kantianos ¿cómo los evaluamos? Resulta que a pesar de que los objetivos transversales están presentes en los planes educativos de casi cualquier institución educativa, las pruebas estandarizadas que solo evalúan los conocimientos técnicos, continúan siendo el método de evaluación más común. Con esto en mente, el objetivo general de este trabajo aparece: elaborar un instrumento de evaluación para objetivos transversales tomando en consideración el proyecto ético-político de educación kantiano y las teorías contemporáneas sobre educación y evaluación. De allí se desprenden los objetivos específicos:

1. Establecer un símil entre el proyecto educativo kantiano y el sistema actual de objetivos de aprendizaje transversales.

2. Analizar teorías contemporáneas respecto a evaluación y educación a partir de entrevistas a profesores y diferentes instrumentos evaluativos, y finalmente.

3. Proponer un instrumento de evaluación para objetivos transversales en base a los resultados de la investigación. Cuestión final que por razones que forman parte de los hallazgos de esta investigación, resulta inviable. No obstante encontramos importantes directrices para una tarea de este tipo.

3. Marco Teórico

a. Sobre la pedagogía de Kant

La educación en Kant

Para Kant, la educación es un elemento importante en el desarrollo, no solo de los individuos, sino que, de la humanidad en su totalidad, es más, la disciplina que forma parte de su idea de educación, es lo que separa a la humanidad de la animalidad y el salvajismo, es decir, las personas se hacen personas gracias a la educación. Debido a la importancia (y a su complejidad), Kant considera que *“la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre”* (Kant, 1803, pp.3). La inteligencia colectiva de la humanidad tiene una relación de retroalimentación constante con la educación, que nace del proceso de educación en sí mismo, ya que una generación educará a la siguiente, esta última superará a la generación anterior para luego enseñar a la próxima generación, generando así, un progreso. Con esto en mente, es que Kant considera que la educación siempre debe estar enfocada en el futuro y no en el presente.

Cualquier persona que haya pasado por el proceso educativo debería presentar cuatro características como resultado: ser disciplinado, cultivado, civilizado y moral. La disciplina consiste simplemente en *“la sumisión de la barbarie”* (Kant, 1803, pp.5), básicamente, se busca suprimir, en un nivel individual y social, la animalidad y evitar su propagación. Ser cultivado está relacionado con la enseñanza e instrucción que se recibe, y significa tener las habilidades necesarias para desenvolverse en el día a día, entendiendo la habilidad como la facultad o capacidad a través de la cual se logran los fines y metas propuestas, sin embargo, las habilidades no determinan el fin para el que son utilizadas. La civilidad es relativa a la idea de prudencia, es decir, poseer una cierta amabilidad, tener influencia en la sociedad y ser querido por ella. La prudencia serviría como una especie de herramienta que cualquiera pueda usar para sus fines. Estos elementos varían según la época y por lo tanto cambian con el paso del tiempo. La moral se refiere a que el humano debe adquirir habilidades para ciertos fines, pero también debe tener criterio para escoger los fines correctos o buenos. Los fines que son considerados buenos, son los fines que uno mismo acepta como adecuados,

pero al mismo tiempo, son universales, de modo que podrían ser un fin bueno para cualquier otra persona.

Para Kant, existe una diferencia entre ilustrar a alguien y el simple adiestramiento, este último es el que se utiliza con los animales para amaestrarlos, cosa que también se puede realizar con las personas a través de la instrucción mecánica, sin embargo, parte de la separación entre el humano y la animalidad se encuentra en ir más allá del adiestramiento. La idea es que la persona aprenda a pensar, es decir, que sus acciones estén basadas en principios. En cambio, un proceso de ilustración conlleva problemas más complejos, particularmente, educar para mantener un balance entre la sumisión y la libertad. Esto se refiere al concepto de que las personas deben estar bajo una coacción para hacer uso de su voluntad. Si no se educa con esto en mente, las personas no sabrán hacer uso de su libertad, no sentirán la resistencia de la sociedad que los empuja a bastarse a sí mismos y a ser independientes. En el caso de que se logre una buena educación con este objetivo, la persona debería ejercer su libertad sin que sus obras obstaculicen la libertad del resto, entenderá que sólo podrá alcanzar sus fines cuando permite que los demás alcancen los suyos, y comprenderá que la coacción que se le impone existe precisamente para que haga pueda hacer uso de su libertad.

Kant divide la educación en dos esferas: la educación física, relacionada a los cuidados, y la educación moral (o práctica), la cual está compuesta de la formación escolástica mecánica, la formación pragmática y la formación moral, sin embargo, hay una idea que permite abordar esto como una sola unidad, la noción de naturaleza humana. A diferencia de otros autores, Kant no considera que el humano sea bueno por naturaleza o que posea una suerte de bondad primordial, si no que plantea, que las personas tienen “gérmenes” que pueden ser desarrollados para alcanzar el bien y el progreso, lo que los contrasta con los animales que no tienen la posibilidad de desarrollar esos gérmenes.

“El hombre es siempre de buen corazón, es demasiado bueno para hacer algo malo. El bien es considerado en el corazón solamente como algo sensorial o físicamente bueno; pero el mismo hombre puede hacer, sin mayores reparos, algo moralmente malo. Un

hombre bondadoso no castiga de buen grado, si realiza buenas acciones con justo; pero tal vez miente y se pone del lado del miserable que no tiene razón. Es muy pernicioso pretender desarrollar el buen corazón antes que el buen carácter. Hay que considerar al primero como una menudencia en comparación con este último, pero no por ello totalmente despreciable en sí.

Primero, formar un carácter; después, un buen carácter. Lo primero se lleva a cabo con la práctica, proponiéndoselo firmemente y adoptando algunas máximas emanadas de la reflexión.

En el carácter del hombre debe hallarse un germen de cada bien, de otro modo nadie podrá hacerle salir. Si carece de él, se sustituye por estímulos análogos, honor, etc.” (Kant, 1803, pp.34)

Esa misma naturaleza humana, Kant la divide en naturaleza del cuerpo y del espíritu, con la educación siendo el factor que las conecta a través de leyes. La regulación que traen consigo las leyes, es lo que permite la libertad del humano y la manifestación de una forma moral. Es a partir de la educación, que el humano comprende su propio carácter y su capacidad para deducir reglas de sus acciones, y construir sus propios principios morales, es decir, la educación tiene como fin formar el carácter de las personas, al igual que establecer las bases de una conciencia moral de la ley, la cual sirve para determinar si nuestras acciones están alineadas con la ley y si la ley, al mismo tiempo, está guiada por nuestras acciones.

En este contexto, lo físico es el elemento en común entre animales y humanos, pero este último debe educarse, ya que, al no tener instinto (como los que poseen los animales), debe definir su propia conducta. Cabe mencionar que cuando Kant habla de lo físico, considera tanto el cuerpo, como el espíritu. Al momento de educar, ambos aspectos deben ser tomados en consideración en el “cuidado”, el cual conecta el cuerpo y el espíritu de forma físico-mecánica, pero el cuidado no puede estar fundado en sí mismo, debe funcionar acorde a la disciplina, que como ya se mencionó, es lo que transforma el salvajismo y la barbarie, en humanidad y cultura.

A su vez, la educación también contiene un lado positivo y uno negativo, El lado positivo es la instrucción, que permite a los individuos adquirir y entender los principios de la disciplina, mientras que la parte negativa es esa disciplina, la cual somete la naturaleza a leyes. Ambas partes se mezclan con la cultura para que los individuos puedan construir sus propios principios y usar esos principios para guiar su práctica. La disciplina es el cuidado y la instrucción son las razones. En pocas palabras y de forma muy simple, la instrucción y la disciplina enseñan de alguna manera, que se puede hacer y que no se puede hacer. La educación del cuerpo y del espíritu operan de forma mecánica (tanto la disciplina como la instrucción), sin embargo, a medida que avanza el proceso educativo, se debe incorporar la comprensión de razones en el cuidado y el contexto cultural en la instrucción, para luego, introducir las leyes morales. De esta forma, en la educación física se imponen leyes sin razonamiento a la libertad de los individuos, en la formación cultural se establecen reglas, pero esta vez de forma razonada, y en la formación moral, el individuo determina los principios que debe seguir. Cabe reiterar que los conceptos ya mencionados de habilidad, prudencia y moral, se desprenden precisamente de la formación moral

Mediante estos conceptos, Kant plantea un proyecto educativo que intenta conseguir que los individuos logren alcanzar principios que permitan ejercer una acción racional, que a la vez promueve la igualdad y un lento pero constante progreso para la humanidad.

El ideal cosmopolita

Kant tiene la idea (racional) de formar una comunidad pacífica universal, es decir, que todos los pueblos del planeta (o al menos todos los pueblos que se puedan relacionar con otros de forma efectiva) se conecten en una comunidad, lo cual no quiere decir que los pueblos involucrados mantengan amistad entre ellos, sino que simplemente puedan interactuar entre sí con respeto y sin requerir un conflicto. Ahora, este principio no está basado en una ética, no se trata de que cada pueblo comparta los mismos pensamientos filantrópicos, de hecho, es un principio jurídico. Esto se debe a que Kant plantea que la naturaleza puso a la raza humana en un espacio determinado y delimitado, esto es, el planeta. Los habitantes de ese planeta, poseen el suelo donde pueden vivir, pero solo una parte, una sección de un todo más grande, por lo tanto, todos los pueblos de alguna forma u

otra tienen derecho sobre el suelo mismo, sin embargo, a pesar de que cada pueblo tiene derecho sobre una parte pequeña de algo mayor, no hay una comunidad jurídica sobre la posesión de las tierras entre los pueblos. La relación que se da a lugar es una de “posible interacción”, en otras palabras, es una relación que consiste en prestarse comercio mutuo, donde cada pueblo tiene el derecho de intentar comerciar sin que el otro los trate como enemigos. Este es el derecho cosmopolita, el cuál guía a la posible unión de los pueblos con el objetivo de establecer leyes universales para el potencial comercio.

Si bien, esta es la idea cosmopolita básica que plantea Kant, la educación tiene un papel extremadamente importante a la hora de poner en acción estos principios y llegar a esa comunidad pacífica universal:

“Los padres cuidan de sus casas; los príncipes, del Estado. Ni unos ni otros se ponen como fin el mejor mundo (Weltsbeste), ni la perfección a la que está destinada la humanidad y para la cual tiene disposiciones. Las bases de un plan de educación han de hacerse cosmopolitamente. ¿Es el bien universal una idea que puede ser nociva a nuestro bien particular?” (Kant, 1803, pp. 4).

Kant piensa que es a través de la educación que se puede formar una unión entre el bien particular y el bien universal. El objetivo es lograr una igualdad en la forma de vida tanto de las personas, como de los estados del mundo. Debido a esto, la educación debe ser cosmopolita, no puede ser exclusiva de un solo estado, de un pueblo o de una clase económica (por esto mismo, Kant aboga por las escuelas públicas). Solo si la educación se extiende a toda la humanidad, de tal forma que todos los estados estén al mismo nivel se podría alcanzar un progreso real de la humanidad.

b. Sobre la evaluación

Definición de evaluación

El concepto de evaluación ha sido entendido de distintas maneras a lo largo de la historia, de acuerdo a los objetivos, necesidades y prioridades de las variadas instituciones educativas, tales como la crítica de sus propios objetivos o para lograr un mayor grado de control y medición, elementos que a su vez cambian dependiendo del contexto específico

en donde se considera realizar una valoración de los mismos. De esta forma, la evaluación se puede presentar como una revisión y análisis de las causas que generaron determinados resultados, las cuales entregan antecedentes para la construcción de nuevos planes, al mismo tiempo que todo el proceso se ve enfocado en concordancia con leyes y reglamentos que forman una cultura evaluativa institucional, constituida por los valores de los docentes, los estudiantes, apoderados y directivos.

Algunas definiciones importantes de evaluación las encontramos en Stufflebeam y Shinkfield del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: *“la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto”* (Stufflebeam y Shinkfield citados por Mora Vargas, 2004, pp.2). Aquí se plantea que la evaluación actúa como una fuerza positiva que identifica tanto elementos buenos o puntos fuertes, como elementos malos o puntos débiles, los cuales son utilizados para establecer mejoras en servicio de un progreso, sin embargo, esto se debe abordar considerando las expectativas de los usuarios y la viabilidad y equidad en términos prácticos.

Una segunda definición relevante es *“...todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto evaluación”* (González y Ayarza citados por Mora Vargas, 2004, pp. 3). En este caso, la evaluación consiste en una rendición de cuentas de los éxitos y fracasos del programa de estudio y el desempeño profesional, pero con un énfasis en la retroalimentación para el mejoramiento personal y académico del cuerpo docente y estudiantil, al igual que la institución en general. En esta definición se piensa la evaluación como una forma de innovar dentro del campo académico, sin que se involucren evaluaciones realizadas por agentes externos, dado que no están incorporados dentro de esa comunidad educativa en particular.

Una tercera y última definición importante es la de Lopez (1995):

“... la cual sustenta a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar

decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo.” (Lopez citado por Mora Vargas, 2004, pp.3).

En esta última se pone un mayor enfoque en el currículo, por lo que está más concentrada en cambios sistemáticos de mayor alcance, en lugar de mejoras específicas a docentes o instrumentos evaluativos, en este sentido, se podría considerar como una definición similar a la primera, pero con una aplicación más amplia al considerar la validez de los planes curriculares.

A partir de estas maneras de comprender la evaluación, es que este trabajo entiende el concepto como una combinación de elementos de estas 3 definiciones anteriores, ya que no habría razón para negar la posibilidad de que la evaluación pueda abordar todas estas directrices de forma simultánea: la identificación de tanto factores positivos como negativos, el proceso de autoevaluación y retroalimentación, y el análisis del currículum. Tomando en cuenta esto, resulta pertinente utilizar los cinco propósitos principales de la evaluación, propuestos por Tyler (1942), los cuales son:

“(a) realizar una revisión periódica de la efectividad de la institución educacional, e indicar los puntos necesarios a mejorar en el programa; (b) validar la hipótesis educacional (currículum) bajo la cual opera la institución; (c) dar información básica para guiar efectivamente a los alumnos; (d) dar seguridad psicológica al staff de la escuela, los alumnos, y sus padres; y, (e) establecer bases para realizar relaciones públicas” (Tyler citado por Jara y Mancilla, 2013, pp. 63).

En el punto (a) está contenida la primera definición y en el punto (b) está la tercera definición, quizás se podría inferir la segunda definición de alguno de los 5 puntos, pero quiero plasmarlo de una forma más explícita. Por lo tanto, para este trabajo, evaluación será aquel proceso que opere en función de estos 5 propósitos, considerando la autoevaluación y la retroalimentación como factores importantes dentro de ese proceso evaluativo.

Modelos de evaluación

De la misma forma que existen diferentes definiciones de evaluación, también se pueden distinguir diferentes modelos de evaluación. Algunos de los modelos educativos que han sido relevantes en Latinoamérica, se pueden dividir principalmente en 4 categorías (Mora Vargas, 2004, pp.9): la pseudoevaluación (también llamada evaluación políticamente orientada), que intenta llegar a ciertas conclusiones a través de evaluaciones, que pueden ser evaluaciones encubiertas donde se quiere incrementar la influencia (poder o dinero) del cliente, o estudios sobre relaciones públicas con la intención de generar una imagen positiva de lo evaluado. La cuasievaluación, se concentra en contestar asuntos de interés, en lugar de determinar el valor de algo, algunos modelos que entran en esta categoría son los estudios basados en objetivos, los cuales establecen objetivos que se apunta a cumplir por las personas que participan en el proceso, aunque tiene la desventaja de que los resultados no son los suficientemente amplios y llegan demasiado tarde para ser utilizada de forma eficiente, y los estudios basados en la experimentación, los cuales ponen énfasis en la exposición, la hipótesis y el estudio de las cuestiones, con el fin de demostrar y/o determinar relaciones causales entre distintas variables. El problema de este modelo sería que la información que entrega como resultado, es muy restringida y termina no siendo útil para el proceso evaluativo educativo.

Si bien, los modelos dentro de estas categorías, tienen sus propios méritos, son las siguientes 2 categorías, las que tendrán mayor relevancia en este trabajo, estas son, la evaluación auténtica o verdadera, y el método holístico de la evaluación, o simplemente, evaluación holística.

La evaluación auténtica tiene el fin de poner en juicio el valor de un objeto, se basa en teorías constructivistas y cognitivas, tanto en el ámbito de la sociología, como de la psicología y la educación. Implica una gran variedad metodológica y evaluativa, por lo que resulta un buen punto de partida para realizar un análisis bajo la mirada del pensamiento kantiano. Algunos modelos que entran en esta categoría son (Mora Vargas, 2004, pp. 12): el estudio para la toma de decisiones, que consiste en entregar conocimientos y valores para la toma y justificación de decisiones, esto incluye métodos como la valoración de necesidades, estudios de casos, observaciones estructuradas, entre otros. Los estudios

centrados en el cliente, que están enfocados en prestar ayuda a aquellas personas que realizan un servicio cotidiano que tiende a valorar y mejorar sus contribuciones. Los problemas planteados por este modelo provienen de la comunidad y expertos ajenos, y consiste en una investigación que orienta a los que construyen programas, para que puedan dirigir sus propias evaluaciones, aunque tiene la desventaja de no tener credibilidad externa, al igual que la posibilidad de ser alterado por ciertos elementos locales. Debido a que esta evaluación está dirigida a personas específicas, el evaluador debe conocer el lenguaje e intereses de la persona evaluada.

Otro modelo importante dentro de la evaluación auténtica, son los llamados estudios políticos, los cuales se usan para identificar y valorar los méritos de las diferentes políticas existentes en una sociedad o una parte de la sociedad. Los principales usos de este método son: analizar los valores del currículo (presente o nuevo), determinar la congruencia entre el sistema existente y las innovaciones educativas, informar sobre el proceso educativo a las autoridades educativas y administrativas correspondientes, y tomar decisiones que permiten poner en práctica nuevas estrategias para el mejoramiento.

El último modelo importante de la evaluación auténtica, es el estudio basado en el consumidor, el cual se propone juzgar los valores relativos a los bienes y servicios, y así, ayudar a los clientes a tener criterios para elegir esos bienes y servicios. Este modelo tiene dos funciones principales: evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa entrega información para la planificación y su ejecución, al igual que contribuir a la solución de problemas y a la producción del currículum. En cuanto a la evaluación sumativa, simplemente otorga información sobre el objeto, luego de haber sido desarrollado.

Como se mencionó previamente, la segunda categoría importante es la evaluación holística, la cual reconoce la ausencia de credibilidad externa y piensan la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio. Al igual que las otras categorías, está también contiene modelos de evaluación destacables, como la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, que intenta evitar el problema de conocer los resultados del proceso en momentos donde ya es demasiado tarde para resolver los problemas, y también entiende el concepto de evaluación como: "*proceso mediante el cual*

se proporciona información útil para la toma de decisiones" (Stufflebeam y Shinkfield citados por Mora Vargas, 2004, pp.15). Este modelo de evaluación está separado en 4 fases: evaluación del contexto, que tiene el objetivo principal de valorar el estado del objeto (programa, institución o población), también analiza si las metas y las prioridades existentes concuerdan con las necesidades del contexto. Los resultados de la evaluación se utilizan como base para modificar y ajustar las metas y prioridades del proyecto que se está evaluando. La siguiente fase, es la evaluación de entrada (o input), que consiste en ayudar con la producción de un programa que contenga los cambios necesarios. Esta fase de evaluación, identifica y valora los métodos que se están en funcionamiento, evalúa la posibilidad de poner en práctica otro método, y supervisa el estado de la práctica respecto a la satisfacción de necesidades. La evaluación del proceso, es la fase que trata se la constante y permanente comprobación de que el proyecto se esté realizando.

Su objetivo es informar de forma continua a las personas encargadas de la administración sobre la ejecución del programa y guiarlas para cualquier modificación en el plan. La persona responsable del proceso evaluativo es el eje central de la evaluación y a otras personas se les asigna la tarea de realizar revisiones sobre la marcha e información, que pueda ayudar a realizar el programa según lo planeado. La cuarta fase, es la evaluación del producto, la cual interpreta y valora los logros y la satisfacción de las necesidades del programa. Eso se lleva a cabo a través de ciertos criterios dentro del proceso de evaluación, como la cooperación entre el evaluador y el evaluado en el proceso de análisis del instrumento, que el evaluado considere la evaluación como justa y comprensible, o la metaevaluación que tome en cuenta los criterios, los procesos y la técnica que se utilizan para evaluar evaluaciones.

La evaluación Iluminativa es el siguiente modelo (Mora Vargas, 2004, pp. 17-18), el cual se opone a modelos basados en objetivos que valoran, pero no se detienen a explicar. Por lo tanto, se propone replantear las bases lógicas y las técnicas de los programas evaluativos existentes. Esta evaluación piensa en el programa como un todo, es decir, se estudian sus bases lógicas, sus operaciones, su desarrollo, las dificultades que se presentaron y los logros

conseguidos, como una sola totalidad, enfocándose en la descripción cualitativa sobre la cuantitativa.

El objetivo principal de este modelo de evaluación es la descripción y la interpretación, a diferencia de la valoración y la predicción. Intenta plantear, clarificar e identificar los aspectos del programa que permiten conseguir los resultados deseados. La evaluación consiste en una estrategia de investigación que se basa en un problema de investigación, por lo que el investigador debe conocer bien la realidad cotidiana y el contexto del objeto de estudio. Dentro de la evaluación iluminativa, se encuentran tres fases: observación, donde se observan las variables que pueden afectar al programa. Investigación, donde se escogen los aspectos importantes del programa. Y explicación, donde los principios de la organización y la operación del programa son expuestos.

Evaluación constructivista parte de un plan o de estudios basada en procesos (Mora Vargas, 2004, pp.18-20). Se propone hacer un análisis sistemático y objetivo (o lo más objetivo posible) de etapas y resultados de los proyectos, tomando en cuenta elementos como, el logro de objetivos, la pertinencia, la eficiencia, el impacto y la sustentabilidad de las acciones tomadas. Se fundamenta en una metodología (sistemática) que aborda la relación entre el contexto, los procesos, los insumos, los productos que se usan para describir y explicar el proyecto. En este sentido, se entiende el proyecto como un sistema de acción, en el cual sus componentes interactúan entre sí y con el entorno para generar y asumir cambios. Este enfoque pone más atención al observador comprendido como un sistema que, a las cosas observadas, en este sentido, la principal función del investigador es observar, para luego describir y explicar sus observaciones. De esta forma el observador puede determinar cómo operan los sujetos observados. Desde esta perspectiva la autoevaluación toma importancia, la cual consiste en un proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo acerca del propio quehacer educativo, necesario para mejorar el servicio que brinda una institución educativa. En la autoevaluación deben participar todos los miembros de la comunidad educativa, como: estudiantes, docentes, autoridades académicas, personal administrativo y de apoyo técnico. Debe concebirse como una evaluación integral que analiza profundamente el plan o programa de estudios en sus distintas etapas de

planteamiento, ejecución y administración, permitiendo delinear un plan de trabajo para realizar las modificaciones que se consideren necesarias.

Aunque cabe señalar que pueden presentarse algunas limitaciones para la puesta en práctica de ese tipo de evaluación. Por ejemplo, no es realista suponer que la totalidad del personal docente desarrollen la práctica educativa desde la perspectiva constructivista., además, en la práctica educativa surgen gran variedad de problemáticas y es posible que no todos los problemas que emerjan, puedan ser resueltos desde esta perspectiva, después de todo, los problemas educativos no tienen una única causa, ni radican exclusivamente en un sólo aspecto del programa de estudios o del proyecto educativo.

El último modelo importante es el de la evaluación fundamentada en competencias (Mora Vargas, 2004, pp. 20-22) la cual considera a la competitividad, la productividad, la calidad de los procesos y productos, como retos para el crecimiento económico y productivo, por lo tanto, la educación debe buscar otros criterios para lograr el desarrollo de las capacidades que le permiten al profesional enfrentar los retos que impone la nueva realidad. Desde el punto de vista de la planificación curricular, este modelo se concentra no solo en la formación académica sino también en el desarrollo humano. Esto último es una respuesta ante los factores deshumanizantes como la globalización, el avance tecnológico, la pobreza, el consumismo, la discriminación, entre otros.

Naturalmente, una evaluación por competencia requiere del diseño de un plan de estudio elaborado por competencias. En este contexto, se entiende competencia como el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para desempeñar una ocupación. La manera como se abordan las competencias varía dependiendo de factores como el país, el mercado laboral y la evolución del proyecto educativo que desea incorporar las competencias.

Las competencias han sido clasificadas de diferentes maneras dependiendo de las necesidades de formación de cada institución. Podemos identificar tres tipos de

competencias que forman los ejes para un diseño de plan de estudios (Mora Vargas, 2004, pp.21-22).

Las Competencias profesionales son las más simples, pueden ser genéricas, es decir, conocimientos y habilidades que pueden ser aplicadas en una amplia gama de ocupaciones, o pueden ser específicas, las cuales tratan de los conocimientos y habilidades necesarias para la correcta realización de una ocupación en particular.

Las competencias de formación humana, consisten en los valores y actitudes apropiados para desenvolverse de buena manera en ambientes laborales, el foco de esta competencia radica en el desarrollo de la personalidad del profesional. Estas competencias apuntan hacia el logro de una formación ética sólida, que es realista, práctica y que promueve el desarrollo de personas capaces de respetar y hacer respetar tanto los valores de la institución correspondiente, como los principios éticos, en sus vidas privadas y en el ambiente profesional. Con este tipo de competencias se pretende el desarrollo pleno del ser humano. El objetivo es que, a través de actividades y contenidos curriculares y extracurriculares, tanto los docentes como los estudiantes se preocupen por encontrar sentido a sus vidas en un nivel individual y social. Gracias a este entendimiento de sí mismo y de la gente que lo rodea, se pueden autoevaluar y, por lo tanto, ganan mayor control sobre sus propios proyectos de vida.

Las Competencias académicas son las que se refieren a la formación académica y pretenden desarrollar en los estudiantes un alto nivel académico, esto significa alcanzar ciertos objetivos como: una adecuada interacción entre la teoría y la práctica, un alto grado de conceptualización, reflexión y análisis crítico e interpretación de los hechos. Con esto, el profesional sería capaz de proponer soluciones e innovaciones en su entorno socio cultural.

Dentro de este tipo de competencias se pueden distinguir las competencias de informática. Con esto se pretende que la informática no sea considerada únicamente un elemento que facilite la realización de una labor, sino que se convierta en una herramienta para la selección y el manejo de la información, con el propósito de alcanzar la eficacia y eficiencia necesarias en el desempeño profesional. La informática también es un medio de

evolución profesional. Otra competencia es la investigación. En las tendencias curriculares actuales la investigación constituye una actividad básica en el aprendizaje, genera una práctica de indagación formativa que debe manifestarse de manera concreta, en el trabajo desarrollado entre los docentes y los estudiantes. La actividad investigativa tiene como punto de partida la producción de conocimientos en función de las necesidades individuales y profesionales tomando en cuenta los principios éticos y de exigencia profesional.

En pocas palabras, el perfil fundamentado en competencias se centra en el área profesional o laboral, tratando que el área humanística y de apoyo logren equilibrar la formación del profesional. Por lo que es necesario que antes de elaborar los programas de los cursos, se verifique el perfil profesional, elaborado mediante consultas a los académicos de la carrera, a la población estudiantil, y a los representantes de entes empleadores.

Más recientemente, la evaluación por competencias ha tenido que adaptarse a las demandas del siglo XXI, por lo que la noción de competencia se ha redefinido a:

“el saber ser (lo actitudinal - afectivo), el saber hacer (lo procedimental, lo práctico), el saber emprender, desarrollar nuevos retos, adaptarse a los cambios y uno de los más importantes, enseñar a como aprender a vivir juntos, a compartir, ser solidarios y con una conciencia social definida ética y responsablemente” (García y García, 2022, pp.7).

En este sentido, la evaluación por competencias ayudaría a los estudiantes a generar entornos de aprendizaje que vinculan su experiencia académica al contexto laboral profesional, con el objetivo de desarrollar las capacidades orientadas a la acción y resolución de problemas prácticos. Por lo que la evaluación sería un proceso continuo y constante que se aplica a todos los niveles educativos, que facilita la identificación de los aprendizajes de materia secuencial y que, al mismo tiempo, refleja el alcance de las competencias a trabajar (García y García, 2022, pp.8-9).

En esta nueva concepción, los modelos de evaluación por competencias se determinan por la naturaleza de las asignaturas, por lo tanto, no habría un parámetro para determinar el uso

de un modelo específico, pero siguen dos vertientes básicas de aprendizaje (García y García, 2022, pp.9): las que abordan indicadores de logros basados en tramos de calificación, y el modelo por indicadores a niveles de logro y asociados a los criterios de evaluación.

La evaluación de las competencias debe integrar lo cuantitativo y lo cualitativo, donde lo cualitativo determina cómo los estudiantes cumplen con los criterios, mientras lo cuantitativo apoya este esfuerzo entregando una nota o un porcentaje que expresa esos logros cualitativos. El desempeño y los logros por parte de los estudiantes, serían la base de cualquier reflexión o análisis, por esta razón, la evaluación por competencias se propone ser una estrategia didáctica que permite el desarrollo de habilidades para que el estudiante se desenvuelva de una manera activa que lo ayuden a resolver problemas de acuerdo a los distintos contextos que pueden surgir (García y García, 2022, pp.9-10).

La actualidad

Hoy en día es bastante común el uso de la rendición de cuentas (Carrasco, López, Luzón, 2019, pp.122-126) como base para la implementación de diferentes procedimientos como la acreditación de calidad, la certificación y la aplicación de pruebas masivas estandarizadas. La evaluación se ha utilizado de esta manera con los objetivos de generar reformas educativas, regular instituciones e instaurar control, en otras palabras, la información y las disyuntivas que aparecen como resultado de estos procesos de evaluación han sido cruciales en orientar los cambios del sistema educativo.

Ahora, pensar en la evaluación como una herramienta para producir cambios sistemáticos y conectar a la sociedad con las decisiones relativas a las políticas educativas a través de una conciencia colectiva sobre los efectos de la educación, no es algo inherentemente negativo, sin embargo, una gran parte de las prácticas evaluativas están concentradas en calificar y clasificar, al igual que considerar a los estudiantes como consumidores dentro del sistema educativo, reduciendo el proceso evaluativo a su aspecto técnico-instrumental. Desde este punto de vista, la principal preocupación de la evaluación es otorgar a los profesores, técnicas, instrumentos y dispositivos para la medición del aprendizaje de los estudiantes.

“En este escenario se considera, sea de forma ingenua o interesada, que si el profesor se apropia con pericia de metodologías de evaluación se tendrá resuelto el problema en este ámbito. Se ignora que la evaluación es un tema atravesado por múltiples dimensiones y que lo que está en juego es la formación y el desarrollo pleno de las personas. Por consiguiente, lo que el profesorado requiere es una amplia formación en evaluación que le permita analizar la problemática y complejidad de esta disciplina, lo que necesariamente conlleva considerar sus fundamentos teórico-epistemológicos, ético-filosóficos, y político-ideológicos; así como sus implicaciones personales, sociales, psicológicas, económicas, etc.” (Moreno Olivos, 2011, pp. 132).

Tanto la educación como la evaluación, inevitablemente, tienen un componente técnico, sin embargo, la evaluación ha sido progresivamente asimilada y confundida con la idea de medición, la cual utiliza instrumentos estandarizados con la intención de ser los más objetivos posibles. Esto se debe en parte por la globalización de las políticas de evaluación dentro del contexto de la educación, ya que colocan a la evaluación en una posición al servicio de la rendición de cuentas, ignorando (casi en su totalidad) otras finalidades y funcionamientos que las prácticas educativas poseen en un marco de sociedad civil. La rendición de cuentas solo se preocupa de la entrega de información, pero la evaluación puede tener relaciones con elementos de la formación ciudadana como las capacidades de autoexamen, empoderamiento, participación y convivencia dentro de una cultura diversa.

La visión técnica de la evaluación formula instrumentos de medición como encuestas o diferentes tipos de indicadores, convirtiendo la evaluación en una tecnología que comprende, transforma y controla el proceso educativo

“Esta visión tecnicista se deriva, en gran parte, del nuevo gerencialismo incorporado en la educación, en el que interesa la evaluación racional de problemas con un enfoque puramente procedimental, economicista y performativo” (Cabra-Torres, 2014, pp.182).

El problema de este enfoque técnico es que la evaluación termina siendo considerada simplemente como una forma de gestionar y administrar la sociedad, donde se usan herramientas, métodos y procedimientos para definir los logros, los efectos y resultados de las políticas y programas del sistema educativo. La evaluación, entendida como una

práctica social y educativa, es mucho más que una fuente técnica de información. Se puede considerar una disciplina práctica que se encarga de diferentes factores, tales como desarrollar la capacidad de razonar frente a un conjunto de alternativas variadas, ayudar en la deliberación de las decisiones correctas y promover una reflexividad con la autocrítica y autoevaluación en su centro. La evaluación incluso puede tener un carácter de emancipación tanto personal como social, es más:

“la evaluación se constituye en una actividad racional filosófica porque estimula el examen sobre preguntas relacionadas con el deber ser y lo correcto al interior de los colectivos y comunidades. Es contextual porque se fundamenta en la experiencia vivida de las comunidades y remite al estudio de cuestiones sobre cuáles son los compromisos, valores, normas y rutinas en el aquí y ahora; por ello, cada evaluación se configura como un estudio de caso intrínseco con su propia historicidad. Es pragmática porque continuamente se pregunta por lo que se puede hacer, lo que es viable, sobre qué estrategias se pueden adoptar, qué acciones se pueden emprender para cambiar el estado de las cosas y conlleva la necesidad de viabilidad política y de recursos. Y es transformadora porque, en virtud de la deliberación entre distintas opciones de vida y modos de proceder, las nuevas posibilidades emergen de nuevas autocomprensiones y de los acuerdos para avanzar junto con otros en proyectos que inciden en la calidad de vida, la convivencia y los valores que rigen las interacciones sociales.” (Cabra-Torres, 2014, pp. 182-183).

Con estas consideraciones, podemos decir que reducir la práctica evaluativa a una sola forma de rendimiento produce una degeneración del entendimiento sobre el sí mismo, disminuyendo a su vez, la responsabilidad moral del evaluador y generando que las preguntas y cuestionamientos sobre los valores, los problemas y la naturaleza de la evaluación, dejen de ser un tema relevante para los profesores, estudiantes y directivos, cosa de que estas disyuntivas sean abordadas en un plano teórico, por estadistas, científicos y otros expertos. Se hace necesario reconocer y hacer visible este método tecnicista, ya que produce una falta de reflexión y crítica tanto de los evaluadores, como de los evaluados.

La naturaleza social de la evaluación, impide que se puedan realizar juicios objetivos y/o separados de algún tipo de cultura, debido a que la evaluación se basa en ciertos valores e

ideas de acuerdo a una sociedad en particular. Por lo tanto, los procesos evaluativos tienen relación con los valores cívicos, los efectos de la acción educativa, y el desarrollo humano en general, factores que le otorgan al evaluador una perspectiva crítica y consciente. Si se entiende de esta manera, la evaluación se muestra como una instancia de aprendizaje político y ético, donde uno participa en experiencias con significados éticos y políticos, aprendiendo de ellas en el proceso. Son estos aprendizajes sociales los que pueden suceder durante la evaluación, pero son eclipsados por los resultados de la medición y los indicadores.

La evaluación como estrategia pedagógica tiene el potencial para ayudar a que los individuos sean conscientes de sus propios conocimientos y valores para la comprensión de la sociedad en la que viven, pero también puede permitirles ejercer sus roles como ciudadanos éticos y responsables. Esto quiere decir que la evaluación, efectivamente, puede tener las funciones de control y de legitimación de políticas, pero al mismo tiempo, tiene la capacidad de crear espacios para que los participantes de los procesos educativos reconozcan sus conductas y actitudes como ciudadanos, que contribuyen a la sociedad como un todo.

La cultura evaluativa del fracaso escolar, ha sido incorporada en la visión tecnicista de la evaluación. En estos casos, lo importante es la reproducción de conocimientos, sin embargo, esta no puede ser la única finalidad. La certificación de los saberes y competencias de los estudiantes, son elementos que forman parte del proceso, pero una evaluación también puede identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y promover el ejercicio activo y reflexivo de la ciudadanía. Los resultados de una evaluación, usados correctamente, contribuyen al fortalecimiento de habilidades y condiciones de aprendizaje para la integración social, al igual que la capacidad crítica para evaluar información. En resumen, la rendición de cuentas exige ciertos procesos de control que reconocen deficiencias y debilidades, pero un enfoque de aprendizaje requiere de un ambiente donde no haya temor a la expresión de las necesidades o a una posible sanción.

Los docentes y, por lo tanto, los evaluadores, deben abordar el desafío de la educación con una visión crítica de la sociedad que considere aspectos de la filosofía moral y política, cosa

de estar dispuestos a problematizar, analizar y modificar sus prácticas. Por supuesto, las instituciones educativas deben proporcionar los espacios y ambientes donde se puedan pensar y argumentar éticamente sobre las diferentes prácticas de evaluación.

Debido al carácter moral y cívico que la evaluación puede tener, las ideas de Kant sobre la educación podrían otorgar una guía sobre cómo abordar la educación moral. Esto no era un tema insignificante para él, después de todo, una educación mecánica es igual al adiestramiento de un animal, y es precisamente, esa dimensión moral que permite a los individuos crear sus propios principios y al mismo tiempo, relacionarse de manera responsable y armónica con el resto de la sociedad, la que abre el paso a una educación cosmopolita y al progreso del humano como especie.

Objetivos de aprendizaje transversales

Los objetivos de aprendizaje, particularmente, los llamados objetivos de aprendizaje transversales, parecerían ser la forma de educación contemporánea que más recoge las ideas de Kant. Estos, son objetivos que determinan metas generales y comprensivas relacionados con el desarrollo personal, intelectual, social y moral de los estudiantes, los cuales se logran a través de un conjunto de factores que constituyen la experiencia de la vida escolar, incluyendo las clases, las instancias de descanso como los recreos, fiestas, celebraciones y eventos escolares, entre otras. Los objetivos transversales deben ser promovidos a lo largo de todas las actividades educativas durante el proceso de educación, evitando que se concentren en una sola asignatura o grupo de asignaturas. En estos espacios, los objetivos transversales se promueven a partir de las asignaturas, al igual que los ritos, las normas, las dinámicas de participación y convivencia, y la cultura escolar general de cada establecimiento.

Según las bases curriculares de 3° y 4° medio (Ministerio de Educación, 2019, pp.24), los objetivos de aprendizaje definen cuales son los aprendizajes que se esperan de cada asignatura. Estos objetivos buscan desarrollar tanto conocimientos, como habilidades y actitudes para una educación integral. Las habilidades tienen un enfoque disciplinario mientras que las actitudes se entienden como “*disposiciones frente a objetos, ideas o personas, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, y que inclinan a*

las personas a determinados tipos de acciones” (Ministerio de Educación, 2019, pp.24) Ambos elementos se abordan y entrelazan dentro de las llamadas “habilidades para el siglo XXI”.

En las bases curriculares (Ministerio de Educación, 2019, pp.25-27), se explica que estas habilidades responden a las necesidades y requerimientos del mundo actual, tales como: la comprensión de diferentes maneras de pensar, la relación con el otro, el uso de la tecnología, el trabajo, el desarrollo personal, la comunicación, y la creatividad. Las habilidades para el siglo XXI instalan un marco donde cada asignatura define sus propias habilidades, que a su vez son transferibles a otras esferas de la vida, es decir, son transversales. Las directrices generales que componen ese marco son: “maneras de pensar”, que contiene las habilidades de la creatividad e innovación, pensamiento crítico y metacognición. “Maneras de trabajar”, que incluye las habilidades de comunicación y colaboración. “Herramientas para trabajar”, que considera la alfabetización digital y el uso de la información. Y finalmente, “Las maneras de vivir en el mundo”, que se encarga de las habilidades relativas a la ciudadanía local y global, de vida y carrera, y por último, de responsabilidad personal y social.

Los detalles específicos de los objetivos transversales actuales pueden variar entre colegios, comunas, o regiones, pero tienen elementos en común que sirven como guía al plantear los planes de formación estudiantil. Estos son, en ningún orden en particular: el desarrollo cognitivo, relacionado a las capacidades de análisis e investigación, se busca orientar el proceso de comprensión de la realidad, al igual que la capacidad de enfrentarse a los problemas de manera crítica. El desarrollo afectivo, el cual se preocupa del crecimiento personal de los estudiantes, que incluye el fortalecimiento de la autoestima y la valoración de la familia, las amistades y otros grupos de pertenencia. El desarrollo físico, que apunta al cuidado y valoración del cuerpo, tanto del propio cuerpo, como el del otro y promueve hábitos de vida saludable. Desarrollo cultural, relativo a la educación cívica, se refiere al establecimiento de las personas como ciudadanos dentro de un contexto democrático, es decir, individuos comprometidos que tienen la capacidad de desarrollar estilos de convivencia social constituidos por el respeto mutuo, la resolución pacífica de conflictos y

la valoración del entorno social. El desarrollo moral, busca que los estudiantes puedan construir un juicio ético sobre la realidad para que luego se inserten en ella como sujetos morales, para esto, se utilizan los derechos humanos como criterios fundamentales a la hora de establecer conductas, ya sean personales o sociales. El desarrollo laboral, que cubre distintos puntos de la actitud hacia el trabajo esperada de los estudiantes como la disposición a la participación en las actividades, la valoración del trabajo y de las personas detrás de ese trabajo, la capacidad de trabajar tanto de forma individual como colectiva, y el compromiso con la calidad del trabajo realizado. Además de estos elementos, también se destaca el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC), que consiste en proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan manejar y desenvolverse en el mundo altamente digital en que vivimos, de tal manera que, puedan usar la tecnología de manera competente y responsable (Ministerio de Educación, 2016, pp. 25-28).

Si bien, la importancia que se les da a las dimensiones social y moral dentro del contexto de los objetivos de aprendizaje transversales, sitúa este enfoque en una línea similar al pensamiento de Kant, cabe la pregunta ¿cómo se evalúan los objetivos transversales? La educación tradicional tecnicista, basada en la rendición de cuentas, es incapaz de abarcar todos los elementos exigidos por los objetivos transversales, de hecho, cae en el error de enfocarse demasiado en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, mientras que a las demás directrices de educación se les da una importancia reducida o en algunos casos, se ignoran por completo. Esto, junto a la comprensión de la evaluación como una simple herramienta para medir, gestionar y administrar la sociedad, generan un cierto tipo de estudiante que reproduce conocimientos y se concentra no en aprender, sino que en aprobar el curso.

Un intento de crear una forma de evaluación adecuada para la amplitud de los objetivos transversales, fue la implementación de planes de educación cívica, donde se proponen diferentes temas o situaciones controversiales sin respuestas obvias, para luego realizar actividades en torno a estas, tales como jornadas motivacionales, charlas, presentaciones, talleres, exposiciones o debates, todas con distintos niveles de participación por parte de los estudiantes. Al finalizar estas actividades, quedan nóminas de participantes, fotografías, presentaciones terminadas y documentos realizados por los estudiantes, cosas que quizás

podrían ser utilizadas para realizar algún tipo de evaluación, pero que no terminan siendo más que una forma de verificar que se llevaron a cabo las actividades, lo cual, no responde a lo que sería una evaluación de los objetivos transversales.

Una interesante alternativa nació a partir de una investigación realizada en la universidad politécnica de Catalunya (Cruz, López, Sánchez y Fernández, 2008), donde se utilizaron exámenes no presenciales, para evaluar, precisamente, los objetivos transversales. Estos exámenes a primera vista, podrían considerarse simplemente pruebas como cualquier otra con la diferencia de que la extensión es mayor de lo común, pero la idea detrás de la evaluación está en el planteamiento de las preguntas y en la modalidad en la que los estudiantes rinden el examen. Básicamente, cada pregunta está articulada con algún objetivo transversal en mente, y requieren un cierto trabajo de análisis e investigación para ser respondida, además, cada pregunta tiene un espacio limitado determinado para su respuesta, lo que promueve la idea de que las respuestas deben ser redactadas con cuidado. Por supuesto, estos factores incrementan la dificultad y exigencia de la evaluación, por lo tanto, en vez de utilizar el formato de examen presencial con duración entre 2 y 3 horas, la evaluación se realiza de forma no presencial, que debe ser entregada al evaluador en un plazo de una semana. La meta de esta evaluación, es que al colocar a los estudiantes en una situación donde no se trata de una simple selección y memorización de los contenidos vistos en clases, el aprendizaje se dará de manera natural durante el proceso de investigación, reflexión, análisis y comparación, que deben realizar para lograr contestar el examen. Los resultados de esta investigación fueron en su mayoría positivos, los estudiantes opinaron que consideraban bueno que la evaluación tuviese en cuenta otros aspectos que no solo fueran el contenido mismo de la asignatura, a pesar del notable incremento en la exigencia de la evaluación.

Si bien, este formato de evaluación fue aplicado en un contexto universitario, podría ser modificado para un contexto escolar, sin embargo, durante esta investigación, los objetivos que se evaluaban con estos exámenes eran bastante concretos, y no consideraban otros objetivos transversales relevantes como el desarrollo moral o cultural. En el marco metodológico se explica este instrumento de evaluación con más detalle.

Sobre la transversalidad

La dificultad para evaluar los objetivos de aprendizaje transversales también reside en el carácter multifacético de estos, ya que responden a una variedad de necesidades que forman parte de la vida escolar, tales como: las capacidades y destrezas que los estudiantes deben tener para enfrentarse a disciplinas específicas, la función generalista que contribuye a una formación intelectual que no se encasilla en una sola asignatura, comprender la idea de que las capacidades de los estudiantes pueden ir más allá de los ejercicios disciplinarios que están limitados a la escuela, la aspiración de que cada disciplina entregue competencias que superen el contexto estudiantil y sean útiles para la vida en general, y la esperanza de que el aprendizaje de cultura particular pueda expandirse a lo universal.

En este sentido, lo transversal no solo se refiere a los objetivos que se quieren lograr, si no que también a lo que se comprende por los diferentes agentes que forman parte de un contexto escolar, por ejemplo: la perspectiva de un profesor de enseñanza básica no es la misma que la de un profesor de enseñanza media. Según Bernard Rey en “*Las competencias transversales en cuestión*” (Rey, 1996), analizar este asunto requiere que nos preguntemos por la posibilidad de otorgar a la transversalidad alguna forma de consistencia, y la respuesta se divide en dos puntos.

Primero, los objetivos transversales que pertenecen a diversas asignaturas se pueden dividir en partes más pequeñas, que Rey llama competencias-segmento. La búsqueda por estas competencias dentro de las actividades escolares sirve para definir claramente el equipo metodológico del estudiante, siendo así, transversales.

Esta idea, tiene algunas complicaciones: el método de ejercicios escolares usualmente no genera competencias que serán útiles fuera del contexto de la escuela, sobre todo cuando los ejercicios tienen su origen en hábitos y tradiciones de la institución que resultan ser arbitrarias. Las competencias-segmento no se adaptan completamente a todas las situaciones, ya que, si se quiere realizar el mismo trabajo para dos asignaturas distintas, de todas formas, se requieren procedimientos diferentes. Por último, siempre se corre el riesgo de enfrentarse a una competencia de alto nivel que no puede ser separada en compuestos

más simples, aunque también puede resultar enriquecedor descubrir los límites en la reductibilidad de las competencias. A partir de esto, Rey menciona:

“Llegamos así a lo que quizá sea uno de los polos mayores de dificultades escolares. Como algunas operaciones intelectuales son demasiado complejas, o, por el contrario, demasiado elementales, incluso porque han sido automatizadas desde hace largo tiempo por el profesor, éste piensa que no pueden ser una dificultad para nadie, y llega incluso a no verlas cuando se las emplea en las tareas dedicadas a los alumnos. Por lo cual, el análisis de las tareas es seguramente la dimensión más importante del oficio de profesor, el gesto fundamental de la actitud pedagógica.” (Rey, 1996, pp.180)

Las tareas que los educadores aplican con los estudiantes deben presentar algún nivel de desafío para que tengan algún sentido, pero es sumamente relevante que el educador haya realizado un trabajo de análisis previo, cosa de tener en cuenta las operaciones que exige y las dificultades que se podrían presentar por parte de los estudiantes.

El segundo punto a través del cual Rey analiza la idea de la consistencia en la transversalidad, es la “competencia transversal”, que consiste en la disposición a utilizar una operación o procedimiento en circunstancias que parecen ser diferentes, pero en realidad se estructuran de la misma forma. Según su investigación, conocer una operación en un caso determinado no significa que luego se pueda aplicar ese conocimiento en otro caso que requiere la misma operación. Primero se debe identificar la similitud de forma entre los casos, lo cual depende del sentido que cada persona le atribuye a los casos o situaciones, es decir, se requiere de la competencia adecuada para un problema particular, pero también es necesario querer resolver el problema, el sujeto debe otorgarle un sentido al problema que le permite reconocer la posibilidad de usar la competencia que ya posee. En este sentido, la competencia es transversal ya que no se limita a un grupo de situaciones determinadas y se encuentra presente incluso antes de que haya sido identificada.

“Según el sentido que el sujeto otorgue a la situación le parecerá pertinente, digno de ser tomado en cuenta tal o cual aspecto, comprometiendo el empleo de alguna de las

competencias que posee. Ese otorgar sentido es característico del enfoque del sujeto sobre el mundo. Ese enfoque es lo que llamamos intención.” (Rey, 1996, pp. 182)

Aprender algo, no significa simplemente conocer su designación, su definición, sus procedimientos o la automatización de estos, sino más bien comprender las posibilidades que se abren gracias a ese conocimiento o aprendizaje. Se trata de que los estudiantes adquieran instrumentos de poder que poseen un sentido. La situación-problema, como instrumento didáctico realiza un buen trabajo en presentar conceptos de esta manera, es decir, enfrenta a los estudiantes con un problema para que descubran nuevas nociones que sirven como instrumentos conceptuales, en este sentido, un conocimiento sería precisamente, una competencia.

Entender el saber cómo una competencia implica que las actividades escolares se presenten como un aprendizaje que entrega un beneficio una vez conseguido, y que el conocimiento adquiera un sentido para los estudiantes. De esta manera Rey entiende la competencia como una idea inscrita dentro de una pedagogía centrada en el estudiante.

Cuando el estudiante acepta y entiende una actividad como una tarea posible a realizar, y que considera otros elementos además del problema intelectual que presenta, le otorga un sentido, lo cual, a su vez, permite que el saber pueda ser adquirido a través de dicha actividad. Establecer la intención sería de gran importancia para hablar de transversalidad, ya que el conocimiento sólo será realmente efectivo si se encuentra dentro de alguna visión de mundo, impulsado por una intención, de tal manera que el estudiante pueda utilizarlo como instrumento en situaciones futuras. Por lo que resulta necesario que el estudiante entienda el mundo a su alrededor como un lugar donde es posible utilizar las competencias intelectuales que aprendió. Esto último, según Rey, sería la condición fundamental para que haya transversalidad y para que los estudiantes puedan percibir los lugares y contextos donde puede aplicar lo aprendido.

Se debe destacar que el sentido no es el resultado de algún mecanismo psicológico, de hecho, el sentido que el estudiante genera tal vez ni siquiera es una decisión consciente. El

sentido otorgado a las cosas por los sujetos no puede ser minimizado a mecanismos mentales, ya que es efecto de una autodeterminación. Independiente de cómo el estudiante llegó a un sentido, vale la pena tomarlo en cuenta para comprender mejor cómo las fortalezas, debilidades, intereses y desintereses contribuyen a la creación de sentido al enfrentarse a una situación, actividad o problema.

4. Marco Metodológico

Para intentar acercarnos a una respuesta para estas preguntas, profundizaré sobre el método de evaluación de exámenes no presenciales ya mencionado, como forma para evaluar los objetivos transversales. También hablaré sobre las evaluaciones de estudios de caso como una alternativa a la hora de evaluar específicamente la moral de los estudiantes. Esto será contrastado con los resultados de dos entrevistas, con profesores con más de 10 años de experiencia, respecto a lo que piensan sobre los objetivos transversales y cómo evaluarlos.

a. Instrumentos de Evaluación

Examen no presencial

Ahora ¿cómo funciona el método de evaluación por exámenes no presenciales? En el artículo “Evaluación de competencias transversales mediante un examen presencial” (Cruz, López, Sánchez y Fernández, 2008), se separan los objetivos de aprendizaje en técnicos y transversales, los técnicos están relacionados con el conocimiento específico de una carrera, mientras que los transversales son las capacidades, actitudes, aptitudes y valores. Estos últimos son muy variados y no necesariamente deben tener un vínculo directo con el contenido del curso, sin embargo, consideran que la posesión de estos es básica para cualquier carrera. En base a esto llegaron a la pregunta de cómo evaluar esos objetivos transversales. A pesar de la existencia de recursos como las presentaciones orales o los trabajos entregables, el examen (mejor conocido en Chile como, la prueba), es el instrumento de evaluación más común, sin embargo, las fortalezas del examen están en los objetivos técnicos. El formato del examen ejerce una presión en el estudiante, ya que no puede explayarse completamente como resultado de verse forzado a acotar su conocimiento y reflexiones a una pequeña ventana de tiempo. Este límite de tiempo, junto con el estrés que provoca, producen que no sea posible que un estudiante demuestre el desarrollo de los objetivos transversales, independientemente de que estos se hayan logrado o no.

Reconociendo este problema, propusieron esta nueva evaluación del examen no presencial, con la idea de que los estudiantes tengan mayor libertad para pensar, buscar, comparar, escoger y escribir claramente sus respuestas durante la evaluación. Destacar que este método no pretende reemplazar a otros instrumentos de evaluación, de hecho, está pensado como la evaluación final de un curso, por lo que no es la opción ideal para toda situación.

En palabras muy simples, el examen no presencial permite que los estudiantes tengan una buena cantidad de tiempo para contestar el instrumento, lo que a su vez abre la posibilidad al evaluador de crear una evaluación más completa, y que, por lo tanto, pueda abarcar de mejor manera los objetivos transversales.

Esto no está libre de problemas, ya que había una serie de situaciones que el equipo de Cruz, López, Sánchez y Fernández querían evitar, tales como: que los estudiantes copien durante el examen, sobre todo al ser una evaluación no presencial, o que los estudiantes realicen un esfuerzo de estudio poco antes del examen, provocando que se retenga suficiente información y contenidos para aprobar, pero sin generar un aprendizaje profundo.

Con todos estos elementos, el examen no presencial se propone ser un instrumento de evaluación donde los estudiantes tienen que pensar y analizar, más que transcribir y aplicar, y a diferencia de los exámenes usuales, no tiene las mismas limitaciones de tiempo. Por lo que este método de evaluación, en teoría, tendría dos fortalezas: permitiría la evaluación de los objetivos transversales y ayudaría al estudiante a conseguir un aprendizaje real.

¿Pero cómo se construye este instrumento? primero, es necesario definir los objetivos transversales que serán parte de la planificación, en este caso, se utilizaron nueve objetivos, propuestos por la Comisión de Competencias de la Facultad de Informática de Barcelona para la carrera de ingeniería informática (es en esta carrera donde se prueban los exámenes no presenciales), los objetivos o competencias son: espíritu emprendedor e innovación, sostenibilidad y compromiso social, tercera lengua (en Cataluña hay dos lenguas oficiales), comunicación eficaz oral y escrita, trabajo en equipo, uso solvente de los recursos de

información, aprendizaje autónomo, actitud frente al trabajo, y finalmente, hábitos de pensamiento.

Luego, se consideraron las posibles ventajas y desventajas de esta evaluación. La ventaja que es más aparente, es la capacidad de abordar temas, relativos tanto a los objetivos técnicos, como a los transversales, con mayor profundidad, esto se debe a la segunda ventaja, no estar tan limitados por el tiempo, lo que permite a su vez, que no solo se pueda entrar en más detalle con cada contenido o tema, sino también la cantidad de temas que se pueden tocar en la evaluación aumenta.

Respecto a las desventajas, una ya fue mencionada, que los estudiantes utilicen el formato no presencial para superar el examen con métodos poco éticos. Una solución para este problema, sería la estructura de las preguntas del examen, las cuales son preguntas de desarrollo, donde el estudiante debe argumentar con sus propias palabras, lo que dificulta el acto de copiar y facilita la tarea del evaluador de reconocer si alguien utilizó un método poco ético. La carga de trabajo es otro potencial problema, para el profesor, requiere más esfuerzo construir el instrumento, sin embargo, las exigencias formales de la evaluación ayudarían a que el proceso de revisar los exámenes sea menos engorroso. Por parte del estudiante, efectivamente, deberán acotar más tiempo para realizar la evaluación, pero a la vez, cualquier tiempo que antes utilizaban para prepararse y estudiar, ahora lo ocupan para hacer el examen, el cual promueve el pensamiento y el análisis en lugar de la memorización. Aunque también habría que considerar el resto de las asignaturas, ya que la exigencia del examen no presencial, significa que sería imposible rendir más de una de estas evaluaciones en el mismo periodo de tiempo.

En cuanto a la aplicación de la evaluación, se realizó en la asignatura Arquitectura de un PC de la Facultad de Informática de Barcelona, donde se reemplazó el examen final tradicional por el no presencial durante 6 cuatrimestres. El examen contaba con las siguientes características (Cruz, López, Sánchez y Fernández, 2008, pp.10-23):

Los estudiantes cuentan con una semana para realizar la evaluación fuera de clases. El tiempo estimado para responder el examen es de 10 horas, eso incluye buscar información, hacer un filtro, realizar un análisis crítico, y redactar las respuestas de forma clara y concisa, a todos los estudiantes se les informa sobre este tiempo estimado de trabajo. Al momento de evaluar el examen, no solo se toma en consideración el contenido técnico, sino que también la escritura misma de la respuesta, esto quiere decir que, las respuestas deben ser manuscritas (el examen es no presencial pero tampoco es virtual), y se debe tener en cuenta la ortografía, la caligrafía y la gramática. Se exige que el examen se entregue en manuscrito para desincentivar las copias textuales de las fuentes encontradas, además, para que las respuestas sean escritas a conciencia, solo tienen una oportunidad, es decir, no se hace entrega de copias adicionales del examen, y cada copia tiene una marca de agua, cosa de poder reconocer fácilmente si un examen fue fotocopiado.

El examen consiste de 16 preguntas, que deben ser contestadas en la misma hoja de la evaluación, estas preguntas requieren desarrollo, no pueden ser contestadas con una simple frase, es necesario estructurar y elaborar cada respuesta, sobre todo porque cada pregunta o enunciado, tiene un espacio determinado limitado para la respuesta, lo cual otorga aún más importancia a la buena planificación de cada respuesta redactada. Esto permite al estudiante demostrar sus capacidades de organización, integración, síntesis y argumentación de información, además de su vocabulario y dominio de los conceptos técnicos específicos de la asignatura. Hay diferentes tipos de preguntas, por ejemplo, algunas exigen que el estudiante busque distintas fuentes, pero debido a la gran variedad de fuentes sobre el tema, se verá forzado a seleccionar la información con cuidado. Otro tipo de pregunta, es donde se solicita algo que al ser buscado en los buscadores de internet más populares, los primeros resultados contienen datos erróneos, por lo tanto, la pregunta demuestra si el estudiante investigó a profundidad o simplemente se quedó con las primeras fuentes.

Al evaluar el examen, se busca calificar a partir de los conocimientos técnicos y los objetivos transversales que se presentan en las respuestas de los estudiantes. Para esto se le asigna un puntaje y una nota a la parte técnica del examen, que luego se pondera con un puntaje separado que proviene de los objetivos transversales logrados, y así, se obtiene la

calificación final, La razón de esta ponderación, es que los evaluadores consideraron que, a pesar de querer evaluar de mejor manera los objetivos transversales, la asignatura sigue siendo principalmente técnica, por lo que el conocimiento técnico, tiene un poco más de relevancia, es decir, quieren evitar la situación donde un estudiante apruebe el examen sin demostrar los conocimientos técnicos necesarios, solo por tener una redacción impecable.

Finalmente ¿Cuáles fueron los resultados? Durante los 6 cuatrimestres donde se utilizó el examen no presencial como la evaluación final de la asignatura, también se realizaron encuestas a los estudiantes que participaron del curso, estas encuestas cubren varios temas, y una sección importante de la encuesta se trata del examen no presencial, al mismo tiempo, estas no son anónimas, cosa de poder contrastar las respuestas con el rendimiento que cada estudiante tuvo en su evaluación.

Al comparar las notas con las encuestas, varias cosas se hicieron notar. La gran mayoría de los estudiantes dedica bastante tiempo a la investigación (más de cuatro horas aproximadamente) y visitan más de 20 fuentes diferentes, además afirmaban que menos de la mitad de las fuentes consultadas fueron de utilidad. La mayoría de los estudiantes consultaron páginas de internet y muy pocos usaron libros. Al parecer, solo unas 2 horas son necesarias para revisar el contenido y material del curso. Casi todos los estudiantes, escribieron un borrador de sus respuestas, antes de pasarlas al examen, algunos hacían múltiples borradores. El tiempo necesario para completar el examen resultó mayor del esperado, un gran número de estudiantes afirmó haber dedicado más de las 10 horas previstas, al mismo tiempo, los estudiantes que dedicaron menos tiempo, obtuvieron notas más bajas. La mitad de los estudiantes están de acuerdo con que se evalúen temas “no técnicos”, mientras que, a un porcentaje muy bajo, le molestó que se evaluaran esos elementos. La gran mayoría prefiere este tipo de examen a los tradicionales, sin embargo, reconocen que el tiempo y esfuerzo necesarios no siempre serán convenientes. La mitad opinó que el tiempo de una semana es suficiente, si consideramos que el tiempo estimado de 10 horas no resultó ser correcto, probablemente se podría extender el plazo a 10 días. Dos tercios de los estudiantes cree que aprendió cosas nuevas gracias al examen, también mejoraron sus capacidades de comunicación, tanto orales como escritas. Gran parte de los

estudiantes le da la misma importancia a los contenidos “no técnicos” que a los técnicos. La mayoría no estaba consciente de la relevancia que el curso otorga a los conocimientos “no técnicos”, pero al finalizar la asignatura, ellos también piensan que este tipo de conocimientos son imprescindibles. Por último, más de la mitad, están de acuerdo con la metodología del examen no presencial.

En cuanto a las conclusiones del grupo de evaluadores, un examen que no esté limitado por tiempo y que no impone restricciones respecto a los recursos usados por los estudiantes resulta bastante eficiente al momento de evaluar conocimientos y competencias que normalmente no son posibles de abarcar en un examen tradicional u otros métodos de evaluación que se enfocan más en el contenido técnico de las asignaturas. No es necesario que el examen no presencial sea el único instrumento de evaluación, si bien, este método sirve para evaluar cualquier tipo de competencia, perfectamente se podría utilizar exclusivamente para los objetivos transversales, mientras se usan exámenes tradicionales para evaluar los objetivos técnicos. Por supuesto, no es un instrumento perfecto y tiene desventajas, como la posibilidad de que los estudiantes hagan uso de prácticas poco éticas por ejemplo, sin embargo, un buen diseño del examen, pueden solucionar o reducir esos problemas. Finalmente, destacan que esta evaluación es una excelente forma de evaluar los tan elusivos objetivos transversales, en la práctica, la carga de trabajo es menor de lo que uno esperaría y los estudiantes que participaron parecen apreciar este tipo de evaluación.

Este proyecto resulta muy interesante, ya que no solo propone un método para evaluar los objetivos transversales de una manera más efectiva, sino que también muestra algunas de las razones de porque las evaluaciones comunes que se utilizan en el día a día de las instituciones educativas, no son capaces de evaluar los objetivos transversales. Las dos características principales del examen no presencial entregan fuertes directrices para el desarrollo de instrumentos de evaluación de objetivos transversales, esas características son el tiempo y el trabajo requerido por la evaluación.

El tiempo acotado para realizar una evaluación afecta directamente el tipo de evaluación que se puede aplicar, en un examen tradicional, los estudiantes tienen entre 2 y 3 horas para

responder, esto impide observar los objetivos transversales tanto del punto de vista del estudiante, como del evaluador. Para el evaluador, tener que limitar el instrumento de evaluación a un corto periodo de tiempo, significa que ese instrumento debe ser acorde al tiempo, es decir, tiene que ser diseñado de tal forma que sea realista asumir que un estudiante pueda completar la evaluación dentro de ese tiempo límite. Debido a esto, el examen o instrumento que se esté utilizando, es incapaz de cubrir demasiados temas o de profundizar mucho en los pocos que sí están incluidos. Para el estudiante tampoco funciona, los objetivos transversales no solo son variados, sino que también son amplios, y al estar relacionados con habilidades más que conocimiento, algunas preguntas simples no serán suficientes. Por ejemplo, si se observan los objetivos de aprendizaje transversales en las bases curriculares, “Proactividad y trabajo” (Ministerio de Educación, 2016, pp. 27) es uno de ellos, pero no es posible que un estudiante pueda demostrar que ha desarrollado su iniciativa personal o que ha reconocido la importancia del trabajo, con una serie de preguntas simples en un periodo de tiempo limitado, o en el caso del objetivo transversal “Dimensión moral”, la información que se obtendría de la evaluación sería insuficiente para poder afirmar con seguridad que el estudiante ejerce de modo responsable distintos grados de libertad o que valora el carácter único de cada ser humano. Esto quiere decir que incluso si un estudiante logró todos los objetivos transversales, le será imposible demostrar esos objetivos en un periodo tan corto de tiempo, sobre todo si la forma de evaluar consiste en un examen que abarca unos pocos temas y solo de manera superficial. En cambio, al extender significativamente ese límite de tiempo, la posibilidad de evaluar los objetivos transversales se convierte en una realidad, el evaluador puede diseñar instrumentos más exigentes, que son capaces de abarcar más temas y/o permiten la profundización de los contenidos o temas en cuestión, ya que el instrumento no se ve limitado a un periodo corto de tiempo. Para el estudiante, el examen será más difícil, sin embargo, la abundancia de tiempo, permite que demuestre si logró o no los objetivos transversales del curso, situación que, a su vez, está potenciada por la mejor estructura y diseño de la evaluación.

La segunda característica de relevancia, es el tipo de trabajo que esta evaluación exige de los estudiantes, específicamente, un trabajo que requiere que los estudiantes salgan de su zona de confort y exploren el contenido que están estudiando desde un punto de vista

exterior a la asignatura de su institución. En un momento, mientras se está describiendo de qué se trata el examen no presencial, se menciona una idea proveniente del constructivismo, en la que dicen que cuando uno lee algo, lo leído puede ser olvidado en un corto lapso de tiempo, pero si uno lee algo y luego intenta explicárselo a otra persona usando palabras propias, es muy probable que uno encuentre agujeros en su discurso, si luego uno se dedica a pensar sobre esos agujeros, lo leído queda grabado en nuestra mente mucho más que con una simple lectura. Esto se aplica impecablemente al examen no presencial, es una suerte de aprender haciendo. Para responder el examen, el estudiante no puede conformarse con el conocimiento que vio durante la asignatura, ya que el instrumento está diseñado con la idea de que ese conocimiento es insuficiente, por lo que el estudiante debe investigar, seleccionar y analizar diferentes fuentes. Este trabajo, es un proceso que el estudiante realiza por sí mismo, él crea su respuesta basada en las fuentes que él investigó bajo su criterio. Al momento de aprender, el paso de recibir información a generar información a partir del trabajo propio, marca una diferencia enorme en el aprendizaje, y es algo en lo que el examen no presencial capitaliza.

Estudio de casos

La segunda pregunta importante es sobre la moral, producir individuos que posean principios morales, es una parte fundamental de la educación dentro del pensamiento de Kant, y no es extraño encontrar el desarrollo moral como uno de los objetivos transversales en los planes de estudio, sin embargo, no es común ver evaluaciones que se enfoquen en el aspecto moral de los objetivos. Un método que parece efectivo es el estudio de casos, y para analizarlo me referiré al artículo “Criterios para el análisis y evaluación de casos en la educación moral” (Valbuena-Espinosa, 2018). En este artículo se explica cómo funciona el método basado en casos, específicamente para la evaluación moral.

En este contexto, se entienden los casos como narrativas que contienen todo tipo de información, al igual que datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación., las cuales tienen el objetivo de desarrollar el sentido crítico frente a los problemas éticos, al igual que fortalecer el análisis de situaciones polémicas para promover la capacidad para tomar decisiones. Si se concentran en la dimensión moral, los casos estimulan la deliberación sobre dificultades morales, lo cual permite una

diversidad de puntos de vistas frente a situaciones donde ocurre una confrontación de valores, al mismo tiempo se establecen las ventajas y desventajas de los distintos cursos de acción posibles, las soluciones con argumentos sólidos y la valoración de consecuencias.

El artículo busca presentar criterios generales que pueden ser usados por los docentes como formas de orientar a los estudiantes en los análisis de casos de índole ético o moral, y al mismo tiempo evaluar la forma en que los estudiantes trabajan un caso. Los criterios que se proponen en el artículo (que serán abordados más abajo), se basan en que tanto el aprendizaje como la enseñanza, deben promover prácticas de deliberación. En este contexto, se entiende deliberación como la reflexión conjunta de una cuestión, esto significa, establecer los hechos, analizar y comprender las causas, las posiciones de los involucrados junto con sus intenciones y motivos, al igual que, valorar consecuencias, dialogar con los mejores argumentos posibles, buscar soluciones, y reconocer tanto las dificultades para encontrar puntos medios, como la gran amplitud de perspectivas implicadas.

La deliberación exige la presencia de competencias argumentativas, comunicativas y sociales, cosa de manejar adecuadamente situaciones moralmente problemáticas. Por lo tanto, los criterios para el análisis y evaluación de casos están fuertemente relacionados con la idea de que la deliberación conduzca a la formulación de un juicio que evalúa las situaciones y/o se dirija hacia un curso de acción que se considere correcto en una situación determinada. Las competencias serían (Valbuena-Espinosa, 2018, pp.687): el ejercicio de la autonomía, el análisis cuidadoso de la situación en la que se encuentra la persona que toma la decisión, y la capacidad de argumentar en circunstancias moralmente problemáticas. Cabe destacar que la deliberación moral no es dogmática, es decir, es un proceso que requiere cuestionar las creencias propias y, por lo tanto, no considera incorrectas los puntos de vista de los demás por ser diferentes. Además, es un esfuerzo cooperativo que se realiza a través de un diálogo fundado en el contraste crítico entre diferentes posturas en torno a un problema o situación en específico.

El trabajo del profesor Juan Camilo luego procede a explicar los cuatro criterios que se usan para el análisis y evaluación de casos de los estudiantes, los cuales son (Valbuena-Espinosa, 2018, pp. 687-691): la identificación de los problemas morales, el análisis de las circunstancias y hechos, la consistencia argumentativa, y la justificación moral de las alternativas de decisión.

Respecto al primer criterio, la identificación de los problemas morales, se plantea que un juicio moral requiere un análisis de una descripción de la situación y del contexto en que se toma esa decisión. Para realizar ese análisis, se deben identificar los intereses en conflicto, al igual que las causas importantes que condujeron a ese conflicto. El dilema también tiene la característica de que todas las opciones presentadas por los distintos agentes que participan del dilema, tienen razones morales de peso como base. Cualquier alternativa que se tome como la decisión final, puede ser considerada tanto correcta como incorrecta dependiendo de la razón moral detrás de la decisión. Debido a esto, se plantean tres posibles perspectivas de reflexión frente a un dilema moral; la pragmática, la teleológica, y de la justicia. La pragmática, es la perspectiva que evalúa la relación entre los medios y los fines de las acciones, en otras palabras, se reflexiona sobre los medios adecuados para lograr fines determinados. La perspectiva teleológica se enfoca en la reflexión sobre la felicidad y el valor que los sujetos otorgan a sus respectivos proyectos de vida para alcanzar esa felicidad. La perspectiva de la justicia se centra en una ética de la justificación moral a través del sentido de lo justo y el deber. Esto implica considerar temas institucionales, políticos y legales, al igual que otros elementos como los derechos, las normas, los principios y las prácticas, además, dentro de esta reflexión, se pueden involucrar las otras dos perspectivas.

El segundo criterio es el análisis de las circunstancias y los hechos, que se hace presente una vez se ha identificado la estructura de un dilema. Como dice el nombre, consiste en considerar las circunstancias, hechos y creencias que constituyen el contexto del dilema, para poder idear una forma de abordarlo. Lo que esto significa, es que se realice una reflexión sobre los hechos relevantes del dilema y la manera en que estos afectan a los agentes participantes. Para una reflexión adecuada, lo mejor es documentarse previamente

acerca de los referentes legales, históricos, culturales y sociológicos relativos al caso en cuestión. Esto último es importante cuando se presentan situaciones a estudiantes, porque así la reflexión no se percibe como algo ficticio o construido, sino como algo que sucedió y/o que puede suceder, esto es aún más efectivo si el caso presentado está basado en un hecho real. Otro elemento importante que se menciona sobre el análisis de caso por estudiantes, es que sean capaces de establecer una distinción entre hechos y opiniones. Para esto, el docente debe preocuparse de que los casos sean contextualizados adecuadamente, para que el análisis no caiga en el prejuicio y para que las opiniones estén respaldadas lo más posible, por evidencias que sustenten el juicio moral. Esto es necesario para que el debate que surja del caso tenga una base confiable, y no se transforme en un intercambio de prejuicios o información tergiversada. Al mismo tiempo, cuando se trata de evidencias o datos concretos se deben tener en cuenta dos elementos, uno es el criterio de pertinencia, que se refiere a que la evidencia no es un presupuesto aislado que se debe aplicar a cualquier situación similar, sino que tienen una pertinencia en la medida que tienen un vínculo con el contexto y los criterios morales del caso que se está analizando. El segundo elemento a tener en cuenta, es que las pruebas o evidencias que sustentan el juicio moral deben ser completas, es decir, se apoyan en toda la información pertinente de manera tal, que no se refiere a pruebas de forma selectiva o que solo tomen en cuenta un punto de vista determinado. Esto último tiene importancia debido a que los estudiantes deben comprender que cuando se trata con un dilema moral, todas las posiciones distintas pueden presentar pruebas pertinentes, que no pueden ser desvalorizadas entre sí.

La consistencia argumentativa es el tercer criterio, y se basa en la idea de los argumentos contundentes, esto quiere decir, que las premisas del argumento son verdaderas y son una conclusión lógica de esas premisas. Esta contundencia es necesaria para que un argumento pueda sustentar una decisión sin premisas falsas o que lleven a resultados ilógicos. Pero también existen otros elementos necesarios para mantener una consistencia argumentativa, como la capacidad de no cometer contradicciones lógicas entre los argumentos y la consistencia conceptual, la cual consiste en que se le atribuyan a los conceptos, los mismos significados sin cambiarlos de manera arbitraria durante el desarrollo de la discusión y el análisis. Estos requerimientos para la consistencia argumentativa tienen el objetivo de que

el debate grupal de los dilemas (sobre todo en el caso de los estudiantes), no caiga en una discusión donde los participantes se persuaden entre sí a través de un amplio uso de falacias que apelan a criterios inválidos como la autoridad, la descalificación y la opinión general. El análisis de casos debe promover la argumentación dialógica, entendiéndose como una instancia donde es posible el diálogo entre perspectivas distintas y donde las posiciones son válidas y legítimas si cuentan con argumentos consistentes.

El cuarto y último criterio es la justificación moral de las alternativas de decisiones. La evaluación y justificación del juicio moral no se trata de una exposición de creencias y opiniones relacionadas a un caso en particular. Es un proceso de justificación que se puede entender como el examen y evaluación de los principios morales que actúan como la base de las alternativas frente a un dilema moral, esto quiere decir que la justificación moral es un proceso cognitivo en el que se reflexiona sobre los principios y valores, al mismo tiempo, estableciendo una jerarquía para que la persona sea capaz de resolver conflictos morales. Cabe destacar que, en el contexto del artículo, se entiende principio moral como una guía general que orienta la formación de juicios en casos específicos y ayuda en el desarrollo de reglas y líneas de acción. También se debe considerar que, en el proceso de examen de un principio moral, es importante que el principio se corresponda con las circunstancias del caso y que la evaluación esté orientada a escoger el mejor curso de acción a partir del principio moral en uso, en otras palabras, el principio moral y el dilema, deben tener consistencia entre sí.

En cuanto a la evaluación del principio moral, se debe poner atención a si la acción derivada del principio moral es justificable en el caso presentado o en otra situación similar. Los contraejemplos o circunstancias hipotéticas permiten demostrar que hay ciertos principios morales que no son adecuados o que solo son válidos en ciertos casos. Otro factor relevante durante la justificación de las acciones de un dilema moral, es el ajuste entre juicios concretos y juicios generales, esto quiere decir, que se deben describir de forma adecuada los puntos que se pueden defender en el contexto del dilema, y se tiene que examinar la manera en la que se podría abordar la situación desde distintas creencias y principios morales. Esto último implica la idea de que los estudiantes se pongan en un

punto de vista universal, esto es, una postura que tiene en cuenta a todos los grupos y puntos de vista involucrados en una situación.

Estos cuatro criterios para el análisis de casos, pueden ser utilizados para orientar y evaluar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo se pueden juntar en una rúbrica de evaluación, que justifica el instrumento en la medida que permite identificar los pasos que forman parte del ejercicio de la deliberación moral. Más concretamente, esta rúbrica basada en los criterios mencionados, aporta tres ventajas para el docente o evaluador. Primero, orienta la evaluación, cosa de tener claridad sobre la relevancia de cada criterio al evaluar el estudio de casos de los estudiantes. Segundo, es una buena alternativa comparada con los instrumentos de evaluación tradicionales que no permiten evaluar aspectos del aprendizaje como el juicio moral. Tercero, al presentar la rúbrica de forma explícita, los estudiantes pueden entender el propósito del uso de los casos, aumentando así, el nivel de confianza que los estudiantes tienen ante la evaluación.

Finalmente ¿Cuál es la conclusión del artículo? Se plantea que el propósito central era presentar los criterios elaborados a partir de consultas con docentes de enseñanza básica, media y superior. Esos criterios serían esenciales en guiar el ejercicio de análisis y evaluación de casos moralmente problemáticos, lo cual ayudaría a los estudiantes a desarrollar su carácter moral, entendido como la capacidad de un individuo para evaluar y prever las consecuencias de sus acciones. Al considerar esto, se afirma que la formación moral debe enfocarse en que los estudiantes estén familiarizados con la elección del curso de acción, siguiendo reglas lógicas y argumentando de manera coherente. Además, el uso de casos en la discusión moral desarrolla la capacidad de los estudiantes para justificar, usando principios basados en acciones y emociones, al igual que la capacidad de identificar y defender las situaciones en las que una acción es moralmente buena o no. Al mismo tiempo, los casos aportan un soporte a los docentes para reconocer si se está desarrollando adecuadamente el juicio moral de los estudiantes. El trabajo del profesor Valbuena-Espinosa, termina mencionando que se espera que los criterios propuestos puedan ser universales, es decir, que puedan ser aplicados en cualquier población estudiantil, específicamente, en los cursos finales de enseñanza básica, junto con la enseñanza media y

superior, sin la posible discriminación de las variantes socioculturales. Al mismo tiempo, no se descarta que los factores emocionales relacionados con los sentimientos morales como la simpatía, la culpa o la vergüenza, puedan influir en cómo los estudiantes abordan cada caso.

El estudio de casos responde de forma positiva a la pregunta por la posibilidad de evaluar la moral. Si bien, otros objetivos son más fáciles de evaluar, en teoría cualquier persona podría responder la pregunta y luego proponer algún método para hacerlo, por supuesto habría que someter ese método a análisis para saber si es factible y a la vez efectivo. Lo importante sobre la pregunta por la evaluación de la moral está más enfocada en la forma que se utiliza para evaluar, qué cuestionando si es posible evaluar la moral en primer lugar. En este sentido, el estudio de casos propone una forma de evaluar la moral, al igual que criterios para concretar esa evaluación. Lo que destaca de estos criterios es el objetivo de formar el carácter moral y desarrollar la capacidad de deliberar en base a principios. Detrás de estos criterios, está la idea de que los estudiantes, gracias a una formación moral, sean capaces de tomar decisiones por su cuenta, es decir, que puedan valerse por sí mismos, idea ya propuesta por Kant, donde esa autonomía en un individuo surge al ejercer su libertad, y el curso de acción se determina a partir de principios morales que el mismo individuo escoge seguir, al mismo tiempo, se menciona que al tomar cierto curso de acción, se debe considerar todas las perspectivas de todos los agentes involucrados en esa situación y contexto determinado, lo cual es similar a lo planteado por Kant al decir que se pueden reconocer los buenos principios si estos se pueden aplicar de forma universal, es decir, que cualquier persona estaría de acuerdo con el principio, esto requeriría considerar diversas perspectivas, tal cual se menciona en el artículo. Esto me lleva a pensar que el estudio de casos, junto con los criterios de evaluación propuestos en el artículo, podrían ser una forma efectiva de fortalecer la dimensión moral que está presente en los planes de estudio, pero que no se hace presente a la hora de evaluar los objetivos transversales. Esto es sumamente relevante, no solo para darle la importancia apropiada a un objetivo que se encuentra algo ignorado en términos de evaluación, sino que también porque es precisamente el aspecto moral el que cumpliría un rol fundamental en el desarrollo de los individuos, sus relaciones con la sociedad que los rodea y el sistema de leyes que permite que esos individuos tengan

la libertad de decidir y ejercer sus principios morales en base a principios, en pos de un progreso colectivo.

b. Entrevistas

Con el propósito de contrastar y comparar las ideas y conceptos presentados en los textos anteriores, se realizaron dos entrevistas con profesores de filosofía con más de 10 años de experiencia profesional haciendo clases en instituciones escolares y que también colaboran con el Departamento de Filosofía de la UMCE como profesores guía de prácticas profesionales. El objetivo es que hablaran de la realidad concreta sobre los objetivos transversales, la evaluación, y cómo estos dos elementos se relacionan entre sí para promover el aprendizaje de los estudiantes. Las entrevistas eran de formato semi estructurado, donde se hacen preguntas generales abiertas, y a medida que se van respondiendo, el entrevistador puede hacer preguntas que nacen en el momento, basadas en las respuestas del entrevistado. Las entrevistas tenían una duración máxima aproximada de 30 o 40 minutos, aunque no era necesario mantener demasiada rigurosidad respecto al tiempo. Las preguntas principales de la entrevista se enfocaban en: que el entrevistado estableciera los métodos de evaluación más comunes, independientemente si los utilizaba o no, escuchar la opinión de los profesores sobre los objetivos transversales y su importancia dentro del sistema educativo, indagar sobre la eficacia de los métodos de evaluación tradicionales para abordar los objetivos transversales y cuáles son los métodos que sí son útiles para evaluar esos objetivos, y que opinaban respecto a la evaluación de la moral, tanto como un objetivo transversal, como formas o instrumentos para poder evaluar de manera efectiva el desarrollo moral de los estudiantes.

La entrevista semiestructurada fue elegida como método de investigación debido al grado de flexibilidad que otorga. Una entrevista estructurada es sistematizada y rígida, lo que facilita la clasificación y el análisis, sin embargo, al no tener la capacidad de adaptarse al sujeto entrevistado, puede causar que no se profundicen los temas adecuadamente. La entrevista no estructurada es informal y tiene una gran adaptabilidad frente al entrevistado, pero con la libertad de ir más allá de los temas de la entrevista también se corre el riesgo de generar vacíos de información para la investigación. En cambio, la entrevista

semiestructurada es capaz de ser lo suficientemente flexible para adaptarse al sujeto entrevistado, al mismo tiempo que mantiene una uniformidad para que la entrevista no se aleje demasiado del propósito de la investigación (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, pp.163).

Además, este trabajo entiende la entrevista semiestructurada como un proceso comunicativo donde se obtiene información, la cual está compuesta por un conjunto de representaciones de las experiencias vividas por el entrevistado, recolectando así, las opiniones y creencias del sujeto en cuestión (Tonon, 2012, pp.48-49). La entrevista semiestructurada desarrolla un diseño de investigación que se centra en el sujeto. En este sentido, sería un instrumento que no solamente se preocupa de acumular datos, sino que también trabaja directamente con las palabras y las formas de sentir del entrevistado, para lograr un mayor grado de comprensión (Tonon, 2012, pp.50). En otras palabras, Este tipo de entrevista permite la recolección y análisis de saberes sociales como productos de una práctica que se expresan a través de un discurso que, a su vez, se encuentra dentro de un contexto construido a partir de representaciones subjetivas y personales de los participantes sobre lo que consideran relevante (Tonon, 2012, pp.50-51). Esto último resulta importante, ya que lo que se espera de las entrevistas es comprender la realidad escolar que viven los profesores respecto a la experiencia de la evaluación, permitiéndoles expresar un mundo particular que luego será contrastado con los instrumentos previamente descritos (examen no presencial y estudio de casos).

Primera entrevista

La primera entrevista fue con el profesor Pablo Martínez Rojas, egresado de la UMCE que ha estado ejerciendo como profesor de filosofía y guía de practicantes por 16 años. Cabe mencionar que, debido a limitaciones de tiempo por parte del profesor, la entrevista no podía superar los 30 minutos.

Cuando se le preguntó sobre los métodos de evaluación comunes, enfocó la respuesta en su propia práctica, relatando cómo luego de egresar se inclinó hacia las pruebas estandarizadas, debido en gran parte por la falta de experiencia, de cierta forma desvalorizando otros instrumentos de evaluación, ya que le daba mayor importancia a la

clase y no tanto a la evaluación. Luego de algunos años obtuvo una apreciación por los instrumentos evaluativos y el proceso de evaluación en general, esto, junto con la carga laboral que implica la revisión de las pruebas estandarizadas, lo motivaron a explorar otros mecanismos de evaluación. Se vio en la necesidad de construir pautas y rúbricas de evaluación para los diferentes tipos de instrumentos que aplicaba, hasta que llegó a la evaluación de procesos de investigación, método que pareciera dar buenos resultados, y el cual requiere de esas pautas y rúbricas para monitorear el avance de los estudiantes a lo largo del trabajo. El profesor luego afirma que ya no utiliza las pruebas, no tiene un sentimiento negativo hacia ellas, pero piensa que el trabajo que realiza con sus estudiantes no necesita la aplicación de pruebas estandarizadas.

En cuanto a su opinión sobre los objetivos transversales, afirma que en los últimos años se ha dado un cambio en la dimensión axiológica y valórica de los estudiantes, donde los objetivos transversales o aptitudes se están volviendo más importantes que los objetivos relacionados a contenido o procedimientos mecánicos. El profesor destaca la importancia de los objetivos transversales en la formación de una persona, poniendo el ejemplo que alguien podría ser un gran médico, con mucho conocimiento, pero aun así, ser una mala persona, en ese sentido, ser una buena persona tendría prioridad sobre poseer el contenido técnico.

Al preguntarle sobre la efectividad de los métodos de evaluación frente a los objetivos transversales, el profesor opina que los métodos tradicionales no logran evaluar bien los objetivos transversales, y remarca que los profesores suelen copiar lo que hacían sus profesores durante la enseñanza básica y media, además, en la universidad no se abordan los temas valóricos, por lo tanto, es difícil estar equipado para identificar y evaluar esos elementos cuando los estudiantes se convierten en profesores. Esto significa que a pesar de que los objetivos transversales tomen en consideración el contenido, el conocimiento, las habilidades, y las aptitudes, culturalmente los profesores están atorados evaluando el contenido y el conocimiento, y dándole poco trabajo a los otros dos. En el plano personal, el profesor intenta estar constantemente integrando esos objetivos y contenidos valóricos, debido a que entiende la relevancia de estos, y afirma que le ha facilitado el trabajo y que

los estudiantes han respondido bien. Siendo específico, el profesor relata cómo elaboró una pauta de chequeo donde desglosó el concepto de responsabilidad (entre otras cosas) en distintos elementos, como la puntualidad o el uso de los materiales de trabajo. También hizo algo similar para evaluar la actitud de los estudiantes, donde investigó posibles indicadores como la higiene, el tono de habla, o la disposición, y a medida que estos factores recibían puntaje y luego una calificación, los estudiantes comenzaron a disciplinarse, ya que veían que había una consecuencia concreta, y con el tiempo, no solo se comportaban mejor pero también apreciaban más las instancias y valoraban el aprendizaje que ellos mismos realizaban, y esto se daba incluso en los estudiantes que priorizaban aprobar el curso en lugar de aprender. Con esto último, el profesor también habla sobre la relación entre la evaluación y la calificación, donde opina que la evaluación es completamente necesaria, mientras que la calificación no lo es, es un simple medio que se utiliza para establecer parámetros de corte sumativo, sin embargo, eliminar la calificación requeriría un cambio total en el paradigma educativo, que resuelva el tema de la repitencia y promoción de estudiantes. Ahora, el profesor debe poner nota porque es una exigencia de su trabajo, pero algo que ayuda mucho en el proceso evaluativo, es la retroalimentación, ya que una corrección sin retroalimentación no produce un aprendizaje en los estudiantes, debido a que el estudiante no puede identificar correctamente todas sus fallas.

En relación al tema final, el cual es la evaluación de la moral. El profesor Pablo opina que todo puede ser evaluado y que, en el fondo, evaluar es valorar, cosa que hacemos todo el tiempo, pero no en todos los casos se puede medir esa valoración, por lo tanto, hay que especificar a qué moral nos referimos, podría ser utilitarista, religiosa, liberal, etc. Lo que sería importante en esas situaciones, es declarar que es lo que se quiere lograr con el grupo con el que se está trabajando, y en lo posible, formar un acuerdo con el grupo respecto a lo que se desea lograr en términos axiológicos o valorativos. Teniendo consentimiento del grupo, se pueden fijar criterios, como los conceptos que se van a trabajar, lo que se entiende por esos conceptos, o como se evidencian, y uno puede investigar para encontrar ese tipo de indicadores. En ese sentido, no se puede calificar la moral, pero sí se podría evaluar, y se pueden construir instrumentos para facilitar esa evaluación. En relación a esto último, el profesor habla sobre la transparencia, que sería un elemento necesario en toda buena

evaluación, ya que una evaluación sin un criterio, pauta o estándares claros, no tiene el consenso del grupo de trabajo, de hecho, si lo vemos desde el punto de vista valórico, eso demostraría la falta de honestidad, rigurosidad y responsabilidad de parte del evaluador, hasta se podría decir, que la evaluación en sí misma tiene un contenido moral, pero al mismo tiempo es muy difícil que todos los profesores presenten de manera universal esa transparencia,

Como comentario final, el profesor menciona que cuando se dice “educación”, generalmente la gente tiene una cierta imagen en su cabeza, una imagen institucional, sin embargo, la educación es mucho más que eso, la familia y las experiencias de tu vida también forman parte de la educación. En alemán, tienen dos palabras, *erziehung*, que es la instrucción, relacionado al conocimiento y a los procedimientos, y *bildung*, que se acerca a lo que conocemos como formación, es decir, el ámbito valórico y moral, lo cual se refiere a la construcción de una persona, que también se autoconstruye y co-construye con los demás. En la filosofía, es difícil enseñar valores, porque la misma filosofía crítica esos valores, pero como profesor, se asume la tarea de que los estudiantes puedan juzgar por sí mismos, lo que ven y lo que aprenden, y eso implica responsabilidad, autonomía, motivación, dejar de lado el egoísmo y poner más atención al otro. Con eso en mente, siempre hay que tener en consideración la honestidad que tiene que estar presente en los procesos evaluativos, para que los estudiantes puedan ser copartícipes del proceso, la horizontalidad permite que la educación y la evaluación sean comprendidos como *bildung*, ósea, como formación.

Segunda entrevista

La segunda entrevista fue con el profesor Francisco Bolla Chávez, licenciado y magister en filosofía de la universidad de Chile, con 16 años de experiencia en colegios privados, escuela de adultos y como profesor guía de practicantes. Esta entrevista pudo ser más larga de lo esperado debido a la disposición de tiempo del profesor.

Cuando se le preguntó sobre los métodos de evaluación más comunes, el profesor inicia hablando sobre el curriculum antiguo, que apuntaba a ciertos objetivos que promueven las evaluaciones estandarizadas como la tan conocida prueba de alternativas, las cuales pueden

alcanzar un alto nivel de taxonomía e interpretación, pero que este no es el caso con la gran mayoría de pruebas estándar actuales. En el caso de filosofía, este tipo de evaluación también se utilizan, pero que depende mucho de la cultura de evaluación escolar de cada institución, ya que, muchas veces, los colegios tienen un PI (plan individualizado) que se propone lograr una cierta excelencia académica, en estos casos, la prueba estandarizada es muy común, y se exige que los docentes apliquen este tipo de evaluaciones. Si no se está obligado a hacer una evaluación determinada, siempre se puede variar, en el caso de filosofía, algunas variaciones incluyen, comentarios de libros, exposiciones, trabajos en grupos, o juegos, en general, actividades relacionadas con la interpretación., sin embargo, la evaluación en sí, es vista sólo como un proceso final y sumativo. En el nuevo currículum, vigente desde el año 2009 o 2019 en el caso de filosofía, la planificación ahora parte de la evaluación, el proceso de evaluación está siempre al centro de la planificación educativa, y ahora se entiende como un inicio a un proceso, un durante el proceso y como un fin al proceso. Además, ya no se enfoca en lograr un objetivo que se puede medir con una prueba estandarizada, sino que un proceso que puede ser evaluado en cualquier punto donde se realiza un trabajo, sobre todo, si es un trabajo de producción, es decir, la elaboración de un producto que luego se puede evaluar de variadas formas que estén basadas en la teoría de la retroalimentación, esta última es muy importante, debido a que cada proceso debe tener una retroalimentación y el estudiante debe ser capaz de regular su propio aprendizaje a partir de la situación en la que se encuentra, y es el profesor, el guía o el evaluador, el que le dice a los estudiantes en qué situación están, a través de las retroalimentaciones en cada uno de los procesos del trabajo. El nuevo currículum utiliza otras técnicas de evaluación, como la rúbrica, la pauta de apreciación o la lista de cotejo, en un intento de situar la enseñanza. Hay que considerar que la evaluación es una valoración, y los profesores siempre están valorando algo en un proceso continuo, esa es la forma en la que se está tratando de ver la evaluación al mismo tiempo que se intenta abandonar la prueba estandarizada. Pero esto se ve muy influido por la cultura de cada institución, del perfil de egreso que quieren lograr, y en consecuencia, el tipo de persona que buscan producir y los métodos que se usarán para lograrlo.

Respecto a su opinión sobre los objetivos transversales y su evaluación, el profesor recuerda la discusión de hace algunos años, donde se pretendía eliminar la asignatura de filosofía del currículum troncal, porque se creía que los objetivos transversales podían ser abordados desde cualquier área del conocimiento. El profesor afirma que no hay evidencias de que ese sea el caso, es decir, no hay estudios que indiquen que la dimensión valórica de la educación pueda estar presente en cualquier asignatura. En términos generales, las asignaturas no están totalmente articuladas entre sí en el plano disciplinar, una articulación total sería lo ideal para la formación de estudiantes íntegros, pero lograr eso es muy difícil. Por lo tanto, se retiene la idea de que es necesaria una disciplina que asuma el desarrollo de ciertas aptitudes predominantes en esa disciplina, en el caso de filosofía, sería el desarrollo del pensamiento crítico, además de otras habilidades relevantes como la autonomía del aprendizaje, la investigación, las TICs, el manejo de fuentes, todas partes de las llamadas habilidades para el siglo XXI, categoría que tampoco se considera algo universal. Hay varios entes, tanto nacionales, como internacionales que deciden ese tipo de términos, que luego bajan lentamente hacia las aulas a través de las políticas de educación. En última instancia, es el profesor el que interpreta el currículum, y durante mucho tiempo, se ha visto al profesor como un técnico que aplica lo que le dicen, es precisamente eso, lo que se quiere cambiar, que el profesor no sea un técnico, sino que un investigador constante que establece una dialéctica con los estudiantes para formar una didáctica de educación, cosa de que las aptitudes que se quieren medir, surjan de lo que los mismos estudiantes desean investigar, lo cual se conoce como aprendizaje basado en problemas o proyectos, de esta forma, se ponen en marcha todas esas habilidades para el siglo XXI. El profesor no aprueba de la idea de la meritocracia en la educación, ya que promueve un trabajo individualizante que cae con mucha facilidad en la prueba estandarizada, afirma que precisamente allí hay una tensión entre lo individual y lo cooperativo, este último siendo como de verdad funciona el mundo.

Continuando sobre la evaluación estandarizada, Francisco comenta que los profesores de hoy en día deben ser innovadores, lo que no quiere decir generar cosas completamente nuevas, sino que está relacionado con la mejora, con la búsqueda de nudos problemáticos y poder ver los problemas desde el punto de vista de la complejidad, y las evaluaciones

tradicionales no pueden lidiar con eso, se han vuelto obsoletas, sobre todo si consideramos avances de otros países, como Finlandia donde no hay calificaciones por una buena parte de la enseñanza básica, o Estados Unidos donde hay planes de mejoramiento constantes. El énfasis está en la reflexión profesional para la mejora, para que los estudiantes logren su aprendizaje y realicen procedimientos metacognitivos, donde se dan cuenta de lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y cómo lo trabajaron, eso es situar el aprendizaje. Un problema de esto, es la implementación, en el sentido de que son los mismos profesores, los que muchas veces se resisten al cambio, cuando ellos deberían estar al frente al cambio. Todo esto no significa que no haya un uso para la evaluación tradicional, pero para que este tipo de evaluación pueda producir algún nivel de interpretación, tiene que estar muy bien hecha, lo cual es bastante difícil y requiere mucho tiempo.

Cuando se le preguntó por las formas de evaluar específicamente, objetivos transversales, el profesor planteó que no hay un método supremo, todo depende de la situación. Los programas institucionales pueden proveer una guía ya que explican cómo llevar a cabo ciertos procesos, y si estos están bien articulados, es posible que funcionen, pero hay que tener en cuenta que no importan las buenas intenciones y las planificaciones cuidadosas, siempre está en juego la motivación de los estudiantes. Otro aspecto a considerar es que no todos trabajan igual o al mismo ritmo, por lo que la evaluación debe variar, debe ser flexible. Muchos profesores se resisten a flexibilizar sus evaluaciones porque aún las ven como una especie de desafío final para los estudiantes. Según el profesor, los procesos son lentos, pero dentro de esos procesos, uno puede medir los objetivos o aptitudes transversales que se dan en la dinámica de evaluación, pero el tiempo que esto requiere presenta un problema, organizar una investigación y/o construir una pauta para evaluar esa investigación exige un tiempo que muchas veces los docentes no tienen. Aun así, las aptitudes que se evalúan y las retroalimentaciones que nacen al evaluar esas aptitudes, son de vital importancia en la formación de los estudiantes. De aquí nace la pregunta ¿es necesario calificar eso? porque una cosa que suele pasar con estas evaluaciones que podemos llamar evaluaciones auténticas, es que vuelven a caer en la dinámica de la calificación. Por eso mismo siempre hay que estar innovando, probando y pilotando nuevas formas de evaluar para no estancarse, y esa innovación, ese cambio constante, implica que

no hay un mejor método de evaluación. Medir el aprendizaje desde la observación es más beneficioso para la autorreflexión del pedagogo que la medición de una prueba estándar, muchas veces las pruebas estandarizadas te entregan una foto del estudiante en ese momento en particular y no refleja correctamente el estado del estudiante, esta es otra razón para que el profesor se debe adecuar a las circunstancias, a pesar de que es esa adaptación la que requiere de un gran costo de tiempo. A pesar de todo, el profesor Francisco piensa que ha habido avance, las cosas se están moviendo hacia la disminución de la estandarización y al incremento de la evaluación auténtica, la educación formativa y la pedagogía crítica con capacidad de transformar.

En cuanto a la evaluación de la moral, el profesor Francisco piensa que todo se puede evaluar, sin embargo, eso no significa que todo se pueda medir. Para medir, habría que armar un constructo, hay que definirlo, lo que puede ser bastante complejo dependiendo del tema, por ejemplo, los valores, habría que entrar en la discusión de que es un valor, son o no son válidos, y no siempre se puede llegar a un consenso. En el caso de la moral, esta es un constructo social de una escala valorativa, y esos valores varían entre los colegios, algunos quizás promuevan los valores cristianos, mientras otros están enfocados en valores metafísicos como el amor. ¿Cómo se construyen esas culturas escolares desde el ámbito de la moral? El profesor se hace esta pregunta, pero no la puede responder, comentando que habría que realizar una genealogía de esas morales. También habla sobre el colegio en el que trabaja, ubicado dentro de una población, relatando que se dan muchos problemas, como las drogas, el abandono, la disfuncionalidad familiar, entre otros, incluso los docentes corren peligro, ya que ha pasado que apoderados amenazan a los profesores con armas de fuego. De esto el profesor extrae que hay una predominancia de la cultura arraigada en la población (al menos en su colegio y los colegios cercanos), una cultura de la cárcel que dificulta el trabajo de los valores, la pregunta por la evaluación de la moral estaría determinada por la cultura de cada colegio, su lugar, lo que quieren lograr y lo que logran. De todas formas, el profesor cree que la evaluación es posible en trabajos de proceso, donde se pueden evaluar actitudes éticas, la colaboración, el compañerismo o también los valores, y hay técnicas establecidas que indican cómo trabajar los valores bajo ciertas circunstancias, y todo esto se puede incluir en una pauta. En una prueba estandarizada, es

difícil observar lo que los estudiantes producen, en cambio en trabajos grupales o de evaluación de proyecto, es más fácil medir las aptitudes, al igual que las habilidades para el siglo XXI. En ese sentido, se pueden hacer cosas, y se pueden medir si se tiene una buena estrategia y técnica, pero calificar resulta algo dudoso. Por lo tanto, cuando un profesor intenta hacer ese tipo de investigación, debe tener en cuenta, la viabilidad de la investigación y el costo de llevarla a cabo, junto con cualquier otra dificultad que surja, ya que los problemas pedagógicos tienen muchas aristas, y para eso sirven los planes de mejoramiento, para ayudar al docente a identificar el problema, si es posible solucionarlo, como se soluciona, y el costo de la solución. Entonces, el trabajo de un profesor se hace desde lo más pequeño, donde hay que inculcar e internalizar nuevas culturas de evaluación, por ejemplo, una cultura que no sea punitiva, tanto para los estudiantes como para los profesores con sus sueldos. Lo importante es entender que, aunque digamos que la moral se puede medir, el resultado de una evaluación siempre será una interpretación de lo que sucede y siempre habrá un elemento de subjetividad. Finalmente, el profesor concluye que todo se va tornando cada vez más difícil, y lo único que ayudará a los profesores de forma constante, es la experiencia y el trato respetuoso con los estudiantes, nunca olvidando la posición de adulto responsable que el docente ocupa.

Resultado de las entrevistas

Dentro de estas entrevistas, podemos encontrar algunos elementos en común. Primero, las pruebas estandarizadas, las cuales generalmente son pruebas de alternativas, son muy comunes en el ámbito de la evaluación, se podría decir que son la evaluación por defecto, sin embargo, no son suficientes para medir y evaluar adecuadamente los objetivos transversales, otro tipo de evaluaciones, más vinculadas a la idea de evaluación auténtica cumplirían esa tarea mucho mejor, esto no significa que este tipo de evaluaciones sea inútil, ya que aún sirven para medir el conocimiento técnico de los estudiantes, siempre y cuando se tenga en cuenta que eso es solo una parte de los objetivos transversales. Según los profesores, esto se notaba mucho en el antiguo currículum, donde la evaluación simplemente era un medio para medir un resultado, lo que se puede observar en pruebas como el SIMCE o la antigua PSU pero que con el cambio de currículum que sucedió en el 2009, las prácticas evaluativas poco a poco han ido cambiando, poniendo mayor

importancia en la evaluación misma, entendiéndola como algo constante y compuesto de variados procesos. Esto último se relaciona con la idea de que la evaluación es algo necesario en el proceso de aprendizaje, pero la calificación no lo es, si bien, colocar notas aún es algo que los docentes deben hacer, es parte de una cultura evaluativa punitiva y muchas veces produce que los estudiantes prioricen la simple aprobación, más que el aprendizaje.

El proceso de retroalimentación tendría una gran importancia dentro de la evaluación. Ambos profesores coinciden en que todos los procesos que forman parte de una evaluación deben tener una retroalimentación, la razón es que, los mismos estudiantes deben regular su aprendizaje, pero para hacerlo necesitan saber en qué situación se encuentran, sus fallas o errores menos notables, el profesor ayuda al estudiante a entender su situación, y lo hace a partir de la retroalimentación, en otras palabras, una evaluación sin retroalimentación no produce aprendizaje, cabe destacar, que incluso las pruebas estandarizadas deberían hacer uso de la retroalimentación.

Respecto a la evaluación de moral, los profesores están de acuerdo que es posible de evaluar, de hecho, afirmaban que todo se puede evaluar y hasta cierto punto, medir. En el fondo una evaluación es una valoración que, a su vez, genera una interpretación, lo cual hay que tener en cuenta, ya que implica que siempre habrá un factor de subjetividad en la evaluación. Si bien la moral se puede evaluar, habría que considerar dos cosas. Primero, que no es posible calificar la moral, es un tema demasiado amplio y complejo para reducirlo a una nota. Lo segundo, es preguntarse qué moral se está usando para la evaluación, los valores y principios que se utilizan como base pueden variar mucho, distintos colegios tienen planes diferentes que aspiran a un perfil de egreso determinado, lo cual determina el tipo de personas que producen, las formas de producir a esa persona, y por lo tanto la cultura y la moral presente en esa institución.

Al momento de evaluar los objetivos transversales, tanto el profesor Pablo, como el profesor Francisco, encontraron éxito aplicando trabajos de procesos de investigación, ya sea individual o en grupos, este tipo de evaluación tendría las ventajas de que los

estudiantes producen un trabajo que realizan por sí mismos, es decir, crean evidencia del trabajo que puede ser evaluada por el docente con facilidad, además el estudiante se ve más involucrado en el proceso evaluativo. El profesor debe usar pautas o rúbricas de evaluación para poder observar diferentes indicadores, esta sería una posible forma de abordar la moral en la evaluación. Finalmente, no es una coincidencia que los profesores remarcaran el trato respetuoso hacia los estudiantes, ya que, ninguna evaluación funciona si no se tiene la motivación y disposición de los estudiantes para participar de la evaluación de forma seria, además si se les entrega respeto, los estudiantes responden con respeto, factor necesario no solo en la evaluación, sino que también en la educación y en la vida en general.

5. Conclusión

Inicialmente, esta investigación proyectó que los estudios de casos y el examen no presencial podrían ser combinados para formar una evaluación que se beneficie de ambos métodos. Para esto se usaría el examen no presencial como base, pero reemplazando las preguntas por diferentes situaciones moralmente problemáticas, de esta manera, los estudiantes deben realizar investigaciones para poder construir una respuesta informada que surge de la selección de fuentes, al igual que el juicio y principios del estudiante que se van formando a lo largo del proceso de investigación. La investigación y la argumentación son un punto importante en los dos tipos de evaluación, por lo que deberían articularse entre sí, sin mayor problema. El estudiante tiene el tiempo suficiente para expresarse y cada una de las situaciones exige cierta profundidad que solo es posible al tener esa disponibilidad de tiempo. Al evaluar el instrumento se usarían los criterios propuestos en el artículo sobre los estudios de casos, para construir una rúbrica, de esta manera, se combina la capacidad del examen no presencial para evaluar objetivos transversales, con los criterios de evaluación de estudio de casos que están enfocados en desarrollar la habilidad de deliberación universal y el carácter moral, similar al comportamiento en base a principios que plantea Kant.

Al mismo tiempo, las entrevistas entregan experiencias de primera mano, para comprender qué tipos de evaluaciones funcionan dentro del aula en un contexto cotidiano, y permiten teorizar si el instrumento en cuestión, el cual llamaré, “estudio de casos no presencial”, podría ser efectivo.

Los profesores, al hablar de instrumentos de evaluación que en su experiencia han funcionado a la hora de evaluar los objetivos transversales, coinciden en los proyectos de investigación, es un método donde los estudiantes pueden descubrir el contenido por su cuenta, y abre el espacio para que puedan seleccionar, analizar e interpretar lo que encuentran, y luego producir una evidencia que puede ser evaluada, junto con una serie de

indicadores establecidos en una pauta o rúbrica de evaluación. El estudio de casos no presencial, cumple con las mismas condiciones, es más, se podría considerar como una variante de los trabajos de investigación, solo que enfocada en evaluar la moral como un objetivo transversal a través de múltiples preguntas (o casos), que en última instancia, requieren el mismo proceso por parte del estudiante, y el docente evalúa de la misma manera que otros trabajos de investigación, con la única diferencia siendo los criterios o indicadores presentes en la rúbrica o pauta de evaluación, los cuales serán específicos para el tema del desarrollo moral.

Si bien, pienso que este instrumento podría funcionar, hay algunos factores mencionados por los profesores durante las entrevistas, que no se pueden pasar por alto. Al ser una evaluación de la moral, no se deben calificar los resultados. Los criterios para evaluar el estudio de casos incluyen la idea de que toda decisión frente a una problemática moral, es válida, siempre y cuando, esté bien argumentada y considere todos los elementos involucrados en la situación, además, parte de la respuesta también nace de los principios y cultura propia de los estudiantes, en ese sentido, sería imposible que una nota califique a todos los estudiantes por igual, de forma justa.

El consentimiento de los estudiantes también es crucial, idealmente, el docente formará un acuerdo con los estudiantes, donde se establece que es lo que se va a evaluar, porque se va a evaluar, cómo se evidencian los resultados, y cómo serán evaluados, esto implica comunicar y explicar a los estudiantes sobre la rúbrica de evaluación que se usará junto con el instrumento, con el objetivo de que tanto el docente como los estudiantes comprendan y estén de acuerdo con cada paso del proceso evaluativo. Se debe evitar actuar sobre los estudiantes como un objeto para relacionarse con ellos como sujetos

Otro elemento a tener en cuenta, es el tipo de moral que se utiliza como base, los criterios de evaluación para los estudios de casos, inherentemente, tienen un enfoque moral que apunta a la deliberación universal con argumentos sólidos, lo cual se asimila a los principios morales de Kant, sin embargo, la cultura local puede tener una gran influencia en qué moral se intenta evaluar, variantes como región, comuna, o el perfil de egreso de una

institución educativa determinada. Es difícil predecir como los criterios de evaluación pueden cambiar con otros tipos de moral, sin embargo, esto no es algo necesariamente negativo, pero es fundamental comprender que moral se utiliza para poder evaluar de una forma efectiva.

Finalmente, no se debe sobrestimar el instrumento, es decir, aunque este método de evaluación sea aplicado con éxito, eso no quiere decir que es el mejor método para evaluar la moral como objetivo transversal, es una de las posibilidades. El docente debe estar siempre innovando, sobre todo en la dimensión evaluativa, el mundo está en constante cambio, la educación y por lo tanto, la evaluación también se deben adaptar y flexibilizar, de lo contrario, se estanca, lo cual puede producir que se vuelva a caer en la estandarización y calificación innecesarias.

Referencias

- Cabra-Torres, Fabiola. (2014). *Evaluación y formación para la ciudadanía: una relación necesaria* [archivo PDF]. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a11.pdf>
- Carrasco Aguilar, Claudia, Luzón, Antonio, López, Verónica. (2019). *Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(2), 121-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 05 de marzo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- García Acosta, José Guillermo, & García González, Máryuri. (2022). *La evaluación por competencias en el proceso de formación*. Revista Cubana de Educación Superior, 41(2), 22. Epub 10 de mayo de 2022. Recuperado en 06 de marzo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200022&lng=es&tlng=es.
- Jara Fernández, M. y Mancilla González, P. (2013). *Reflexiones sobre la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales*. Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
- Josep-Llorenç Cruz, David López, Fermín Sánchez y Agustín Fernández. (2008). *Evaluación de competencias transversales mediante un examen no presencial* [archivo PDF]. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/8952/Cruz.pdf>
- Kant, Immanuel. (1803). *Pedagogía*. [archivo PDF]. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>
- Ministerio de educación. (2019). *Bases curriculares de 3º y 4º medio*. [archivo PDF]. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. [archivo PDF]. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Mora Vargas, Ana Isabel (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". [fecha de Consulta 4 de febrero de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

-Moreno Olivos, Tiburcio (2011). *Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.[fecha de Consulta 8 de Abril de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127010>

-Rey, Bernard. (1996). *Las competencias transversales en cuestión*. [archivo PDF]. <https://www.philosophia.cl/wp-content/uploads/2019/02/Competencias20transversales.pdf>

-Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1). Recuperado a partir de https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48

-Valbuena-Espinosa, J. C. (2018). *Criterios para el análisis y evaluación de casos en la educación moral*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 685-694. doi:<https://doi.org/10.11600/1692715x.16203>

Anexo 1: AUTORIZACIÓN PARA REPRODUCCION SIBUMCE

Se solicita esta autorización a los autores de la investigación con el fin de alojar y publicar el trabajo en el Repositorio Digital SIBUMCE, a fin de dar libre acceso electrónico a las tesis, memorias y seminarios generados en la UMCE y así contribuir a su difusión, preservación digital y mayor visibilidad en la comunidad académica y público interesado.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION



IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis,
memoria o seminario : La moral kantiana como base para la evaluación de
objetivos transversales

Fecha : Marzo de 2023

Facultad : Facultad de filosofía y educación

Departamento : Departamento de filosofía

Carrera : Pedagogía en filosofía

Título y/o grado : Licenciatura en pedagogía en filosofía

Profesor guía/patrocinante : Luciano Allende

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Blastyk

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 10 de Marzo 2023

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento