



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

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EVALUACIÓN
DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES
EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA, EN UNA ESCUELA
MUNICIPAL DE UNA COMUNA DE SANTIAGO.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTORA: CAROL FERNANDA REYES VALENZUELA
PROFESOR GUÍA: JOSE ARNOLDO MICHEL SALAZAR
SANTIAGO DE CHILE, MAYO DE 2020



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

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EVALUACIÓN
DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES
EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA, EN UNA ESCUELA
MUNICIPAL DE UNA COMUNA DE SANTIAGO.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTORA: CAROL FERNANDA REYES VALENZUELA
PROFESOR GUÍA: JOSE ARNOLDO MICHEL SALAZAR

SANTIAGO DE CHILE, MAYO DE 2020

Autorizado para

Sibumce Digital

AUTORIZACIÓN

Año: 2020, Autora: Carol Fernanda Reyes Valenzuela

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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos quienes con tanta paciencia me acompañaron e incentivaron en este desafío de volver a estudiar, que significó importantes sacrificios de tiempo y dedicación.

A mi familia, quienes fueron y son siempre un apoyo esencial en tiempos difíciles, gracias por sostenerme y darme ánimo cada vez que necesité. A mis padrinos, por acompañarme con tanto amor y entrega en cada paso que doy. A mi novio, por siempre confiar en mis capacidades y motivarme a dar lo mejor de mí.

A mis profesores de Magister, que haciendo honor al sello del Pedagógico, fueron una inspiración, con su cariño y profesionalismo lograron volver a motivarme por aprender. A mis compañeros, por ser alegría y contención en momentos de angustia y cansancio.

A mi profesor guía, quien con mucha dedicación, paciencia y confianza, me acompañó y apoyó para por fin concluir esta investigación. Gracias por lo aprendido y por darme ánimo en cada etapa.

TABLA DE CONTENIDO

AUTORIZACIÓN	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1. Presentación del Problema.....	4
2. Delimitación del Problema	9
3. Justificación del Problema.....	11
4. Objetivos.....	13
4.1 General.....	13
4.2 Específicos	13
II. MARCO REFERENCIAL.....	14
1. Aspectos Teóricos de la Evaluación.....	14
1.1 Concepto y Dimensiones de la Evaluación	14
1.2 Evaluación en Educación Básica.....	22
2. Objetivos de Aprendizaje Transversales.....	25
2.1 Origen y Fundamentos	25
2.2 Objetivos de Aprendizaje Transversales en Educación Básica	31
2.3 Evaluación de OAT	38
3. Percepciones	48
3.1 Conceptualización.....	48
III. MARCO METODOLÓGICO.....	54
1. Paradigma de Investigación	54
2. Tipo de Investigación	55
3. Enfoque de la investigación.....	56
4. Diseño de la investigación	57
5. Contextualización.....	58
6. Sujetos de Estudio	59
7. Instrumentos.....	60

8. Análisis	61
9. Aspectos éticos de la investigación	63
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	65
Categoría 1: Conceptualización de Objetivos de Aprendizaje Transversales.....	66
Categoría 2: Implementación de Objetivos de Aprendizaje Transversales	69
Categoría 3: Significado y relevancia de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales	72
Categoría 4: Evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales	75
Categoría 5: Sensaciones del proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales	79
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	83
Categoría 1: Conceptualización de Objetivos de Aprendizaje Transversales.....	83
Categoría 2: Implementación de Objetivos de Aprendizaje Transversales	88
Categoría 3: Significado y relevancia de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales	92
Categoría 4: Evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales	96
Categoría 5: Sensaciones del proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales	99
VI. REFLEXIONES FINALES.....	103
BIBLIOGRAFÍA	109
ANEXOS.....	113

RESUMEN

La presente investigación considera como tema principal, la evaluación y los Objetivos de Aprendizaje Transversales de la Educación Básica, dada la tensión permanente que existe entre los propósitos de formación integral de estudiantes en el marco legal curricular y la realidad que se vive en las aulas de acuerdo a los diversos contextos que existen.

Para ello se considera como objeto de estudio un grupo de docentes que ejercen en el primer ciclo de enseñanza básica de una escuela de dependencia municipal en una comuna de Santiago en la Región Metropolitana. De este modo, se espera indagar en la percepción que tiene el conjunto de profesionales acerca de la evaluación que se lleva a cabo de los objetivos previamente mencionados; la cual es posible conocer en profundidad de acuerdo a los relatos de sus experiencias mediante entrevistas en una investigación de tipo cualitativa.

Los resultados obtenidos permitirán establecer de qué manera se lleva a cabo el proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en la realidad estudiada, y también, cómo percibe este proceso el grupo de docentes, contrastando su visión con lo estipulado en teorías y lineamientos ministeriales, para así evaluar el grado de coherencia y conexión que existe entre teoría y práctica.

PALABRAS CLAVE: Educación, Evaluación, Percepción, Objetivos de Aprendizaje Transversales, Docentes.

ABSTRACT

The present investigation considers the evaluation and the Transversal Learning Objectives of Basic Education as the main theme, given the permanent tension that exists between the purposes of integral training of students in the legal framework of the curriculum and the reality that is lived in the classrooms of according to the various contexts that exist.

For this purpose, a group of teachers who practice in the first cycle of basic education of a school of municipal dependency in a commune of Santiago in the Metropolitan Region is considered as the object of study. In this way, it is expected to investigate the perception that the group of professionals has about the evaluation that is carried out of the previously mentioned objectives; which is possible to know in depth according to the stories of their experiences through interviews in a qualitative research.

The obtained results will allow to establish how the process of evaluation of Transversal Learning Objectives is carried out in the reality studied, and also, how the group of teachers perceives this process, contrasting their vision with what is stipulated in theories and ministerial guidelines, in order to evaluate the degree of coherence and connection that exists between theory and practice.

KEY WORDS: Education, Evaluation, Perception, Transversal Learning Objectives, Teachers.

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se plasma un trabajo de investigación, cuyo interés es indagar en la dimensión del currículum nacional definida como Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y el proceso de evaluación que se asocia a estos últimos en un contexto educativo particular, con sus docentes y sus respectivas percepciones frente a ello, como principal objeto de estudio.

Lo anteriormente expuesto, debido a la constante problemática que tensiona el quehacer educativo entre lo que se plantea en documentos oficiales como principales orientaciones y la práctica concreta de esas disposiciones en el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en cada comunidad educativa.

Para efectos de este trabajo, los OAT serán entendidos según lo descrito por el Ministerio de Educación en las actuales Bases Curriculares de la Educación Básica (2012), donde *“establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes. Se trata de objetivos cuyo logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar”*. (Mineduc, 2012, p.28). Esto quiere decir que se deben promover mediante el conjunto de actividades educativas que realizan durante la Educación General Básica, sin ser asociados exclusivamente a una asignatura en particular; por cuanto estos se logran a través de experiencias en clases, pero también en otras instancias de la vida escolar.

Por otro lado, se abordan las distintas teorías, dimensiones y paradigmas de la evaluación, entendiendo para fines de la presente investigación, que su principal propósito es comprender y aprender.

“La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar, sino que ha de utilizarse para comprender y aprender. En las instituciones en las que se evalúa mucho y se cambia poco, algo falla. Porque si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio” (Santos Guerra, 2003, p.20).

De este modo, este trabajo investigativo considera que levantar conocimiento sobre la percepción de los docentes de la evaluación de los OAT en un contexto educativo determinado, puede ser una forma de colaborar con las comunidades educativas en el diagnóstico de ciertas realidades frente al tema y así, establecer formas de trabajo que permitan el desarrollo de experiencias de aprendizaje y de evaluación más integradas y significativas para los estudiantes, aportando a una formación que conecte los aprendizajes escolares con los diversos ámbitos de su desarrollo.

A razón de ello, esta investigación tiene como caso de estudio un colegio de dependencia municipal de la Región Metropolitana, específicamente en la comuna de San Joaquín. Dicho establecimiento se caracteriza por los distintos reconocimientos que ha obtenido desde el Ministerio de Educación y otras instituciones ligadas al mundo de la educación, en relación a elementos de gestión y mejoramiento escolar sostenido. Este se encuentra emplazado en medio de una población considerada de riesgo, con estudiantes en contexto de alta vulnerabilidad, de nivel socioeconómico medio bajo. Por tanto, dadas las diversas dificultades que esto implica, el establecimiento es relevante para la investigación, debido a que es una escuela pública, con un Proyecto Educativo Institucional basado en la afectividad, categorizada como autónoma y que, por dicho modo, debe cumplir a cabalidad con los requisitos y lineamientos ministeriales.

Por otra parte, el marco metodológico responde a la investigación cualitativa, con enfoque exploratorio y descriptivo, ya que se pretende comprender e interpretar fenómenos de una realidad subjetiva, describiendo situaciones contextualizadas y examinando un tema que por el momento ha sido poco estudiado. Este último factor es de gran relevancia, ya que si bien es posible encontrar aportes teóricos e investigaciones afines, existe poco material actualizado a los OAT, actualmente traducidos en actitudes, y el proceso de evaluación que es posible llevar a cabo a partir de estas últimas.

Dado que la investigación se diseña como estudio de caso, la técnica de recolección de datos e información utilizada para dicho efecto es la entrevista en profundidad, realizada a un grupo de docentes pertenecientes al primer ciclo de Educación Básica, permitiendo contrastar sus experiencias y relatos con la teoría sobre evaluación y los lineamientos ministeriales sobre la implementación de Objetivos de Aprendizaje Transversales. El análisis

de los datos obtenidos se realiza de manera inductiva a través del método de comparación constante.

En primera instancia se presenta un marco referencial con los aspectos y temáticas relevantes que componen esta investigación, luego el marco metodológico en el cual se presentan las características del proceso de investigación y cómo se llevó a cabo. Posteriormente, se exhibe el análisis de los resultados obtenidos, acompañados de tablas de categorías y subcategorías que muestran la selección del material de mayor relevancia en cada una. Por último, se expone la discusión de resultados que permite establecer contraste entre la teoría y los hallazgos de la propia investigación, para finalizar con reflexiones finales en torno a la pregunta investigativa y los principales descubrimientos, limitaciones y proyecciones de la investigación.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Presentación del Problema

La escuela, como uno de los principales agentes socializadores, tradicionalmente ha sido el lugar en el cual las sociedades forman a sus ciudadanos, teniendo como principal propósito el desarrollo cognitivo y de habilidades sociales, que permitan dotar a los estudiantes de la autonomía necesaria que se requiere para participar plenamente de la vida en sociedad. Esta última, constantemente cambiante y dinámica, demanda que la educación esté al servicio de dichos cambios y responda a las necesidades que la sociedad requiere.

La educación, actualmente, se enfrenta a un nuevo contexto en el cual ya no es solamente prioritario preparar a los estudiantes para procesos productivos, sino más bien, es necesario formarlos para insertarse en una sociedad con un proyecto cultural definido, donde la difusión de valores y actitudes básicas vinculadas a las libertades sociales e individuales y al desarrollo de potencialidades personales permitan su inserción y participación responsable. En ese propósito, cobran sentido las reflexiones en torno a los aportes críticos de Paulo Freire y Estela Quintar, quienes consideran desde una didáctica no parametral, que

“(...) el espacio pedagógico es un espacio potenciador del sujeto, que en determinadas situaciones contradice la lógica y la propuesta de la escuela como espacio de instrucción o adoctrinamiento (...) propone la formación de sujetos críticos y creativos capaces de pensar y actuar en su contexto histórico” (Otálvaro et al., 2013, p.56).

No obstante, lo anterior es posible siempre y cuando exista como herramienta para dichos propósitos, un currículo pertinente y vigente que atienda a tales requerimientos.

Asimismo, este enfoque de la educación provoca cuestionarse prácticas educativas sustentadas en la tradición racional y academicista, donde los aprendizajes no cognitivos, no han tenido cabida producto de un sistema educacional que pese al marco legal que lo sustenta, continúa trabajando bajo la lógica de un currículo como producto con dominio de un interés técnico. Tal como lo plantea S. Grundy (1991), nuestro currículo responde actualmente a

objetivos rígidamente predeterminados, que son de acatamiento obligatorio para el docente y el estudiante, y en el cual *“está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las intenciones o ideas expresado en los objetivos”* (Grundy, 1991, p.29). Tales objetivos se ajustan perfectamente a la alta exigencia evaluativa a la cual están sometidas las escuelas actualmente, en las que se trabaja en función de resultados y las prioridades se basan en los mismos. De esta manera, el énfasis en el desarrollo integral y pleno de los estudiantes, planteado en los Programas de Estudio de la Educación Básica, queda absolutamente relegado, ya que en las aulas predomina un clima de competitividad y alta exigencia académica, tanto para docentes como para estudiantes, pasando a ser la formación integral y desarrollo de habilidades para la vida en sociedad, un aspecto secundario y de formación meramente intuitiva, ya que al no ser contemplados como parte de alguna evaluación expresada en calificación, en la práctica se convierten en habilidades no validadas para ser desarrolladas con prioridad, ya que además, en las aulas casi no existe el tiempo para trabajar estas áreas, producto de la preocupación por cumplir con la cobertura curricular y la mejora de los resultados académicos, que son factores que apremian en gran parte de las escuelas.

En otras palabras, se diluye el propósito de formación integral expresado en los Objetivos de Aprendizaje Transversales, ya que, en general, no pasa de ser un requisito administrativo al momento de planificar las actividades de aprendizaje y más allá de ser planteado como un objetivo, no se suele otorgar importancia a aquello ni en la formación inicial docente ni tampoco en la evaluación de desempeño docente; por lo tanto, son escasas o nulas las herramientas con las que cuentan los docentes para implementar y posteriormente evaluar el desarrollo y cumplimiento de estos objetivos, en función de mejorar futuras prácticas en este aspecto y saber en qué medida estos propósitos se han logrado.

A partir de esta realidad, es posible plantear algunas interrogantes que tensionan al sistema educacional actual: ¿Será posible desarrollar la formación integral de los estudiantes en un contexto escolar sobre exigido por la medición constante de aprendizajes?, ¿Cómo hacer realidad en las aulas lo estipulado en el currículum respecto a la formación integral, a través de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, cuando estos aprendizajes, en la práctica, no son

prioridad?, ¿Cuentan los docentes con las herramientas necesarias para favorecer y evaluar el progreso del desarrollo integral y pleno de los estudiantes?

A partir de estas interrogantes, es preciso señalar que en Chile la legislación actual establece que la educación debe entregar posibilidades de desarrollar ambas dimensiones, tanto lo cognitivo como lo socio-afectivo, tal como lo establece la Constitución Política de la República de 1980, en el artículo 19 de los Derechos y Deberes Constitucionales, en el cual se señala que la educación es un derecho y ésta *“tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”*.

Por otra parte, el sistema educativo además se rige por la Ley General de Educación (2009), en la cual se declara abiertamente la preocupación que existe por la formación integral de los estudiantes, en los Principios y Fines de la Educación que se definen en el artículo 2°, señala que:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.”

Una de las formas en que el Estado, a través del Ministerio de Educación intenta plasmar de manera más concreta aquellos propósitos mencionados en la Ley, es mediante el Currículum Nacional y sus elementos de mayor uso en la docencia y repercusión en las aulas: las Bases Curriculares y Programas de Estudio. Estos conforman una herramienta para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes, de manera que tengan acceso a un bagaje cultural compartido. Estos elementos curriculares señalan una serie de habilidades específicas a desarrollar en todas las asignaturas, que emanan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Estos surgen y se aprueban, como respuesta a las demandas de la sociedad moderna, a partir del Decreto 40 del 24 de enero de 1996, en conformidad con la Ley N°18.962, llamada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que da origen a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Básica (OF/CMO), distinguiendo los Objetivos Fundamentales Verticales y Transversales. Éstos últimos, teniendo de base temáticas como: los Derechos Humanos, el medioambiente, el desarrollo de la afectividad y la sexualidad, la ciencia y la tecnología, la no discriminación, entre otros.

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios pasaron a ser la matriz curricular básica en que el Estado define aquellas áreas esenciales en la formación de todo estudiante y que son producto de debates generados en diversas instancias, con el propósito de aportar con propuestas al mejoramiento de la educación. Una de esas instancias, fue la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1994), conformada por distintos actores sociales, en la cual señalaron que:

“... el programa común de formación general y personal debe ofrecer a todos los chilenos, la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los deberes y derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; en el sentido de la trascendencia personal , el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de nación y de la patria, de su identidad y tradiciones.” (Marco Curricular de Educación Básica, 2002, p.7)

En ese entonces, los Objetivos Fundamentales Transversales fueron definidos en el Marco Curricular de la Educación Básica (2002) como aquellos que se focalizan en la formación general del estudiante. Asimismo, se señala en su definición que *“tienen un carácter comprensivo y general, orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica”* (p.7). En otras palabras, trascienden de un sector específico de aprendizaje y son responsabilidad compartida de distintos espacios curriculares.

Por otra parte, su importancia radica en que cuando se han implementado planes de mejora que apuntan a este tipo de formación, se han observado una serie de resultados que indican más de un beneficio asociado a la mejora de conductas y mejora de aprendizajes, en el contexto de una visión de escuela holística, que no separa la formación socio-afectiva con el logro de aprendizajes de calidad y que demuestra una relación entre los programas de socio afectividad y el aprendizaje, el rendimiento, el apego escolar, la disciplina, la prevención de riesgo, salud mental, el desarrollo integral y formación de ciudadanía democrática.

Por lo tanto, la importancia de esta doble dimensión de desarrollo humano y transmisión de saberes, es que permite avanzar en el desarrollo de las personas y también en aprendizajes y resultados en pruebas nacionales e internacionales, que resultan tan importantes y prioritarios para nuestro sistema escolar, pero que actualmente, relegan a segundo plano aquellos aprendizajes y habilidades que apuntan al desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, abordar esa doble dimensión, permitiría transformar la escuela, en una institución que socializa y a su vez, logra aprendizajes de calidad, para todos y todas, transformando la convivencia en una más respetuosa, solidaria y democrática.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, resulta evidente la relevancia y propósitos de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, sin embargo, la implementación y evaluación que pueden realizar los docentes de aquello carece de lineamientos claramente definidos. Es decir, muy bien se encuentran precisados los objetivos, pero el cómo hacer y el cómo evaluar, aún son aspectos que se encuentran en deuda. Por ejemplo, en los Programas de Estudio, que son los instrumentos que con mayor frecuencia y cercanía utilizan los docentes para sus prácticas, se plantean sugerencias bastante genéricas acerca de la evaluación y no actividades o procedimientos específicos con los que sería posible evaluar dichos aspectos.

Por lo tanto, se presenta un enorme desafío en esta materia, ya que se debe ampliar la óptica de evaluación, desde una práctica evaluativa esencialmente basada en la medición de aprendizajes memorísticos, a una evaluación que permita valorar aspectos relacionados con lo actitudinal, en la cual se requiere de una mayor participación del estudiante y la posibilidad de otorgar espacios que permitan al docente, detectar las actitudes manifestadas por los estudiantes que se relacionan con ciertos valores u objetivos planteados. De manera de aproximarse al concepto de evaluación que suscita del currículum oficial, que pretende dejar

atrás la concepción del “control” y avanzar hacia una mirada más amplia y comprensiva de la evaluación, como la enunciada por el psicólogo y especialista en temas educativos, Terry Tenbrink en el año 1981 y plasmada en la propuesta de Evaluación Para el Aprendizaje del Ministerio de Educación (2006): *“Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”*(p.33).

En este sentido, es preciso plantearse la siguiente interrogante como guía para la presente investigación:

¿Cómo perciben los docentes el proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en el Primer Ciclo de Educación Básica?

2. Delimitación del Problema

A través de la presente investigación, se pretende abordar la temática de percepción de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales, considerando aspectos fundamentales para ello, como las formas de evaluación aplicadas por los docentes, junto con la descripción de las herramientas o recursos con los que cuentan para realizar dicha acción. Precisando de esta manera, también, la relación o tensión que se produce entre la presencia de los OAT en las aulas y el contexto evaluativo y de alta exigencia académica en el que se encuentran sumidas gran parte de las instituciones educativas en la actualidad.

Para aproximarse a comprender esta problemática, es preciso considerar la definición de Objetivos de Aprendizaje Transversales que propone el Currículum Nacional a través de las Bases Curriculares para la Educación Básica (2012), en las cuales se definen como

“aprendizajes que tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular” (p.11).

Por lo tanto, todos los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro en las diversas disciplinas y distintas dimensiones del quehacer educativo, como el Proyecto Educativo Institucional, las normas de convivencia y, por supuesto, la práctica docente.

Sin embargo, en la cultura escolar de nuestra educación pública, la práctica se focaliza en la transmisión académica y no en la socialización. Este énfasis ocurre en gran parte, debido a la exigencia curricular que generan las constantes evaluaciones y mediciones de aprendizaje, tanto a nivel nacional con pruebas SIMCE periódicas en la Enseñanza Básica, como a nivel institucional. Dicho panorama, provoca que la atención de los equipos directivos y docentes se centre en los resultados y se trabaje durante todo el año en función de aquello, dejando a un lado y a una suerte de intuición y espontaneidad de los docentes, la formación integral de los estudiantes mediante la aplicación y evaluación de dichos OAT, que resultan fundamentales para integrarse al mundo de hoy, que está sometido a constantes transformaciones y que por tanto, requiere de un desarrollo humano en toda su potencialidad.

De esta manera, es posible plantearse la problemática que actualmente existe respecto a la tensión que se produce entre la cultura evaluativa de las escuelas y la formación integral de los estudiantes, planteada como objetivo desde el marco legal y curricular que rige el sistema educativo. Esto deja en evidencia una enorme contradicción, entre **lo que se dice y lo que se hace**, ya que por un lado se encuentran los propósitos de la educación y por otro, las exigencias que el mismo sistema ejerce en las comunidades educativas, provocando que el rol de los docentes como formadores de personas, se reduzca a estar al servicio de las evaluaciones y no en beneficio de lo que los estudiantes requieren para desarrollarse plenamente como personas.

Además, estas contradicciones se expresan en instituciones como la Agencia de Calidad de la Educación que otorga mayor importancia a los resultados de la medición SIMCE y al dominio de conocimientos en relación a otros indicadores de calidad que se relacionan con el clima de aprendizaje y autoestima de los estudiantes. Además, de una evaluación de desempeño docente que otorga mínima importancia al desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Transversales, donde una vez más quedan solamente consignados en un documento, sin mayor análisis de su implementación, desarrollo y evaluación. Una cultura evaluativa escolar que constantemente mide, califica y etiqueta a sus estudiantes a través de sus resultados de

aprendizaje. Y, por último, una formación inicial docente que carece absolutamente de herramientas que permitan efectivamente desarrollar, implementar y evaluar el logro de estos objetivos, ya que metodológicamente no se puede reducir a una técnica de cruzar un OAT con un objetivo y contenido de los sectores de aprendizaje, ya que sería una acción insuficiente. Entonces, es pertinente cuestionarse si es posible implementar y evaluar los OAT en un contexto de alta exigencia evaluativa y escasas herramientas de los docentes para realmente desarrollarlos, potenciarlos y evaluar su presencia y desarrollo en los estudiantes.

La formación en los OAT es compleja, ya que de acuerdo a lo señalado por Rodas (2003), implica

“educar el desarrollo de la autonomía, el reconocimiento social de la identidad en todas sus especificidades, educar la capacidad de transformación social favoreciendo la creatividad, participación y el ejercicio de poder, educar la capacidad afectiva y de trascendencia en la vinculación con la naturaleza y los otros. En la práctica, ello implica tomar en cuenta y aceptar el acercamiento subjetivo de alumnos y alumnas a los temas que les preocupan, valorar sus intereses y sus necesidades, para que el tratamiento de los temas valóricos pueda hacerse en diálogo con la cultura próxima y les haga crecer en autovaloración, en empatía, en comprensión y en autonomía” (p.2).

Sin embargo, es válido cuestionarse si aquello es una realidad en las escuelas y si los docentes, quienes son los principales actores llamados a desarrollar estos objetivos, cuentan con las herramientas, recursos y competencias suficientes para desarrollar y evaluar el logro de dichos objetivos.

3. Justificación del Problema

La presente investigación se justifica por un aporte de tipo práctico-instrumental, ya que pretende aportar a la comprensión del fenómeno que ocurre en las escuelas, y específicamente en las prácticas docentes y el trabajo cotidiano dentro de las aulas, en relación a la implementación y evaluación de Objetivos de Aprendizajes Transversales. En ese sentido, se sustenta en la posibilidad de develar si se está realizando una verdadera implementación y

evaluación de estos objetivos que hoy se encuentran tan presentes en el marco curricular y las nuevas exigencias a las escuelas como instituciones formadoras, pero tan ausentes en algunas prácticas pedagógicas y contextos escolares.

Diversas experiencias docentes y testimonios acerca de sus contextos educativos, demuestran una enorme deuda en términos de formación integral; ya que no parece ser novedad la gran exigencia que tienen las instituciones por obtener mejores resultados académicos en un contexto de constante competitividad de las escuelas por captar estudiantes y recibir asignaciones asociadas al rendimiento. Las prácticas docentes suelen estar centradas en el desarrollo de aprendizajes cognitivos, debido a la presión que ejerce la propia institución y en lo formal, una enorme cantidad de contenidos y objetivos asociados a ellos, que deben ser cubiertos y logrados durante el año escolar. En este contexto, de alta presión, exigencia y escasez de tiempo, parece mínima la posibilidad de otorgar espacios para el desarrollo de habilidades y aprendizajes no cognitivos, que requieren de tiempo para ser desarrollados y posteriormente evaluados.

De esta manera, la investigación además pretende ser un aporte principalmente para los docentes e instituciones educativas, y de manera indirecta para los estudiantes, ya que una vez identificados los hechos que ocurren en relación al fenómeno investigado, será posible visualizar de qué manera se vive la formación integral en una escuela determinada. De manera, que esta investigación pueda ser un punto de inicio para cuestionarse y posteriormente, pensar en orientaciones que permitan otorgar directrices y herramientas a los docentes y las escuelas, con el propósito de lograr desarrollar en forma concreta y real, habilidades socio-afectivas que les permitan a los estudiantes desarrollarse plenamente y ser partícipes activos de la sociedad moderna en la que viven.

4. Objetivos

4.1 General

-Indagar sobre la percepción de los docentes acerca de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en el Primer Ciclo de Educación Básica, en un colegio municipal de una comuna de Santiago.

4.2 Específicos

-Determinar la conceptualización que otorgan los docentes a los Objetivos de Aprendizaje Transversales en su quehacer profesional.

-Especificar las formas de implementar los Objetivos de Aprendizaje Transversales en su práctica docente.

-Describir el significado y relevancia que otorgan los docentes a la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en su práctica pedagógica.

-Determinar las maneras en que los docentes evalúan los Objetivos de Aprendizaje Transversales.

-Identificar las sensaciones que tienen los docentes respecto del proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales que realizan en el aula.

II. MARCO REFERENCIAL

En el presente capítulo, se dan a conocer los principales elementos conceptuales que se relacionan con la problemática planteada y otorgan sustento a la investigación. De esta manera, se abordan tres ejes temáticos: los aspectos teóricos de la evaluación en educación, los Objetivos de Aprendizaje Transversales en la Educación Básica y la conceptualización en relación a las percepciones.

1. Aspectos Teóricos de la Evaluación

La evaluación es un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y un concepto que ha estado sujeto a constantes cambios y nuevos paradigmas con el paso del tiempo. Sin embargo, existe una visión compartida de que forma parte esencial del proceso educativo, pero sus funciones o propósitos se diferencian. Por ello, es necesario profundizar en este concepto y diferenciar la conceptualización desde una lógica tecnológica positivista o crítica reflexiva.

1.1 Concepto y Dimensiones de la Evaluación

De acuerdo a lo anteriormente señalado, es preciso tomar en consideración lo planteado por Santos Guerra (1998), en el sentido de que es fundamental tener claridad en la forma de entender la evaluación, ya que ésta influye directamente o condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se debe tener en cuenta si la evaluación se está utilizando como un instrumento de aprendizaje y de comprensión con foco en la mejora de los procesos educativos, o bien, si se concibe y se utiliza la evaluación como un mecanismo de control, comparación y medición.

El concepto de evaluación educativa ha variado en función de las circunstancias históricas a las que ha estado sujeta la propia educación, y por ello, dicho concepto ha variado en función de las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que han ido predominando (Tejada, 1999 en Lukas y Santiago, 2004).

De acuerdo a lo anterior, el concepto de evaluación educativa comienza con definiciones centradas en la medición y en los logros de los estudiantes de acuerdo a objetivos preestablecidos, entendiendo la evaluación como un *“proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados”* (Tyler, 1950 en Lukas y Santiago, 2004, p.80).

Luego, surgen definiciones que hacen referencia a la determinación del mérito o valor, que trascienden la mera medición de logros de los estudiantes e *“implican la emisión de un juicio valorativo sobre el mérito (capacidad del programa de lograr lo que se pretende) y el valor (capacidad del programa para responder a las necesidades) del objeto evaluado”* (Lukas y Santiago, p.80). De acuerdo a esta nueva concepción de educación, existen otros autores y referentes en el ámbito de la evaluación, que hacen referencia a esta como un *“proceso de emitir juicios de valor”* (Suchman, 1967 en Lukas y Santiago, 2004, p.80) y también como un *“proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”* (Scriven, 1967 en Lukas y Santiago, 2004, p.80).

Aproximadamente en el año 1963, surge una nueva conceptualización a partir de las ideas de otro referente en el ámbito evaluativo, Cronbach, ligado al mundo de la empresa norteamericana; esta nueva definición se basa en la información para la toma de decisiones. Más tarde en el año 1970 sus ideas fueron trasladadas al ámbito de la evaluación educativa y algunas de las definiciones que siguen esta línea fueron entendiendo la evaluación como un *“proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”* (Cronbach, 1963 en Lukas y Santiago, 2004, p.81). Y, también comprendida como un *“proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, (...), con el fin de servir de guía para la toma de decisiones (...)”* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987 en Lukas y Santiago, p.81).

Finalmente, surgen definiciones que intentan sintetizar y contener las anteriores conceptualizaciones acerca de la evaluación, entendida como el

“acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido” (Pérez Juste, 1986, p.31; 1995b, p.23 en Lukas y Santiago, 2004, p.82).

A partir de lo anteriormente expuesto, es posible notar que, en teoría, los conceptos de evaluación educativa han evolucionado hacia una visión más holística del proceso, avanzando desde la mera medición de un momento como un mecanismo de control centrado en el estudiante, hacia una visión más integral centrada en el perfeccionamiento, la mejora y el aprendizaje a lo largo de un proceso.

Por lo tanto, resulta pertinente lo planteado por Santos Guerra, en el sentido de que la evaluación es un término polisémico, *“que a través de la historia (e incluso actualmente) se ha definido (o se define) de maneras tan diferentes como medición de logros realizada mediante pruebas estandarizadas, como auditorías, como aplicación de pruebas objetivas, como análisis de procesos, como investigación en la acción, etc.”* (Santos Guerra, 1993 en Lukas y Santiago, 2004, p.83).

Sin embargo, así como es posible notar la evolución del concepto de evaluación, al extrapolar dichas definiciones al contexto educativo y las prácticas pedagógicas, el panorama suele ser uniforme y tradicional al momento de practicarla. Basado en lo planteado por Santos Guerra (1998) la evaluación como un instrumento de diagnóstico y comprensión destinado a la mejora es menos evidente o presente, que una evaluación utilizada como mecanismo de control, selección, comparación y medición. Se evalúa un momento y no el proceso de aprendizaje en su complejidad.

En este sentido, es relevante tener en consideración las dimensiones que plantea Santos Guerra (1998) para comprender de mejor manera el concepto de evaluación y evaluar cuál es la que predomina en el sistema educativo actual.

- **Dimensión tecnológica – positivista**

En esta dimensión se encuentra la evaluación como medición, que tiene en consideración solamente los resultados y calificaciones y que consiste netamente en comprobar los resultados de aprendizaje, de acuerdo a objetivos, solo en el ámbito de los conocimientos.

Para ello, se utilizan pruebas estandarizadas que se convierten en un medio de control social y se expresan mediante números y resultados comparables, clasificando y otorgando recompensas a quienes obtienen mejores resultados, siendo el rendimiento el más importante indicador de éxito y dejando de lado otros factores que pueden incidir en el proceso de aprendizaje.

Bajo esta lógica, las funciones que cumple la evaluación se basan en el *control*, controlando la presencia en el sistema; en la *selección*, ya que se excluye a quienes no cumplen los objetivos y considera a quienes sí son capaces de cumplirlos; *comprobación*, permitiendo corroborar si se cumplieron los objetivos propuestos; *clasificación*, que se realiza con los estudiantes de acuerdo a sus resultados; *acreditación*, otorgando crédito académico y social a quienes superan las evaluaciones o la media de las calificaciones; *jerarquización*, ya que el docente es quien evalúa, selecciona criterios, realiza las pruebas y confecciona y decide cuáles serán las pautas de corrección, sin considerar a los estudiantes; *etiología*, ya que la sociedad requiere indicadores cuantificables de éxito o fracaso.

Todas las funciones que cumple la evaluación bajo dicha lógica basada en la medición, por supuesto, generan consecuencias o tienen un impacto en las características culturales que se obtendrán según el modelo. En este sentido, el autor plantea que esto genera una *cultura del individualismo*, ya que la importancia de la enseñanza está en los exámenes y en los resultados por sobre la importancia del trabajo colaborativo.

La evaluación se tiñe de un carácter altamente individual; también expone la *cultura de la competitividad*, ya que dentro de un curso los compañeros se convierten en rivales que compiten por distinciones y mejores oportunidades de acuerdo a sus resultados; *cultura de la cuantificación*, en la cual la evaluación se basa en una escala nominal, encerrando los

resultados de un estudiante en un número o en una palabra determinada. Por otra parte, la *cultura de la simplificación*, ya que no se profundiza en otros problemas o ámbitos más complejos que subyacen al proceso educativo, como las causas del fracaso de algún estudiante o la necesidad de adaptación del sistema a las capacidades de los estudiantes. Y por último, la *cultura de la inmediatez*, ya que el éxito o el fracaso escolar se reflejan de inmediato en una evaluación, tanto los estudiantes como las familias, se esmeran en superarse en cada evaluación, sin considerar otros factores.

Bajo esta premisa, el rol del estudiante consiste en acomodarse a las exigencias y criterios de cada profesor asumiendo la evaluación con un carácter no democrático, en el cual rara vez se negocian los contenidos o criterios a evaluar.

- **Dimensión crítica - reflexiva**

En contraste a la visión anteriormente descrita, en esta dimensión se concibe la evaluación como comprensión, ya no solamente entendida como un momento final, sino como un proceso, del cual forma parte la formulación de pretensiones y criterios, diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, entre otros. Todo aquello bajo un proceso de reflexión e interrogación permanente, además de continuo debate.

En este sentido, la evaluación es entendida como un proceso permanente de reflexión apoyado en evidencias de distintos tipos y no solo en un momento final que se traduce en una calificación. Se convierte en un proceso holístico, donde el análisis recoge y considera datos o evidencias acerca de la realidad de los estudiantes, del cual se derivan medidas que influyen en los estudiantes y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Bajo esta lógica, las funciones que cumple la evaluación son, en primer lugar, de *diagnóstico*, en el cual este proceso de análisis se preocupa y permite conocer las principales dificultades de los estudiantes, sus logros, errores frecuentes, entre otros. También es fundamental el *diálogo*, entendiendo la evaluación como una plataforma de debate constante sobre la enseñanza, en la cual se considera la participación de familias, estudiantes y otros actores de la educación que son relevantes para el proceso. La *comprensión*, otorgándole a la evaluación como valor esencial, el ser capaz de facilitar la comprensión de lo que ocurre en el

proceso de enseñanza aprendizaje. La *retroalimentación*, facilitando o dando la posibilidad de reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en lo referido al trabajo de los estudiantes como a la planificación de la enseñanza o modalidad de trabajo del docente. Y, por último, el *aprendizaje*, ya que la evaluación se convierte en una herramienta que permite conocer si la metodología es la adecuada, si los contenidos abordados son pertinentes y si el aprendizaje ha resultado significativo y relevante para los estudiantes, siendo este último uno de los propósitos fundamentales que plantea el sistema educativo actual, sin embargo, la realidad en las aulas suele contrastar con dicho propósito.

Igualmente, a lo que ocurre con la dimensión anterior, las funciones anteriormente descritas de la evaluación, generan consecuencias en la cultura escolar, sin embargo, en este caso son rasgos positivos y de cambios profundos y fundamentados, con una cultura de caracterización positiva y a su vez, una evaluación enriquecedora.

En primer lugar, el autor plantea que se genera una *cultura de la autocrítica*, ya que la evaluación deja de ser una simple medición y se convierte en un proceso reflexivo, de análisis holístico y contextualizado, que considera todos los elementos que influyen o inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, conducen a la comprensión de las situaciones que ocurren. Por otra parte, la *cultura del debate*, ya que evaluación se convierte en un medio de discusión y diálogo sobre los planteamientos, condiciones y resultados del sistema, en el que intervienen no solo los docentes, sino también familias y otros actores sociales. También una *cultura de la incertidumbre*, ya que se fomenta una actitud incierta ante la experiencia profesional, dejando atrás las verdades indiscutibles, que no permiten una comprensión profunda y el cambio de situaciones, actitudes y concepciones. Además, una *cultura de la flexibilidad*, ya que esta lógica de evaluación permite introducir interrogantes que inquieten o modifiquen lo sustantivo dentro de la dinámica escolar, dejando atrás la rutina o rigidez de la institución. Por último, una *cultura de la colegialidad*, en la cual el debate posibilita y hace necesaria una actitud y dinámica colegiada, es decir, una actitud de apertura, cooperación y práctica colaborativa.

De acuerdo a lo planteado y a las dimensiones señaladas, es posible reafirmar que la evaluación, además de ser un proceso complejo que va más allá de la medición y calificación,

condiciona todo el proceso de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, el modelo de escuela que se pretende. Por ello, es preciso considerar la necesidad del cambio de paradigma en la concepción que se tiene de la evaluación, pero no meramente de una mejora o perfeccionamiento de instrumentos, sino más bien, de la transformación en su valor y uso. En este sentido, es pertinente considerar lo siguiente

“Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc.”(Gimeno Sacristán, 1992 en Santos Guerra, 1998, p.26).

A partir de aquello, es posible cuestionarse acerca de lo que ocurre actualmente con las prácticas evaluativas en gran parte de las escuelas, donde abunda la preocupación por la medición y se concibe la evaluación bajo una lógica tecnológica positivista, que solamente tiene como función la calificación y tal como lo señala Gimeno Sacristán, todos aquellos otros aspectos relevantes generalmente se obtienen de manera informal.

En este sentido, es pertinente relacionar con lo que ocurre con la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales, donde existen escasos instrumentos o procesos didácticos que apunten a su desarrollo y evaluación, generando que este proceso se realice de manera informal y más bien, simplemente al término de un proceso, es decir, un semestre o año escolar, reduciendo su importancia a la valoración mediante una palabra o calificativo.

Es importante señalar también, que una nueva concepción o paradigma de evaluación requiere de la modificación del contexto y las condiciones en que esta se realiza, ya que *“es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia”* (Santos Guerra, 1998, p.28).

Por último, es importante señalar que el desafío se encuentra en centrarse en tres funciones relevantes de la evaluación propuestas por Santos Guerra (1998), tales como: el *diálogo*, en el sentido de convertir la evaluación en una instancia de debate entre los agentes de la educación, desde políticos y profesionales, hasta la comunidad escolar y sociedad en general; la *comprensión*, ya que solo la reflexión acerca de la evaluación permite su comprensión en un sentido profundo, de sus repercusiones y efectos; y por último, la *mejora*, ya que el cambio requiere de la preparación, compromiso y reflexión en conjunto de los profesionales, es decir, la mejora de las situaciones en que se desarrolla la evaluación requieren de investigación acerca de la práctica evaluativa.

Es importante destacar lo mencionado por Santos Guerra (2003), en el sentido de que los propósitos de la evaluación y sus funciones son múltiples, sin embargo, desde una mirada más ética deberían potenciarse aquellas que aporten y enriquezcan tanto al profesional como a la institución, tales como: “*dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular y orientar...*” (Santos Guerra, 2003, p.15). Y, otras funciones consideradas más empobrecidas, deberían tener menos presencia o nula importancia en la práctica, como: “*clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar...*” (Santos Guerra, 2003, p.15).

Finalmente, es preciso señalar que para esta investigación la evaluación se entenderá bajo uno de los principios generales de la evaluación propuestos por Santos Guerra (2003). Es decir, que la evaluación tiene que servir para el aprendizaje.

“La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar, sino que ha de utilizarse para comprender y aprender. En las instituciones en las que se evalúa mucho y se cambia poco, algo falla. Porque si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio” (Santos Guerra, 2003, p.20).

Por lo tanto, se entenderá la evaluación como un proceso que permita tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje, tanto para evaluadores, evaluados y la propia institución a la cual se pertenece.

1.2 Evaluación en Educación Básica

Según plantea el currículum nacional, *“La evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza. Cumple un rol central en la promoción y en el logro del aprendizaje”* (Mineduc, 2012, p.21).

Mediante los Programas de Estudio, el Ministerio de Educación plasma su conceptualización de evaluación y sugiere formas para ser orientada y aplicada. Según esta entidad, la evaluación debe tener los siguientes objetivos:

- Medir el progreso en el logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.
- Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y sobre esta base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura.
- Ser una herramienta útil para orientar la planificación.

Al mismo tiempo, se plantea que la evaluación también es un medio para promover el aprendizaje y, por lo tanto, llevando a cabo una serie de acciones sugeridas, la evaluación podrá adquirir su mayor potencial para el logro de dicho propósito.

Entre estas acciones que el Mineduc promueve en los Programas de Estudio de Educación Básica, se encuentran las siguientes:

- La evaluación debe constituirse en la recopilación sistemática de trabajos realizados por los estudiantes de tal manera de recibir información sobre lo que saben y lo que son capaces de hacer.
- La evaluación debe considerar la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, para esto se deben utilizar una variedad de instrumentos como por ejemplo proyectos de investigación grupales e individuales, presentaciones, informes orales y escritos,

revistas y diarios de aprendizaje, evaluaciones de desempeño, portafolio, pruebas orales y escritas, controles, entre otros.

- Los estudiantes conocen los criterios de evaluación antes de ser evaluados. Por ejemplo, dando a conocer las listas de cotejo, pautas con criterios de observación, rúbricas.
- Los docentes utilizan diferentes métodos de evaluación dependiendo del objetivo a evaluar. Por ejemplo, evaluación a partir de la observación, recolección de información del docente, autoevaluación, coevaluación.
- Las evaluaciones entregan información para conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes. El análisis de esta información permite tomar decisiones para mejorar los resultados alcanzados y retroalimentar a los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades.
- La evaluación como aprendizaje involucra activamente a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Cuando los docentes les dan el apoyo y la orientación, y les proporcionan oportunidades regulares para la reflexión, la autoevaluación y la coevaluación, los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollan la capacidad de hacer un balance entre lo que ya han aprendido, determinan lo que todavía no han aprendido y deciden la mejor manera de mejorar su propio logro.
- La devolución y comunicación de los resultados de aprendizaje a los estudiantes se convierte en una actividad crucial para evaluar la construcción de conocimientos y, por otra parte, para elaborar otros nuevos. Al compartir la información con los alumnos, se logra que se impliquen activa y personalmente en la valoración y mejora del aprendizaje a partir de los datos que la evaluación les aporta.

De acuerdo a ello, es posible evidenciar una visión más amplia del proceso evaluativo, que tiene como foco el aprendizaje y apunta a la concepción de la evaluación como proceso, el cual es participativo, reflexivo y diverso.

Sin embargo, es preciso cuestionar lo que ocurre en las prácticas pedagógicas, ya que en teoría es un concepto amplio y complejo, que en la praxis se convierte y simplifica a la mera medición de aprendizaje por diversos motivos, que suelen ir mucho más allá de la voluntad de los docentes, motivos que en general se relacionan con los contextos educativos y las exigencias que recaen del actual sistema educativo en las distintas comunidades educativas.

2. Objetivos de Aprendizaje Transversales

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) constituyen parte relevante y esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que establecen propósitos de carácter comprensivo y general a lograr durante la educación escolar y que además de abordar aspectos como el conocimiento y la cultura, apuntan al desarrollo personal y social de los estudiantes. Por ello es importante tener claridad respecto a sus fundamentos, origen y evolución a través del tiempo.

2.1 Origen y Fundamentos

A partir del año 1990 y los procesos de Reforma Educacional que se han llevado a cabo en nuestro país, la educación se enfrenta a un nuevo contexto ante el cual la modernidad exige un proyecto cultural en el que se difundan actitudes y valores básicos vinculados a *“la promoción de la libertad social e individual, al progreso social, al desarrollo de potencialidades personales, y una vocación democrática que lleva a la defensa de la tolerancia y de la diversidad.”* (Magendzo, Donoso y Rodas, 1998, p.17). Por lo tanto, es comprensible que las políticas públicas impulsadas a partir de dicho momento, sean el producto de diversos aportes del debate nacional e internacional y de organismos especializados en educación. La reforma busca una nueva forma de organizar el currículum, haciendo énfasis más en los aprendizajes a lograr que en las “materias” a ser enseñadas.

En este sentido, los lineamientos originalmente expresados a través de objetivos y contenidos mínimos para la Enseñanza Básica, surgen a partir de los debates generados en instancias cuyo propósito era contribuir con propuestas al mejoramiento de la educación. Una de ellas fue la Comisión Nacional de Modernización de la Educación en el año 1994 (Comisión Brunner), conformada por distintos actores sociales y expertos en educación, que profundizaron una serie de conflictos y posibles potenciales para la educación chilena de ese entonces, elaborando recomendaciones y propuestas de mejoramiento para el plan educativo nacional.

Por otra parte, como la reforma curricular para la educación básica se produjo en el año 1996, ese mismo año fue creada la Unidad de Currículum y Evaluación en el Ministerio de Educación, con el propósito de coordinar y orientar los cambios curriculares. A ella se incorporaron académicos, especialistas de áreas del conocimiento y docentes de aula. Dentro de sus principales tareas, se encuentra la de haber entregado las versiones finales de los Marcos Curriculares y Programas de Estudio para la Educación Básica, así como también otras tareas que se relacionan con los procesos de evaluación a nivel nacional en todos los niveles de enseñanza.

A partir de estos aportes, el núcleo del currículum formulado en el Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996, que define los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación, estableció su énfasis preferente en la formación del ciudadano democrático, intencionando el desarrollo personal pleno de los estudiantes, establecido en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, aún vigente en ese entonces.

De esta manera, en el Decreto 40, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), como inicialmente fueron denominados, tienen como fuente de inspiración, según Magendzo, Donoso y Rodas (1998), la concepción valórica y antropológica presente en la Constitución Política de 1980; en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), creada en 1990 y vigente hasta el año 2009; en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en las tradiciones espirituales del país.

Dentro de dichas fuentes, destaca la Declaración Universal de DD.HH., ya que ha sido ratificada por la Constitución chilena vigente, que tiene como implicancia un mandato al orden jurídico nacional; porque la historia reciente del país evidencia la relevancia que tiene la conciencia de derechos para la construcción de una convivencia respetuosa y armónica entre ciudadanos; y, finalmente, porque fueron explícitamente intencionados mediante los OFT a través del eje de formación ética para los estudiantes, promoviendo la idea de ser sujetos de derechos, cuya identidad se construye en la libertad y en una convivencia basada en la justicia y solidaridad.

En el contexto del Decreto 40, se definen los Objetivos Fundamentales como aquellas competencias a lograr por los estudiantes, para cumplir con los fines, objetivos y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica. En ello, se distinguen dos tipos de objetivos: los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Los del primer tipo, se refieren y dirigen específicamente al logro de competencias en determinadas áreas del saber y del desarrollo personal. Por otra parte, los OFT, apuntan a la formación general del estudiante y trascienden a un sector específico del currículum escolar, *“tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica”*.

De esta manera, el carácter transversal de los OFT está determinado por el hecho de que trasciende a un sector específico del aprendizaje, son de responsabilidad compartida dentro de una institución y comunidad educativa, donde se deben abordar en conjunto, los dominios cognoscitivos “saber”, procedimentales “saber hacer” y actitudinales “ser”, de tal manera que los estudiantes sean capaces de enfrentarse de manera crítica a la sociedad en que se encuentran inmersos y sus desafíos históricos, sociales y culturales; de este modo, se refuerzan los propósitos formativos generales y comunes del sistema educativo.

Es importante señalar, para tener una mayor claridad respecto a esta conceptualización, algunas aclaraciones dadas por el Ministerio de Educación a través de su Unidad de Apoyo a la Transversalidad (2003), que surgen a partir de supuestos presentes en el discurso de docentes y directivos, que no siempre se ajustan al sentido o propósito definido curricularmente para este tema.

En primer lugar, dado que la transversalidad está planteada mediante objetivos de aprendizajes, todos los docentes deben incorporar en sus prácticas los aprendizajes que implican los OFT, tanto desde el desarrollo de su disciplina en una clase como en otros espacios de la vida y cultura escolar; favoreciendo el logro de estas metas en el entendido que se forma parte de una comunidad escolar que apela a una visión y misión común orientada a la formación y crecimiento de sus estudiantes.

Por otra parte, se plantea la necesidad de conjugar ambos aspectos, lo transversal y lo disciplinario, sin contraponer estos elementos como formación para la vida y currículum duro o importante. Se debe entender como un todo, ya que el currículum en su totalidad busca formar a los estudiantes para la vida, otorgándoles un conjunto de saberes, habilidades, valores, y experiencias que unen lo cognitivo con lo formativo, logrando una integración entre estos dos ámbitos del aprendizaje que permitan formar personas con conocimientos fundamentales para dar respuestas a los nuevos desafíos que enfrenten y sean capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad.

Otro aspecto relevante, es que la transversalidad no es sinónimo de educar en valores, dado que para ello existen enfoques y modelos teóricos pedagógicos que implican énfasis, propósitos y métodos, por lo tanto, recursos pedagógicos específicos para ser desarrollados en el aula. Al hacer referencia a la transversalidad, dicha asociación suele ser común; sin embargo, esta se basa en un enfoque valórico y axiológico que coincide con lo planteado en el Marco Curricular a nivel nacional y por ello se planten objetivos que buscan el desarrollo de diversas dimensiones, tales como personal, social, moral y del pensamiento.

La transversalidad va más allá del trabajo interdisciplinario, el trabajo entre subsectores no es suficiente para decir que se están trabajando los objetivos transversales, ya que se trata de conjugar lo cognitivo con lo formativo, de manera que cada estudiante pueda *“explorar el conocimiento desde una mirada crítica, relacionándolo con su desarrollo personal y el entorno social y cultural, planteándose dilemas éticos y morales, siendo creativos en proponer soluciones o alternativas frente a éstos, respetando y promoviendo los valores democráticos y ciudadanos”* (Mineduc, 2003, p.23).

Las aclaraciones anteriormente planteadas por el Mineduc, fueron planteadas bajo el supuesto o creencia de que las confusiones que existen en las comunidades escolares respecto de la transversalidad, se deben en gran parte, a la poca claridad que se ha tenido para entregar distinciones y orientaciones que permitan comprender en qué consisten los OFT en el currículum. Se plantea que han sido necesarios más espacios para compartir experiencias, mayor y mejor difusión de experiencias exitosas al respecto, capacidad y recursos para sistematizar el trabajo en aula y *“proponer orientaciones pedagógicas más específicas para*

que los profesores/as tengan respuestas a la pregunta que siempre surge: ¿Cómo se hace?” (Mineduc, 2003, p.23).

En síntesis, de acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación (2003), estos objetivos son asumidos por el currículum en su conjunto, refuerzan los propósitos formativos generales y comunes del sistema educativo, conectan las diversas disciplinas del currículum, no aparecen asociados solo a un área del conocimiento sino a todas, y se pueden desarrollar tanto a través del currículum oficial y explícito, como también a través de otras actividades y acciones presentes en la cultura escolar.

Los Objetivos Fundamentales Transversales de ese entonces, fueron creados y organizados en distintos ámbitos (Cuadro 1), que dan cuenta de las dimensiones formativas de los estudiantes y que deben ser desarrolladas a lo largo de toda la etapa escolar:

Cuadro 1: Ámbitos de los Objetivos Fundamentales Transversales

NIVELES	AMBITOS
<p>EDUCACION BÁSICA (Decreto 232/02) 1° a 8° básico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento y autoafirmación personal • Formación ética • La persona y su entorno
<p>EDUCACION MEDIA (Decreto 220/98) 1° a 4° medio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento y autoafirmación personal • Desarrollo del pensamiento • Formación ética • La persona y su entorno • Área de la Informática

Fuente: Mineduc, 2003.

De acuerdo a lo señalado en el cuadro, es posible visualizar que en Enseñanza Media se agregan dos nuevas áreas, esto debido a la experiencia acumulada y consultas realizadas luego de dos años de vigencia del Marco Curricular de Educación Básica. Por lo tanto, al desarrollar la propuesta para Enseñanza Media, se planteó la necesidad de hacer más explícitos los objetivos que hacen referencia a habilidades transversales del pensamiento e incluir

también aquellas necesidades en relación a nuevas tecnologías y alfabetización digital a las experiencias de aprendizaje de la vida escolar. Es importante señalar, que la informática es considerada un área transversal y no un objetivo en sí mismo, ya que tiene un carácter distinto, asociado al logro de competencias, habilidades y contenidos específicos en relación a la temática

Particularmente, en la Educación Básica, dichos objetivos y ámbitos fueron planteados bajo la siguiente concepción, según lo planteado por el Ministerio de Educación y la Unidad de Apoyo a la Transversalidad (2003):

- **Crecimiento y autoafirmación personal:** contiene objetivos de aprendizaje que apuntan al desarrollo de la identidad personal y social, fortalecimiento de la autoestima, autocuidado y mutuo cuidado, valoración y respeto por el cuerpo.
- **Formación ética:** apunta al desarrollo del juicio moral, de manera que los estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujeto moral; promueve el conocimiento y adhesión a los derechos humanos, como criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social.
- **La persona y su entorno:** sitúa a la persona como ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno, con un alto sentido de responsabilidad social; capaz de favorecer estilos de convivencia social basadas en el respeto por el otro y la resolución pacífica de conflictos. Además, promueve que los estudiantes conozcan, valoren y cuiden su entorno social, ambiental y personal.

2.2 Objetivos de Aprendizaje Transversales en Educación Básica

En nuestro país, los Objetivos Transversales han tenido continuidad hasta la actualidad debido a que entre los diversos actores que toman decisiones respecto al currículo nacional, existe consenso sobre las visiones de ser humano, la sociedad y el rol que la educación tiene en ello. Sin embargo, no han estado exentos de una serie de cambios de acuerdo con las reformas y modificaciones legales que la sociedad y sus transformaciones ha demandado a través de los años.

Una de las más importantes, fue la profunda reforma a la institucionalidad educativa que surge a partir de las demandas expresadas principalmente por los estudiantes secundarios desde el año 2006, en relación con la exigencia al Estado de una educación pública, gratuita y de calidad para todos. Estos acontecimientos fueron determinantes para la derogación de la entonces vigente Ley Orgánica Constitucional del Estado (LOCE) y el Marco Curricular y la promulgación de una nueva Ley General de Educación (LGE), en vigencia desde el año 2009.

Este proceso tuvo gran relevancia a nivel nacional, ya que la LGE trajo consigo la construcción de un nuevo documento marco para la educación, definido como Bases Curriculares (Decreto 439, 2012), en las que se señalan las principales modificaciones a los objetivos transversales, que a partir de ese momento cambian su nomenclatura y se definen como Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Dichas modificaciones realizadas, son de carácter puntual y están orientadas a lo siguiente:

- a) organizar estos objetivos de acuerdo a categorías que permitan agruparlos con mayor precisión y que, a la vez, posean mayor consistencia con los ámbitos o dimensiones señalados en la LGE (artículo 19),
- b) simplificar la redacción,
- c) Incluir de manera más directa o explícita algunos propósitos establecidos por la LGE,
- d) considerar matices para la Educación Básica y Media que aseguren la pertinencia de estos objetivos para la edad de los estudiantes de estos dos niveles.

A continuación, se presentan mediante cuadros resumen (Cuadro 2, 3 y 4), los OFT y OAT en el currículum nacional de 1996 a 2012, en una síntesis de aspectos en relación a la evolución y transformaciones que han tenido los objetivos transversales desde el año 1996 hasta la actualidad. En dicha información, extraída de los documentos curriculares oficiales, es posible apreciar mayor precisión en los aprendizajes que se espera desarrollar en los estudiantes, junto con un aumento de categorías y objetivos definidos.

Cuadro 2: Decreto 40: 03 de febrero de 1996. Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación.

Marco Curricular – Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)
Definición
<p>Los OFT tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica. El programa común de formación general y personal de la educación chilena debe tener una identidad formativa que promueva valores e ideales nacionalmente compartidos. Los OFT de la Educación General Básica pueden ser operacionalizados por los establecimientos a través de acciones de muy diversa índole. Se los puede proyectar:</p> <p>a) implícita o explícitamente en la formulación de los contenidos de los subsectores de aprendizaje, en sus respectivos programas de estudio.</p> <p>b) en los criterios por los cuales profesores y profesoras determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, las formas preferidas de interacción personal, los énfasis en las tareas y procesos que forman parte de la actividad escolar diaria, así como en la forma de enfocar los contenidos por parte de los docentes y en los ejemplos y aplicaciones seleccionados.</p> <p>c) en el clima organizacional y de relaciones humanas de los establecimientos y en el grado de armonía observado entre este clima y lo que se busca estimular en alumnos y alumnas;</p> <p>d) en las actividades recreativas, de consejo de curso y de libre elección dentro de los establecimientos educacionales y, en general, en el ambiente total del establecimiento escolar;</p> <p>e) en actividades especiales periódicas (anuales, semestrales, quincenales, etc.), que la comunidad educativa del establecimiento organiza para orientar y fortalecer algunos o varios de los objetivos fundamentales señalados;</p> <p>f) en el sistema de la disciplina escolar, toda vez que el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno la construye el niño y el joven a partir de su comprensión de la racionalidad y valor de las normas de convivencia, de su participación en la definición de las mismas, y de su protagonismo en la vida escolar;</p> <p>g) en el ejemplo cotidiano ofrecido por los profesores, directivos y administradores del</p>

establecimiento, coherente con estos objetivos.
3 Categorías – 15 OFT
<p>Formación ética (3) Se busca que el educando desarrolle capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.</p>
<p>Crecimiento y autoafirmación personal (6) Se busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente (...)</p>
<p>La persona y su entorno (6) Tienden a favorecer una calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática. Considerando que las conductas de relación del individuo con su entorno están fuertemente marcadas por satisfacciones que el propio medio puede proporcionarle, el proceso de socialización escolar debe afianzar en los alumnos capacidades (...)</p>

Fuente: www.leychile.cl

Cuadro 3: Decreto 256: 19 de agosto de 2009. Modifica Decreto Supremo N°40 de 1996, del Ministerio de Educación, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación.

Marco Curricular – Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)
Definición
<p>Los OFT tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos y alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media. El programa común de formación general y personal de la educación chilena debe tener una identidad formativa que promueva valores e ideales nacionalmente compartidos.</p> <p>Acciones y actividades: Los OFT pueden ser llevados a cabo mediante acciones de muy diversa índole, tanto a través del currículum manifiesto de las diferentes disciplinas, como también a través de otras actividades propuestas por el establecimiento educacional. En consecuencia, están presentes y pueden tener expresiones en los siguientes ámbitos o dimensiones del quehacer educativo:</p> <p>a) El proyecto educativo de cada establecimiento. Los OFT constituyen una fuente de reflexión y debate interno de la institución educativa al momento de establecer o evaluar su proyecto educativo. En la formulación de sus propósitos y estrategias de</p>

aplicación, el Proyecto Educativo de cada establecimiento debe considerar en forma explícita los OFT, pudiendo darle especial relevancia a alguno de ellos más que a otros.

b) Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de los diferentes sectores de aprendizaje. Han sido definidos teniendo presente los principios expresados en los OFT, los que, a su vez, se manifestarán y promoverán a través de los planes y programas de estudio, los textos escolares y los materiales didácticos.

c) La práctica docente. Los profesores y profesoras determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, definen de manera decisiva tanto el tipo de interacción personal que establecen entre sí y con los alumnos, que constituyen ámbitos privilegiados de realización de los principios y orientaciones definidos en los OFT.

d) El clima organizacional y las relaciones humanas. Deben ser portadores eficaces de los valores y principios que buscan comunicar e inculcar los OFT.

e) Actividades ceremoniales. Las actividades ceremoniales periódicas que la comunidad educativa organiza, son ocasiones para orientar y fortalecer algunos o varios de los objetivos fundamentales señalados.

f) Disciplina en el establecimiento. Un sistema adecuado, que promueva el ejercicio de la libertad responsable y la autorregulación, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia, y de su protagonismo en la vida escolar.

g) El ejemplo cotidiano. El ejemplo cotidiano acorde con los OFT, ofrecido por todos los integrantes de la comunidad educativa, constituye una de las dimensiones formativas más profundas de la experiencia escolar.

h) El ambiente en recreos y actividades definidas por los estudiantes. Los contextos y eventos definidos para el despliegue de la expresividad y la iniciativa de alumnos, constituyen también un ámbito formativo de los OFT.

5 Categorías – 32 OFT

Crecimiento y autoafirmación personal (5)

Estimularlos a conformar y afirmar su identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el autoconocimiento, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad; desarrollar y reforzar la habilidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente.

Desarrollo del pensamiento (4)

Se busca que los alumnos desarrollen y profundicen las habilidades relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; que desarrollen las habilidades de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas; y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo.

Formación ética (4)

Se busca que los alumnos desarrollen y afiancen la voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido

de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

La persona y su entorno (10)

Los objetivos se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.

Tecnologías de información y comunicación: TIC (9)

Las TIC son de amplia difusión en el país y su uso ha penetrado diversos ámbitos de la vida personal, laboral y social, al punto que se hace imprescindible su manejo. Por su parte los niños, niñas y jóvenes en forma cada vez más masiva, utilizan cotidianamente las TIC con diferentes propósitos, y el sistema escolar puede hacer un gran aporte conduciéndolos a un uso más eficiente y responsable de estas tecnologías, que potencie su aprendizaje y desarrollo personal. Se trata entonces de ampliar las posibilidades de los estudiantes de tener acceso a la información, de participación en redes y de uso de software con fines específicos.

Fuente: www.leychile.cl

Cuadro 4: Decreto 439: 28 de enero de 2012. Establece Bases Curriculares para la Educación Básica en asignaturas que indica.

Bases Curriculares– Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)
Definición
Los OAT establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes. Se trata de 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 General Básica, sin que estén asociados de manera exclusiva con una asignatura o con un conjunto de ellas en particular. Los OAT se logran a través de 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 través de los aprendizajes de las asignaturas, los ritos y normas de la escuela, los símbolos, modales, el ejemplo de los adultos, y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros aspectos.
8 Categorías – 32 OAT
Dimensión física (2)
Integra el autocuidado y cuidado mutuo, y la valoración y respeto por el cuerpo; promoviendo la actividad física y hábitos de vida saludable.
Dimensión afectiva (3)
Apunta al crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes a través de la conformación de una identidad personal y del fortalecimiento de la autoestima y la autovalía, del desarrollo de la amistad y la valoración del rol de la familia y grupos de pertenencia, y de la reflexión sobre el sentido de sus acciones y de su vida.
Dimensión cognitiva (5)

<p>Orientan los procesos de conocimiento y comprensión de la realidad; favorecen el desarrollo de las capacidades de análisis, investigación y teorización; y desarrollan la capacidad crítica y propositiva frente a problemas y situaciones nuevas que se les plantean a los estudiantes.</p>
<p>Dimensión sociocultural (6) Sitúan a la persona como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno, y con sentido de responsabilidad social. Junto con esto se promueve la capacidad de desarrollar estilos de convivencia social basadas en el respeto por el otro, en la resolución pacífica de conflictos; así como el conocimiento y valoración de su entorno social, de los grupos en los que se desenvuelven, y del medio ambiente.</p>
<p>Dimensión moral (4) Promueve el desarrollo moral de manera que los estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujetos morales. Para estos efectos contempla el conocimiento y adhesión a los derechos humanos como criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social.</p>
<p>Dimensión espiritual (2) Promueve la reflexión sobre la existencia humana, su sentido, finitud y trascendencia, de manera que los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano.</p>
<p>Productividad y trabajo (5) Aluden a las actitudes hacia el trabajo que se espera los estudiantes desarrollen, así como a las disposiciones y formas de involucrarse en las actividades en las que participan. Por medio de ellos se favorece el reconocimiento y valoración del trabajo, así como el de la persona que lo realiza. También, se fomentan el interés y compromiso con el conocimiento, con el esfuerzo y la perseverancia, así como la capacidad de trabajar tanto de manera individual como colaborativa, manifestando compromiso con la calidad de lo realizado, y dando a la vez cabida al ejercicio y desarrollo de su propia iniciativa y originalidad.</p>
<p>Tecnologías de la información y comunicación: TIC (5) El propósito general de esta dimensión es proveer a todos los alumnos y las alumnas de las herramientas que les permitirán manejar el "mundo digital" y desarrollarse en él, utilizando de manera competente y responsable estas tecnologías.</p>

Fuente: www.leychile.cl

Por otra parte, en relación a la evolución y modificaciones presentadas en los cuadros anteriores, es posible visualizar la incorporación de nuevos elementos relevantes, como por ejemplo el rol preponderante que tienen los Proyectos Educativos Institucionales en la implementación de los OAT, así como también modificaciones acordes a las exigencias de los nuevos tiempos, como manejo de herramientas tecnológicas o bien, mayor amplitud y diversidad en los propósitos descritos, tales como nuevas dimensiones en relación a temáticas espirituales, socioculturales y de productividad y trabajo. Es importante considerar también, que en las Bases Curriculares se proponen tres elementos esenciales por desarrollar:

conocimiento, habilidades y actitudes. Por lo tanto, los OAT se relacionan con actitudes y valores a desarrollar según el ciclo de enseñanza y el contexto de la asignatura en la que se está trabajando.

Por otra parte, en términos generales, el propósito de continuidad, relevancia y actualización en relación a la transversalidad, contrasta con lo señalado por Marticorena (2013) en base a un informe gubernamental de la DIPRES (Dirección de Presupuestos) del año 2009, que señala que los objetivos transversales no han tenido prioridad en términos de implementación curricular. En este sentido, el autor afirma que

“el foco de la discusión sobre la calidad de la educación ha tendido a enfocarse en los resultados académicos (...) obtenidos en pruebas estandarizadas como el SIMCE (el cual constituye hoy prácticamente la única forma de operacionalizar la calidad con que funciona el sistema educativo), dejando fuera de la discusión el proceso llevado a cabo con los Objetivos Fundamentales Transversales, cuyo propósito esencial es que la educación sea capaz de potenciar un desarrollo pleno e integral de los estudiantes en todos los ámbitos de su existencia (cognitivo, social, afectivo y ético)” (Marticorena, 2013, p.105).

Esta falta de interés o focalización a la que hace referencia el autor, se complementa con dos estudios realizados en años diferentes, pero coincidentes en ciertos elementos. Por un lado, la investigación de Egaña, Assael, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2003) plantea que no se observa una especificación concreta que oriente con precisión el desarrollo del proceso de planificación de una clase para incorporar los OFT, de este modo la forma de abordarlos presentaría un carácter más bien intuitivo. Además de dificultades relacionadas con la falta de orientaciones técnicas para realizar una evaluación de dichos objetivos.

Por otra parte, Marticorena (2013) señala que las conclusiones que obtiene la DIPRES en su estudio del año 2009, evidencian que los contenidos formativos de los OFT de ese entonces, eran incorporados de manera muy genérica en comparación a la operacionalización que se realiza con otro tipo de objetivos asociados a aprendizajes instruccionales. Por otra parte, que el programa no contempla el diseño ni aplicación de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes asociados a los OFT. Y por último, señala que en términos presupuestarios el área de lo transversal no ha sido una prioridad en términos de implementación curricular,

coincidiendo con la poca visibilidad de la oficina ministerial a cargo de ello, la Unidad de Apoyo a la Transversalidad.

En la actualidad, el material disponible complementario a los Programas de Estudio, con directrices en este ámbito de implementación curricular y evaluación, resulta escaso. La Unidad de Apoyo a la Transversalidad tiene vigencia, sin embargo, al indagar en ello se redefine la transversalidad educativa de acuerdo lo planteado en las Bases Curriculares y se generan documentos orientadores disponibles en los portales ministeriales sobre algunas temáticas acordes, tales como resolución de conflictos, inclusión, formación ciudadana, entre otras; pero no específicamente a lo referido al trabajo con OAT.

2.3 Evaluación de OAT

Considerando que desde su origen la transversalidad ha sido planteada en los documentos curriculares oficiales mediante objetivos fundamentales o actualmente, de aprendizaje, es importante tener presente que debe existir un proceso de evaluación que permita constatar y evidenciar el grado de logro de dichos objetivos. En este sentido, es relevante hacer una revisión de la presencia que tiene la evaluación en los decretos pertinentes al tema y qué indicaciones o lineamientos se entregan a nivel nacional para llevar a cabo una evaluación coherente y significativa.

En primer lugar, el Decreto 40 del año 1996 señala que evaluar el grado de logro en los estudiantes respecto de los OFT es un proceso complejo que implica elaborar cuidadosamente procedimientos que permitan observar y registrar el desarrollo de las capacidades que se están requiriendo. Para ello, el sistema nacional de evaluación del cumplimiento de objetivos y contenidos mínimos de cada nivel, debe considerar criterios y procedimientos evaluativos de carácter cualitativo, distintos a los que se usan habitualmente para medir logros de aprendizaje cognoscitivo. También se considera relevante la comunidad escolar en este proceso, al respecto se afirma que:

“(...) además de la observación y otras evidencias acerca del proceso de maduración de la capacidad comprensiva de niños y niñas, de la adquisición de hábitos de vida y del

fortalecimiento de actitudes e ideales personales, será de utilidad establecer instancias en que la institución escolar como comunidad realice actividades de evaluación del logro de estos objetivos. Los resultados de la evaluación deben servir para afirmar o modificar prácticas pedagógicas del establecimiento, pero en ningún caso deben constituir elementos de juicio para reprobar a una alumna o alumno (...).” (Mineduc, 1996)

Por último, se destaca la importancia del Proyecto Educativo y la organización interna de cada establecimiento, ya que a cada institución le corresponde incluir en la propuesta de planes y programas que presente al Ministerio, una indicación sobre las estrategias metodológicas que se utilizarán para desarrollar las capacidades correspondientes a cada grupo de objetivos de tipo transversal.

Luego, en las modificaciones del Decreto 256 del año 2009, no se reiteran indicaciones respecto al proceso evaluativo en cuanto a criterios o metodologías sugeridas. Sin embargo, se insiste en la importancia del Proyecto Educativo, señalando que, de acuerdo a su propósito y la organización interna de cada establecimiento, se debe incluir en la propuesta de planes y programas presentada al Ministerio, una indicación acerca de las estrategias que empleará para desarrollar los Objetivos Fundamentales Transversales.

Finalmente, el Decreto 439 del año 2012 mediante las Bases Curriculares, señala que busca entregar al docente una guía para focalizar, organizar su quehacer y diseñar procedimientos de evaluación o monitoreo de los aprendizajes. La organización de este documento curricular presenta los ejes a desarrollar por cada asignatura en todo el ciclo básico, y como otro elemento anexo, aparecen las actitudes, siendo estas de gran importancia ya que derivan de los OAT y son incluidas en todas las áreas de aprendizaje. Estas se definen como *“disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones”* (Mineduc, 2012, p.24).

En relación a las actitudes, a modo de ejemplo, en una de las asignaturas se menciona que:

“Dada su relevancia para el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estas se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura. Las actitudes aquí definidas son Objetivos de Aprendizaje que deben ser promovidos para la formación integral de los estudiantes en la asignatura. Los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa.”
(Mineduc, 2012, p.300)

A partir de lo anterior, es posible evidenciar que se reitera la importancia de la organización interna de cada comunidad y el Proyecto Educativo Institucional, ya que serán estos elementos los que definan el plan de acción respecto a la planificación, desarrollo y, en consecuencia, evaluación de los OAT.

En tanto, en los Programas de Estudio correspondientes al primer ciclo de educación básica, se hace referencia a los OAT de manera similar a las Bases Curriculares, se define en términos generales, a qué tipo de aprendizaje corresponde y cómo debe ser abordado en el currículum. En cuanto al proceso de evaluación, se entregan orientaciones de manera general en cuanto a criterios, métodos, retroalimentación, diseño, entre otros, para que se cumpla la función de promoción y logro del aprendizaje. En ninguno de los apartados anteriormente señalados se hace referencia específica al trabajo concreto con los OAT.

Es importante mencionar que, en los Programas de Estudio actuales, tal como se define en las Bases Curriculares, se habla de OAT de manera inicial, pero estos objetivos se traducen en *actitudes* a desarrollar durante el año y que luego se distribuyen dentro de las unidades de aprendizaje. Por ejemplo, el Programa de Lenguaje y Comunicación de primer año básico, contiene los ejes específicos por desarrollar en la asignatura, en este caso lectura, escritura y comunicación oral; y junto a ellos, se explicitan las actitudes a desarrollar.

En relación a aquello, señala que deben ser intencionadas habitualmente e integradas con los otros objetivos, mediante las diversas actividades y experiencias que tienen los estudiantes durante la clase. Es decir, no deben ser solamente enseñadas o comunicadas, sino

que se deben manifestar en la convivencia a diario y el trabajo en el aula. Esto requiere un trabajo deliberado por parte del docente, quien debe modelar dichas actitudes en la interacción cotidiana con sus estudiantes y debe ser contemplado tanto en la planificación como en el diseño de la acción pedagógica.

En dicho sentido, se establecen recomendaciones al docente como reforzar individual y colectivamente la presencia de ciertas actitudes, de manera que los estudiantes tomen conciencia de las mismas. *“Esto se puede desarrollar discutiendo sobre conductas positivas y negativas de los estudiantes, planteando formas alternativas de actuar o de enfrentar situaciones, analizando la importancia de ciertas actitudes para la vida en sociedad, entre otras alternativas”* (Mineduc, 2012, p.41).

En todos los Programas de Estudio del primer ciclo básico, se presentan los OAT del mismo modo, en primer lugar, una conceptualización de manera general y luego las actitudes específicas a desarrollar en la asignatura. En el caso específico de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se plantea la necesidad que el docente refuerce positivamente a los estudiantes, destacando los errores como parte del aprendizaje y una oportunidad de mejora. También se plantea la importancia del uso de distintas estrategias metodológicas de enseñanza para acomodar el trabajo pedagógico a las necesidades de los estudiantes. Dichas observaciones pueden regir también para otras asignaturas, ya que en lo disciplinar se genera la diferencia cuando se explicitan las actitudes por desarrollar y algunas formas de promoverlas.

A modo de ejemplo, una actitud del área de Lenguaje y Comunicación es: *“Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita”* (Mineduc, 2012, p.42). En este caso, el Programa señala que la asignatura permite desarrollar la creatividad a través de la expresión artística, escrita u oral y por ello, para fomentar esta actitud se releva la importancia de que el docente incentive la reflexión sobre el propósito de los textos que elaboran, de tal manera que cada actividad de escritura y expresión tenga sentido para los estudiantes y no se convierta en algo rutinario.

Así también ocurre en el área Matemática, en la cual una actitud es: *“Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico”* (Mineduc, 2012, p.35). En este caso, el Programa señala que para lograr los objetivos de aprendizaje se requiere un trabajo meticuloso con los

datos y la información, que no necesariamente se debe contraponer a la creatividad y flexibilidad. Esto se puede fomentar mediante la recolección y el registro de datos en cuadernos, mantener un orden en los materiales personales y de curso, seguir los métodos para resolver determinados problemas, entre otros.

Por lo anteriormente expuesto, es posible notar que, en el Programa de Estudio de toda asignatura perteneciente al primer ciclo de enseñanza básica, sugiere de modo general ciertas maneras de fomentar las actitudes vinculadas a OAT. Sin embargo, es tarea del docente incorporar el desarrollo de estas y formas de evidenciarlas al trabajo cotidiano en el aula; ya que también ocurre que al revisar las sugerencias de evaluación, solo se entregan ejemplos y modelos de actividades referidas a objetivos de aprendizaje de la asignatura y no se hace referencia a la manera de incluir, evidenciar o evaluar una actitud determinada y que se espera desarrollar en los estudiantes.

Por otra parte, la bibliografía en relación a la evaluación de OAT, en el caso de Magendzo et al. (1998), menciona que se trata de una tarea fundamental pero no del todo sencilla, ya que evaluar lo valórico-actitudinal involucra adentrarse en el mundo de lo subjetivo y cualitativo, lo que implica una particular complejidad. Por ello se retoman las preguntas clásicas a saber de toda evaluación: para qué, a quiénes, qué, cómo, entre otras.

En este sentido, en relación al para qué evaluar, cobra especial importancia el PEI (Proyecto Educativo Institucional), ya que anteriormente se ha señalado en los Decretos la importancia de este elemento para la implementación de los OAT, ya que desde ahí se construye el sentido del quehacer educativo para una comunidad. Por lo tanto, una respuesta sería que *“se evalúa para informarse sobre los avances en el desarrollo del PEI y mejorar la pertinencia del mismo”* (Magendzo et al., 1998, p.136). Pero este avance no es independiente de las acciones, procesos e individuos que interactúan en dicho desarrollo, por ello también se evalúa para *“informarse sobre la calidad de las interacciones existentes entre las acciones, procesos y personas involucrados en el PEI, con el objeto de poder intervenir en ellas”* (Magendzo et al., 1998, p.136), ya que el propósito o destinatario del PEI es la formación integral del estudiante y su sentido último, es ponerse al servicio de esa formación integral.

En cuanto al qué evaluar, se relaciona con las respuestas anteriores, ya que, si se evalúa para mejorar la propuesta del PEI, *“hay que evaluar aquello sustantivo al PEI mismo, a saber, sus acciones, sus procesos y sus protagonistas”* (Magendzo et al., 1998, p.137). Las acciones son las actividades planificadas y realizadas en este marco, su sentido, impacto y pertinencia. Los procesos son los modos de las interacciones, los diferentes climas, culturas, tradiciones y rutinas que tienen efecto en el PEI. Los protagonistas son los actores de la comunidad educativa, sus participantes activos, se deben evaluar sus acciones ya que son interdependientes en su conjunto.

En relación a quiénes evalúan, la responsabilidad incurre en aquellos que asumieron el desafío del diseño e implementación del PEI, en distintos grados, le compete a toda la comunidad educativa ser parte de esta evaluación. A los directivos porque son quienes deben velar por el desarrollo y coordinación del PEI, a los docentes por su aporte profesional en las labores formativas del PEI, a los estudiantes por ser ellos los destinatarios y mayores interesados en la calidad del PEI, a los padres y apoderados por su responsabilidad compartida con la institución en la formación integral de los estudiantes. Para cada cual,

“se deben diseñar instrumentos y procesos evaluativos pertinentes (...) en la selección de estos instrumentos y procesos, así como en la ponderación y lectura de la información evaluativa que aportan, debe primar una mirada integradora y focalizada en el sentido último de toda la pesquisa evaluativa que no es otro que el mejoramiento del PEI mismo” (Magendzo et al., 1998, p.139).

En el marco de las sugerencias metodológicas que nos entrega Magendzo et al. (1998), es importante considerar la evaluación como instrumento formativo y no solo para seleccionar y calificar estudiantes, ya que dicha práctica puede contribuir a su desarrollo y a que aprendan a deliberar públicamente las razones que conducen a su comportamiento. En este sentido, si se utiliza la autoevaluación, por ejemplo, se puede ayudar a que los estudiantes perciban, describan y reflexionen respecto a las consecuencias de las conductas personales; es decir, se posibilita desarrollar la capacidad de percibir, enfrentar y resolver problemas, la creatividad y capacidad de autoaprendizaje.

Según los autores, en la evaluación en valores se conjugan el juicio y la descripción, es decir, el uso profesional y sistemático de ciertos instrumentos que permitan dar cuenta de aspectos cuantificables, así como también, el reconocimiento explícito del rol de la subjetividad en esta evaluación, ya que este último es inevitable, se requiere de ciertas habilidades para que sea expresada constructiva y creativamente. En ello es donde existen más debilidades y un manejo controvertido en la comunidad escolar, por tanto, donde mayor apoyo se debe otorgar.

“El informe de evaluación debe ordenar su información integradamente y evitar parcializaciones que dificulten la comprensión del verdadero sentido de la evaluación” (Magendzo et al., 1998, p.140). En primera instancia, debe integrar la mirada en conjunto del equipo responsable de la labor educativa para consensuar sobre distintas experiencias con los estudiantes, luego, integrar los aspectos conceptuales y actitudinales y los modos de articulación logrados por los educandos; en tercer lugar, debe ser integrado al propio proceso de enseñanza aprendizaje; y finalmente, integrado a la labor educativa general de la institución, ya que la evaluación debe ser considerada como parte de un proceso educativo. Es importante que para que este informe tenga credibilidad, la coordinación del proceso de evaluación permita la participación efectiva, abra espacios a la crítica constructiva, la autocrítica correctiva, la diversidad de opiniones, entre otras, de esta manera tendrá un impacto educativo en la escuela.

Dentro de las sugerencias metodológicas que sugieren los autores previamente mencionados para la evaluación de OAT, se encuentra la observación directa, que se considera una práctica recurrente en las escuelas dado que los momentos observables en que se puede evaluar a los estudiantes son múltiples. Esta práctica puede ser enriquecida con instrumentos, tales como:

- Registros anecdóticos; a través de los cuales es posible registrar comportamientos representativos. Los datos recogidos y analizados permiten una mejor evaluación del presente, pero además observar y evaluar los procesos o tendencias que dan cuenta de los cambios experimentados por los estudiantes.

- Escalas y pautas de observación; construidas por los docentes y que *“permiten evaluar los grados de intensidad en que se dan ciertas actitudes representativas y facilitan la definición sobre los grados de aprendizaje que el educando ha realizado en relación con una determinada actitud o valor”* (Magendzo et al., 1998, p.141).
- Observación externa; realizada por un agente más distante que puede aportar otras perspectivas. Dicha descripción acompañada de la propia interpretación *“permite “triangular” la información evaluativa que los docentes directamente involucrados aportan”* (Magendzo et al., 1998, p.141).
- Diario de los estudiantes; asesorado por el docente, que recoge su mirada sobre distintos temas del quehacer escolar. Sus comentarios acerca del ambiente de la clase, escuela, relaciones entre ellos, entre otros aspectos, lo convierten en un instrumento que promueve la autocrítica y autoevaluación.

Por otra parte, se consideran relevantes las técnicas no observacionales, que de manera complementaria a lo anterior, contiene instrumentos de carácter cuantitativo que pueden aportar una aproximación más objetiva a la evaluación, tales como:

- Escalas de actitudes estandarizadas; que suelen ser utilizadas al inicio o término de alguna actividad, acostumbran ser expresadas a través de *“una lista de enunciados que los encuestados responden de acuerdo a grados según sus sentimientos y actitudes”* (Magendzo et al., 1998, p.142). Las más populares son las inspiradas en Likert, que contienen enunciados sobre el tema a evaluar y se responden de acuerdo a 5 ó 6 grados de valoración. A modo de ejemplo, si el enunciado dice *“es más divertido trabajar en grupo”*, el estudiante debe marcar un número de 1 a 6, siendo 1 el menor grado de satisfacción o acuerdo y, 6 el mayor grado de satisfacción o acuerdo.
- Escalas de valores; que resultan *“más controvertidas que las anteriores por cuanto se fundan en la concepción que se tenga de los valores”*. (Magendzo et

al., 1998, p.142). La más popular es la elaborada por Rokeach y se basa en la distinción entre valores instrumentales (formas preferidas de hacer las cosas) y valores terminales (libertad, igualdad, etc.). En ellas, se propone que el estudiante opte y jerarquice los valores, para luego fundamentar dichas preferencias.

Por último, según Magendzo et al. (1998) dentro de las metodologías sugeridas se encuentra el análisis de discursos y resolución de problemas, debido a que las acciones y actitudes observadas se enriquecen cuando se incorporan los discursos o relatos de sus protagonistas. A los diálogos informales que ocurren en la escuela, se pueden agregar otros de mayor formalidad, tales como:

- Las entrevistas, que en toda su variedad, son instrumentos de gran potencial informativo.
- Los debates y asambleas, que permiten el diálogo horizontal, exteriorizar convicciones y desarrollar habilidades comunicativas; este tipo de instrumentos junto con otros como la dramatización o similares, permiten a quien evalúa, incorporarse de mejor manera a la cultura valórica de los evaluados, su razonamiento moral y la coherencia de estos razonamientos con la vida real.
- Las historias vividas, que se pueden registrar mediante una entrevista u otro, generan un insumo del cual emergen significados y valoraciones propias de la cultura del estudiante que pueden ser de gran importancia para quien evalúa.

En el caso de lo planteado por Egaña et al. (2003), quienes realizaron un estudio en terreno sobre el tema en cuestión en seis escuelas básicas de la Región Metropolitana, al momento de presentar la interrogante *¿cómo evaluar los transversales?*, los docentes se refieren a ello como *“algo trágico”*, señalando la dificultad compartida entre profesionales de medir el cumplimiento de estos objetivos por parte de los estudiantes. En esto influye que los docentes del estudio conceptualizan los transversales como valores, lo que dirige las respuestas sobre la posibilidad de evaluarlos. También surgen otras problemáticas como que

aún “no se encuentra suficientemente solucionada la diferencia entre evaluación y calificación” (Egaña et al., 2003, p.188), por lo tanto, algunos docentes logran hacer la diferencia y otros los tienden a homologar, usándolos sin distinción para referirse a la medición de los transversales. O, por otra parte, que los docentes tienen diferentes conceptos sobre un objetivo determinado, entre otras problemáticas.

En general, los autores plantean que la evaluación de los transversales en el aula “es percibida como un punto oscuro de la propuesta oficial, respecto del cual no existe mayor claridad, ni se le han proporcionado a los maestros criterios evaluativos claros” (Egaña et al., 2003, p.189). Según el estudio, señalan que la mayoría de los docentes dice evaluar (no calificar) a sus estudiantes a partir del conocimiento que tienen sobre ellos, la observación de sus actitudes en el trabajo diario, con sus pares y con el propio docente. Sin embargo, también para una mayoría de profesores, “la evaluación de los transversales se reduce a estimular y/o criticar ciertos comportamientos, pero no han desarrollado un trabajo consistente al respecto” (Egaña et al., 2003, p.189).

De acuerdo a lo anteriormente señalado, es posible evidenciar concordancia respecto a otro estudio evaluativo realizado con posterioridad,

“en un estudio evaluativo realizado por Gubbins, Benavente, Cameratti y Reinoso (2005) se destaca la ausencia de una conceptualización clara respecto de la transversalidad, lo que se expresa en la ausencia de una identificación clara de los valores concretos a los que se alude, así como la dificultad para operacionalizarlos, y por lo tanto para describir elementos que puedan ser medidos o evaluados” (Marticorena, 2013, p.109).

En síntesis, dentro de lo que señala la bibliografía, es posible evidenciar algunas sugerencias metodológicas para llevar a cabo la evaluación de OAT, sin embargo, junto con ello surgen dentro de los estudios en relación al tema, variadas confusiones y dificultades planteadas por los docentes que se generan en la práctica e implementación del currículum.

3. Percepciones

Uno de los elementos que constituye parte relevante de la presente investigación es lo que refiere al ámbito de las percepciones, ya que es este concepto sobre el cual se pretende indagar de acuerdo a la experiencia de cada docente en términos de la evaluación de OAT. Es por ello, que resulta fundamental tener claridad sobre el concepto de percepción y sus implicancias.

3.1 Conceptualización

Existen diversos enfoques teóricos principalmente dentro del área de la psicología que permiten aproximarse y establecer una definición que hace posible comprender este concepto. Para tal efecto, se revisará lo planteado por distintos autores, de manera de poder establecer algunas semejanzas o unificar ciertos criterios generales que logren develar el significado de este término.

De acuerdo a lo planteado por Vargas (1994) a partir de sus estudios sobre el concepto de percepción se define como un elemento *biocultural*, ya que por una parte es dependiente de las sensaciones y estímulos físicos involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichas sensaciones y estímulos.

Para este efecto, se define como estímulo y sensación respectivamente, *“los cambios energéticos que existen en el ambiente y son percibidos por los órganos sensoriales (...) la sensación es la estimulación de los órganos sensoriales por un rango específico de cambios energéticos ambientales (...)”* (Vargas, 1994, p.52).

En este sentido, se afirma que *“las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia.”* (Vargas, 1994, p.47). Y en cuanto a la selección y organización de las sensaciones, estas se orientan a *“satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social”* (Vargas, 1994, p.47). Esto, a través de la

capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se constituye a partir de estructuras ideológicas, culturales, sociales e históricas que orientan la forma en que los grupos sociales se apropian de su entorno.

Por otra parte, de acuerdo al estudio del campo de la psicología, se define la percepción como un

“proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (Vargas, 1994, p.48).

En ambas concepciones anteriores, es posible evidenciar la importancia del ambiente en la conformación de la percepción, ya que no se trata de un proceso lineal de estímulo-respuesta, sino más bien una serie de procesos que interactúan en forma constante y en los que, tanto el individuo como la sociedad, tienen un rol activo en la conformación de percepciones particulares. Se afirma también, la importancia del *reconocimiento* de experiencias cotidianas, que es un proceso que forma parte de la percepción y permite evocar tanto experiencias como conocimientos previos adquiridos durante la vida que se comparan con las nuevas experiencias, de esta manera es posible identificarlas y aprehenderlas para la interacción con el entorno. De este modo, se reproducen modelos culturales e ideológicos aprendidos desde la infancia, que permiten explicar una realidad particular.

En relación a lo anterior, desde un punto de vista antropológico, se dice que *“la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad”* (Vargas, 1995, citado en Vargas, 1994, p.50).

Por lo tanto, es posible pensar en una relación entre la percepción que tienen las personas respecto a un objeto o acontecimiento y la significación de la realidad que construyen, que varía de acuerdo al contexto físico, cultural e ideológico. En otras palabras, las experiencias perceptuales permiten construir la evidencia, que, al ser confrontada con el

aprendizaje social e ideológico de un sujeto, promueve la creación de elementos interpretativos que son la constatación de la realidad del ambiente.

“Los grupos humanos mediante pautas culturales e ideológicas dan significado y valores a las sensaciones, estructurando de esta forma la visión de la realidad, al tiempo que conforman las evidencias sobre el mundo, de modo que la información del ambiente se recoge y elabora mediante filtros aprendidos desde la infancia y permite interactuar adecuadamente según las condiciones del medio físico y social”. (Vargas, 1994, p.51).

La cita anterior hace referencia a que la forma de elaborar significados y entender el mundo, es desde un punto de vista estructurado a partir de valores ideológicos y culturales. Por tanto, existe gran diferencia en las percepciones que pueden tener de un mismo elemento o fenómeno, personas de distintas culturas y contextos sociales, ya que este último elemento es el que permea la construcción de significado o forma de concebir la realidad. Tal es el caso de los docentes, que enfrentados a un mismo elemento como los OAT, pueden diferir en sus percepciones, debido al grado de cercanía o apropiación del tema, sus experiencias en aula, el enfoque pedagógico de su formación inicial, las vivencias en los diversos contextos laborales a lo que se pudo enfrentar, entre otros factores que, sin duda, pueden incidir en dicha construcción de significado.

A propósito de lo anterior, también desde el ámbito de la psicología, existe la definición del concepto de percepción basado en la Teoría de la Gestalt o teoría de la forma, que se centra en el ámbito de la percepción y que, en términos generales, tiene como principio básico de la organización perceptual, que *“el todo es más que la suma de las partes, es decir, que las propiedades de la totalidad no resultan de los elementos constituyentes, sino de las relaciones espacio temporales del todo”* (Aznar, s.f).

De acuerdo a lo anterior, la Gestalt propuso una importante modificación en los modos en que previamente, a comienzos del siglo XX, se consideraban acerca de la percepción, que era entendida como el resultado de procesos corporales como la actividad sensorial, en la cual se concentraba el énfasis investigativo. Sin embargo, el nuevo planteamiento que surge, hace referencia a *“la percepción como el proceso inicial de la actividad mental y no un derivado cerebral de estados sensoriales”* (Oviedo, 2004, p.89).

De acuerdo a dicha premisa, se considera la percepción como un estado subjetivo, mediante el cual se lleva a cabo una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes. Se afirma que la actividad mental no es una copia idéntica del mundo percibido, sino un proceso de selección de información relevante. A partir de la gran cantidad de datos arrojados por la experiencia sensorial, se selecciona solo aquella información que permita ser agrupada en la conciencia para generar una representación mental.

Es decir, la Gestalt define la percepción como una tendencia al orden mental; en el que primero se determina la entrada de información y luego, se garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones, tales como juicios, conceptos, categorías, entre otras. Es decir, no se trata simplemente de la recepción y acumulación de impresiones acerca del mundo circundante, sino más bien, se trata de un proceso de organización psíquica, en el cual la influencia material da origen a estados internos tales como las ideas.

En relación a lo anteriormente planteado por el autor, este también señala que dicho proceso de organización u orden mental se relaciona con ciertos moldes o filtros innatos de cada individuo. En otras palabras, *“las percepciones no nos proporcionan nuestros conceptos, sino que nuestras percepciones nos son dadas de acuerdo con nuestras maneras intrínsecas e innatas de percibir el mundo”* (Oviedo, 2004, p.91). Por lo tanto, lo señalado bajo esta teoría, coincide de cierta manera con lo planteado por Vargas (1994), quien hace referencia a aquellos filtros aprendidos desde la infancia que inciden directamente en la elaboración de significados y formas de entender el mundo.

Por otra parte, si es posible atribuir cierto orden a al proceso de percepción, se dice que este consiste en agrupar la información circundante en unidades simples, que permitan a la conciencia elaborar o adquirir una noción de objeto. Se entiende como un acto de permanente conceptualización, ya que los elementos del mundo externo se organizan mediante juicios categoriales y estos a su vez, encuentran una cualidad representativa de los objetos.

La conciencia cumple un rol fundamental en este proceso, puesto que se encarga de traducir experiencias cotidianas a entidades conceptuales que permitirán la abstracción; *“percibir es categorizar o, dicho de otra forma, agrupar los datos del entorno con base en*

calidades” (Oviedo, 2004, p.93). En síntesis, la percepción es entendida como un proceso de formación de representaciones mentales, que se produce a partir de la selección de información relevante y la organización o agrupación de esta.

Por último, se encuentra lo planteado por Arias (2006) respecto a la percepción que tienen las personas. En relación a ello, señala de manera similar a las teorías planteadas previamente, que los distintos estímulos que se perciben pasan al interior de la mente a través de un filtro o tamiz, que tiene como primordial función la interpretación, otorgándoles significado. De esta manera, nuevamente se releva la importancia del sujeto en el proceso de percepción, ya que sus experiencias y aprendizajes adquiridos desde la infancia, serán determinantes al momento de percibir un objeto o fenómeno.

En este sentido, según Guardiola (s.f) para la psicología moderna puede ser definida como la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y necesidades, producto de un proceso de selección, organización e interpretación de sensaciones. La percepción de los individuos es subjetiva, ya que varían entre un sujeto y otro; es selectiva, ya que se selecciona un campo perceptual que se desea percibir; y es temporal, ya que es un fenómeno a corto plazo. Este proceso se compone o resulta de dos elementos:

- Las sensaciones; que conforman la respuesta de los órganos sensoriales a los estímulos externos.
- Los “inputs” internos; que caracterizan a cada sujeto y cargan de distinto significado a los estímulos, como la necesidad, la motivación y la experiencia previa, que darán origen a una elaboración psicológica distinta ante cada estímulo.

Es importante mencionar que existe una diferencia entre el concepto de sensación y percepción, ya que el primero tiene que ver netamente con lo sensorial, que podría pasar desapercibido para una persona; en cambio, cuando esta tiene algún significado para el individuo, se transforma en percepción. Por ello, la relevancia de la experiencia y elementos socioculturales del sujeto que percibe, que serán determinantes en el proceso de percepción.

Este proceso consta de una fase de selección, en la cual se percibe parte de los estímulos de acuerdo a las características personales; de otra fase de organización, en la cual los estímulos se clasifican en la mente de la persona configurando un mensaje, tal como lo mencionaba la escuela de la Gestalt; y por último, la fase de interpretación, en la cual se proporciona el significado a los estímulos organizados, de acuerdo a los factores internos del individuo, tales como su experiencia e interacción con el entorno.

A modo de síntesis, es posible complementar la teoría anteriormente mencionada con el significado universal que plantea la Real Academia Española respecto a la percepción, que hace referencia a la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos; y también, se refiere a conocimiento e idea. En primera instancia releva el proceso sensorial, sin embargo, finaliza en aquello más cercano a la abstracción como es el conocimiento o idea a partir de lo percibido.

Si es posible transferir esta conceptualización al ámbito de lo educacional y específicamente a la evaluación de OAT, se podría establecer que la percepción que tengan los docentes respecto a la evaluación de este tipo de objetivos, dependerá en gran medida de sus experiencias previas en lo profesional y en lo relacionado a este ámbito, es decir, de aquello que se considera como el aprendizaje social desde la infancia o las pautas culturales e ideológicas aprendidas a lo largo de su vida personal y profesional como docentes; lo que hace pensar que aunque se investigue solamente una institución en particular que comparte una visión en común del quehacer educativo, pueda existir una diversidad de impresiones y percepciones respecto a un mismo elemento.

Sin embargo, también es relevante considerar, que dada la condición y espíritu del docente en cuanto a entregar lo mejor de sí en el quehacer educativo, probablemente sea capaz de unificar y acordar criterios compartidos respecto a un mismo elemento, más allá de sus propias percepciones, sino más bien en virtud de lo que sea más significativo e importante para el proceso educativo de los estudiantes.

III. MARCO METODOLÓGICO

1. Paradigma de Investigación

La presente investigación se sustenta en el paradigma interpretativo. Respecto a este, los autores tales como Sandin (2010), señalan que tiene como finalidad comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas y sus percepciones, entendiendo la realidad como dinámica, múltiple y holística

Bajo esta lógica, se entiende que las acciones o prácticas humanas son posibles de comprender solo si es posible conocer los significados con los que las personas interpretan sus acciones y pensamientos, siendo un aspecto fundamental el contexto, ya que actúa como “*un factor constitutivo de los significados sociales*” (Erikson, 1989 en Sandin, 2010, p.56). Desde esta perspectiva, según lo planteado por Sandin (2010) las acciones educativas son significativas y no pueden ser consideradas aspectos objetivos posibles de generalizar o controlar, ya que no es posible controlar los significados. Se reconoce toda situación de enseñanza-aprendizaje como singular e impredecible y el conocimiento que deriva de su investigación, se utiliza siempre con carácter hipotético y contextual, en virtud de las características históricas, actuales, particulares y empíricas de un grupo determinado.

De acuerdo a lo planteado, se afirma que la presente investigación es interpretativa, ya que pretende comprender las percepciones que tienen los docentes de una institución acerca de la evaluación que se realiza en el primer ciclo de enseñanza básica de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, por lo tanto, se relaciona con la descripción dada por los autores, en el sentido de que busca conocer los significados que otorga un grupo de docentes a un aspecto de la evaluación en un contexto determinado.

2. Tipo de Investigación

La presente investigación es cualitativa, a partir de la cual los autores como Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que comienzan desde la premisa que existen varias realidades subjetivas por descubrir, construir e interpretar y se presenta como meta de la investigación, describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, trabajando una lógica inductiva, que comienza de lo particular a lo general y desde una perspectiva holística, considerando al fenómeno como un todo.

De acuerdo a esta perspectiva, se puede sintetizar en que la investigación cualitativa se define como *“una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”* (Sandin, 2010, p.123).

En este tipo de investigación, adquiere relevancia el contexto, entendiendo que la experiencia humana tiene lugar en contextos particulares y por ello, los fenómenos no pueden ser comprendidos en forma adecuada si son separados de aquellos. De esta manera, el propio investigador se convierte en el principal instrumento que recoge datos y obtiene información de la realidad a partir de su interacción con la misma (Sandin, 2010).

La presente investigación pretende generar conocimiento a partir de la comprensión de las percepciones de los docentes acerca de un proceso evaluativo particular, las cuales emanan a partir de sus propias experiencias, reflexiones y significados. En este sentido, es fundamental *“la comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia y la suspensión del propio juicio”* (Taylor y Bogdan, 1987 en Sandin, 2010, p.125). De esta manera, el investigador realiza un trabajo riguroso, apartando sus propias creencias y perspectivas del fenómeno investigado.

A partir de lo anteriormente planteado, es posible afirmar que la investigación de tipo cualitativa ajusta a las necesidades y características de la presente investigación, que se basa

en un trabajo de tipo inductivo y holístico, que busca comprender en profundidad un fenómeno educativo en un contexto determinado.

3. Enfoque de la investigación

La presente investigación, de acuerdo a la problemática y objetivos planteados, tiene un enfoque de tipo exploratorio y descriptivo. En primer lugar, se tipifica como exploratoria, ya que este tipo de estudios *“se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.”* (Hernández et al., 2006, p.100).

Los estudios exploratorios tienen como principal valor, que *“sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.”* (Hernández et al., 2006, p.100).

Por otra parte, según Hernández et al. (2006) los estudios descriptivos se basan en describir fenómenos, situaciones o contextos, detallando cómo son y cómo se manifiestan. *“Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.* (Danhke, 1989 en Hernández et al., 2006, p.102). En otras palabras, en un estudio descriptivo se selecciona y recolecta información de una serie de elementos, para describir lo que se investiga, visualizando qué se medirá y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos. Por lo tanto, su principal utilidad radica en *“mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.”* (Hernández et al., 2006, p.103).

Ambos enfoques previamente descritos facilitan el logro de los objetivos planteados y dar respuesta a la problemática en cuestión. En primer lugar, el aspecto exploratorio se relaciona con esta investigación, debido a que, aunque los Objetivos de Aprendizaje Transversales son una temática curricular obligatoria a nivel nacional, el aspecto referido a su

evaluación y percepciones de un grupo de docentes respecto a ello, es un ámbito sin previas investigaciones. Además, este hecho otorga la posibilidad a esta investigación, de ser el punto de inicio para otras que puedan trabajar con más instituciones y sujetos de estudio o bien, dar comienzo a análisis más detallados respecto a lo que ocurre en los establecimientos con el proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Por otra parte, la investigación también responde a un enfoque descriptivo, ya que permite realizar una descripción en detalle de la información obtenida a partir de los sujetos de estudio, que sirva como aporte para conocer los significados que otorgan los docentes a la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales y de este modo, comprender e interpretar cuáles son sus percepciones al respecto.

4. Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación se basa en el estudio de caso, que según Hernández y Mendoza (2008) en Hernández et al. (2010), puede ser definido como un tipo de estudio que analiza en profundidad una unidad holística para responder al planteamiento del problema y desarrollar alguna teoría al respecto. Por otra parte, otros autores lo definen como *“una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos”* (Pérez, 2004, p.85).

Según Stake (1999), un estudio de casos se realiza cuando se tiene un interés especial en algún tema y se investiga buscando el detalle de la interacción con sus contextos; se refiere a éste como un estudio de la complejidad y particularidad de un caso singular, para lograr comprender su actividad en circunstancias relevantes. Por lo tanto, según señala Hernández et. al (2006), los estudios de casos son particularistas, se centran en una situación y generan una descripción detallada del fenómeno del objeto de estudio.

La relevancia de esta metodología radica en que *“resulta eficaz como modalidad de investigación en ciencias humanas, como un método para la formación de profesionales y,*

finalmente, como un intento de profundizar en un sujeto o realidad única e irrepetible, con finalidad diagnóstica, terapéutica y orientadora” (Pérez, 2004, p.123). Además, según Stake (1981), el conocimiento que se aprende y obtiene mediante este método es más concreto, ya que se vincula con nuestra propia experiencia; y más contextual, ya que nuestras experiencias están ligadas al contexto, tal como lo está el estudio de casos, que “proporciona, sin lugar a dudas, una vía privilegiada para lograr un conocimiento más profundo del fenómeno a estudiar” (Pérez, 2004, p.125).

Por lo tanto, a partir de lo señalado por los autores, es posible relacionar la presente investigación con este diseño, ya que se trabajará con un grupo particular de docentes de un establecimiento educacional determinado, validando sus experiencias como el caso de estudio para comprender y develar las percepciones que tienen estos docentes, pertenecientes a un contexto determinado, acerca de uno de los procesos de evaluación que se realiza en el sistema escolar tradicional.

5. Contextualización

La investigación se realizará en el colegio Ciudad de Frankfort, establecimiento de dependencia municipal de una comuna de Santiago, ubicado en el sector sur poniente de la capital. Esta institución educativa se encuentra inserta en la población Germán Riesco y atiende estudiantes de nivel preescolar y enseñanza básica, con estudiantes en contexto de alta vulnerabilidad de nivel socioeconómico medio bajo.

Este colegio estuvo cercano al cierre debido a su baja matrícula y a partir del año 2007, tuvo un cambio con la llegada de una nueva Directora y un nuevo estilo de liderazgo, que logró que hoy sea el colegio mejor evaluado de la comuna, con una matrícula cercana a los 500 estudiantes y diversos reconocimientos y certificaciones, como la clasificación ministerial de escuela autónoma, el sello de calidad otorgado por la Fundación Chile, programas de incentivo a la lectura de Copec mediante la implementación de una Biblioteca Viva y formar parte de diversos estudios de instituciones como Unicef de “Escuelas efectivas en sectores de pobreza” y ser parte del libro “Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran

procesos de mejoramiento escolar?, del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE), que centró su estudio en una de cada diez escuelas que lograron desarrollar trayectorias de mejoramiento sostenido e integral en la década del 2000, considerando el contexto, los desafíos instituciones del mejoramiento escolar, la cultura y motivación de la escuela y la gestión técnica pedagógica.

Por otra parte, la mayor parte de sus docentes obtienen buenos resultados en evaluaciones comunales y nacionales. Por lo tanto, este establecimiento es relevante para esta investigación debido a que es una escuela pública, que dada su categorización de autónoma, cumple a cabalidad con los requisitos ministeriales, tanto a nivel administrativo como curricular y por ende, es interesante estudiar qué ocurre con otros aspectos como los Objetivos de Aprendizaje Transversales, que si bien algunos han sido incluidos dentro de los otros indicadores de la calidad en cuestionarios asociados a la prueba Simce, existe una mayoría que debe ser trabajado y evaluado como parte de una práctica docente diaria.

6. Sujetos de Estudio

Los sujetos de estudio de la presente investigación son los docentes de primer ciclo de enseñanza básica pertenecientes al colegio Ciudad de Frankfort, previamente descrito. Dadas las condiciones en las que ahí se trabaja y al ser una escuela de dependencia municipal y por tanto, formar parte de la educación pública, debe existir implementación y evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Fue seleccionado el primer ciclo básico, que abarca los cursos de primero a cuarto año básico, debido a que el desarrollo de Objetivos de Aprendizaje Transversales, tales como el crecimiento y la autoafirmación personal, que es uno de los ejes que aborda este tipo de objetivos y su desarrollo, está previsto para la enseñanza básica, sin embargo, es fundamental que en el primer ciclo éstos sean desarrollados y trabajados en el aula a través de diversas estrategias y actividades.

Por otra parte, los factores de tiempo y accesibilidad también fueron relevantes para la selección de los sujetos, ya que es un establecimiento conocido, en el cual la investigadora

realizó prácticas docentes y trabajó durante tres años y por ello, existe una buena relación con equipo directivo y docentes, que permitirán realizar la investigación otorgando tiempos y espacio.

7. Instrumentos

El instrumento a utilizar para obtener la información, será la entrevista en profundidad, que se define como una conversación orientada con una o varias personas y como *“una técnica de la investigación cualitativa que permite acceder a cierta información, por medio de una conversación profesional entre una o varias personas”* (Zapata, 2005, p.150).

Se describe también como *“encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes”* (Taylor y Bogdan, 1990, p.101). Es decir, la realización de encuentros que permitan comprender las perspectivas, y en esta investigación, las percepciones, a partir del relato de sus propias experiencias en relación al fenómeno estudiado.

Además, en esta técnica el rol del entrevistador consiste en que *“explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente”* (Taylor y Bogdan, 1990, 108).

De esta manera, mediante las preguntas es posible conocer una realidad de acuerdo a los significados y percepciones de cada entrevistado, ya que tal como lo señala Zapata (2005), en este tipo de entrevistas *“el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la investigación y que los informantes cuenten en sus conocimientos, vivencias, experiencias, (...), hechos, situaciones y fenómenos. Se trata de conocer sus interpretaciones o perspectivas sobre estos procesos y la forma que experimentan, codifican y perciben el mundo de su vida cotidiana”* (Zapata, 2005, p.153).

Por lo anteriormente descrito, la entrevista en profundidad es un instrumento que resulta coherente con las características de la investigación, ya que permitirá conocer las

percepciones de un grupo de docentes determinado. Para ello, la entrevista se realizará en forma semi estructurada y abierta, de manera de obtener la información en forma precisa y de acuerdo a cada entrevistado. Este instrumento, será sometido a validación por juicio de expertos a cargo de un docente del Departamento de Formación Pedagógica.

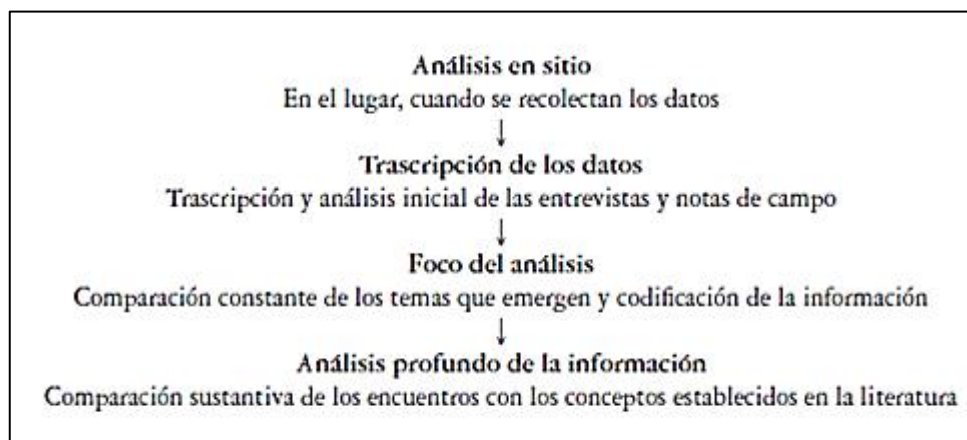
8. Análisis

En el marco de la investigación cualitativa, de acuerdo a lo que plantea Martínez (2006), lo principal es generar la comprensión del problema de investigación, por lo tanto, los datos deben ser analizados en forma inductiva siendo guiados por la literatura expuesta en el marco teórico de la investigación (Glaser y Strauss, 1967 en Martínez, 2006).

En este contexto, se sugieren algunas recomendaciones para llevar a cabo el análisis inductivo de datos cualitativos, ya que no existe una forma considerada como más correcta en este proceso. Estas fueron la que se utilizaron en este trabajo, dada la correspondencia con el tipo y diseño de investigación, que se refieren a la

“lectura y relectura de transcripciones; organización de los datos recolectados a través del uso de códigos; constante comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y con los conceptos sugeridos por la literatura; búsqueda de relaciones entre las categorías que emergen de los datos” (Martínez, 2006, p.187).

El proceso anteriormente detallado se presenta a través del siguiente esquema del análisis inductivo presentado por Martínez (2006):



Fuente: Shaw (1999)

La primera etapa consiste en la recolección y grabación de respuestas a partir de la entrevista en este caso, para asociarlas posteriormente con cada uno de los entrevistados; luego, se procede a la transcripción de datos donde se recomienda leer y releer para familiarizarse con los datos e iniciar el proceso de organización de los mismos, en dimensiones, variables y categorías, con el propósito de comprender el problema de investigación (Strauss & Corbin, 1990 en Martínez, 2006). Luego, en el foco del análisis el investigador se centra en las áreas de interés que conduzcan a la comprensión del problema de investigación, comparando los datos recolectados con los códigos previamente establecidos, determinando diferencias y similitudes con la bibliografía existente, razón por la que esta etapa se conoce como: método comparativo constante.

Posteriormente, en el análisis profundo de la información, se interpretan las relaciones encontradas entre las categorías establecidas basadas en marco teórico, es decir, los códigos con los datos obtenidos. Se intenta explicar la relación, conduciendo a la comprensión del fenómeno en estudio. Finalmente, es posible producir una tesis que proporcionará la comprensión del problema de investigación (Shaw, 1997 en Martínez, 2006).

9. Aspectos éticos de la investigación

En el proceso de investigación de investigación cualitativa se reconoce la subjetividad de las personas como parte fundamental del proceso de indagación. Por tanto, de acuerdo a lo que plantea Noreña et al. (2012), la ética busca el acercamiento a la realidad del ser humano con mínima intrusión, en la cual el investigador debe esforzarse por lograr que las percepciones y discursos de los participantes transmitan con claridad sus experiencias.

Dado lo anterior, quien investiga debe tener presente criterios éticos al momento de diseñar el estudio y llevar a cabo la recolección de datos. Entre ellos, se encuentra el consentimiento informado, que resguarda que los participantes estén de acuerdo con ser informantes para la investigación, conocer sus derechos y responsabilidades, con el propósito de que participen en la investigación en tanto esta esté acorde a sus valores y principios, sin que les signifique algún perjuicio moral. Para la presente investigación, dicho consentimiento fue aprobado mediante lectura y firma por cada una de las participantes en el estudio (ver anexo 3).

Por otro lado, se encuentra el criterio de confidencialidad, que se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que revelan, de manera que prevalezca la confianza y el bienestar de las personas sobre los fines académicos y científicos. Por ello, para mantener en resguardo dichos elementos, se asigna un número o pseudónimo a los entrevistados. Tal fue el caso de la presente investigación, en la cual se asignó un nombre diferente a las participantes.

En cuanto al manejo de riesgos, dentro del consentimiento, se aclara a las participantes de la investigación que los resultados de la misma y la información recopilada, no generará ningún perjuicio personal, profesional o institucional; es decir, que los hallazgos del estudio no serán utilizados con fines diferentes a los que inicialmente se han proyectado.

Es importante mencionar, que la institución a la que pertenecen las docentes participantes, también fue informada de los criterios y resguardos previamente expuestos, siendo aprobado mediante firma la investigación con personas en su establecimiento (ver anexo 1).

Por último, se considera como criterio ético llevar a cabo entrevistas que permitan una interacción confortable, donde el participante tenga la confianza de exponer sus opiniones libremente, sin actitudes que condicionen sus respuestas. Por lo tanto, para fines de la presente investigación, se consideró una entrevista sin interrupciones abruptas, respetando los silencios e ideas planteadas por cada participante. Además, la grabación de sus relatos se realizó dando a conocer este hecho a cada docente en forma previa, informando sobre el uso que se daría a dicha información y contando con pleno consentimiento para ello.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo, se dan a conocer los análisis de los datos y resultados obtenidos, a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a una muestra de docentes de la escuela en estudio.

Para ello, se presentan categorías y subcategorías que se relacionan, tanto con los objetivos específicos de esta investigación como con los resultados obtenidos de los propios docentes. De este modo, las categorías están determinadas por un objetivo específico particular de la investigación; y las subcategorías, están determinadas acorde a las preguntas realizadas en la entrevista profundidad, que a su vez, responden a la categoría.

En primer lugar, se presentan las unidades de análisis de cada categoría, obtenidas de las entrevistas realizadas a los docentes participantes de la investigación, a través de tablas matrices de datos que contienen parte sustancial de lo señalado por las entrevistadas. La nomenclatura utilizada es la siguiente: EP (“Entrevista Profesor”, acompañado del número de docente entrevistado), la LETRA (que aparece en medio separada entre puntos corresponde a la inicial del nombre del entrevistado) y, por último, P (“Pregunta”, acompañado del número de pregunta de la entrevista realizada). A partir de estas unidades es posible establecer el análisis de resultados respectivo.

Es importante señalar, que los resultados fueron obtenidos mediante la realización de entrevistas en profundidad a ocho docentes pertenecientes al Primer Ciclo Básico de la escuela en estudio. El instrumento se compone de once preguntas que tienen directa relación con los objetivos específicos de la investigación (ver en sección Anexos) y dan origen a las categorías.

Bajo la premisa de presentar el análisis de acuerdo al orden en que se consignan los objetivos específicos de la investigación, se presentará la categoría, sus respectivas subcategorías dentro de la tabla matriz de datos y lo analizado respecto a ello. Para luego, finalmente, presentar una síntesis que releve los hallazgos principales de este análisis de resultados.

Categoría 1: Conceptualización de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Tabla 1: Matriz de datos textuales

Subcategoría: Concepto	Subcategoría: Componentes curriculares	Subcategoría: Lineamiento Ministerial
<i>Dentro del currículum, tema valórico: respeto, compañerismo, formación de identidad.</i> EP1.J.P1	<i>Áreas; crecimiento, formación ética, empatía, trabajo con el otro.</i> EP1.J.P2	<i>No los recuerdo. No los leo habitualmente, porque en la planificación no piden especificarlos.</i> EP1.J.P3
<i>Abarca las dimensiones de la persona, la parte integral del ser humano, ciertos valores.</i> EP2.C.P1	<i>No me acuerdo. Se encuentran en Planes y Programas.</i> EP2.C.P2	<i>No es algo tan consciente, pero están en Planes y Programas y se deben involucrar en planificación, pasa a ser un segundo plano porque es más de la parte personal. Se evalúan contenidos y habilidades.</i> EP2.C.P3
<i>Objetivos relacionados con valores, ligados a más de una asignatura, es transversal.</i> EP3. J.P1	<i>Desconozco esa información.</i> EP3.J.P2	<i>Aparecen en Planes y Programas muy brevemente, hay que integrarlos. Los veo más en Orientación. En otras asignaturas es más complejo.</i> EP3.J.P3
<i>Desarrollo social y como persona, se supone que tiene que ir en conjunto con cada asignatura.</i> EP4.R.P1	<i>Los podemos trabajar en Orientación. Se trabaja más fuera del aula, se complementa con valores, respeto, escuchar y aceptar al otro.</i> EP4.R.P2	<i>Lo que busca que el alumno tome de esto. De memoria no me acuerdo, pero cada punto busca algo en el estudiante.</i> EP4.R.P3
<i>Atraviesan todo el currículum, en relación a la parte valórica. Comportamiento de ciudadanos, como persona. Se aborda en todas las asignaturas.</i> EP5.P.P1	<i>La persona y su entorno, formación ética, algo del pensamiento. No me acuerdo, pero es como eso.</i> EP5.P.P2	<i>Hay que integrarlos en las unidades y objetivos de aprendizaje, en los contenidos, para crear una concientización de los estudiantes.</i> EP5.P.P3
<i>Se trabaja de manera global, en todas las asignaturas. Tema de actitudes, en todas las áreas. Aporte para el desarrollo y crecimiento integral del estudiante.</i>	<i>Me complica. Autoafirmación personal, tema de habilidades, puede ser sociales. No está muy claro, no lo recuerdo.</i> EP6.P.P2	<i>Explican de qué se trata y cómo integrarlos de acuerdo a un criterio personal, no hay algo establecido. Uno decide cuándo y cómo trabajarlo.</i> EP6.P.P3

EP6.P.P1		
<i>Se trabajan en todas las asignaturas, transversalmente. Se intencionan en todos los objetivos, pero no se evalúa.</i> EP7.C.P1	<i>Aborda la dimensión del ser humano, los comportamientos, valores.</i> EP7.C.P2	<i>No es claro. Se debe intencionar de acuerdo a su realidad. Lo explica pero a grandes rasgos.</i> EP7.C.P3
<i>La finalidad de la educación, relacionado con habilidades, valores. Se deben trabajar de manera transversal.</i> EP8.S.P1	<i>Ahí no, no. Lo valórico, las habilidades.</i> EP8.S.P2	<i>Se tienen que trabajar en todas las áreas, siempre incluirlos. El Programa los presenta aparte, no dice cómo incorporarlos a la realidad de cada colegio.</i> EP8.S.P3

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1, correspondiente a la categoría de conceptualización, se presenta parte sustancial de lo señalado por las docentes entrevistadas respecto al concepto de Objetivos de Aprendizaje Transversales, los componentes curriculares que los constituyen y qué dice el lineamiento ministerial en este ámbito.

A partir de lo extraído, es posible establecer que en relación al concepto de OAT, existe consenso o coincidencia entre las entrevistadas, ya que todas, usando un lenguaje variado, indican que se relaciona con el tema valórico, la parte integral del ser humano, al desarrollo como persona, a las habilidades y actitudes, mencionando como ejemplo algunos temas por desarrollar; agregan también en su mayoría, que se deben trabajar de manera transversal al currículum, es decir, en todas las asignaturas. Cabe destacar dentro de las respuestas, que solo una de las entrevistadas hace mención a la evaluación, señalando que es algo que se debe intencionar en todos los objetivos, pero no se evalúa.

En cuanto a los componentes curriculares, la visión es más variada, ya que más de la mitad de los entrevistados señala no recordar, desconocer o tener poca claridad respecto a esta información, mientras los demás asocian ciertas áreas, temáticas o títulos que aparecen en los Programas de Estudio, reiterando en el tema valórico, sin mayor profundización al respecto. Solo uno de los entrevistados hace referencia también a formas de trabajo, como abordarlos en la asignatura de Orientación y que se trabaja mayormente fuera del aula, sin dar mayor detalle o explicación de ello.

Por último, en relación al conocimiento del lineamiento ministerial, se presentan resultados aún más diversos, ya que todas las respuestas tienen elementos que las diferencian. Existen ciertos consensos mencionados por más de un entrevistado respecto a que estas indicaciones aparecerían en los Programas de Estudio, pero apartados del resto, sin decir cómo incorporarlos; pero también, señalan que no recuerdan cuáles son o en qué consisten estos lineamientos. Por otra parte, en un caso se señala que este no lo piden en sus planificaciones, pero otro dice que sí se incluye, evidenciando también distintas formas de entender su instrumento de trabajo institucional.

Sin embargo, la mayoría sabe que debe integrarlos de alguna manera en su quehacer cotidiano, pero con cierto grado de autonomía o criterio personal, ya que no hay una especificación de cómo intencionar o incorporar estos propósitos en su realidad. Algunos mencionan la asignatura de Orientación nuevamente como un medio más fácil para incorporarlos, señalando que en otras asignaturas es más complejo. Además, surgen variantes interesantes en las respuestas de los entrevistados, ya que uno señala que este tema es algo que pasa a segundo plano, ya que pertenece a lo relacionado con algo más personal; se evalúan contenidos y habilidades; siendo este entrevistado el único caso que hace referencia a la evaluación.

En síntesis, en esta categoría se evidencia una visión generalizada y mayormente unificada en relación a lo que implica el concepto de este tipo de objetivos, pero en cuanto al tema curricular y lineamiento ministerial, la mirada es más amplia y cada vez más diversa.

Categoría 2: Implementación de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Tabla 2: Matriz de datos textuales

Subcategoría: Trabajo en aula	Subcategoría: Desarrollo y evaluación	Subcategoría: Lineamiento Ministerial
<p><i>No se intenciona, salvo que sea un contenido valórico, se trabaja el OAT propiamente tal. En Matemática o Lenguaje, dinámicas de grupo y distintos recursos.</i> EP1.J.P5</p>	<p><i>En un trabajo en grupo, disertación, evaluar el respeto por el argumento del otro. Observación, análisis, autoevaluación.</i> EP1.J.P9</p>	<p><i>Insertos dentro de los OA. Uno planifica el OA y se desglosa el tema de los OAT. Pero nada específico.</i> EP1.J.P4</p>
<p><i>Lo intenciono a partir de las propias vivencias y emociones, transversal; compañerismo, respeto, buena convivencia. Reflexionar frente a hechos, opinar, un niño crítico en todo momento.</i> EP2.C.P5</p>	<p><i>Transversal en el área de las Ciencias, mi cuerpo, cómo me cuido, cómo me valoro. Trabajar que somos diferentes, el respeto.</i> EP2.C.P9</p>	<p><i>Está la descripción en Planes y Programas. Pero no recuerdo, y si hay una evaluación para, tampoco.</i> EP2.C.P4</p>
<p><i>El colegio aporta harto con actividades relacionadas con OAT y valores. No es necesario que yo lo trabaje tal día.</i> EP3.J.P5</p>	<p><i>Reforzando lo positivo, la autoestima, que participen todos, siempre verle el lado bueno de una tarea que se haya equivocado, que no se frustren. Compañerismo, disciplina, autocuidado. Se conversa con el apoderado.</i> EP3.J.P9</p>	<p><i>No hay una pauta concreta, sino que yo los evalúo a través de evaluaciones formativas. Pensamiento crítico, reflexivo de los niños.</i> EP3.J.P4</p>
<p><i>Harto en el sentido de la conversación. Se solucionan inmediatamente los conflictos. Se tienen que respetar, son todos iguales. Yo les doy la charla todos los días, no en planificación, es cotidiano.</i> EP4.R.P5</p>	<p><i>Reconocer lo bueno y lo malo de cada persona, reforzar lo positivo, que crean en ellos y que son capaces. Aceptar como soy y a los demás.</i> EP4.R.P9</p>	<p><i>No hay claridad. No es que en la planificación se te plantee lo transversal. No está escrito en ninguna parte.</i> EP4.R.P4</p>
<p><i>El trabajo en grupo, preguntas intencionadas para la reflexión, el cuidado, convivencia escolar, empatía.</i> EP5.P.P5</p>	<p><i>Se les trata de apoyar, se trabaja el liderazgo positivo, trabajo en equipo. Focalizando atención en estudiantes que requieren mayor atención.</i> EP5.P.P9</p>	<p><i>Claridad, al menos en mi trabajo no. Uno los integra de manera personal. Retroalimentación, no es que uno haga una prueba de. Conciencia, participación.</i> EP5.P.P4</p>

<p><i>Intencionarlo, es como los valores, en base al contexto, cómo pueden aplicarlo a su vida. Intencionarlo con sus experiencias personales.</i> EP6.P.P5</p>	<p><i>Foros, debates, expresar sus opiniones. Trabajo con la familia.</i> EP6.P.P9</p>	<p><i>Es bien ambiguo, en la planificación no está detallado. Uno tiene que ser el “gestionador” de eso y saber en qué momento evaluarlo. No está definido, uno lo hace de manera implícita.</i> EP6.P.P4</p>
<p><i>Como un objetivo aparte, antes salía así y se intencionaba. Ahora solamente es un objetivo de aprendizaje, uno lo intenciona en su planificación propia, por ende uno se lo salta.</i> EP7.C.P5</p>	<p><i>Refuerzo positivo, tener una mejor expectativa de sus logros, disminuir que se frustran muy rápido.</i> EP7.C.P9</p>	<p><i>Sale como las actitudes, antes salía así OAT y se intencionaba, ahora solamente es OA, por ende, uno se lo salta.</i> EP7.C.P4</p>
<p><i>El trabajo colaborativo, para mí es súper importante eso, en los niños en la realidad que tengo ahora. No manejaban eso de la colaboración, del respeto. El trabajo colaborativo fue la clave de los avances.</i> EP8.S.P5</p>	<p><i>Diagnóstico, proyecto de habilidades para la vida, autoestima.</i> EP8.S.P9</p>	<p><i>Inducción, porque se ha dejado como un poco de lado. Quizás nuevamente incluir, darle énfasis mayor, capacitar a los profes en cómo incluirlo y evaluarlo. El Ministerio podría crear un cuadernillo de trabajo para trabajar estas áreas transversales.</i> EP8.S.P4</p>

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2, correspondiente a la categoría de implementación de OAT, se presenta parte sustancial de lo señalado por los docentes entrevistados respecto al trabajo en aula, al desarrollo y evaluación de estos objetivos y a los lineamientos ministeriales que se plantean en torno a la práctica docente en este ámbito.

A partir de lo extraído, es posible establecer que en relación al trabajo en aula con los OAT, existe cierto consenso de algunos entrevistados en que estos deben ser intencionados en las actividades de aprendizaje que realizan, a través de reflexiones, dinámicas y/o conversaciones grupales que tengan que ver con el área valórica, sus experiencias y contexto. Dentro de sus respuestas mencionan diversas formas de trabajo, donde predomina el diálogo, reflexión y trabajo en equipo. Por otro lado, en uno de los casos se menciona que esto es algo que no se planifica, es cotidiano; y también existe la postura de que este trabajo no se intenciona, exceptuando el caso que sea un “contenido” valórico. Se menciona también, que el colegio realiza algunas actividades que se relacionan con los OAT, por lo tanto, como docentes pueden recurrir a ellas para abordarlos.

En cuanto al desarrollo y evaluación de estos objetivos, la mayoría de las entrevistadas realiza trabajos en grupo y actividades que fomenten el diálogo, desarrollando argumentos, fomentando la autoevaluación, aceptación y respeto por los demás, entre otros. Sin embargo, es posible evidenciar una variedad de respuestas en relación a este tema, ya que todas recurren a distintas formas para desarrollar y evaluar los OAT. Algunas de las respuestas que se reiteran en más de una ocasión, tienen que ver con el refuerzo positivo hacia los estudiantes para el desarrollo de autoestima y potenciar el liderazgo positivo. Además, en dos ocasiones los entrevistados hacen referencia a la familia como parte del trabajo y apoyo en este proceso. En cuanto a la evaluación de aquello, la mayoría no realiza referencias o comentarios.

Por último, en relación al conocimiento del lineamiento ministerial, se presentan resultados diversos. La respuesta recurrente es que no hay claridad respecto a ello, se describe como algo no específico, ambiguo, sin una pauta concreta e incluso en uno de los casos se señala no recordar algo al respecto, solo que está en los Programas de Estudio. De acuerdo a esta carencia de lineamiento, más de un entrevistado plantea que este trabajo finalmente se realiza en forma implícita, de acuerdo a un criterio personal en el cual es el docente el principal gestor de aquello.

Por otra parte, es importante mencionar que dos de los entrevistados hacen mención a los OA, uno señala que los OAT están insertos en ellos y deben ser desglosados por el docente; y otro, señala que como ahora solo aparecen los OA en todas partes, el resto de componentes como los OAT son pasados por alto. Por último, uno de los entrevistados se aventura a proponer al respecto, señalando que esta es una temática que se ha dejado de lado y por ello se le debe dar mayor énfasis, capacitando a los docentes en cómo incluir y evaluar los OAT; incluso propone que el Ministerio podría generar un cuadernillo de trabajo para abordarlos.

En síntesis, en esta categoría se evidencia nuevamente una diversidad de respuestas en relación a las temáticas planteadas, es posible establecer que entre los docentes entrevistados predomina el criterio personal y profesional para enfrentar estas temáticas, ya que según señalan y evidencian en sus respuestas, no existe una definición clara en relación al tema. Aunque sus prácticas poseen ciertos rasgos similares, no manejan un lineamiento curricular concreto para implementar y/o evaluar estos objetivos en sus prácticas cotidianas.

Categoría 3: Significado y relevancia de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Tabla 3: Matriz de datos textuales

Subcategoría: Relevancia OAT en práctica docente
<p><i>Uno lo hace intencional por un tema valórico, educar en valores. Formar buenos ciudadanos, empático y tener respeto. Entregar el contenido para llegar a una meta no es tan importante. Siempre tiene que estar el tema valórico.</i></p> <p><i>Uno lo interpreta, no hay claridad y tampoco hay actividades sugeridas precisas para trabajar el objetivo, uno tiene que insertarlo.</i></p> <p>EP1.J.P11</p>
<p><i>Las situaciones día a día requieren de estos OAT, educarlos en valores, que tengan un modelo a seguir, un ideal, reflexionar frente a situaciones, ser autocrítico, desenvolverse en la sociedad.</i></p> <p><i>Se hace de una forma más espontánea, no es algo que esté en un papel y uno lo esté escribiendo, es algo más innato.</i></p> <p>EP2.C.P11</p>
<p><i>Son bien importantes, el tema de los valores que uno le enseña a los niños, la actitud, la personalidad. Es bien relevante trabajarlos, para que tenga su identidad cada niño, es súper primordial.</i></p> <p>EP3.J.P11</p>
<p><i>Son importantes, yo sí los utilizo. Me guía y me enfoca más en que en los contenidos, en crear buenos ciudadanos; saber muchos contenidos si somos malas personas, ¿de qué nos sirve?</i></p> <p><i>No es que lo tenga siempre presente, porque a veces tienes que cumplir y se escapan ciertas cosas, pero al recalcar algún valor ya lo estás utilizando.</i></p> <p>EP4.R.P11</p>
<p><i>Son importantes para el desarrollo integral de los alumnos. Crear conciencia en todo sentido, el tema del compañerismo, respeto, tolerancia. Pensar en el otro.</i></p> <p><i>Uno siempre está formando un valor, de manera consciente o inconsciente pero siempre está ahí.</i></p> <p>EP5.P.P11</p>
<p><i>Tienen importancia pero quizás no se la doy como debería, uno hace varias cosas de manera implícita o por costumbre, no lo hace consciente.</i></p> <p><i>Falta mayor sensibilización, concientización de esos objetivos para tomarlos de manera global, tener un plan de trabajo. Estar todos alineados. Como docentes nos falta la articulación para esos objetivos transversales, que son de ayuda importante en el currículum.</i></p> <p><i>Falta indagar, investigar y ver qué nos sirve, contextualizar. Como estamos en un sistema tan absorbente, se nos olvidan otras cosas.</i></p> <p>EP6.P.P11</p>

Es súper importante, escucharlos y saber lo que ellos sienten, ojalá se le diera más espacio. Yo lo trabajo, no lo evalúo. Se intenciona con videos de sensibilización de diferentes temas del colegio, temas valóricos, entonces les sirve harto.

EP7.C.P11

Son importantes, pero con todo esto de correr todos los días, con la presión de las pruebas estandarizadas, muchas veces no te deja abordar estos que es súper importante. Es poco el tiempo, ojalá fuera más. También el foco que dan los directivos, las metas como colegio tiene que ver con eso.

Entregar las capacitaciones necesarias para abordarlos, quizás crear una asignatura diferente o hacer un manual.

EP8.S.P11

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3, se especifica la categoría referente al significado y relevancia que otorgan las docentes entrevistadas en relación al proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales que realizan en sus prácticas pedagógicas cotidianas, señalando qué importancia tiene para cada una, de qué manera lo llevan a cabo y algunas necesidades que surgen en este ámbito.

A partir de lo extraído, se evidencia un completo acuerdo respecto a que este tipo de objetivos son de suma relevancia en su quehacer como educadoras, ya que todas señalan al inicio de sus respuestas, que son un tema importante de desarrollar y mayormente lo asocian al tema valórico, que apunta al desarrollo integral de sus estudiantes otorgándoles una especie de modelo a seguir, para formar identidad, y que así puedan desenvolverse de mejor manera en sociedad. Dentro de ello, mencionan a modo de ejemplo ciertos valores esenciales como el respeto, tolerancia, empatía, compañerismo y autocrítica; afirmando en uno de los casos, que de nada sirve saber muchos contenidos si no van a ser buenas personas y ciudadanos, haciendo referencia la tensión que ocurre entre lo académico y valórico.

En relación a cómo llevan a cabo el proceso, la mayoría de las respuestas apuntan a que gran parte de esto se realiza de manera espontánea, no tan consciente, ya que no existe claridad ni tampoco actividades sugeridas precisas en relación a estas temáticas. Algunas de las docentes señalan que son ellas quienes deben insertar estos objetivos o bien, haciendo énfasis en algún valor, ya sienten que lo están abordando. De esta manera, se evidencia en sus relatos una carencia respecto a cómo concretar este trabajo y evaluar el logro de dichos objetivos en el aula; sin ir más lejos, solo una de ellas se refiere a la evaluación, ya que todas

mencionan cómo los acercan o trabajan en sus prácticas cotidianas, pero solo una repasa en el detalle de que, pese a que trabaja los OAT, no los evalúa.

Respecto a lo anterior, algunas docentes señalan de inmediato en sus respuestas, las necesidades y dificultades con las que se enfrentan en este proceso y explican de algún modo, a qué se debe la falta de evaluación en relación a los OAT. Uno de los factores que señalan dos de las entrevistadas, es la exigencia que tienen por cumplir con otras tareas, la presión de las pruebas estandarizadas, las metas que tienen particularmente los directivos o el colegio, lo absorbente del sistema educativo; y eso provoca que dejen de lado ciertas cosas como estos temas, por falta de tiempo o simplemente porque se les olvida ante otros temas que son prioridad en su quehacer cotidiano.

Otro aspecto relevante señalado por una de las entrevistadas, es que falta mayor concientización y articulación respecto a estos objetivos, contar con un plan de trabajo definido que les permita a los docentes estar alineados en su trabajo. En ese mismo sentido, otra entrevistada plantea que es necesario capacitar a los docentes en este ámbito, o bien, crear una asignatura específica o hacer un manual que permita abordar los OAT.

En síntesis, en cuanto a esta categoría existe un consenso en cuanto a la importancia de la formación en valores, sin embargo, en la práctica los Objetivos de Aprendizaje Transversales son abordados de acuerdo al criterio personal y profesional de cada docente, en forma inconsciente, o bien, de acuerdo a las condiciones que plantea el sistema educativo, que según lo planteado por las entrevistadas, conlleva exigencias curriculares y administrativas que predominan y disminuyen el tiempo para el trabajo de estos objetivos que en su mayoría consideran de gran relevancia.

Categoría 4: Evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Tabla 4: Matriz de datos textuales

Subcategoría: Evaluación y estrategias	Subcategoría: Momento de evaluación	Subcategoría: Recursos
<p><i>Uno puede intencionar el tema de evaluar los OAT, en rúbricas, tabla de observación. Yo no lo hago intencional, yo creo que uno se preocupa más del tema del contenido.</i> EP1.J.P6</p>	<p><i>Es constante, no de manera intencionada, pero uno siempre lo está haciendo. En un trabajo en grupo, en clases, trabajo del individuo con el resto, en una disertación.</i> EP1.J.P7</p>	<p><i>Autoevaluación, cómo están trabajando el respeto, el compañerismo.</i> EP1.J.P8</p>
<p><i>Lo hago en Orientación, súper consciente de decir sí, estoy evaluando. Puede ser un tema de discusión, guías, actividades grupales. Diferentes actividades.</i> EP2.C.P6</p>	<p><i>En todo momento, no es como de un proceso, es como más de la persona, puedes hacer una actividad pequeña y tener una evaluación.</i> EP2.C.P7</p>	<p><i>Guías, hicimos una actividad de regalar palomitas a los alumnos con quien menos relación tenían, esa actividad fue súper rica en eso, en formar unión, reflexionar. Usé una pauta de cotejo.</i> EP2.C.P8</p>
<p><i>En Orientación, en otras asignaturas no. Guías de trabajo, lista de cotejo, dar una opinión, reflexionar, hacer un debate de un tema, ahí se pudo evaluar con escalas, pero es difícil, no se puede poner bueno o malo.</i> EP3.J.P6</p>	<p><i>Durante todo el año, porque con cosas que tienen que ir reforzando, por ejemplo las normas, la convivencia; entonces se va reforzando siempre.</i> EP3.J.P7</p>	<p><i>Material audiovisual, canciones, se trabaja mucho con el equipo PIE, ellos aportan material extra que te ayuda a reflexionar. La psicóloga hizo charlas. Se trabaja como bien en equipo esos temas.</i> EP3.J.P8</p>
<p><i>Lo conversamos constantemente, eso lo evaluó en Orientación, uno se enfoca más en ciertos temas. Trabajo en equipo, exposiciones, observación. Así como una nota, es difícil, pero sí puedo reforzar.</i> EP4.R.P6</p>	<p><i>Es un proceso constante, depende del profesor totalmente, porque uno a veces no da los tiempos para que se comuniquen, expresen lo que sienten, piensan. Eso es una evaluación, es durante todo el año.</i> EP4.R.P7</p>	<p><i>Se plantea algún tema y se trabaja en grupo y se expone. Dinámicas grupales. Sí, a mí me gusta trabajar hartito en grupo.</i> EP4.R.P8</p>
<p><i>Sí, porque yo veo cómo ellos se comportan. Lista de cotejo de autoevaluación. Escala valórica. Uno trata de convencerlos de adquirir ese valor o entenderlo. Yo trato que lleguemos a consenso dependiendo del transversal que uno está viendo.</i> EP5.P.P6</p>	<p><i>Uno trata de hacerlo clase a clase, porque las clases son siempre interactivas y uno trata de ahí recoger la opinión de los niños. No todas, en las individuales uno no mira los transversales. Por lo general, al inicio de cada unidad.</i> EP5.P.P7</p>	<p><i>Se hacen jornadas de convivencia, plenarios, afiches. Pero en el día a día es como más en la práctica, en la observación, más que planificar una actividad específica para un transversal, no.</i> EP5.P.P8</p>

<p><i>No lo hago de manera que se evidencia, es como la recogida de información. En Orientación quizás hay más evidencia, pero el resto de las clases no. No tengo algo tangible para decir que evalúe un OAT. Lo hago como evaluación formativa. Pautas de evaluación, observación, trabajo práctico.</i> EP6.P.P6</p>	<p><i>Uno trata de hacerlo esporádicamente, en los mismos trabajos que uno realiza, en diferentes áreas. Puede ser cada dos semanas, una vez al mes, porque a uno le piden evaluar otro tipo de cosas, que son conforme al currículum.</i> EP6.P.P7</p>	<p><i>Pauta de autoevaluación. Generalmente eso pasa en asignaturas más artísticas.</i> EP6.P.P8</p>
<p><i>No, porque no lo piden, no lo exigen, uno tiende a no evaluarlos, solamente lo dice, lo intenciona, no hay formalidad. Es como formativa.</i> EP7.C.P6</p>	<p><i>No. Es como formativa, no es algo que implique como una nota, algo concreto.</i> EP7.C.P7</p>	<p><i>Si lo hago en Orientación, con imágenes, videos, va como intencionado, pero ahí no se va con nota, es como conceptos, se intenciona más el trabajo del OAT y se evalúa.</i> EP7.C.P8</p>
<p><i>No, porque no me lo exigen, no me lo piden. Uno de manera personal quiere investigar un poquito más allá, uno lo va viviendo en el día a día, con ejemplos cotidianos, hacerlos razonar, que se pongan en el lugar del otro.</i> EP8.S.P6</p>	<p><i>Es constante, durante todo el año, uno va conectando las diferentes asignaturas en relación a lo que sucede en el día a día en la sala de clases.</i> EP8.S.P7</p>	<p><i>Trabajo colaborativo, exposiciones, debates; siendo tan pequeñitos hemos logrado que den una opinión, argumentar, ese tema igual es importante y le dimos hartito ahora.</i> EP8.S.P8</p>

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4, se especifica la categoría referente al proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales, de tal manera de determinar las formas en que las docentes entrevistadas evalúan este tipo de objetivos, es decir; qué estrategias utilizan, en qué momentos desarrollan la evaluación y qué recursos o herramientas ponen al servicio de este propósito.

A partir de lo extraído, se evidencia en las respuestas de las docentes una gran variedad en cuanto a evaluación y las estrategias que utilizan. La mitad de las entrevistadas, señala que implementa la evaluación principalmente en la asignatura de Orientación, ya que esta les permite enfocarse con mayor facilidad en ciertos temas o valores y así aplicar instrumentos para recoger información al respecto. Dentro de ellas, dos señalan que en otras asignaturas no realizan este tipo de evaluación.

En cuanto a los instrumentos que les permite recoger información, se mencionan en forma predominante las rúbricas, escalas de observación, actividades grupales, listas de cotejo, guías, exposiciones orales y autoevaluación. Además, se evidencia en sus respuestas la complicación por hacer algo concreto o evidenciar la evaluación, como calificar a través de la nota, ya que algunas señalan que es difícil traducir en un número o concepto el trabajo con los OAT, pero sí es algo que se puede reforzar o intencionar con los estudiantes, aunque no haya formalidad en ello. En este sentido, una de ellas señala que se intenta convencer de un valor determinado a los estudiantes, para que lo adquieran o entiendan, razonando a partir de lo cotidiano.

Por otra parte, más de una entrevistada menciona la evaluación formativa como un elemento esencial para llevar a cabo este proceso. Sin embargo, la visión de otras dos entrevistadas coincide en el reconocimiento de no evaluar los OAT, ya que no es algo que se les pida o exija, por ello no hay formalidad al respecto, lo que una de ellas traduce como evaluación formativa.

En relación a los momentos de evaluación, casi en su totalidad se indica que es un proceso constante, que se realiza en todo momento y durante todo el año. Algunas lo hacen como un proceso consciente e intencionado clase a clase o al comienzo de una unidad de aprendizaje, dependiendo si se trabaja en forma grupal o individual ya que según señala una de las entrevistadas, en las actividades individuales el docente no se fija en los transversales.

Por otra parte, algunas creen que se da de manera formativa, considerado menos concreto porque no implica una calificación, a partir de lo que sucede a diario en el aula y lo que requieren que se vaya reforzando. En este sentido, solo dos de ellas hacen referencia a la transversalidad, señalando que, al tratarse de un proceso constante, se va conectando con las diferentes asignaturas o se intenta incluir en los trabajos de todas las áreas de aprendizaje.

También, en uno de los relatos se señala como autocrítica que este momento de evaluación es totalmente dependiente de cada profesor y que a veces no les dan el tiempo suficiente a los estudiantes para expresar lo que sienten o piensan. Lo que, a su vez, tiene relación con una crítica que hace otra de las entrevistadas, señalando que esta evaluación se

trata de hacer regularmente, pero hay otras exigencias, se les pide evaluar otro tipo de cosas conforme al currículum.

Por último, en relación a los recursos que suelen utilizar las docentes para evaluar el logro de los OAT, se mencionan diferentes instrumentos y modalidades tales como: autoevaluación, guías, lista de cotejo, dinámicas grupales, material audiovisual, trabajo colaborativo, observación, exposiciones orales, afiches, plenarios y debates. En general, sus respuestas apuntan a que, a través del uso de estos instrumentos y actividades, pueden generar diálogo, reflexión y argumentación en base a temas de interés de cada curso, incorporando en ello, incluso, el apoyo de otros profesionales como el equipo del Proyecto de Integración Escolar (PIE), tanto en la búsqueda de material como en la realización de charlas de apoyo a cargo de la psicóloga del establecimiento. Entre los temas que señalaron las docentes en sus respuestas asociados a esta modalidad de trabajo, mencionan el compañerismo, respeto y unión.

Sin embargo, en dos casos, las entrevistadas aún asocian este proceso exclusivamente a asignaturas que consideran más artísticas o exclusivamente a la asignatura de Orientación, en la cual se trabaja sin calificación, pero se intenciona y evalúa el objetivo que se está abordando. Es importante mencionar, que uno de los casos considera una actividad institucional como las jornadas de convivencia, en las que reflexionan en torno a este tema, como un recurso válido para abordar los OAT.

Categoría 5: Sensaciones del proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Tabla 5: Matriz de datos textuales

Subcategoría: Sensaciones evaluación de OAT
<p><i>Lo más importante es tener claro el enfoque que tiene el colegio dentro de lo que ellos quieren entregar, siempre es importante intencionar la entrega de valores. Yo creo que el colegio tiene que dar este enfoque de lo que para ellos es importante dentro de los transversales, que se ve en el currículum, porque el currículum se interpreta como uno quiere, entonces...esa es mi sensación con respecto a los transversales.</i></p> <p>EP1.J.P10</p>
<p><i>Me gustaría que fuera un poco más consciente, porque uno se enfoca mucho por el sistema y las exigencias, en lo otro. Pero esto es súper fuerte por el tipo de niños que tenemos hoy en día, nosotros podríamos ser un súper aporte en esto de la autoestima, crecimiento personal, los valores, que muchas veces en la casa no tienen esas herramientas, están más solitos. Si le diéramos más énfasis y lo pusiéramos no tan en segundo plano, sería un súper buen aporte para los niños y para nosotros también.</i></p> <p>EP2.C.P10</p>
<p><i>Siento que falta más información, no está como escrito, estipulado, entonces siempre te han hablado de los OAT, que hay que trabajarlos, pero no hay un dominio de los profesores en ese tema. No hay un lineamiento a seguir, por ejemplo en la planificación que tenga que ir.</i></p> <p>EP3.J.P10</p>
<p><i>No es difícil, pero como uno no la implementa. Yo siento que sí, pero como colegio en la planificación formalmente no está, tú lo haces porque estás más a la antigua con el tema, porque te enseñaron eso. Ahora si el profesor no se enfoca en eso, no se ve. Yo creo que no saben los que son los OAT porque como no se utilizan, en el sentido concreto, en el papel; pero todo se basa en eso, yo siento que es súper importante para lo que estamos creando que son los niños.</i></p> <p>EP4.R.P10</p>
<p><i>Se trabaja, pero no es algo tan importante o preponderante en la planificación, uno las escribe solamente, pero se trabajan según la percepción de cada profesor, el punto de vista y la importancia que le da cada uno.</i></p> <p><i>Como institución siento que no, que es más relevante la parte de resultados, más técnico, más de conocimiento.</i></p> <p>EP5.P.P10</p>
<p><i>Falta una evidencia para eso, cómo lo llevo al aula, porque suena bonito en papel, es súper importante, pero faltan lineamientos para llevarlo a cabo de manera práctica y que esté evidenciada. En la planificación no creo que en</i></p>

<p><i>todas esté el transversal, entonces cómo evidencias eso. Quizás para el Mineduc no es tan relevante ver la evidencia, pero si no lo evaluamos, quizás no es tan importante. Es parte del desarrollo integral del estudiante, tiene que haber una evidencia para eso.</i></p> <p>EP6.P.P10</p>
<p><i>Es importante que sean evaluados y estén dentro, como una asignatura más, los niños necesitan tener un espacio para desarrollar esa área, porque están muy violentos, muy intolerantes, mucho de esas cosas como que ya no se trabaja.</i></p> <p><i>Uno apunta hacia Lenguaje, Matemática, Ciencias, hacia las pruebas. La parte de la persona se está dejando mucho de lado.</i></p> <p><i>El ramo de Orientación es muy poco y se salta a veces por otras asignaturas, entonces la persona queda fuera. Va a depender de cada persona, porque no hay un espacio para trabajarlo, que es súper importante.</i></p> <p>EP7.C.P10</p>
<p><i>Es necesario trabajar esto, reforzarlo, quizás en todas las evaluaciones porque con ese tipo de preguntas, ellos ven un poquito más allá, se dan cuenta de cosas cotidianas e importantes. Es importante que se vuelvan a incluir, a trabajar. En este momento no está bien implementado.</i></p> <p>EP8.S.P10</p>

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, se especifica como categoría final, aquella referente a las sensaciones que tienen las docentes entrevistadas respecto del proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales, sintetizando lo dicho en las categorías previas y profundizando en su visión personal acerca de esta temática.

A partir de lo extraído, se evidencia diversidad de posturas e ideas al respecto. Dentro de lo que las entrevistadas señalan, algunas consideran que es relevante tener claridad del enfoque del colegio en el que se encuentran, para saber qué desean entregar a sus estudiantes y si dentro de ello, es preponderante la intencionalidad en la entrega de valores, que una de ellas señala es muy importante. Además, se indica que es la institución la que debe decir qué es lo relevante de los OAT para trabajar en conjunto, ya que si esto no ocurre, el currículum se interpreta bajo criterio personal.

Aunque, en general, las docentes señalan que el trabajo y evaluación de los OAT estará sujeta al criterio, iniciativa e importancia que lo otorgue cada docente, una de ellas señala que como institución se le da mayor relevancia al conocimiento y los resultados, es más

importante lo técnico. En esa misma línea, el sistema educativo y sus exigencias surge como otra variante que impide enfocarse en lo que se relaciona con los objetivos en cuestión, refiriéndose a la falta de un espacio concreto para trabajarlos, ya que no es difícil de implementar, pero no se hace, o bien, la atención se focaliza en evaluaciones tipo pruebas en las asignaturas con mayor carga horaria y lo relacionado con “la persona” queda en segundo plano.

Por otra parte, existe pleno consenso en sus respuestas, al señalar que este tema es de suma importancia, que es la base de otros aprendizajes y sería un aporte tanto para estudiantes como docentes, que es fundamental para los niños que están formando, elementos como la autoestima, crecimiento personal y valores; de los cuales en ocasiones no hay herramientas desde el hogar para apoyarlos, ya que mayoritariamente están solos en dicho proceso y actualmente, suelen presentar más rasgos de complejidad, como violencia e intolerancia. En uno de los casos, se vuelve a mencionar la asignatura de Orientación como un espacio para trabajar estas temáticas, sin embargo, se menciona que ese tiempo es escaso y en varias ocasiones se deja de lado por otras asignaturas que se consideran más relevantes o exigen más tiempo.

Al respecto, señalan también la falta de mayor información al respecto, ya que no es algo que esté bien implementado. Pese a tener conciencia de que estos objetivos deben ser incluidos en su trabajo de aula, creen que no hay un lineamiento a seguir, formalmente no existe dicha claridad para saber cómo abordarlos y evaluarlos, no está escrito ni estipulado en forma práctica; por ende, aunque se habla mucho acerca de su relevancia, no existe conocimiento ni dominio de los profesores en cuanto a qué son o transformar los OAT en un elemento concreto que se evidencie en sus prácticas cotidianas.

En este sentido, se menciona la evidencia como un elemento clave, donde la planificación tiene un rol preponderante, ya que más de una entrevistada indica que esta información no se solicita formalmente o no pasa más allá de ser consignada en forma escrita, es decir, se desconoce cómo llevar al aula. Por otra parte, una de las entrevistadas se cuestiona que el hecho de no evaluar este tipo de objetivos les resta importancia, debido a que no existen evidencias en relación al desarrollo integral que se espera de los estudiantes, mencionando además que tal vez para el Ministerio esta evidencia no sea sustancial.

Finalmente, la mayoría de las entrevistadas señalan que es fundamental abordar y volver a incluir estos objetivos de manera concreta en sus planificaciones, que existan espacios para poder desarrollarlos y posteriormente evaluarlos; se propone incluso incluir esta materia en todo tipo de evaluación que realizan o que sea una asignatura más en el plan de estudios. La mayoría coincide en que las habilidades a desarrollar a través de los OAT son de gran relevancia en la formación de sus estudiantes, sin embargo, ya sea por falta de tiempo, las exigencias del sistema o falta de conocimiento de parte de los docentes, es una temática que aún no se implementa correctamente.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo, se dan a conocer aquellos aspectos que se relacionan y contrastan con los resultados previamente expuestos de la investigación. El material que fue posible extraer a partir del análisis de las categorías se relaciona con la teoría acorde a la temática del estudio y la propia investigación.

De acuerdo a dicho propósito, se presentan las categorías analizadas en contraste o relación con la teoría semejante, para luego establecer una discusión general en torno a los principales hallazgos de la investigación.

Categoría 1: Conceptualización de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Esta categoría, responde a la necesidad de conocer, en primer lugar, la conceptualización que tienen las docentes entrevistadas en relación a los OAT, es decir, conocer y determinar qué tan familiarizadas y cercanas están en su quehacer a esta idea o concepto, a sus componentes curriculares y lineamientos ministeriales. Esta información, segmentada en las tres subcategorías: concepto, componentes curriculares y lineamiento ministerial, resulta relevante para indagar en profundidad acerca de este tema.

De acuerdo al primer tema en relación a la conceptualización, todas las docentes son capaces de aproximarse a la definición ministerial, evidenciando en su relato palabras claves o conceptos asociados a la idea general. La mayor parte de ellas hace énfasis en la transversalidad, aclarando que son objetivos que debiesen estar presentes en todo el currículum y por ende en todas las asignaturas, como un todo y no de manera segmentada. En este sentido, gran parte de ellas señala que estos objetivos apuntan al desarrollo de la persona y principalmente a la formación valórica e integral de los estudiantes, mencionando dentro de ello palabras como ser humano, ciudadanos, habilidades, formación de identidad, respeto, desarrollo social y finalidad de la educación. A este respecto, es necesario hacer referencia al documento emanado por la Unidad de Transversalidad del Mineduc en el año 2003, que aclara ciertas confusiones que suelen existir en torno al concepto y entendimiento de los OAT. En

primera parte, las entrevistadas están en lo correcto al señalar que esto trasciende un sector específico de aprendizaje, que se debe incorporar en la práctica cotidiana ya que se trata de objetivos y apunta a la formación general del estudiante. Sin embargo, en todas las respuestas se hizo asociación del concepto con los valores; siendo esta una de las correcciones que se realizan en el documento oficial, explicando que esto no se trata solamente de “educar en valores”, ya que para ello existen enfoques y modelos teóricos pedagógicos que implican énfasis, propósitos y métodos específicos; y los OAT abordan distintas dimensiones como lo personal, social, moral y del pensamiento. Por otra parte, la LGE en sus artículos 29 y 30, señala que estos son *“objetivos que, sin necesidad de constituirse en una asignatura en sí mismos, aluden tanto al desarrollo personal y social de los estudiantes como al desarrollo relacionado con el ámbito del conocimiento y la cultura”* (Mineduc, 2012, p.28).

De acuerdo a ello, es posible establecer que la concepción del grupo estudiado carece de la precisión deseada y posiblemente eso influye en las dificultades que más adelante se señalan en su implementación, ya que no les permite hacer una asociación más allá de lo valórico.

Cabe destacar, que la conceptualización dada por cada docente fue similar en términos generales, ya que todas apuntaron a una misma idea. Solo en uno de los casos se afirmó que estos objetivos se intencionan, pero no se evalúan, evidenciando un conocimiento parcial del tema, ya que en todos los documentos oficiales que contienen la temática de los OAT existe un espacio referido a la evaluación de los mismos, sin embargo, la problemática surge en el grado de profundidad y claridad que se da al respecto.

De acuerdo a los relatos previamente señalados y lo expuesto en el currículum nacional, es posible afirmar que existe conocimiento del concepto o idea general asociada a los OAT, ya que en los Programas de Estudio de Educación Básica se definen como *“aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes (...) no se logran a través de un sector de aprendizaje en particular; conseguirlos depende del conjunto del currículum(...)no se trata de objetivos que incluyan únicamente actitudes y valores. Supone integrar esos aspectos con el desarrollo de conocimientos y habilidades.”* (Mineduc, 2012, p.12).

De acuerdo a lo anterior, las docentes en general demuestran una adecuada conceptualización del término, sin embargo, en algunos detalles carecen de precisión al señalar, por ejemplo, que estos no se evalúan. Esto último, coincide con la problemática planteada desde el organismo ministerial en el año 2003, quienes exponen la dificultad que enfrentan los docentes ante este tipo de objetivos y la evaluación, señalando un sólido conocimiento para evaluar materias de una especialidad en particular, no así para evaluar la dimensión más formativa. Ellos señalan que los Objetivos Fundamentales Transversales, llamados así en ese entonces, hoy denominados OAT, *“pueden ser evaluados por el docente, esto no significa que deben ser calificados (...), consideran aprendizajes que se espera sean logrados a lo largo de todo un ciclo escolar. En virtud de ello y de los criterios de gradualidad, recurrencia y coherencia, en la evaluación debe predominar un enfoque de carácter cualitativo y de proceso.”* (Mineduc, 2003, p.145). Es decir, se desafía a los docentes a ampliar sus formas de evaluar de manera que le permitan apreciar y constatar los aprendizajes en este ámbito.

Desde el Decreto 40 (1996) en adelante, se habla de que evaluar este tipo de objetivos es complejo, ya que implica elaborar cuidadosamente los procedimientos para ello, también se releva la importancia de las comunidades educativas y los PEI para establecer un plan de acción. A partir del Decreto 439 (2012) se busca entregar una guía al docente para organizar y diseñar la evaluación; en los Programas de Estudio derivados se hace referencia a la evaluación en cuanto a métodos y diseños de manera general, pero no en lo concreto referido a los OAT o a las actitudes. Estas se mencionan en cada asignatura, señalando que deben ser intencionadas e integradas a los demás objetivos de aprendizaje, se habla de cómo fomentarlas de manera general, pero es tarea de cada docente incorporar y buscar formas de evidenciarlas, ya que solo se orienta la evaluación referida a los OA específicos de la asignatura que más bien se relacionan con habilidades y conocimientos disciplinares. Por lo tanto, es posible comprender en cierto modo la confusión de los docentes en cuanto a la evaluación, ya que en los documentos oficiales que guían la tarea del docente se hace alusión a esta en términos generales, pero no se encuentra una definición o referencia concreta respecto a cómo evaluar este tipo de objetivos en el proceso cotidiano de aprendizaje.

Por otra parte, en relación al segundo tema referido al conocimiento de los componentes curriculares de los OAT por parte de los docentes, se evidencia en sus respuestas un mayor desconocimiento del tema, ya que gran parte de las entrevistadas señalan haberlo olvidado, no recordarlo en ese momento o que les complicaba. En relación a ello, solo algunas señalan que estos se encuentran en los Programas de Estudio y mencionan algunos de los ámbitos que estos abordan, tales como formación ética, la persona y su entorno, entre otros. Sin embargo, no existe una profundización de aquello más allá del concepto. Además, en uno de los casos se hace referencia a la asignatura de Orientación y experiencias fuera del aula como un espacio para poder abordarlos, demostrando la evidente e incorrecta separación que se suele hacer respecto a esta temática, ya que no es considerado como un todo que debiese estar presente en todos los ámbitos del quehacer educativo, no se logra lo señalado por las orientaciones del Mineduc (2003), en el sentido de conjugar lo transversal y lo disciplinario, yendo más allá del trabajo interdisciplinario, de manera de lograr conjugar lo cognitivo con lo formativo.

Pese a que no se explicitan con exactitud las dimensiones de los objetivos señaladas en las Bases Curriculares (2012); física, afectiva, socio-cultural, cognitiva, espiritual, moral, proactividad y trabajo, tecnologías de información y comunicación; las docentes continúan estableciendo la relación con el plano valórico, sin embargo, parece ser un conocimiento insuficiente dadas todas las dimensiones anteriormente mencionadas. Por otra parte, se evidencia en sus respuestas un importante desfase en cuanto a las actualizaciones curriculares, ya que según lo establecido en las Bases Curriculares (2012) existe un trabajo basado en el desarrollo del conocimiento, habilidades y actitudes, siendo estas últimas el producto de los OAT, debido a que en ellas se traducen o se plasman dichos objetivos. Las actitudes cobran especial relevancia en los Programas de Estudio, donde se especifican cuáles deben desarrollar los estudiantes durante el año y se dividen en las distintas unidades de aprendizaje de cada asignatura. De ellas, no hay ninguna referencia de las entrevistadas en sus respuestas.

Tal grado de desconocimiento solo refleja la desconexión que existe con el trabajo de los OAT por parte del profesorado, ya que seguramente si se les preguntara por algún eje de aprendizaje, habilidad u objetivo referido a una asignatura en particular podrían desarrollar una respuesta con amplio conocimiento, debido a que con ello tienen contacto en forma

constante, lo requieren para planificar y diseñar sus clases y evaluaciones, que es un elemento presente de manera cotidiana en el aula. Siendo altamente probable que dicha desconexión se produzca por factores que van más allá de la voluntad del docente, es decir, relativos a lo administrativo, sistémico e incluso relacionados con el ordenamiento del propio establecimiento educativo al que pertenecen. Esta precisión se abordará en las últimas categorías, donde las interrogantes planteadas y respuestas de las docentes se relacionan plenamente con aquellos factores que inciden en su práctica.

Por último, en relación a los lineamientos ministeriales conocidos por ellas en este ámbito, se evidencia previamente que no hay dominio total de lo establecido en las Bases Curriculares y la mayor parte de ellas señala que el lineamiento oficial propone integrar los OAT, pero no hay claridad respecto a la manera en que éstos deben ser incorporados, más bien es algo que queda a criterio del propio profesional e incluso algunos señalan que es un aspecto que ha quedado en segundo plano, ya que no se especifica ni les piden incorporarlos en sus planificaciones. Cabe mencionar que, en lo referido al ámbito curricular, algunas docentes asocian lo transversal a la asignatura de Orientación, ya que consideran que desde esa área es más fácil de trabajar e implementar.

De acuerdo a las respuestas obtenidas en relación al lineamiento, el primer rasgo que llama ligeramente la atención, es que sus respuestas comienzan a ampliarse y a su vez diferenciarse, ya que todas hacen referencia a distintos elementos e incluso en ocasiones se contradicen, hecho que no debiese ocurrir dado que están trabajando en un mismo establecimiento y en un mismo ciclo de enseñanza, por ello debería existir cierto grado de coordinación y similitud que distingue a los equipos de trabajo. Dentro de ellas algunas señalan que no recuerdan, que no se pide en la planificación, que sí se pide, que hay que integrarlos, pero no hay claridad de cómo incorporarlos, entre otras. A partir de dicha diversidad, surge una importante realidad implícita en los relatos de las entrevistadas respecto a la planificación. Al parecer, este es el elemento clave que instruye y determina la práctica docente, ya que en muchos casos las respuestas se relacionan con si algo se pide o no se pide dentro de esa planificación, lo que lleva a pensar entonces, que las docentes trabajan de acuerdo a la premisa que si algo no se pide, no se hace. Claro está que la planificación es fundamental para el trabajo diario de un docente, ya que en ella se encuentran las directrices,

propósitos que guían la práctica; sin embargo, no es posible pensar que el docente es una especie de rehén de dicha herramienta, ya que su experiencia, conocimiento, aprendizaje y creatividad probablemente quedan fuera de ella, es decir, mucho de lo que se lleva a cabo en el aula, es producto de la expertiz del profesional, que modifica y adapta sus habilidades de acuerdo al contexto, dinamismo y naturalidad que exige la sala de clases, y en muchas ocasiones no se encontrará escrito en dicha planificación. Por lo tanto, si existiera un mayor dominio y conocimiento de lo que significan los OAT, probablemente no sería un factor a mencionar si esto se exige o no dentro de una planificación.

En conclusión, en esta categoría, que da respuesta al primer objetivo específico de la investigación sobre *determinar la conceptualización que otorgan los docentes a los Objetivos de Aprendizaje Transversales en su quehacer profesional*; es posible evidenciar de acuerdo al relato de las docentes, un bagaje de conocimiento teórico escaso y variado en relación a los OAT, ya que, aunque en términos e ideas generales la conceptualización se aproxima a lo correcto, no existe especificidad ni claridad para plantear afirmaciones al respecto, hecho que dificulta su implementación y por ello, correspondiente evaluación en el aula.

Categoría 2: Implementación de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Esta categoría, responde a la necesidad de conocer específicamente de qué manera las docentes entrevistadas implementan los OAT en sus prácticas cotidianas, es decir, cómo llevan a sus contextos educativos, esa conceptualización y entendimiento señalado en la categoría anterior, detallando el trabajo que realizan con sus estudiantes, cómo desarrollan y evalúan estos objetivos.

De acuerdo al primer tema referido al trabajo en aula, las docentes manifiestan ciertas contradicciones o visiones opuestas entre la idea de que este trabajo no debe ser intencionado, no se planifica, ya que es cotidiano; y otra idea que sí debe intencionarse, siendo esta última postura la más recurrente en sus respuestas. Dentro de ello, se hace referencia al trabajo colaborativo, la reflexión, conversación y diálogo como metodologías de trabajo; y se reitera

en relacionar este trabajo con un “contenido valórico”; aclaración que ya fue precisada en la categoría anterior.

De cierta manera, más allá de las visiones opuestas que develan una falta de claridad respecto al trabajo concreto con los OAT, se evidencia en sus respuestas la carencia de especificidad y claridad que tienen los documentos curriculares oficiales que guían las prácticas pedagógicas, debido a que no cuentan con ejemplos u orientaciones concretas de cómo vincular las actitudes señaladas en las unidades de aprendizaje al trabajo diario en aula y producto de ello, surgen respuestas variadas que otorgan distintas experiencias a los estudiantes, dependiendo solamente de la claridad, voluntad y criterio del docente a cargo. Por otra parte, de acuerdo a lo señalado en el Decreto 439 que establece las Bases Curriculares (2012) se establece la responsabilidad de cada establecimiento educacional en este ámbito, ya que ahí se indica que ellos pueden complementar las actitudes según sus necesidades y PEI; es decir, cada comunidad de acuerdo a su Proyecto Educativo define el plan de acción en relación a los OAT (traducidas en actitudes dentro del Programa de Estudio).

“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 normas de la escuela, los símbolos, los modales, el ejemplo de los adultos y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros aspectos.” (Mineduc, 2012, p.28).

Esta precisión, otorga al establecimiento la importante tarea de abordar las actitudes de acuerdo a su contexto y propios requerimientos; no obstante, en ello se corre el riesgo de que no se convierta en una prioridad y se deje de lado, o bien, no existan las herramientas para que la comunidad defina este plan de acción con claridad y con posibilidad de ser concretado en toda experiencia de aprendizaje de la cotidianeidad escolar; generando así, confusiones o falta de claridad en los docentes, tales como las que se aprecian en las respuestas del grupo en estudio.

Por otra parte, en relación al segundo tema referido al desarrollo y evaluación de OAT, las entrevistadas mencionan distintas formas de llevar estos objetivos al aula, dentro de ellas las que más se repiten son el trabajo en grupo, el refuerzo positivo para desarrollo de

autoestima y el trabajo con la familia. También se menciona la autoevaluación, respeto, aceptación, liderazgo positivo y proyecto de habilidades para la vida, siendo este último un trabajo que se realiza a nivel institucional. En base a estas respuestas, es posible encontrar algunos elementos que coinciden con lo planteado en la teoría, dado que los Programas de Estudio señalan que las actitudes deben ser intencionadas y modeladas habitualmente por el docente, reforzando la presencia de ellas en forma individual y colectiva, por ejemplo, a través del refuerzo positivo.

Por otra parte, Magendzo et al. (1998) contempla y sugiere la autoevaluación como estrategia metodológica que permite percibir, describir y reflexionar acerca de conductas personales. Por último, pese a que se menciona un proyecto de habilidades para la vida, no se profundiza en él y no es parte de la respuesta generalizada, lo que hace pensar que aún no forma parte del aprendizaje conjunto de la comunidad. Sin embargo, es posible que sea un avance o acercamiento a lo que sugieren los expertos en la materia, panorama en el que el PEI cobra especial importancia, ya que según Magendzo et al. (1998) dicho Proyecto Educativo tiene como propósito la formación integral de los estudiantes y debe estar al servicio de ello, por tanto, debe contener acciones, procesos y protagonistas a cargo de dicha tarea, para que luego todos los integrantes de la comunidad, que son los directamente involucrados y beneficiarios de distintas maneras, puedan evaluar esa implementación en vista del mejoramiento del mismo.

Por último, en relación al lineamiento ministerial para la implementación de los OAT, las entrevistadas en su mayoría demuestran desconocimiento, ya que señalan que no existe algo específico, que es ambiguo y poco claro. Incluso, una de ellas, relata no recordar información al respecto y solo saber que este lineamiento está en el Programa de Estudio, sin dar mayor detalle de aquello. Esta realidad que reflejan las docentes en sus respuestas, es posible de evidenciar al hacer la revisión de los documentos curriculares oficiales, ya que si bien, se habla de los OAT en cuanto a su definición y cómo deben ser abordados en el currículum, no se profundiza en ellos, por ejemplo, en cuanto a su evaluación, solo se habla de la evaluación en términos generales. Se mencionan las actitudes, algunas formas de trabajar con ellas, pero no en detalle, dando a entender que es tarea del docente incorporar y buscar

formas de evidenciarlas; lo anterior es posible de entender cuando el Programa de Estudio afirma que

“(…) no solo deben ser enseñadas y comunicadas a los estudiantes, sino que se deben manifestar en la convivencia diaria y en el trabajo realizado en el aula, así como también mediante el modelado que realiza el docente en su interacción cotidiana con los alumnos. Lo anterior requiere de un trabajo deliberado por parte del profesor y, por lo tanto, debe ser contemplado en la planificación y el diseño de la acción pedagógica.” (Mineduc, 2012, p.41).

Dicha planificación, diseño y evaluación de la acción pedagógica es tarea del docente, que puede recurrir a las orientaciones generales que se entregan en los documentos oficiales o bien, a su iniciativa y responsabilidad profesional que generarán la búsqueda de nuevo conocimiento en este ámbito. No obstante, para asegurar la calidad y garantizar que estos propósitos se cumplan en todos los establecimientos del país, debiera ser el Ministerio de Educación quien provea de las herramientas y nociones fundamentales a los docentes, de manera de otorgar una base o sustento mínimo a la práctica pedagógica.

Por otro lado, las entrevistadas en esta subcategoría también indican que los lineamientos en cuanto al trabajo con OAT son variados, que se deben extraer a partir de los OA de cada asignatura, que el docente es el propio gestor de ello, que aparecen en las actitudes, que se hace en forma implícita o bien, que se dejan de lado porque solo aparecen objetivos de aprendizaje referidos al conocimiento de la asignatura en particular. Una de ellas, finaliza afirmando que este tema se ha dejado de lado y que falta capacitar respecto al tema e incluso sugiere que la entrega de un cuadernillo de trabajo sería un elemento facilitador para los docentes.

De acuerdo a lo anterior, cobra sentido el análisis y estudio realizado por Marticorena (2013), quien afirma que los OAT no han tenido prioridad en la implementación curricular, ya que el foco de la calidad se ha centrado en los resultados académicos, en pruebas estandarizadas tipo SIMCE, dejando fuera los objetivos de tipo transversal.

“Una falencia importante con respecto a la implementación de los OFT dice relación con la ausencia un trabajo de coordinación y articulación sistemática al interior de los establecimientos. Producto de ello algunos docentes manifiestan sentirse solos a la hora de

planificar e implementar este trabajo, careciendo de un trabajo de equipo y asesoría técnica para su ejecución (...) Así mismo se suman a las dificultades antes señaladas, aquellas relacionadas con la falta de orientaciones técnicas para realizar una evaluación de los OFT. Según los docentes ello obstaculizaría el poder evaluar de manera precisa y mediante criterios uniformes, la incorporación de valores por parte de los alumnos.” (Marticorena, 2013, p.110)

Además de los importantes hallazgos de dicho estudio y que contrastan con lo señalado por las docentes para esta investigación, con cuatro años de posterioridad; es relevante mencionar que el autor hace referencia a la poca visibilidad que se había observado hasta ese momento de la oficina a cargo, es decir, la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, entidad de la cual se tienen antecedentes por publicaciones realizadas hasta el año 2006, pero no existe evidencia actual de trabajo concreto realizado en esta u otra entidad similar en relación a la implementación y evaluación de OAT.

En síntesis, en esta categoría, que da respuesta al segundo objetivo específico de la investigación sobre *especificar las formas de implementar los Objetivos de Aprendizaje Transversales en su práctica docente*; nuevamente se evidencia conocimiento teórico escaso y variado en relación a la implementación de los OAT, fundamentado en general, en las escasas herramientas de apoyo oficiales con las que cuentan las docentes para realizar dicha tarea. Por tanto, gran parte del trabajo realizado y que en ocasiones se aproxima a lo esperado, tiene que ver con la experiencia, conocimiento y expertiz del docente en su materia, que es capaz de adaptar e intentar llevar a cabo su tarea de la mejor forma posible.

Categoría 3: Significado y relevancia de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Esta categoría, responde a la necesidad de describir las formas en que las docentes entrevistadas valoran los OAT en sus prácticas cotidianas, es decir, qué significado e importancia les otorgan a estos últimos; cómo los incorporan en sus aulas, qué grado de

relevancia adquieren frente a otros objetivos por lograr y por qué los consideran importantes, con qué propósito creen que son necesarios de abordar.

En relación a la relevancia que las docentes atribuyen a los OAT en su práctica docente, las respuestas más frecuentes se relacionan con la importancia de educar en valores para formar buenos ciudadanos; la escasa relevancia que tienen los contenidos versus los valores, que a su juicio siempre deben estar presentes y ser trabajados; y, por último, que este trabajo suele ser más bien innato o inconsciente, ya que no está escrito en un papel. De acuerdo a ello, es posible apreciar nuevamente la constante vinculación que hacen los docentes de los OAT con los valores, cuestión que pese a no estar totalmente errada, fue aclarada previamente precisando que *“aluden tanto al desarrollo personal y social de los estudiantes como al desarrollo relacionado con el ámbito del conocimiento y la cultura”* (Mineduc, 2012, p.28). Sin embargo, es importante el énfasis que hacen de estos por sobre la mera enseñanza de lo cognitivo, quedando pendiente la integración que proponen las Bases Curriculares de las actitudes y valores con el desarrollo de conocimientos y habilidades.

Dentro de otros aspectos relevantes que se mencionan, surge que producto del trabajo con los OAT es posible desarrollar la autocrítica, formar identidad, dotar a los estudiantes de capacidades para desenvolverse en sociedad y promover el desarrollo integral. No obstante, se realiza la crítica de que este trabajo debe ser interpretado por el docente, ya que no hay claridad al respecto, no hay actividades sugeridas, por tanto, cada uno debe insertarlo de la forma que mejor considere en su labor educativa, quedando a criterio y voluntad del docente a cargo. Una de las entrevistadas afirma en relación a esto, que trabaja los OAT, pero no los evalúa.

Respecto a ello, surge la interrogante en relación a qué entienden los docentes como evaluación, si solo lo asocian a algo concreto del que obtienen una calificación o concepto, o logran entender la evaluación como un proceso más bien comprensivo. En esta interrogante cobra sentido lo planteado por Sacristán (1992), quien afirma que la información más valiosa que consideran los docentes, se obtiene de manera informal. Es decir, probablemente los OAT están presentes y se trabajan de diversas maneras, pero no se evalúa de la manera en que usualmente se acostumbra en el sistema escolar tradicional. *“Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender*

la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia” (Santos Guerra, 1998, p.28). Si es posible cuestionar el modo de ver la escuela, será posible centrarse en tres funciones relevantes de la evaluación propuestas por el autor: el *diálogo*, como una instancia de debate; la *comprensión*, ya que solo la reflexión permitirá comprender; y la *mejora*, perfeccionar las situaciones en que se desarrolla la evaluación. Es decir, las docentes entrevistadas probablemente realizan o se aproximan a esta noción de evaluación, de manera inconsciente o tal vez sin la profundidad que ello implica, ya que no es lo que se acostumbra habitualmente y por eso afirman simplemente no evaluar. Al respecto cobra sentido lo planteado en el estudio realizado por Egaña et al. (2003), quien afirma que las investigaciones coinciden al señalar que no se observa una especificación concreta que oriente de manera precisa el desarrollo del proceso de planificación de una clase para incorporar los OAT, por lo tanto, la forma de abordarlos tiene un carácter más bien intuitivo.

Por otra parte, en esta categoría surgen diversas dificultades que enfrentan las docentes en este proceso de implementación y evaluación relacionadas principalmente con las exigencias del sistema educativo. En sus relatos mencionan lo absorbente que es el sistema, provocando que olviden o prioricen ciertos elementos sobre otros. Además, está la presión de las pruebas estandarizadas, que acota los tiempos de trabajo y les impide abordarlos. En ello, se evidencia la constante separación que se hace entre OA y OAT, ya que se ha mencionado previamente que ambos deben estar integrados. Esto coincide con lo planteado hace algunos años por Marticorena (2013), quien señala en su estudio que

“(…) se constata la existencia de una separación entre los aprendizajes de carácter vertical, es decir, de aquellos vinculados a las disciplinas y sectores de enseñanza, con los de corte transversal, vinculados al desarrollo personal de los individuos y grupos; lo cual vendría a confirmar que no se estaría logrando la integración entre la orientación formativa y la académica en los distintos sectores de aprendizaje” (Marticorena, 2013, p.110).

Dado lo anterior, llama la atención que con el paso de los años el diagnóstico se mantenga y no se haya realizado un trabajo de colaboración con las escuelas en relación a esta temática. Por otro lado, se menciona también como un factor determinante, el foco que tengan

los directivos y las metas propias de un establecimiento, que sin duda orientan el quehacer y las prioridades del trabajo pedagógico. Por ello, una de las entrevistadas propone capacitar, crear una asignatura o hacer un manual que sirva de guía para esta tarea.

De acuerdo a ello, surge de manera implícita la necesidad que tienen los docentes de contar con este ordenamiento que acostumbran. Por ejemplo, el Programa de Estudio presenta las distintas asignaturas del ciclo de enseñanza que se imparte con sus respectivos objetivos, unidades de aprendizaje, sugerencias de actividades y evaluación. El no contar con una herramienta que ordene o guíe el trabajo con los OAT, claramente dificulta la práctica. De este modo, parece insuficiente otorgar al docente la tarea de incorporar y buscar formas de evaluar los OAT; ya que todos los factores previamente mencionados, que dificultan la implementación y evaluación de objetivos de tipo transversal, se relacionan con las exigencias de un modelo y sistema educativo tradicional, que pese a declarar modificaciones en relación a las exigencias que subyacen de un nuevo modelo de sociedad, continúa midiendo la calidad de la educación con instrumentos como la prueba SIMCE; asunto que menciona y tensiona Marticorena (2013), señalando que

“es preciso tener una mirada crítica con el concepto de calidad que está evaluando la prueba SIMCE, ya que lo que mide es la implementación de un currículum orientado a incorporar conocimientos y destrezas instrumentales funcionales al actual sistema productivo y económico, que no ha sido pensado, ni elaborado de manera democrática, ni participativa, por lo tanto tiende a priorizar las necesidades del macro sistema social y no las necesidades de los individuos” (Marticorena, 2013, p.117).

A partir de lo anterior, se expone una realidad que coincide con lo señalado por una gran parte de las entrevistadas, en la que se contraponen de manera lamentable un sistema educativo, en la praxis aún centrado mayoritariamente en los resultados, pero que en el discurso oficial propone una mirada más amplia y holística. Por ello, es tan relevante colaborar en dotar a los docentes de herramientas que les permitan, pese a las dificultades que enfrentan a diario, implementar, conjugar y evaluar las actitudes sugeridas, de manera consciente y progresiva en el tiempo.

En conclusión, esta categoría, que da respuesta al tercer objetivo específico de la investigación que trata de *describir el significado y relevancia que otorgan los docentes a la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en su práctica pedagógica*; es posible establecer que la relevancia que otorgan las docentes a los OAT es indiscutible, ya que todas son conscientes de la importancia fundamental que esto tiene para la formación de sus estudiantes. Sin embargo, aún se encuentran con dificultades de tipo prácticas y sistémicas que les impiden llevar a cabo este proceso de la manera que desearían.

Categoría 4: Evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Esta categoría, responde a la necesidad de determinar las maneras en que las docentes entrevistadas evalúan los OAT en sus prácticas cotidianas, es decir, qué estrategias utilizan para evaluar, en qué momentos del año o de una clase las realizan y qué recursos suelen usar como herramientas al servicio de dicho propósito.

En relación a las estrategias que se utilizan surge en sus respuestas una amplia diversidad de instrumentos y metodologías. En ello, las de uso frecuente son la rúbrica, lista de cotejo, pauta de observación, exposición oral, trabajo grupal, autoevaluación y evaluación formativa; siendo la asignatura de Orientación la que frecuentemente utilizan para evaluar.

Producto de ello, nuevamente es posible notar la dificultad que existe para llevar los OAT más allá de una asignatura y lo valórico, ya que utilizan dicha asignatura justamente porque los temas se asocian al desarrollo personal y social del estudiante; lo que es correcto, sin embargo, no puede convertirse en la única instancia de trabajo y evaluación ya que sería totalmente insuficiente. Esto último se convierte en una realidad, debido a que más de una entrevistada señaló no evaluar los OAT en otras asignaturas, problematizando los conceptos de evaluación y transversalidad, pese a que ambos elementos deben conformar un todo integrado y componen parte esencial del currículum.

Otro elemento importante que surge de sus respuestas, además de mencionar otras formas de evaluar, es que las docentes señalan no realizar la evaluación porque no es una

exigencia dada por el establecimiento. Lo que lleva a cuestionarse de cierta manera el grado de autonomía, creatividad e iniciativa que debe tener un docente como profesional, ya que cada quien adapta su quehacer de acuerdo al contexto que se encuentra y las necesidades que detecte, de acuerdo a ello, se planifica el aprendizaje que se espera lograr y desarrollar en los estudiantes, que en más de una ocasión va más allá de lo que se exige en favor de la formación de los propios estudiantes, de manera que tenga la mayor utilidad y valor posible, tanto para ellos como para sus familias.

Tal como señala la destacada curriculista Viola Soto refiriéndose al currículum crítico, *"(...) La escuela tiene que entenderse y juzgarse en contextos mucho más amplios, todos estos planteamientos requieren del protagonismo de los profesores como intelectuales transformativos, y no como agentes técnicos encargados de poner en ejecución planificaciones realizadas por otros"* (Caiceo, 1997, p.127).

En relación a los momentos de evaluación, la mayor parte de las docentes señaló que esto se trataba de un proceso constante, que se daba durante todo el año y podía ser incluso en cada clase. Esta es una de las respuestas que generó mayor uniformidad de parte de las docentes, ya que todas se refieren a que la evaluación se trata de un proceso e incluso alguna señala que los OAT se evalúan mediante lo formativo, es decir, no implica nota ni algo concreto. Esta última aseveración, aunque no es mayoritaria dentro de los relatos, da una luz de esperanza en cuanto a lo esperado de los conceptos de evaluación, ya que va más allá de la regularidad de la calificación o de lo concreto, sino que hace consciente que evaluar es una forma de recoger información que no necesariamente implica un instrumento escrito o físico, pero sí una intención y planificación del docente.

A propósito de lo anterior, surgen también hallazgos interesantes en otras respuestas de la categoría estudiada. Por un lado, se afirma que en las actividades individuales no se observan los OAT; y por otro, se habla de que la evaluación de estos objetivos se realiza regularmente, debido a que piden evaluar otro tipo de cosas conforme al currículum. Lo primero, es muy interesante en el sentido de que un docente asocie la transversalidad solo a aprendizajes de tipo social y que se lleven a cabo en actividades grupales, por tanto, bajo esa lógica no sería posible evaluar una actitud en forma individual a un estudiante. Y luego, respecto a la segunda afirmación, es particularmente llamativo cómo la disociación entre otros

OA y los OAT se profundiza cada vez más, ya que estos últimos, de manera inconsciente se excluyen y dejan fuera del currículum. Esta afirmación, explica de cierto modo, la dificultad que existe de parte de los docentes para implementar y evaluar los OAT, ya que se suelen disociar de la labor educativa cuando debiesen estar presentes y en conexión permanente con todo proceso de aprendizaje.

En relación a los recursos que utilizan las docentes entrevistadas para evaluar, se mencionan diversos instrumentos y modalidades que ya fueron explicitados en el análisis previo de resultados. De este aspecto, cabe destacar que dicha diversidad se da acorde a las sugerencias del Mineduc, que establece en sus documentos curriculares la necesidad de evaluar utilizando distintos métodos, que permitan considerar los distintos estilos de aprendizaje, involucrar a los estudiantes y promover el aprendizaje. La mayor parte de lo mencionado por las docentes apunta al diálogo, la reflexión y argumentación, lo que coincide nuevamente con lo estipulado por el Mineduc, que considera la evaluación como un proceso participativo, diverso y reflexivo; que mediante la aplicación de ese tipo de metodologías fomenta espacios de involucramiento, motivación, recogida de información y aprendizaje, tanto del estudiante como del docente.

Solo en una de las respuestas se menciona una jornada de convivencia institucional como un recurso para evaluar OAT, lo que resulta significativo dada la importancia que tiene la comunidad en el desarrollo de estos. Es decir, se debe tener en cuenta que la implementación y evaluación de estos objetivos va más allá del aula y la estructura formal de enseñanza aprendizaje, sino que debe involucrar a toda la comunidad educativa. En ello, el Programa de Estudio entrega claridad en lo siguiente respecto a las actitudes,

“Se espera que, desde los primeros niveles, los estudiantes hagan propias estas actitudes, que se aprenden e interiorizan a través de un proceso permanente e intencionado, en el cual es indispensable la reiteración de experiencias similares en el tiempo. El aprendizaje de actitudes no debe limitarse solo a la enseñanza en el aula sino que debe proyectarse socialmente y ojalá involucrar a la familia” (Mineduc, 2012, p.11).

En síntesis, en relación a esta categoría, que da respuesta al cuarto objetivo específico de la investigación sobre *determinar las maneras en que los docentes evalúan los Objetivos de*

Aprendizaje Transversales; es posible establecer que existe variedad en las modalidades, debido a que gran parte del trabajo se basa en la intuición de cada profesional y porque aún no se encuentra completamente arraigada la idea de que los OAT deben conjugarse con todo trabajo pedagógico que se realiza en una escuela, tanto dentro como fuera del aula. Además, es evidente la confusión que existe respecto a la evaluación, que generalmente, debido a su uso frecuente y mayoritario en el sistema escolar, es asociada a productos o resultados expresados en una calificación; provocando falta de claridad respecto a la forma de evaluar actitudes.

Categoría 5: Sensaciones del proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Esta última aborda las sensaciones que tienen las docentes entrevistadas respecto del proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales, haciendo una síntesis de lo revisado en categorías anteriores y profundizando en su visión personal acerca de esta temática.

En lo que concierne a sus respuestas, se evidencia una importante diversidad de posturas e ideas al respecto al tema planteado. En primer lugar, se hace referencia a la importancia que tiene la institución en cuanto al enfoque y preponderancia que otorgará a la entrega de valores, dando a conocer el lineamiento acorde a ello, de manera que el currículum no sea interpretado bajo el criterio de cada docente. Este planteamiento coincide plenamente con las orientaciones dadas por Magendzo et al. (1998), en el sentido de la importancia que tiene el PEI en el desarrollo y evaluación de objetivos de tipo transversal, ya que su propósito es la formación integral y debe estar al servicio de ello. Por consiguiente, el autor plantea las preguntas esenciales de la evaluación en relación con el proyecto de cada establecimiento: *qué evaluar*: lo sustantivo del PEI, acciones, procesos y protagonistas; *para qué evaluar*: para saber de los avances en el desarrollo del quehacer educativo y mejorar, *cómo evaluar*: mediante distintas estrategias metodológicas tales como autoevaluación, juicio, descripción, entre otras que fueron señaladas previamente; *a quién evaluar*: a quienes asumieron el diseño e implementación del PEI y a toda la comunidad, ya que todos tienen responsabilidad en alguno de sus ámbitos.

Además, cabe destacar, que la diversidad de posturas que se evidencia en esta y las categorías previamente expuestas, atañe en cierto modo a la teoría de percepciones, que señala que la forma de elaborar significados y entender el mundo está directamente relacionada con los valores ideológicos y culturales de una persona.

“Los grupos humanos mediante pautas culturales e ideológicas dan significado y valores a las sensaciones, estructurando de esta forma la visión de la realidad, al tiempo que conforman las evidencias sobre el mundo, de modo que la información del ambiente se recoge y elabora mediante filtros aprendidos desde la infancia y permite interactuar adecuadamente según las condiciones del medio físico y social”. (Vargas, 1994, p.51).

Por lo tanto, en el grupo de docentes entrevistados, más allá del lineamiento que señalan requerir de parte de una entidad superior, es posible comprender la inevitable diversidad de posturas en algunas de sus respuestas, debido al grado de cercanía o apropiación del tema, sus experiencias en aula, el enfoque pedagógico de su formación inicial, las vivencias en los diversos contextos laborales a lo que se pudo enfrentar, entre otros, que influyen significativamente en la construcción de significado personal.

Por otro lado, el sistema educativo y sus exigencias surge como otra variante que impide enfocarse en lo que se relaciona con los objetivos en cuestión, refiriéndose a la falta de un espacio concreto para trabajarlos, ya que no es difícil de implementar, pero no se hace, o bien, la atención se focaliza en evaluaciones tipo pruebas en asignaturas con mayor carga horaria.

Nuevamente el factor dado por la estructura y funcionamiento del sistema escolar, que demanda rapidez y múltiples tareas, es mencionado como un elemento que perjudica el trabajo y evaluación con este tipo de objetivos, ya que suelen centrarse en las exigencias que tienen como institución y no en otros aspectos, como el crecimiento y desarrollo personal, que en contextos socioculturales como en el que ellas se desenvuelven, suelen ser una carencia desde el hogar de cada estudiante y resulta fundamental el aporte que el colegio puede realizar en ese ámbito.

También, existe absoluto consenso en sus respuestas, al señalar que este tema es de gran relevancia ya que sustenta otros aprendizajes. En contraste, exponen la falta de

información al respecto y la carencia de un lineamiento a seguir, ya que no existe claridad en cómo abordarlos y evaluarlos, y aunque se habla mucho acerca de su relevancia, no existe conocimiento ni dominio de los profesores para incluir los OAT como un elemento concreto que se evidencie en sus prácticas cotidianas. De este modo, la realidad de las docentes en relación a la evaluación coincide con estudios previos, ya que *“es percibida como un punto oscuro de la propuesta oficial, respecto del cual no existe mayor claridad, ni se le han proporcionado a los maestros criterios evaluativos claros”* (Egaña et al., 2003, p.189).

Es relevante mencionar que una de las entrevistadas se cuestiona que el hecho de no evaluar este tipo de objetivos les reste importancia; lo que permite establecer que de esa respuesta surge una visión que considera la evaluación como parte fundamental del proceso, tanto para obtener información del progreso en el aprendizaje como para definir los caminos de mejora; y se tensiona el hecho de que los OAT sean objetivos, que por tanto deben ser evaluados y que al parecer, desde el Mineduc no se considera o transmite a los docentes la importancia de dicha evidencia.

Finalmente, en esta categoría, las entrevistadas reiteran en lo señalado en categorías anteriores, en relación a la necesidad de incluir estos objetivos de manera concreta en sus planificaciones, con espacios específicos destinados para poder desarrollarlos y posteriormente evaluarlos; por ejemplo, siendo incluido como una asignatura más en el plan de estudios. Esto, sin duda, simplificaría la tarea, pero significaría contraponer los principios que establece el currículum en torno a los OAT,

“no se logran a través de un sector de aprendizaje en particular; conseguirlos depende del conjunto del currículum y de las distintas experiencias escolares. Por esto es fundamental que sean promovidas a través de las diversas disciplinas y en las distintas dimensiones del quehacer educativo” (Mineduc, 2012, p. 12).

En definitiva, en esta categoría, que da respuesta al quinto objetivo específico de la investigación sobre *identificar las sensaciones que tienen los docentes respecto del proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales que realizan en el aula*; la mayoría coincide en que las habilidades a desarrollar a través de los OAT son de gran relevancia en la formación de sus estudiantes, sin embargo, por diversos factores mencionados previamente,

tales como las exigencias del sistema o el desconocimiento en relación a los lineamientos para abordarlos, es una temática que aún no se implementa, ni mucho menos logra ser evaluada de forma adecuada. Entre dichos factores, concuerda con la realidad de las docentes la siguiente afirmación,

“El análisis evaluativo de esta política se apoya en varios estudios recientes, los cuales permiten identificar importantes dificultades en su proceso de implementación. Las principales dificultades detectadas dicen relación con falta de conocimientos y competencias específicas en los docentes, así como a la carencia de orientaciones técnicas, supervisión y retroalimentación de especialistas al interior de los colegios” (Marticorena, 2013, p.103).

De lo anterior, resulta lamentable que dado el paso de los años entre dicho diagnóstico y la presente investigación, la evidencia que se obtiene de las docentes sea exactamente la misma. Esto, porque permite adoptar una postura crítica respecto a quienes deben otorgar las orientaciones necesarias a cada escuela para que el proceso de aprendizaje sea cada vez más preciso y completo. Y, por tanto, devela cierta despreocupación de esta temática en lo práctico, porque en lo declarado se encuentra totalmente presente.

En ese sentido, si el énfasis explicitado en forma escrita en los documentos curriculares oficiales fuera acompañado de orientaciones, seguimiento y evaluación a cada establecimiento educacional, posiblemente la realidad que relatan los docentes sería completamente distinta o, probablemente, hubiese mostrado cierto grado de evolución conforme al paso del tiempo.

VI. REFLEXIONES FINALES

La presente investigación se sustenta bajo el propósito principal de indagar sobre la percepción los docentes acerca de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en el primer ciclo de Educación Básica, en un colegio municipal de una comuna de Santiago.

Dado lo anterior, fue necesario dar respuesta a los diversos elementos que subyacen de dicho objetivo general, a través de los objetivos específicos que fueron formulados para lograr obtener tal conocimiento acerca de los docentes y la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales.

En ese sentido, el énfasis estuvo en dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cómo perciben los docentes el proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en el Primer Ciclo de Educación Básica?*; a partir de la cual se generaron los principales hallazgos de esta indagación, detallados en el análisis y discusión de resultados expuestos previamente.

En primer lugar, en referencia a la interrogante y propósito principal de la investigación, es preciso recordar que los OAT son objetivos que, sin necesidad de constituirse como una asignatura, aluden tanto al desarrollo personal y social, así como al desarrollo de conocimiento y cultura en los estudiantes; es decir, es algo que va mucho más allá de la formación valórica y debe ser entendido como un todo que se une al aspecto cognitivo. Esto debido a que, en mayoría, aunque se aproximan bastante al concepto o idea general, los docentes erróneamente asocian y acotan estos objetivos exclusivamente a lo valórico, tienden a establecer una disociación entre los objetivos de tipo transversal y los objetivos de aprendizaje de cada asignatura, y también, aún conservan ideas que se asocian al origen de estos objetivos y no a las actitudes como actualmente se declaran.

Asimismo, surgen producto de esta investigación diversas necesidades en relación a la temática en estudio. En ello, es fundamental que desde la entidad educativa a cargo se pueda facilitar la tarea de los docentes entregando lineamientos claros en los documentos curriculares oficiales o en forma presencial mediante jornadas o capacitaciones, con el aporte de expertos en la materia, de manera que sea posible entender el concepto de base a cabalidad, dando un

sustento mínimo a las prácticas pedagógicas para que estas se realicen de acuerdo a una mirada conjunta y compartida de un mismo elemento y no estén sujetas a merced del criterio personal de cada profesional, ya que en ello se arriesga que el trabajo con OAT no se cumpla de acuerdo a sus principios orientadores.

De igual forma, cobra sentido e importancia la responsabilidad del docente como sujeto de constante aprendizaje para nutrir su experiencia y bagaje como educador. Esto, porque se evidencian rutinas o costumbres profesionales que no necesariamente aportan al quehacer educativo; por un lado, la herramienta de la planificación se convierte en una limitante de la práctica, ya que en diversas ocasiones se hizo referencia a que, si algo no se exige dentro de ella, simplemente no se contempla. Y, por otro lado, se demanda un ordenamiento en base a Programa, con el carácter de asignatura; lo que permite cuestionarse qué tan preparados están los y las docentes para el trabajo que no se organiza de esa manera, sino para investigar, aprender y proponer nuevas formas de trabajo a partir del pensamiento y reflexión colegiada.

En efecto, las escuelas también deben hacerse cargo desde un rol más protagonista en este ámbito, ya que en la medida que sus Proyectos Educativos incluyan y releven elementos de formación asociados a los OAT, el trabajo y evaluación de estos tendrán más sentido e importancia para los docentes. Tal como lo señalan las Bases Curriculares para la Educación Básica (2012), cada establecimiento puede planificar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas, de acuerdo a las necesidades que surjan de su proyecto y realidad educativa particular.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) cobra especial importancia, ya que desde ahí se construye el sentido del quehacer educativo para una comunidad de aprendizaje, del cual sería posible evaluar avances en desarrollo y pertinencia, debido a que su propósito es la formación integral del estudiante y su sentido último, es ponerse al servicio de esa formación integral que se propone en la legislación educativa nacional y se traduce en los Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Paralelamente, en cuanto al proceso de evaluación, que es la materia sustancial de esta investigación, es posible demostrar la dificultad y confusión que tienen los docentes en cuanto

al concepto de base, ya que surgen cuestionamientos sobre si ciertos elementos deben ser evaluados y otros no, dado que aún existe la idea mayoritaria de que evaluar es calificar; en otras palabras, la mayor parte de los docentes cree que no evalúa si no obtiene una calificación o un concepto asociado como resultado. Además, en el Programa de Estudio (2012) de las distintas asignaturas de la Educación Básica se da a entender que es tarea del docente incorporar el desarrollo de las actitudes y buscar formas de evidenciarlas al trabajo cotidiano en el aula. Por lo tanto, si no existe claridad respecto al proceso de evaluación en general, probablemente existan las dificultades que se evidencian en esta investigación respecto a las formas de evaluar los OAT.

Por lo tanto, es de suma importancia buscar formas que permitan aclarar dichas confusiones y nutrir las prácticas evaluativas de los profesionales, de manera que puedan valorar enfoques cualitativos y de proceso como lo plantea el Mineduc (2012) y se integre la evaluación formativa como parte esencial del trabajo cotidiano de las escuelas, como forma de aprendizaje y retroalimentación de un proceso constante, tal como se plantea en el nuevo Decreto 67 (2018) que comenzó a regir a partir del año en curso, usando la evaluación como un instrumento para acompañar el aprendizaje de los estudiantes, usando la evidencia de su desempeño para interpretar y tomar decisiones acerca de los pasos a seguir en el proceso educativo.

De acuerdo a lo anterior, es lógico pensar que es totalmente necesario evaluar los OAT o actitudes en los estudiantes, más allá de que sean objetivos por lograr durante un ciclo de enseñanza, sino porque la evaluación será el único medio que permita promover el aprendizaje de las mismas, dada la valiosa información que puede obtener el docente durante el proceso y la más valiosa aún retroalimentación que podrá hacer a sus estudiantes luego de reflexionar y tomar decisiones respecto al mismo. En otras palabras, es necesario que las actitudes se incorporen al trabajo cotidiano de los docentes en todo ámbito de aprendizaje, de manera que estas tengan relevancia en todo momento y sean evaluadas haciendo seguimiento de ellas durante el proceso, de manera de enriquecer las prácticas, y así, fortalecer y enfatizar en aquellos aspectos que aún no se logran o se encuentran en desarrollo; relevando así, un uso de la evaluación para aprender y comprender, de manera que dicha comprensión permita tomar decisiones de cambio.

Sin embargo, en forma antagónica a lo anterior, surgen en los relatos de los docentes en estudio en forma recurrente, las exigencias del sistema educativo actual, que se caracterizan principalmente por una extensa cobertura curricular por lograr e índices de calidad que aún se miden exclusivamente a través de pruebas estandarizadas tales como el SIMCE; aunque hoy se consideran “Otros Indicadores de Calidad” tales como autoestima académica, hábitos de vida saludable, clima de convivencia escolar, entre otros; sigue siendo el puntaje obtenido el principal foco de atención para sostenedores y padres y apoderados.

Esta tensión que generan los requerimientos del sistema en la práctica docente, se traduce en agobio por lograr dichas pretensiones, pues en ellas, en casos más extremos, incluso es posible poner en juego la estabilidad laboral, independiente de los contextos propios de una escuela; y escasez de tiempo, ya que como esta prueba mide habilidades cognitivas, el foco del docente se encuentra en el desarrollo de las mismas y optimiza el tiempo de aula en favor de ello. Por lo tanto, según los propios relatos dados para esta investigación, el trabajo con actitudes que, por cierto, requerirá profundización y algo más de tiempo, se soslaya o abandona por la importancia que tiene para algunos establecimientos el resultado de esta prueba.

Para concluir, es preciso reflexionar sobre la sociedad chilena actual, ya que esta investigación fue construida durante dos hitos históricos para el país. En primer lugar, el levantamiento de gran parte de la ciudadanía a fines del año 2019 en lo que se conoce como “estallido social”, en el cual miles de personas salieron a las calles en demanda de mayor justicia social, equidad y mejoras en sistemas fundamentales como el de salud, educación y pensiones, tras varios años de estancamiento y abuso, sobre todo para los más desposeídos de la sociedad; forzando a la clase política a un posible cambio en la Constitución y a un futuro plebiscito aún por realizar. La relevancia que tiene este hito en relación a los OAT es fundamental. Así como se ha generado una unión trascendental de un grupo importante de personas a nivel nacional, también ha resurgido el resentimiento, discriminación, violencia e intolerancia ante la diferencia de posturas o pensamiento; aprendizaje que puede ser abordado por la escuela, de manera que permita desarrollar habilidades y actitudes de tolerancia, respeto y empatía para poner en práctica en la vida en sociedad.

Y, en segundo lugar, habiendo quedado inconcluso el proceso anterior, emerge y llega al mundo en forma catastrófica un virus letal llamado “Coronavirus” considerado pandemia, dados los enormes alcances y consecuencias que este ha generado en diversos países. Indudablemente, la crisis sanitaria ha puesto a prueba a las sociedades en su conjunto, ya que independiente del nivel de desarrollo de cada país y alcances económicos, el combate por el momento se basa principalmente en la solidaridad y empatía que las personas tengan cuidándose a sí mismos y por ello, también a otros que están en riesgo. Pese a que parece tarea sencilla, esto ha generado enorme controversia, dado el individualismo, egoísmo e indiferencia que se ha visto reflejado en actos como salir a las calles o viajar sin temer contagiar a otros, comprar en exceso provocando desabastecimiento de productos esenciales o discriminación a personas enfermas por el miedo a ser contagiados, sin ver más allá del propio bienestar.

Por otro lado, la educación ha sido tema generalizado dentro del debate público, ya que el cierre de las escuelas para evitar la propagación del virus, ha dado paso a una educación a distancia, para la cual nadie estaba preparado y ello, ha hecho cuestionar qué es lo realmente importante en términos educativos, si es tan esencial cumplir con la cobertura curricular y pretender mantener el año escolar con la mayor normalidad posible; o si es necesario relevar aquellas habilidades y actitudes esenciales en la formación de los estudiantes; interrogante que debiera mantenerse en el tiempo y ser evaluada por las entidades educativas a cargo, ya que es una incógnita que surge de manera extraordinaria, pero debería ser revisada en profundidad dadas las implicancias que esto tendría en la educación chilena. En ello, muchos hogares y familias han decidido dejar de lado el desarrollo de tareas, que en ocasiones han sido excesivas, optando por vivir este tiempo retornando a lo esencial, dando espacio a la reflexión, al diálogo, a las preguntas, al juego, a la curiosidad, entre otras, que sin duda generan aprendizajes fundamentales en las personas.

Por lo tanto, al analizar el momento histórico que ha atravesado el país, cobra sentido pensar que solo una verdadera formación integral de estudiantes será el camino que permita avanzar a una sociedad mejor y, sin duda, la evaluación debe acompañar este proceso como una instancia que permita entregar información, aprender, retroalimentar y modificar prácticas en función del mejoramiento. Solo evaluar permitirá conocer el real grado de adquisición de estas habilidades en los estudiantes. De este modo, será posible formar estudiantes con

pensamiento crítico, capaces de aprender, cuestionar, reflexionar y con valores fundamentales como la solidaridad, empatía, respeto, honestidad, justicia, entre otros; solo ello permitirá que la sociedad que se encuentra en formación en las aulas, en el futuro actúe de forma cohesionada, siempre en favor de construir comunidades que comprendan sus necesidades, valoren sus fortalezas y remedien en conjunto sus debilidades; pensar en quienes más necesitan, con una mirada amplia que traspase los límites del egoísmo de la propia realidad, debiese ser el anhelo que impulse a promover el bienestar que se desea para todos y todas como miembros de una misma sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, Carmen (2006) *Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas*; Revista Horizontes Pedagógicos, Vol.8 N°1, 9-22. Facultad de Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia.
- Aznar, J. Antonio (s.f) *Psicología de la percepción visual; la psicología de la Gestalt*, Facultad de Psicología Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://www.ub.edu/pa1/node/gestalt>
- Caiceo, Jaime (1997) *El pensamiento pedagógico de Viola Soto Guzmán*; Revista Foro Educacional, Vol.11, 109-128. Facultad de Educación, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago, Chile.
- Constitución Política de la República de Chile (1980).
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional Sobre la Modernización de la Educación Chilena. (1995). *Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo XXI*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Egaña, Loreto; Assael, J.; Magendzo, A.; Santa Cruz, E.; Varas, R. (2003) *Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales: Los dilemas de la innovación*; Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, Chile.
- Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del currículum*; Ediciones Morata. Madrid, España.
- Guardiola, Plácido (s.f). *La percepción*; Sociología, Universidad de Murcia, España. Obtenido de <https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf>
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México. D.F. McGraw-Hill/Interamericana Editores. S.A.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México. D.F. McGraw-Hill/Interamericana Editores. S.A.

- Ley General de Educación (2009)
- Magendzo, Abraham; Donoso,P.; Rodas, M. (1998) *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*; Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- Marticorena, Miguel (2013). *Los OFT como estrategia educativa para formar personas en Chile: un paradigma en crisis*. LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad, Universidad Central de Chile, Vol.1N°03.
- Martínez, Piedad (2006) *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión, N°20, 165-193. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Mena, Isidora (2008) *Análisis de los OFT de convivencia y formación socio afectiva: reformulación como base para un trabajo curricular*, Valores UC. Obtenido de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/analisis_OFT_conv.pdf
- Mena, Isidora; Romagnoli, C. y Valdés, A. (2008), *¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela*, Valores UC. Obtenido de http://valoras.uc.cl/wpcontent/uploads/2010/11/cuantoydonde_impacta.pdf
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2006), *Evaluación para el Aprendizaje, Enfoque y materiales prácticos para que sus estudiantes aprendan más y mejor*.
- Ministerio de Educación (2002), *Marco Curricular de la Educación Básica, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2012) *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2012) *Programa de Estudio para Primer Año Básico, Lenguaje y Comunicación*.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2012) *Programa de Estudio para Primer Año Básico, Matemática*.

- Ministerio de Educación, Unidad de Apoyo a la Transversalidad (2003), *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media*.
- Noreña, A.; Alcaraz-Moreno, N.; Rojas, J.; Rebolledo-Malpica, D. (2012) *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. Aquichan, Vol.12, N°3. Bogotá, Colombia. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Otálvaro, D. y Muñoz, D. (2013) *Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar*. Itinerario Educativo, N°62, 43-58. Universidad de Buenaventura, Medellín, Colombia.
- Oviedo, Gilberto (2004) *La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt*; Revista de Estudios Sociales, N°18, agosto, 89-96. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Colombia.
- Pérez, G. (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.
- Redón, Silvia (2007). Significados de la transversalidad en el currículum. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado 22 de octubre de 2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1675Pantoja.pdf>
- Rodas, María Teresa (2003) *Los Objetivos Fundamentales Transversales: una oportunidad para el desarrollo humano*, Valoras UC. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070025210
- Sandin, M. (2010). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Santos Guerra, Miguel A. (1998) *Evaluar es comprender*; Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- Santos Guerra, Miguel A. (2003) *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*; Narcea S.A de Ediciones, Madrid, España.

- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Taylor, SJ y Bogdan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Vargas, Luz M. (1994) *Sobre el concepto de percepción*. *Alteridades* vol.4 n°8, 47-53.
Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=747/74711353004>
- Zapata, O. (2005) *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, Editorial Pax México.

ANEXOS

Anexo 1: Autorización de instituciones para realización de investigación con personas.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

04 de enero de 2017

AUTORIZACIÓN DE INSTITUCIONES PARA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN CON PERSONAS

Yo, Haydeé Inostroza Díaz, Directora del Colegio Ciudad de Frankfort, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, a la estudiante Carol Fernanda Reyes Valenzuela, del Postgrado Magíster en Educación con mención en Evaluación Educacional, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, a realizar el estudio " Percepciones de los docentes de la Evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en el Primer Ciclo de Educación Básica, en una Escuela Municipal de la Comuna de San Joaquín", a cargo de la Profesora Guía Verónica Luisi Frinco, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es indagar sobre la percepción de los docentes acerca de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en el Primer Ciclo de Enseñanza Básica, en un colegio municipal de la Comuna de San Joaquín, y que para ello se requerirá aplicar entrevistas en profundidad, que consisten en conversaciones profesionales orientadas que permiten acceder a cierta información. Las personas involucradas en el estudio serán los docentes de Primer Ciclo de Educación Básica que trabajan en nuestra institución.

He sido informado de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado que los datos serán recogidos entre los meses de diciembre del 2016 y enero del 2017 y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica, y que en caso de cualquier duda o consulta los puedo contactar en el teléfono 22412441 o al email evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que nuestra institución cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: 

Nombre: Fabrice Cauteillasse Saucy

Timbre de la Institución: 

Anexo 2: Solicitud para validación de instrumento a través de juicio de expertos.



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

Diciembre 2016

PRESENTACIÓN

Estimado Profesor:

Junto con saludar, me presento; soy estudiante tesista del programa de postgrado de Magíster en Educación con mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) a cargo de la profesora guía Verónica Luisi. Para efectos de mi investigación, he diseñado una entrevista que tiene como propósito indagar sobre las percepciones de un grupo de docentes respecto a la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Por el motivo anteriormente expuesto, solicito su colaboración para validar a través de juicio de expertos la entrevista como instrumento de investigación para el estudio titulado: “Percepción de los docentes de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en el primer ciclo de educación básica, en una escuela municipal de la comuna de San Joaquín.”

En el presente documento se adjuntan, consentimiento informado, entrevista y pauta para entrevistadora.

Agradezco de antemano su disposición y colaboración.

Saluda atentamente,

Carol Fernanda Reyes Valenzuela

Anexo 3: Formato de consentimiento informado para participantes en la investigación.

Consentimiento informado

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio sobre las “Percepciones de los docentes acerca de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales”, a cargo de la profesora guía de la investigación Verónica Luisi, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El propósito principal de esta investigación es indagar acerca de las percepciones de un grupo de docentes de primer ciclo básico en relación a los procesos de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales que realizan en sus prácticas cotidianas.

En caso de que acepte participar en este estudio, requerirá participar en una entrevista que tiene por objetivo conocer las percepciones de los docentes de primer ciclo básico respecto a los procesos de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales que realizan.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la entrevista sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las respuestas a las preguntas de la encuesta a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados, de manera que solo quienes están a cargo de la investigación puedan acceder a ellos.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las percepciones de un grupo de docentes respecto a la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales, otorgando la posibilidad de que posteriormente, se amplíe y profundice este estudio con el fin de realizar aportes a la práctica de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Ante cualquier duda que se presente o en caso de que se vulneren sus derechos puede contactarse con el Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, al teléfono 2-2-2412441 y al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado y estar en conocimiento del objetivo del estudio “Percepciones de los docentes acerca de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales”. Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Firma de la investigadora: _____

Anexo 4: Presentación de entrevista y Pauta de entrevistadora.

Entrevista

Estimado(a) Docente:

La siguiente entrevista ha sido elaborada para realizar una investigación de postgrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y busca develar las percepciones de un grupo de docentes de primer ciclo de educación básica acerca de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales que realizan en sus prácticas cotidianas.

Los datos proporcionados serán de gran ayuda y de carácter anónimo, manejados con la más estricta confidencialidad. Agradezco sinceramente su valiosa cooperación.

Pauta Entrevistadora

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA EVALUACIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA, EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE LA COMUNA DE SAN JOAQUÍN.

Objetivo General

- Indagar sobre la percepción de los docentes acerca de la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en el Primer Ciclo de Enseñanza Básica, en un colegio municipal de la Comuna de San Joaquín.

Objetivos Específicos

- Determinar la conceptualización que otorgan los docentes a los Objetivos de Aprendizaje Transversales en su quehacer profesional.
- Especificar las formas de implementar los Objetivos de Aprendizaje Transversales en su práctica docente.





- Describir el significado y relevancia que otorgan los docentes a la evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales en su práctica pedagógica.
- Determinar las maneras en que los docentes evalúan los Objetivos de Aprendizaje Transversales.
- Identificar las sensaciones que tienen los docentes respecto del proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales que realizan en el aula.

Entrevista a Docentes

Tema: Evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales

Categorías	Preguntas
1. Conceptualización	1. ¿Qué entiendes por Objetivos de Aprendizaje Transversales? (¿Qué sabes de ellos?) 2. ¿Cuáles son los componentes curriculares/de aprendizaje que tienen los OAT?
2. Conocimiento	3. ¿En qué consisten los lineamientos del Mineduc para los OAT (Programas de Estudio y Bases Curriculares)? 4. Según los lineamientos entregados por el Mineduc en Programas de Estudio y Bases Curriculares ¿Cómo se deben trabajar y evaluar estos objetivos?
3. Implementación	5. ¿De qué manera intencionas el trabajo en aula para el logro de estos objetivos?
4. Evaluación	6. ¿Evalúas los Objetivos de Aprendizaje Transversales para conocer el grado de apropiación o logro por parte de tus estudiantes? (En caso de responder sí, ¿En qué consisten las actividades o estrategias para evaluar el desarrollo de los OAT?; en caso de responder no, ¿Por qué?) 7. ¿En qué momento del proceso de aprendizaje-enseñanza evalúas los OAT? 8. ¿Cuáles son los recursos que utilizan los estudiantes cuando son evaluados en los OAT?
5. Dimensiones	9. ¿De qué manera desarrollas y evalúas la dimensión de “crecimiento y autoafirmación personal”?
6. Sensaciones o percepciones	10. ¿Qué sensaciones te genera el proceso de evaluación de Objetivos de Aprendizaje Transversales?
7. Significado	11. ¿Qué importancia o relevancia tienen los OAT en tu práctica docente?

Anexo 5: Autorización Sibumce

	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION		
IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION			
Título de la tesis, memoria o seminario : <u>Percepción de los Docentes de la evaluación de</u> <u>Objetivos de Aprendizaje Transversales en el primer ciclo de Educación</u> <u>Básica, en una escuela municipal de una comuna de Santiago.</u>			
Fecha : <u>mayo / 2020</u>			
Facultad : <u>Filosofía y Educación</u>			
Departamento : <u>Formación Pedagógica</u>			
Carrera : <u>magister</u>			
Título y/o grado : <u>magister en Educación con mención en Evaluación</u> <u>Educacional</u>			
Profesor guía/patrocinante : <u>José michel Salazar</u>			
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.			
			
Nombre/Firma <u>Carol Fernanda</u> <u>Reyes Valenzuela</u>	Nombre/Firma	Nombre/Firma	Nombre/Firma
Nombre/Firma	Nombre/Firma	Nombre/Firma	Nombre/Firma
Santiago de Chile, <u>05</u> de <u>mayo</u> 20 <u>20</u>			
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento			