

## EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES ACTITUDINALES EN EL PRIMER CICLO DE UN COLEGIO DE NUEVA IMPERIAL, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE. UN ESTUDIO DE CASO

### *Attitude Learning Assessment In The First Cycle School In Nueva Imperial, Región de la Araucanía, Chile. A Case Study*

María Elizabeth Raimán Curiqueo<sup>1</sup>

#### **Abstract**

*The 2009 Curriculum Framework guides the educational work of schools and colleges in Chile. It states that targets should be achieved through minimum mandatory contents in terms of knowledge, skills and attitudes. The applicability of these requirements is challenged to prove in a case study in a municipal school of Nueva Imperial in Araucanía Region, Chile, presenting a similar situation to many schools in the country, with acceptable achievements in SIMCE but with an evaluation that does not consider equally the three dimensions fixed in the curriculum delaying the assessment of learning attitudes and lack of assessment strategies, absence in PEI and rules of evaluation. If this type of learning is not assessed, it is not possible to cover the curriculum in its real dimension, considering that attitudinal dimensions such as affective, cognitive and behavioral significance are fundamental for achieving meaningful learning within the classroom.*

**Key words:** *Attitude learning - attitude - Meaningful learning.*

#### **Resumen**

El Marco Curricular 2009 orienta el quehacer educativo de escuelas y Liceos chilenos. Establece que el logro de objetivos debe ser alcanzado a través contenidos

---

<sup>1</sup> Magister en Educación Mención Evaluación Educacional. Lugar de trabajo: Colegio San Francisco de Asís, Nueva Imperial, Chile. E-mail: raimncuriqueo@yahoo.es

mínimos obligatorios en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. La aplicabilidad de estos requerimientos es cuestionada en un estudio de caso en la comuna de Nueva Imperial, Región de la Araucanía, Chile. Esta realidad es similar a un alto número de establecimientos del país, con logros aceptables en Simce pero, con un sistema de evaluación que no considera equitativamente las tres dimensiones establecidas en el curriculum, postergando la evaluación de aprendizajes actitudinales por desconocimiento de estrategias evaluativas, ausencia en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y reglamento de evaluación. Al no evaluarse este tipo de aprendizajes, no es posible abarcar el curriculum en su real dimensión, considerando que las dimensiones actitudinales: afectivas, cognitivas y comportamentales, son de fundamental trascendencia para el logro de aprendizajes significativos al interior del aula.

**Palabras clave:** Aprendizajes actitudinales - actitud - aprendizaje significativo.

## Introducción

Esta investigación corresponde a un estudio cualitativo descriptivo, del tipo estudio de caso, realizado en el primer ciclo básico de un colegio particular subvencionado de carácter confesional, en la Comuna de Nueva Imperial, Región de La Araucanía.

La realidad o contexto en que se realizó la investigación, corresponde a un establecimiento con logros sobre 270 puntos en SIMCE en enseñanza básica y media, superior a la media nacional, regional y local, Excelencia Académica por el periodo 2010-2011, convenio SEP (Subención de Educación Preferencial), escuela autónoma por logros en el nivel de enseñanza básica.

En la búsqueda de índices que muestren una mejora sustancial en logros de calidad y equidad de aprendizaje, se muestra cómo la realidad estudiada pone de manifiesto la directa relación entre Proyecto Educativo Institucional y los pilares fundamentales de la educación, especialmente, en el ámbito del Aprender a ser y Aprender a vivir juntos, como marco orientador, y cómo se implementa directamente en el aula la evaluación de aprendizajes transversales o actitudinales presentados en

el Marco Curricular 2002 y Actualización 2009, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Los resultados de la investigación describen e interpretan, las discrepancias existentes en un contexto, en relación a las expresiones del discurso: lo que se dice de una realidad y lo que efectivamente ocurre en el interior del aula y las escuelas, otorgando gran fortaleza a las técnicas de recolección de información en un proceso de investigación acción o un estudio etnográfico.

En el análisis de la problemática abordada, se utilizó literatura pertinente, orientadora y actualizada para avalar el estudio, entre ellos: Declaración de Jomtien (Tailandia, 1990), Informe Delors (1996), La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (Chile, 1995), Santos Guerra (2001), Martiniano Román (2003, 2005, 2010), Primer Estudio Nacional sobre Convivencia Escolar en Chile (2005), Antonio Bolívar (1995, 2008), Casas (2006) y Magendzo (2005). Estos autores, señalan la importancia de la formación valórica en las escuelas tanto en el curriculum explícito como en el curriculum oculto, especialmente en esta sociedad del conocimiento en que las políticas educacionales presentan contradicciones entre un discurso dispuesto a considerar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales y sólo se evalúan estandarizadamente aprendizajes conceptuales, marginando dimensiones personales, sociales y valóricas.

A través de esta investigación se aborda la importancia de la transversalidad y, fundamentalmente, la evaluación en valores y actitudes, como enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa y una forma de asegurar la equidad en la educación a través de la formación integral de las personas. Si bien, el Marco Curricular Nacional y los Planes y Programas de Estudio describen ampliamente la formación de ciudadanos íntegros, con capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes, es difícil identificar los criterios con que estos aspectos tan relevantes son evaluados al interior del aula, considerando que otorgan la plenitud y significación a la persona ideal que se pretende formar o una persona con competencias para la vida, según la concepción del curriculum que le orienta. En este contexto, se destaca la presentación de los contenidos mínimos obligatorios en el Marco Curricular en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. De allí se desprende que no constituyen prioridad al momento de evaluar los procesos, especialmente, en mediciones Simce y, actualmente, en el contexto de mediciones SEP con Planes de

Mejoramiento Educativo a cuatro años. La importancia de definir el significado de la evaluación de contenidos o aprendizajes actitudinales en el curriculum y, a partir de ello, su concepción en este estudio de caso, la presente investigación se centra en determinar cómo se materializa un perfil educativo basado en valores, cómo se evalúa este tipo de aprendizajes y cuánta efectividad presenta en la praxis educativa, especialmente, en un establecimiento confesional, como asimismo, observar en la realidad de un trabajo de campo, la forma cómo se sustenta desde la transversalidad orientada a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Constitución Política del Estado, una educación en igualdad, libertad, verdad, justicia y paz en todos sus estudiantes desde la primera infancia.

Los valores están presentes desde los inicios de la humanidad. Para el ser humano siempre han existido elementos valiosos: el bien, la verdad, la belleza, la felicidad, la virtud. Sin embargo, el criterio para darles valor ha variado a través de los tiempos. Se puede valorar de acuerdo con criterios estéticos, esquemas sociales, costumbres, principios éticos o, en otros términos, según el costo, la utilidad, el bienestar, el placer, el prestigio. Los valores son producto de cambios y transformaciones a lo largo de la historia. Surgen con un especial significado y cambian o desaparecen en las distintas épocas. Por ejemplo, la virtud y la felicidad son valores, pero no podríamos enseñar a las personas del mundo actual a ser virtuosas según la concepción que tuvieron los griegos de la antigüedad. El subjetivismo considera que los valores no son reales, no valen en sí mismos, sino que son las personas quienes les otorgan un determinado valor, dependiendo del agrado o desagrado que producen. Desde esta perspectiva, los valores son subjetivos, dependen de la percepción personal del ser humano.

Desde el ámbito socioeducativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social. Según Lifton (1972), el ser humano adopta criterios para establecer categorías o jerarquías de valores; algunos de ellos son: durabilidad, integralidad, flexibilidad, satisfacción, polaridad, jerarquía, trascendencia, dinamismo, aplicabilidad y complejidad. En este contexto, es la escuela la entidad que debe asumirlos para transmitir y formar, como

plantea Román (2005); aunque resulte en sí, una tarea contradictoria, es su deber social y moral, por lo que debe formar a sus formadores para este efecto. El proceso de valoración del ser humano incluye una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas valoran al preferir, al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones. Desde el punto de vista ético, la importancia del proceso de valoración deriva de su fuerza orientadora en aras de una moral autónoma del ser humano, la que le induce a actuar de una determinada manera, en este caso, la respuesta del alumno ante el proceso de aprendizaje.

El currículum actual exige el logro de categorías de competencias básicas como: usar herramientas interactivamente, interactuar en grupos socialmente heterogéneos y actuar con autonomía, especialmente en la educación pública como responsabilidad de los estados y sin que éstas se supediten a las exigencias y demandas del mercado neoliberal lo que según Hargreaves (2003), se transforma en una economía del conocimiento con “hambre” de beneficios creando conflictos sociales difíciles de controlar (violencia, hurtos por tener lo que no se tiene, mentes desconfiadas, fundamentalismo étnico y religioso, discriminación de género y otros antivalores), que coartan la libertad y plena realización del ser humano. Esto nos lleva a evitar las prácticas educativas que inducen a la formación de capital humano para una sociedad proselitista, desequilibrante y estratificadora que, por tantos años, la escuela ha fomentado. Por el contrario, como este último autor enfatiza, se trata de lograr al interior de las escuelas, grupos o comunidades profesionales “adultas” en las que se cultiva y crece en valores como: autonomía, flexibilidad, adaptación, responsabilidad y compromiso evidente, educando desde el testimonio.

Es necesario asumir lo planteado por Santos Guerra (2005), en el sentido de que, la formación en valores y actitudes es una tarea compleja y contradictoria, pues la escuela como entidad formadora se sustenta en principios de libertad del ser, y, al mismo tiempo, impone su quehacer. Supeditado a ello, los valores fundamentales abordados en el Marco Curricular: la formación ética, el crecimiento y autoafirmación personal, el desarrollo del pensamiento, de la persona y su entorno y

la formación para las tecnologías de información y comunicación, enuncian una amplia cadena de actitudes que actualmente se relativizan a la hora de implementarlos y no se potencian o han perdido valor debido a la falta de consistencia en el trabajo pedagógico al interior del aula. Por tanto ¿cómo podemos orientarnos cuando el cielo está nublado, cuando no es posible ver la estrella polar? Podemos tener clara la intención del punto de destino, pero si la escuela sólo tiene el referente teórico de lo que sustentan los valores, difícilmente se logrará vislumbrar la dirección correcta para llevarlo a cabo.

Según Olson y Zanna (1993), reafirmado por Bolívar (1998), las actitudes son factores que intervienen en una acción, una predisposición comportamental adquirida hacia algún objeto o situación y tienen tres componentes principales: afecto, cognición y comportamiento (sentir, saber y actuar), conectados por una reacción valorativa de agrado o desagrado u orientaciones afectivas hacia los objetos que es preciso tener claros a la hora de educar y evaluar. Estas dimensiones pueden fundamentarse a través de sus componentes:

**Afectivo:** toda actitud tiene una carga afectiva asociada a sentimientos que influye en cómo es percibido el objeto de la actitud, sentimientos agradables o desagradables que se activan motivacionalmente ante la presencia del objeto o situación de aprendizaje.

**Cognitivo:** las actitudes son conjuntos organizados de creencias, valores, conocimientos o expectativas, relativamente estables que predisponen al estudiante a actuar de un modo preferencial ante un objeto o situación (Rokeach, 1968).

**Disposiciones conductuales o comportamentales:** Tendencia a actuar favorable o desfavorablemente, aunque la relación entre actitud y conducta no es directa.

Por otra parte, las actuales directrices de la educación franciscana (Roma, 2009), plantean lineamientos para asumir los nuevos desafíos de la globalización, el urbanismo, las relaciones familiares, y una nueva ética, afirmando que dichos fenómenos influyen en la escala de valores que sustentan las actitudes y los

comportamientos de vida de las generaciones actuales. Al cambiar la imagen y los roles de la familia, de la Iglesia, de la sociedad y de la escuela, los estilos de vida también se modifican, de modo que no siempre sintonizan con la propuesta de los Centros educativos franciscanos. Al mismo tiempo, sugiere que el estudiante debe ser considerado como un sujeto activo, responsable de su propia formación, con una actitud que le permita descubrir las implicancias del conocimiento en el medio ambiente natural y social. Una educación, por tanto, que enseñe a leer y a escribir la realidad, a interpretarla y actuar sobre ella, con un espíritu crítico constructivo, discurso a través del cual es explícito el tipo de concepción curricular que se debe promover en sus centros educativos a la luz del Evangelio de Cristo en opción preferencial por los más pobres y, fundamentalmente, a través de las actitudes.

### **Objetivo general**

Evaluar los procedimientos, técnicas e instrumentos que se utilizan en las prácticas evaluativas cotidianas en relación a los aprendizajes actitudinales en el primer ciclo básico del Colegio San Francisco de Asís de Nueva Imperial.

### **Metodología utilizada en la investigación**

El estudio responde a un paradigma cualitativo, descriptivo; el diseño metodológico de esta investigación se enmarca en un estudio de caso. "...Los estudios de caso son adecuados para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos..." (Goetz y LeCompte, 1988; 69). Según Elliot (1994), proporcionan una teoría naturalista de la situación, que en esta investigación, pretende aportar al contexto de los aprendizajes actitudinales y la transversalidad definida en el curriculum, desde una perspectiva naturalista, indagativa y hermenéutica, respondiendo al tipo "instrumental" e "intrínseco" que desarrolla Stake (1999) al referirse a un caso, en el cual, la finalidad del estudio es utilizar el caso como un medio instrumental para comprender la problemática de los aprendizajes valóricos en términos de actitudes y llevada a la práctica educativa durante la recolección de datos, entre ellos: seleccionar los métodos que produzcan los datos necesarios; seleccionar los métodos que produzcan los datos que puedan ser

examinados por otros investigadores; usar la triangulación entre instrumentos de medición para garantizar la precisión de los resultados; probar los procedimientos durante la recolección de los datos; describir los métodos usados y hallazgos encontrados en artículos e informes para la evaluación de otros investigadores y, por último, considerar que los diseños longitudinales realizan observaciones en dos o más momentos en el tiempo.

La población en estudio la constituyeron 11 profesores con jefaturas de curso y sectores artísticos. La muestra, intencionada, corresponde a un grupo de seis profesores del primer ciclo básico y dos directivos, entre ellos, el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica de enseñanza básica y la directora del establecimiento, los cuales proporcionaron los datos. Responde al tipo de muestra no probabilística que incluye todos los métodos en que los elementos o unidades no se seleccionan por procedimientos al azar o con probabilidades conocidas de selección (Cabrera, 2004).

Se consideró un muestreo de conveniencia como una forma de seleccionar a los miembros de la población accesible para que se pudiera disponer con facilidad de la información. Entre ellos participaron cuatro profesores con jefatura y encargados de impartir los sectores fundamentales de aprendizaje: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia, talleres y algún sector artístico. Al mismo tiempo, participaron voluntariamente los profesores de Inglés y Educación Musical, que atienden a la totalidad de alumnos de este ciclo, correspondiente a 325 estudiantes.

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: entrevistas semiestructuradas, grupos focales, notas de campo y observación, los cuales se utilizaron para triangular la información recopilada desde la perspectiva del discurso de los sujetos y la observación real de las categorías en análisis, asegurando así la credibilidad de la investigación.

## **Análisis de resultados**

El análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de las técnicas discursivas, grupos focales y entrevista semiestructurada se realizó con el programa Cmaps Tools 4.18 para Windows, para facilitar la confección de mapas conceptuales

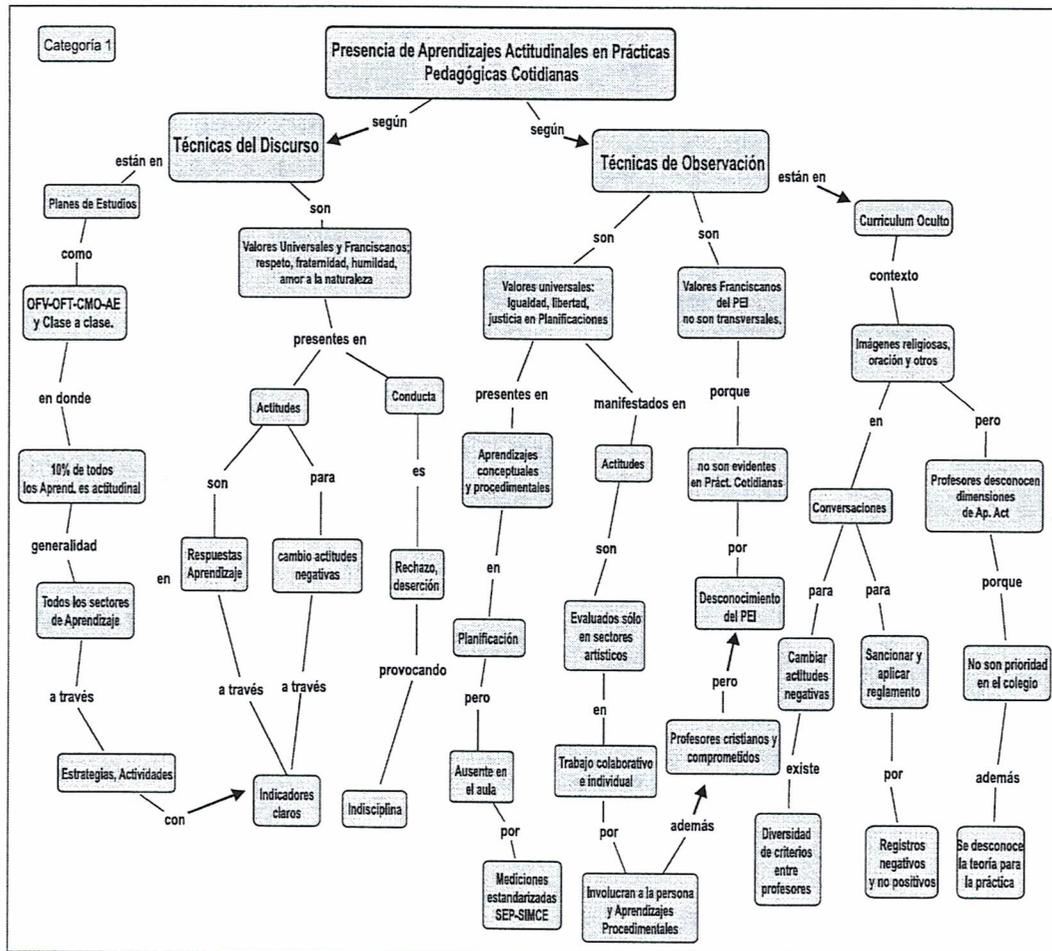
y de esta forma desarrollar el análisis cualitativo mediante el levantamiento de categorías para las técnicas discursivas y la técnica de la observación. Las categorías fueron planteadas en función de los objetivos de la investigación.

### Discusión e interpretación de los resultados

Los resultados de la información recopilada, se discuten en relación a las categorías que se señalan a continuación.

### Categoría 1. Presencia de aprendizajes actitudinales en las prácticas pedagógicas cotidianas

**Figura N° 1**  
Presencia de Aprendizajes Actitudinales en las Prácticas Pedagógicas Cotidianas

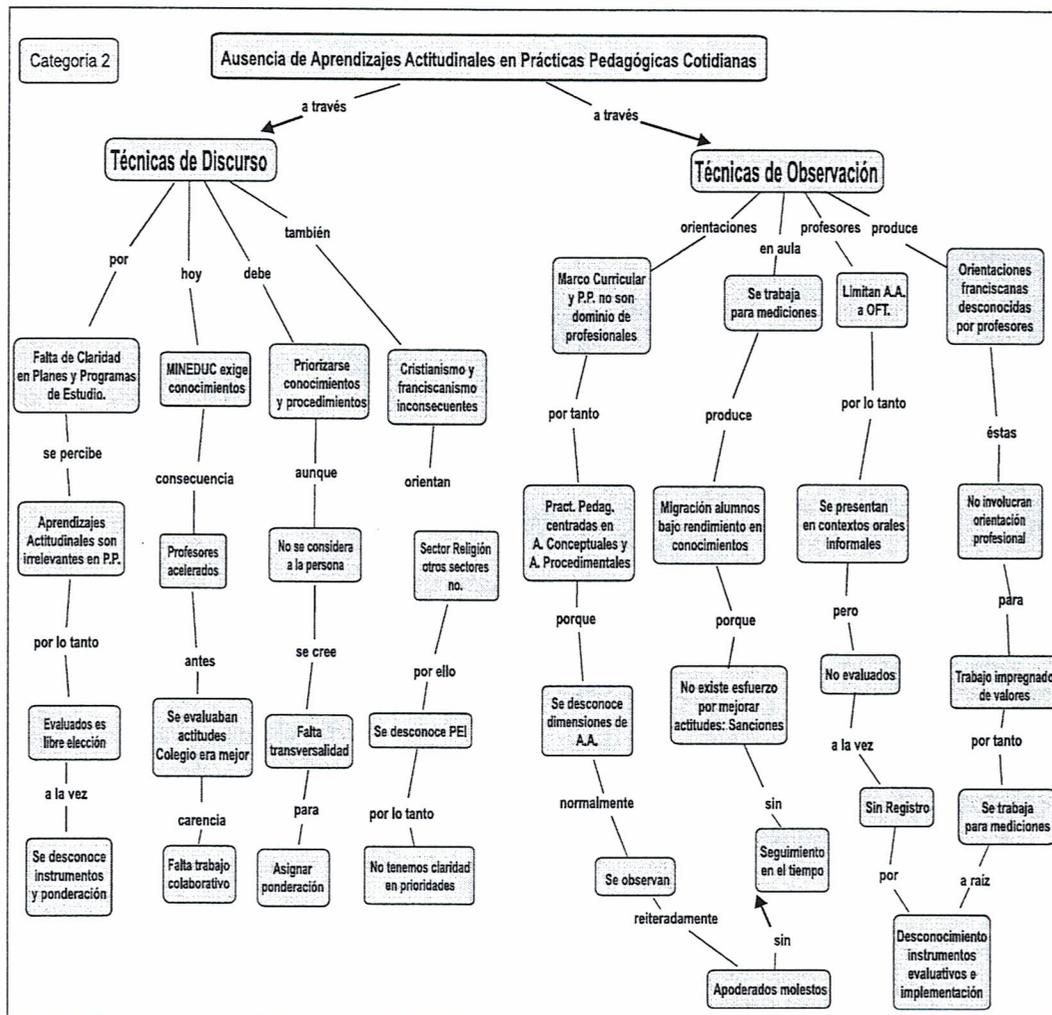


Las técnicas del discurso revelan que estos aprendizajes actitudinales se encuentran presentes en los Planes y Programas de Estudio representados como objetivos fundamentales verticales, objetivos fundamentales transversales, contenidos mínimos obligatorios, aprendizajes esperados y en el diseño clase a clase que los profesores elaboran cada día, en donde, de todos los aprendizajes que se imparten en el aula, sólo un 10% corresponde a aprendizajes actitudinales. Esto, en un discurso generalizado en todos los sectores de aprendizaje que imparte el curriculum.

**Categoría 2. Ausencia de aprendizajes actitudinales en las prácticas pedagógicas cotidianas**

**Figura N° 2**

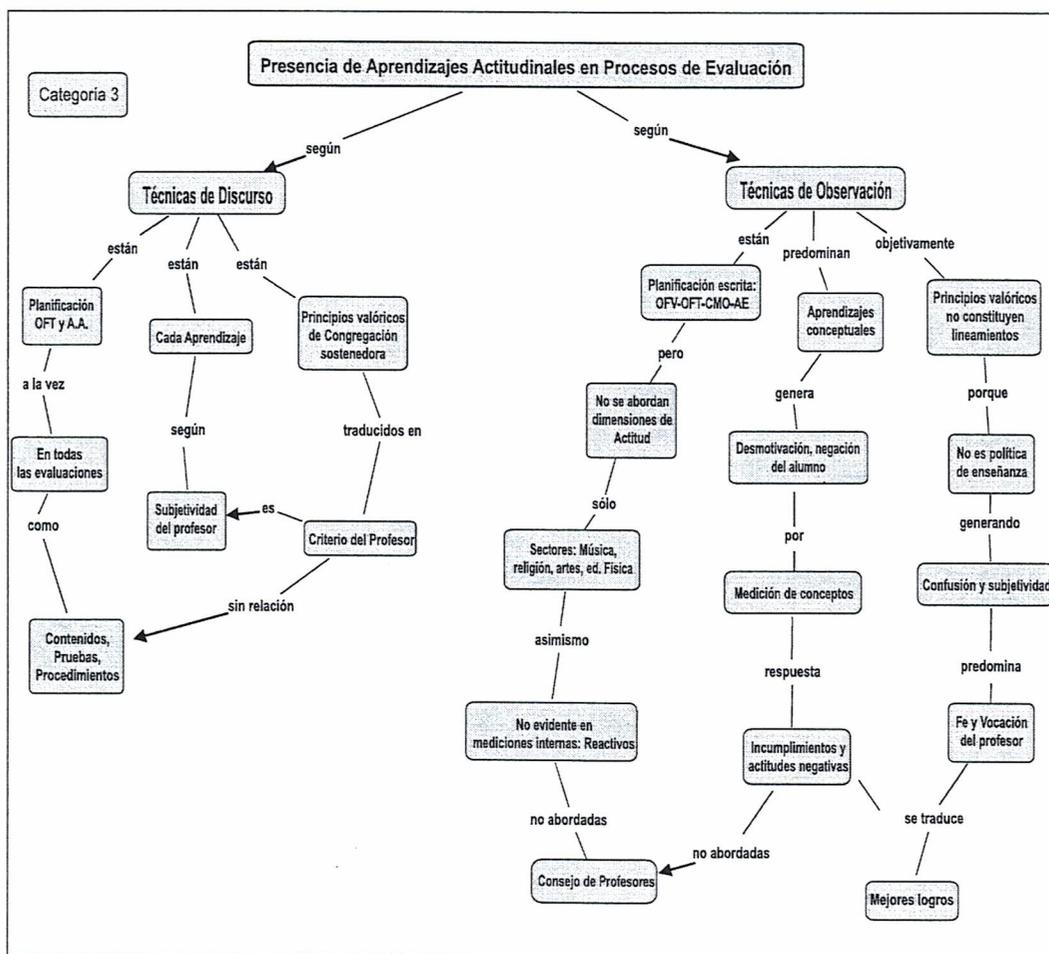
**Ausencia de Aprendizajes Actitudinales en las Prácticas Pedagógicas Cotidianas**



A través de las técnicas discursivas, los profesores afirmaron que están ausentes los aprendizajes actitudinales en las prácticas pedagógicas cotidianas, porque existe una evidente falta de claridad de éstos en los planes y programas de estudio, que son irrelevantes, por lo mismo quedan a libre elección del profesor, si quiere los aborda o no. A la vez que ellos desconocen instrumentos de evaluación para evaluarlos y es de conocimiento general “que no se evalúan o no llevan nota, por lo tanto para qué se van a considerar”.

**Categoría 3. Presencia de aprendizajes actitudinales en los procesos de evaluación**

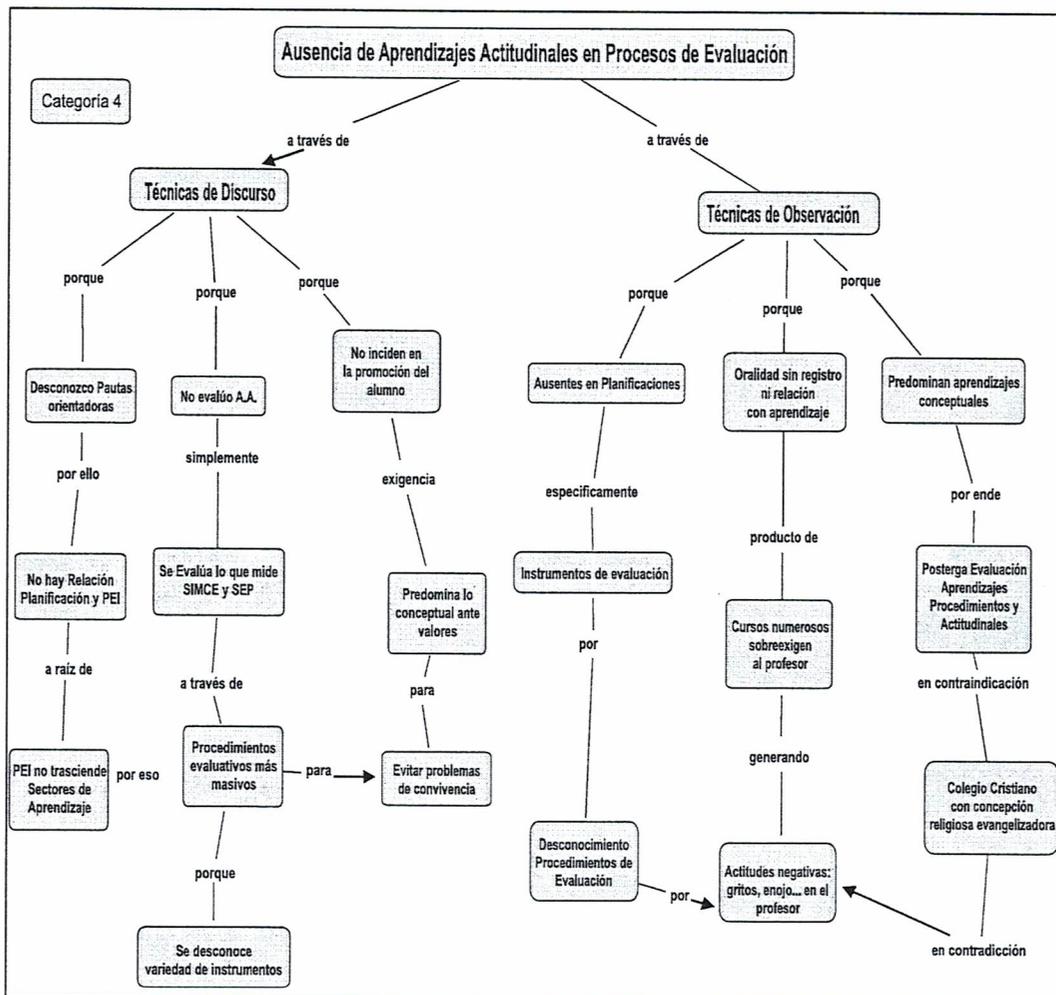
**Figura N° 3**  
**Presencia de Aprendizajes Actitudinales en los Procesos de Evaluación**



En concordancia con lo anterior, según Gavidia (2000), la transversalidad del currículum actual exige a los maestros un compromiso con su materialización como principal gestor de éstos y, a su vez, al detenernos en lo planteado por el currículum nacional actual, compete al PEI integrar a la familia y la escuela como, asimismo, a los docentes en sus prácticas pedagógicas, al clima organizacional y las relaciones humanas, al ambiente generado en los recreos, al ejemplo diario, a las actividades cotidianas incorporar los elementos de la transversalidad, surgiendo así la imperiosa necesidad de concluir un proyecto educativo como carta fundamental.

**Categoría 4. Ausencia de aprendizajes actitudinales en procesos de evaluación**

**Figura N° 4**  
**Ausencia de Aprendizajes Actitudinales en Procesos de Evaluación**

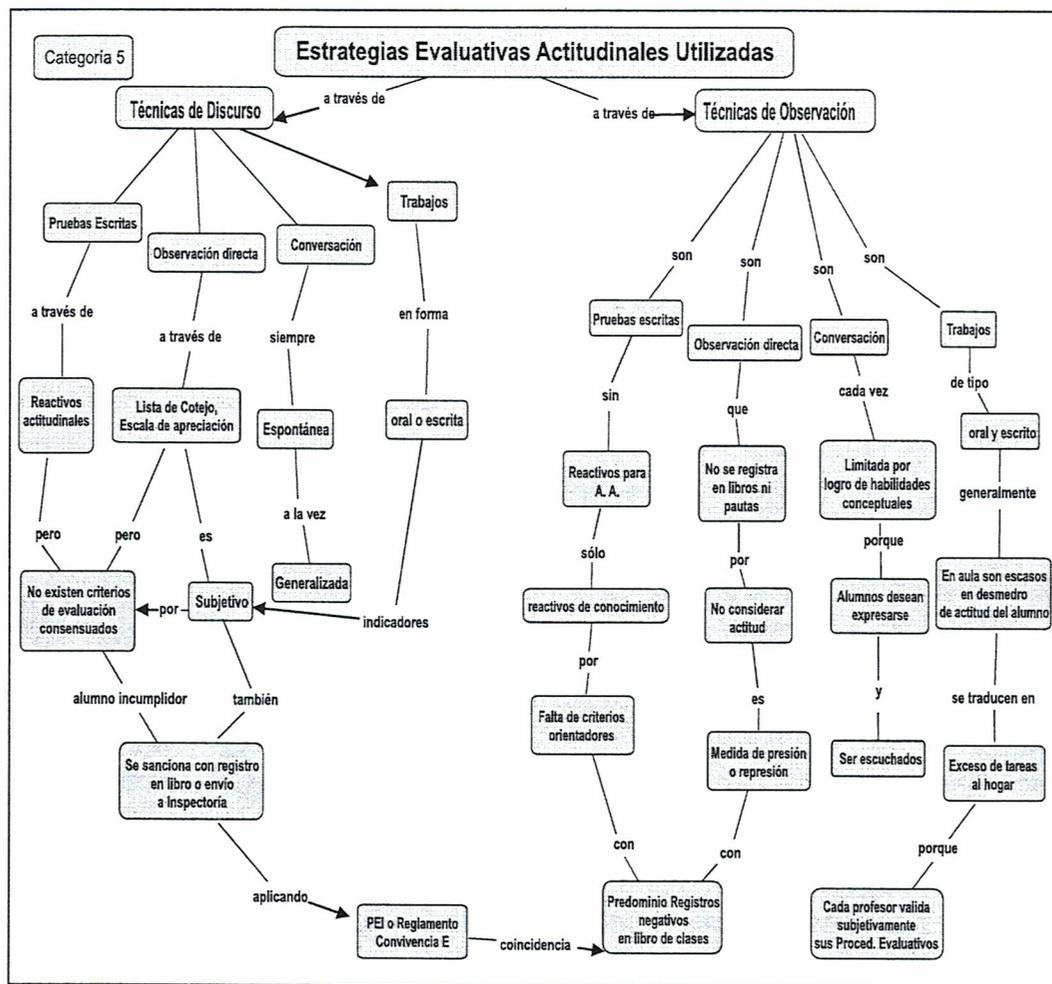


La ausencia de aprendizajes actitudinales a través de las técnicas discursivas de los profesores está marcada por el desconocimiento o ausencia de pautas evaluativas orientadoras al interior del colegio, por lo que se hace hincapié en que no existe una relación entre planificación curricular de aula y PEI, logrando en este sentido explicar por qué los profesores desconocen este lineamiento, que es precisamente, porque no reviste mayor importancia ni tiene relación o consulta permanente para planificar la enseñanza en los distintos sectores de aprendizaje.

En la observación se comprueba que estos aprendizajes están ausentes en la planificación y diseño de aula y en los escasos instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, evidenciando que su ausencia se produce por encontrarse presentes en la oralidad sin registro y sin relación con el sector de aprendizaje. Esto confirma la carencia o desconocimiento de la real dimensión de estos contenidos o aprendizajes, haciéndose necesaria la orientación planteada por Yus Ramos (1994), en el sentido de confirmar esta diferenciación, otorgando a la función de educar un carácter integrador, amplio y complejo que implica el desarrollo de todas las capacidades del ser humano junto a los valores y actitudes, el contexto familiar, escolar y comunicacional en forma global y multidisciplinar. Ante ello, las orientaciones franciscanas para la educación en sus colegios hacen un llamado a fortalecer los valores y actitudes desde una nueva ética responsable de la formación de un sujeto activo en su propia formación y aprendizaje, con una actitud que le permita descubrir las implicaciones y las consecuencias que tienen los conocimientos científicos, humanísticos, artísticos y económicos, tanto en ellos y en la vida de sus semejantes como en el entorno natural en el que son aplicados, planteando un desafío permanente aún mayor a los maestros de hoy en estas aulas.

**Categoría 5. Estrategias evaluativas actitudinales utilizadas**

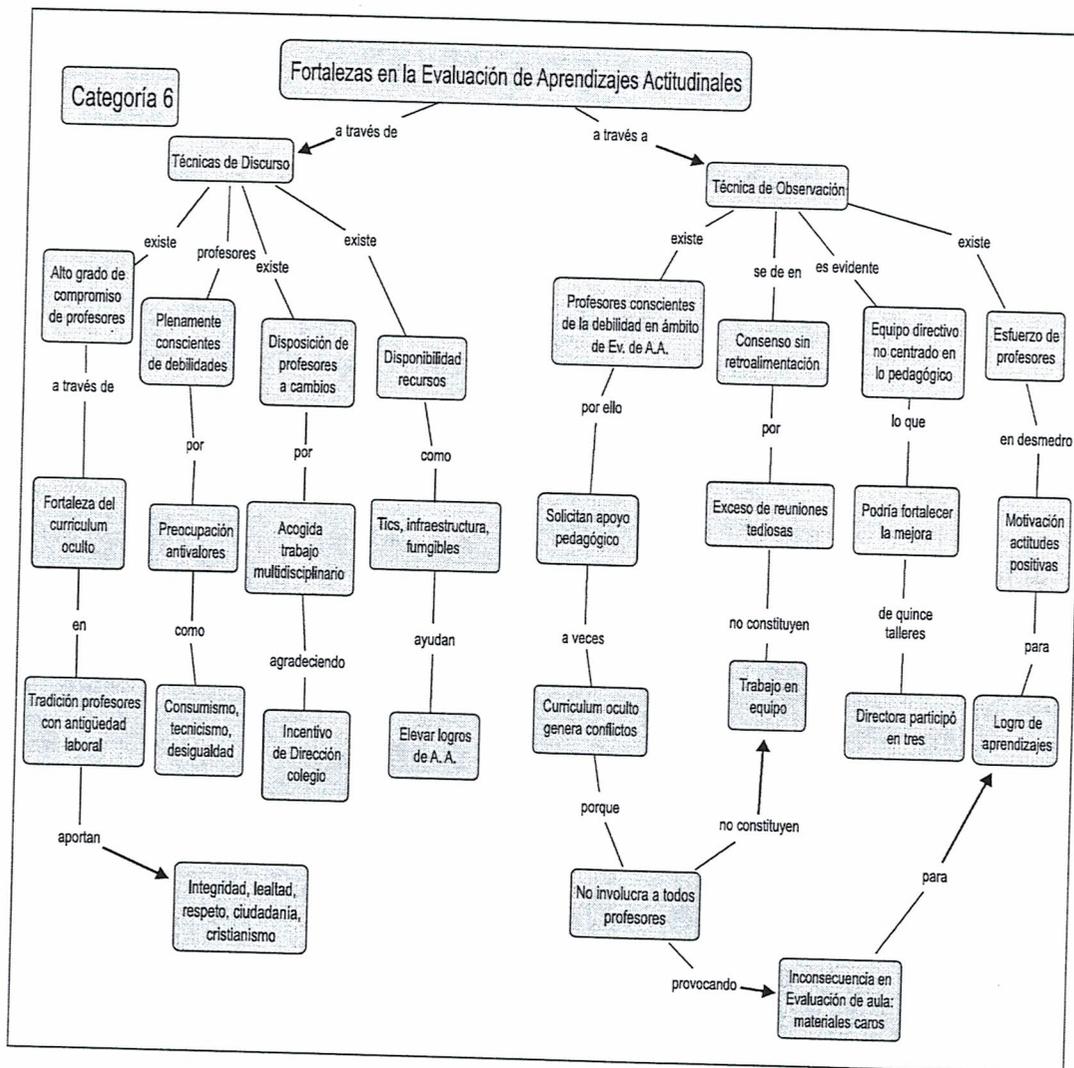
**Figura N° 5  
Estrategias Evaluativas Actitudinales Utilizadas**



En este contexto, las estrategias evaluativas presentan grandes patologías o abusos de la evaluación (Santos Guerra, 1993), entre las que se encuentra: la evaluación como sanción, convertir la evaluación en un instrumento de dominación, control y opresión en forma subjetiva y dar por correctos los resultados de la evaluación a pesar de su falta de rigor.

**Categoría 6. Fortalezas de la Evaluación de aprendizajes actitudinales**

**Figura N° 6  
Fortalezas de la Evaluación de Aprendizajes Actitudinales**



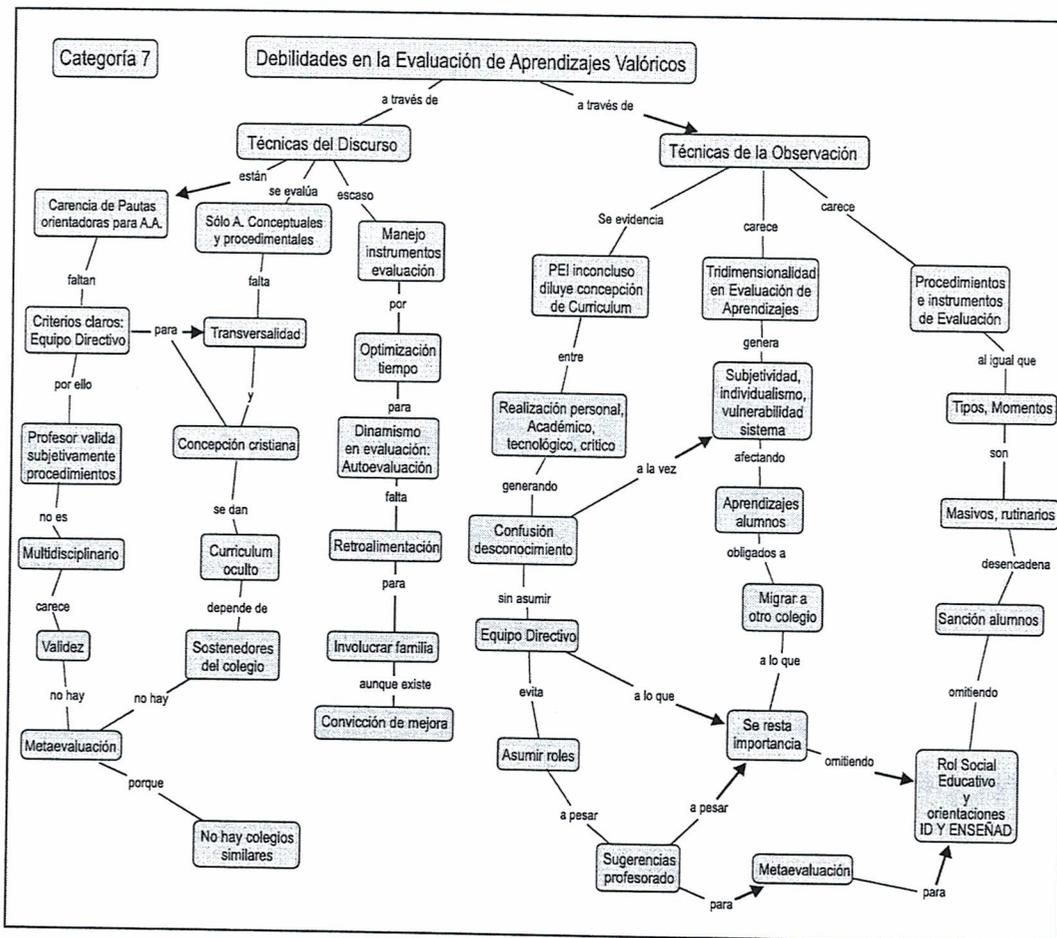
Una de las fortalezas del discurso de los profesores es la valoración de sus pares como maestros comprometidos, considerándolo parte del curriculum oculto, dado fundamentalmente por la tradición; la antigüedad laboral mantiene creencias, convicciones, valores como integridad, lealtad, respeto, ciudadanía y fe plasmada en el cristianismo comprometido. A su vez, todos ellos son conscientes de sus debilidades y centran sus acciones en la lucha contra los antivalores que promueve la sociedad actual, entre ellos: el consumismo, el tecnicismo y la desigualdad,

sobretudo, por la temprana edad de los niños en que son fuertemente motivados por los medios masivos de comunicación.

La evaluación de aprendizajes actitudinales no es considerada en ninguna de sus dimensiones reales. No se evalúa la evaluación de los estudiantes que, a su corta edad, se dan cuenta de sus logros y requieren de estímulos. El ciclo estudiado (ocho cursos) lidera en la comuna los resultados SIMCE, información que reafirma el compromiso de los profesores. Esto permite citar a Hargreaves (2003), que manifiesta desde la teoría, la necesidad de atender a estas directrices que enfrenta la educación, de asumir sus responsabilidades en un contexto de sociedad conflictiva, descontenta, estratificada y desconfiada, en que el fundamentalismo étnico y religioso, la discriminación de género y otros antivalores, coartan la libertad y plena realización del ser humano. Urge a la institución educativa asumir sus roles en un contexto de evaluación y metaevaluación como fortaleza.

**Categoría 7. Debilidades en la evaluación de aprendizajes valóricos**

**Figura N° 7**  
**Debilidades en la Evaluación de Aprendizajes Valóricos**



La carencia de pautas orientadoras para la evaluación de aprendizajes actitudinales, pone de manifiesto la falta de criterios claros coordinados por el equipo directivo; por eso, el profesor evalúa subjetivamente, sin que el alumno conozca en forma anticipada, cuáles van a ser los criterios a los que debe atenerse para responder a ellos.

Los profesores manifiestan en sus discursos que no existe un trabajo multidisciplinario, por lo tanto, cuestionan sus prácticas evaluativas en relación a su validez, porque no hay metaevaluación por parte de los sostenedores de la escuela;

ello, en una suerte de confianza por la no existencia en la comuna de colegios similares que signifiquen competencia o necesidad de replantear las prácticas pedagógicas en el aula.

## **Conclusiones**

Considerando los principales hallazgos obtenidos a través del análisis y la discusión de los resultados descritos anteriormente y, de acuerdo al objetivo principal del estudio, se formulan conclusiones o reflexiones para replantear la formación en aprendizajes actitudinales en el primer ciclo básico del colegio en estudio.

Se pudo constatar que las prácticas pedagógicas y evaluativas en un contexto de educación religiosa son, evidentemente, distintas en el contenido del discurso de los profesores y el trabajo desarrollado en el aula, puesto que, no consideran la evaluación de aprendizajes actitudinales en las prácticas pedagógicas cotidianas y en los procesos de evaluación.

Las estrategias, técnicas y herramientas que se utilizan en forma masiva para abarcar al número total de alumnos sin considerar las individualidades de los estudiantes, corresponden, fundamentalmente, a pruebas escritas donde no se evalúan aprendizajes actitudinales por el escaso conocimiento que se tiene de la dimensión cognitiva, afectiva y comportamental de la actitud, la cual es fundamental para el logro de aprendizajes afectivos.

Las debilidades en la evaluación de aprendizajes valóricos son categóricas; entre ellas, la falta de conocimiento del marco curricular 2002 y, más concretamente, la Actualización 2009 para la planificación de la enseñanza en términos de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, por parte de los profesores. A través de las técnicas de observación se evidencia una ausencia de aprendizajes actitudinales en los procesos de evaluación, particularmente, en las planificaciones.

A pesar de no existir pautas orientadoras, se observa un gran compromiso por parte de los profesores hacia la Institución en el sentido de afirmar “quizá existen y es

culpa mía no preguntar” siendo de conocimiento general que tales orientaciones no existen y se desconocen procedimientos de evaluación, en gran medida, por tratarse de cursos numerosos con más de cuarenta alumnos sobre exigiendo al profesor y generando en éste actitudes negativas, en contradicción con lo esperable de un colegio cristiano con misión evangelizadora.

Los valores franciscanos propuestos en un PEI inconcluso, no tienen relación con la planificación de la enseñanza ni los diseños de clase en materia de valores, actitudes esperables. Ante ello, es posible mejorar la práctica de los aprendizajes valóricos y actitudinales a través de diversas estrategias y metodologías con énfasis en prácticas sociocognitivas basadas en la concreción de un PEI inserto en una concepción curricular clara y definida en las que se conjuguen las concepciones académicas, críticas y de realización de la persona, en un contexto de no discriminación.

Se sugiere aplicar un diseño curricular tridimensional cuya matriz considere los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, en este caso, con la Matriz tridimensional propuesta por la Dra. Carla Barría Cisterna (2010), que ya ha sido ejecutada por dos profesores de Tercero Básico (de este contexto) y un profesor de educación física en siete cursos del segundo ciclo en este establecimiento con resultados positivos, facilitándoles los conceptos, procedimientos y actitudes a evaluar en diferentes situaciones evaluativas. Unido a ello, cada profesor debe confeccionar su diseño clase a clase con sus respectivos instrumentos de observación, pruebas e informes, el que es de gran importancia como carta de navegación para el trabajo en sala de clases.

En relación a la formación de los maestros, se propone desarrollar una secuencia de al menos seis talleres prácticos para los profesores en general, considerando el estudio riguroso del marco curricular y sus orientaciones para cada sector de aprendizaje, la elaboración de la planificación como mecanismo de control para la ejecución en el aula y orientación de la evaluación. Esta propuesta puede ser implementada y desarrollada por personal competente de la institución enmarcada en acciones para el Plan de Mejoramiento y costearse con recursos SEP a través de asesoría externa o como lo decida el equipo directivo.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, es posible incorporar los valores del ideario franciscano a la matriz tridimensional sugerida en esta propuesta y darles validez a través de la misma. Paralelamente a ello, acompañar y evaluar la efectividad de las acciones de ésta mediante un planificado acompañamiento o monitoreo en el aula, que puede darse con la participación de los profesionales encargados de esta capacitación, o bien, validarse a través de un acompañamiento entre pares, afianzando el trabajo colaborativo y el juicio de expertos.

La dimensión actitudinal es importante en la formación de personas y la proyección que se puede dar a los resultados de este estudio, están relacionados directamente con ella: incorporar en las prácticas de evaluación habituales en el aula estas acciones sociocognitivas entregadas por el organismo competente, con el fin de relevar su importancia en el proceso formativo de los estudiantes, especialmente en un colegio de carácter confesional, cuya repercusión e impacto social por el compromiso Estado-Institución Educativa, representa un rol de trascendencia para las generaciones futuras.

Por último, se destaca la disposición de los profesores a participar en la muestra con expectativas y una evidente preocupación por conocer los resultados, por lo que se espera una respuesta positiva a la publicación de este estudio como forma de avance hacia la mejora.

Finalmente, esta investigación significa un aporte a la evaluación orientada a mejorar las prácticas pedagógicas, generando planteamientos que permitan sustentar un modelo evaluativo como institución con miras a la metaevaluación, dejando la inquietud trazada para otro estudio.

## REFERENCIAS

- BARRÍA, C. (2010). *Diseño e implementación del modelo evaluativo tridimensional para la evaluación de los aprendizajes*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad de Concepción, Chile
- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de actitudes y valores*. Madrid: ANAYA.
- ..... (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla, Junta de

- Andalucía España.
- ..... (2008): *Competencias básicas y ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM. Madrid, España.
- CAMPS, V. (1993). *Los valores de la Educación*, Madrid: Alauda-Anaya.
- DANKHE, G, L. (1976), *Investigación y comunicación*, en C. Fernández-Collado y G.L. México.
- DANKHE, G,L.(1986) "*La comunicación humana: ciencia social*". México: McGraw-Hill,
- EYZAGUIRRE, B Y FONTAINE, L. (1999). *¿Qué mide realmente el SIMCE*. Centro de Estudios Públicos (CEP), Santiago, Chile.
- GRINNELL, R. M. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*, Quinta Edición, Itaca; E. E. Peacock Publishers.
- GUBER, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, S.L. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- ..... (2008). *Educación para el cambio*, S.L. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C. BAPTISTA, P. (2008) *Metodología de la Investigación*, Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- MACKERNAN, J. *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales*.
- LIFTON, W. (1972). *Trabajando con grupos: formación del grupo y del individuo*, México: Limusa
- MAGENDZO, A.(2004) *Intimidación entre estudiantes*. Santiago, Chile: LOM Magendzo, A.
- ..... (2003) *Transversalidad y Currículum*, Primera Edición. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (1995). *Unidad de Apoyo a la Transversalidad*, Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Marco Curricular de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*, Actualización 2002, Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Marco Curricular de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, Actualización 2009, Santiago, Chile.

- REYZABAL, M Y SANZ, A. (1995). *Los ejes transversales: Aprendizajes para la vida*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A. Mayor, 4-28013.
- ROMÁN, M. Y DIEZ, E. (2000). *Aprendizaje y Curriculum, diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ROMÁN, M. (2005). *Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del Conocimiento*. Santiago, Chile: Arrayán.
- SANTOS, M. (2001) *Una tarea contradictoria: educar para los valores y preparar para la vida*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- ..... (2001) *Evaluación educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- ..... (2002). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Morata.
- SECRETARIADO PARA LA EVANGELIZACIÓN. (2009). *Id y Enseñad - Directrices generales para la Educación Franciscana*, Roma.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. España: Morata.
- UNESCO. (1990). *Declaración de Jomtien*. Tailandia.
- UNESCO-MINEDUC. (2005). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar; La opinión de docentes y estudiantes*. IDEA, Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Santiago, Chile.
- UNESCO OREALC, (2005). Mario Uribe B. El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. Artículo publicado en: *Revista PRELAC, N°1* año 1 Julio.
- YUS, R. (1994): *¿Educar o enseñar?: El reto de los Transversales*. Madrid: Aula 33.
- YUS, R. (2000). *Hacia una Educación Global desde la Transversalidad*, Segunda Edición. Madrid: Grupo Alauda/Anaya

Artículo Recibido: 04 de Mayo de 2012

Artículo Aceptado: 29 de Mayo de 2012