



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
EDUCACIÓN BÁSICA

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES RESPECTO DE LA EVALUACIÓN DE  
LAS ACTITUDES PROPUESTAS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO DE LA  
ASIGNATURA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE TERCER AÑO  
BÁSICO, DESDE LA PERSPECTIVA DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
DEL CONTEXTO EN QUE SE DESEMPEÑAN

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON  
MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y MENCIÓN EN: CIENCIAS NATURALES,  
HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES, Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

Profesor guía: Dr. Livio Núñez Tapia

Estudiantes: Sergio Devia Matta

Mónica Guerra Tapia

Paulina Oyanadel Araya

Jessica Pavez Pérez

Viña del Mar, junio 2014

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo conocer la percepción que tienen los profesores, respecto de la evaluación de las actitudes propuestas en el programa de Lenguaje y Comunicación, a nivel de 3° año básico, desde la perspectiva de su formación académica y del contexto en que se desempeñan. Para ello, se aplicó un cuestionario-entrevista, con preguntas estructuradas y abiertas, a veintidós docentes que se desempeñan en establecimientos municipales vinculados como centros de práctica, a la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

A partir del análisis de la información recogida se puede concluir que, los profesores perciben la evaluación de actitudes como una temática relevante de abordar en la formación inicial y continua, junto con ello, manifiestan que la formación académica recibida no les ha permitido desempeñarse profesionalmente de manera competente en el ámbito de la evaluación de las actitudes. Así mismo, para estos, dentro del contexto del establecimiento en el cual se desempeñan, la temática no adquiere la misma relevancia y atención en comparación a los contenidos conceptuales y procedimentales.

## **ABSTRACT**

This research has as objective to know the perception that teachers have in relation to the evaluation of attitudes proposed in the Lenguaje y Comunicación curriculum in the 3th level of basic education, from the perspective of their academic training and the context in which they execute their work. Thus, a survey-interview with structured and open questions was made to twenty-two teachers that work in municipal schools which are linked to the Escuela de Pedagogía of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso as internship centers.

As from the analysis of the recollected data it can be concluded that teachers perceive the evaluation of attitudes as one of the main topics to be addressed in the process of initial and constant training. Furthermore, for teachers within the context of the institutions in which they are working, the topic does not have the same relevance and attention in comparison with conceptual and procedural contents.

## ÍNDICE

### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema .....	4
1.2 Objetivo general .....	4
1.3 Objetivos específicos directos .....	5
1.4 Objetivo específico indirecto.....	5
1.5 Justificación del problema.....	6

### 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Evaluación .....	11
2.1.1 Definición del concepto de evaluación .....	12
2.1.2 Funciones de la evaluación .....	16
2.1.3 Modalidades de la evaluación .....	18
2.1.3.1 Según el momento de evaluación.....	19
2.1.3.2 Según la finalidad de la evaluación .....	20
2.1.3.3 Según los agentes de la evaluación .....	22
2.1.4 Diseño del proceso de evaluación.....	24
2.1.5 Evaluación en el contexto del currículum nacional .....	26
2.2 Las actitudes .....	29
2.2.1 ¿Qué son las actitudes? .....	30
2.2.1.1 Características de las actitudes.....	31
2.2.2 Componentes de las actitudes .....	36
2.3 La evaluación de las actitudes .....	38
2.3.1 La incorporación de las actitudes al ámbito educacional.....	39
2.3.1.1 Las actitudes dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) .....	41
2.3.2 Las actitudes como objeto de enseñanza y evaluación en el ámbito educativo ....	42
2.3.3 La importancia de la evaluación de actitudes .....	43

2.3.4	Concepción integrada de evaluación de actitudes .....	44
2.3.5	La evaluación de actitudes como una tarea ardua.....	46
2.4	Procedimientos evaluativos en el ámbito de las actitudes.....	49
2.4.1	¿Qué son los procedimientos evaluativos? .....	50
2.4.2	Procedimientos para evaluar actitudes .....	51
2.4.3	Clasificación de los procedimientos para evaluar actitudes.....	52
2.4.3.1	Métodos observacionales .....	53
a)	Lista de control .....	53
b)	Diarios de clase.....	53
c)	Registro anecdótico.....	54
2.4.3.2	Métodos no observacionales .....	55
-	Escalas de actitudes .....	55
a)	Escala tipo Likert .....	55
b)	Escala tipo Thurstone .....	56
c)	Escala de diferencial semántico .....	57
2.4.3.3	Métodos de análisis del discurso y resolución de problemas .....	57
a)	Role playing .....	57
b)	Entrevista .....	58
c)	Debate .....	59
2.5	Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación .....	60
2.5.1	Estructura del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación.....	60
2.5.1.1	Nociones básicas del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación .	61
2.5.1.2	Orientaciones para implementar el programa de estudio.....	63
-	Importancia del lenguaje.....	63
2.5.1.3	Orientaciones para planificar el aprendizaje.....	65
2.5.1.4	Orientaciones para evaluar los aprendizajes .....	65
2.5.2	Evaluación de las actitudes en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación.....	66
2.5.2.1	Enfoque evaluativo del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación.....	66

2.5.2.2 Las actitudes dentro del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación.....	68
2.5.2.3 ¿Qué se propone en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación para evaluar actitudes? .....	69
2.5.3 El programa de estudio y el problema metodológico .....	70

### **3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1 Enfoque y alcance.....	73
3.2 Pasos y dificultades para la selección de la muestra .....	75
3.2.1 Definición y selección de la muestra .....	77
3.2.2 Muestra .....	78
3.3 Técnicas de recolección de datos .....	78

### **4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

4.1 Análisis de los resultados de los datos para la muestra .....	83
4.2 Análisis de los resultados obtenidos en la parte I: Formación académica en el ámbito de la enseñanza y evaluación de las actitudes .....	86
A. Respecto a la formación inicial (pregrado) .....	87
B. Respecto de la formación continua .....	96
4.3 Análisis de los resultados obtenidos en la parte II: Prácticas de enseñanza-evaluación de las actitudes a nivel del aula .....	100
C. Respecto del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación.....	100
D. Respecto a la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje de las actitudes .....	105
E. Respecto de las prácticas del proceso evaluativo .....	113
4.4 Análisis de los resultados obtenidos en la parte III: La evaluación de actitudes en el contexto educacional del establecimiento .....	126
F. Respecto del Proyecto Educativo Institucional .....	126
G. Situaciones que dificultan o facilitan la evaluación de las actitudes en el	

Contexto del establecimiento .....	129
4.5 Análisis de los resultados obtenidos en la parte IV: Comentarios y/u observaciones finales .....	143
H. Respeto de los comentarios y/u observaciones finales.....	143

## **5. CONCLUSIONES**

5.1 Conclusiones generales .....	146
5.2 Conclusiones objetivos específicos directos e indirectos .....	148
5.3 Sugerencias y/o propuestas a partir de las conclusiones obtenidas .....	157
5.4 Limitaciones de la investigación .....	158

## **6. BIBLIOGRAFÍA**

- Lista de referencias .....	160
- Bibliografía .....	163
- Linkografía .....	164

## **7. ANEXOS**

- Carta tipo de autorización para la aplicación del instrumento .....	165
- Cuadro de categorías .....	166
- Cuestionario-entrevista .....	179
- Transcripciones de las entrevistas realizadas a los docentes .....	196

## INTRODUCCIÓN

Las actuales Bases Curriculares del Ministerio de Educación (MINEDUC) han integrado las actitudes como parte de los Objetivos de Aprendizaje que se deben lograr en cada uno de los niveles de la formación escolar. De acuerdo con esto, el aprendizaje de los alumnos, además de comprender contenidos específicos de cada asignatura, debe enfocarse en promover aprendizajes en los “ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico” (Ministerio de Educación, 2013, p. 19), es decir, se trata de aprendizajes que incluyen el desarrollo de contenidos, destrezas, habilidades y actitudes, los cuales, además de ser enseñados, deben ser evaluados.

Ahora bien, la incorporación de las actitudes como Objetivo de Aprendizaje supone un desafío para los docentes, puesto que la evaluación de las actitudes implica decidir cómo y en qué momento reunir información del desarrollo que han tenido las actitudes en los estudiantes, para emitir un juicio que permita la toma de decisiones en beneficio del aprendizaje integral. En este sentido, el proceso evaluativo de este ámbito puede resultar complejo, dado que debe ser planificado de manera sistemática y requiere de procedimientos evaluativos que no califiquen las actitudes, sino que den cuenta del progreso y desarrollo del aprendizaje de estas.

Es por esto que, la presente investigación busca conocer, específicamente, la percepción que tienen los profesores, respecto del proceso de evaluación de las actitudes propuestas en el actual programa de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, desde la perspectiva de su formación académica –inicial y continua– y del contexto de los establecimientos en que ejercen. Esta investigación se enmarca en un enfoque descriptivo-interpretativo, que busca describir y conocer la experiencia única de los participantes del estudio, respecto a esta temática.

Para responder al objetivo principal y recoger la información necesaria, se ha elaborado y aplicado un instrumento: cuestionario-entrevista a veintidós profesores que durante el año 2014 se encuentran ejerciendo en establecimientos de dependencia administrativa municipal.

Desde el punto de vista de la estructura del trabajo, este se divide en cinco capítulos más la bibliografía y anexos, los cuales abordan los siguientes aspectos:

Capítulo 1: Planteamiento del problema, en el cual se presenta el objetivo general, los objetivos específicos directos e indirectos de la investigación, como así también la justificación de la elección de la temática de la investigación, en donde se contextualiza la evaluación de las actitudes y se hace hincapié en la relevancia de este ámbito.

Capítulo 2: Marco teórico, este capítulo se divide en cinco apartados en los que se desarrolla el concepto de evaluación y de actitudes, además, se aborda la evaluación de las actitudes dentro del currículum nacional y los procedimientos evaluativos utilizados en este ámbito y, se finaliza, describiendo las actitudes específicas del programa de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Capítulo 3: Metodología de la investigación, en este capítulo se menciona el enfoque y alcance de la investigación, se define y se describe la selección de la muestra, y se presentan las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

Capítulo 4: Análisis de la información, se presentan los datos obtenidos de cada una de las preguntas del cuestionario, a través de tablas que muestran los porcentajes de las opciones marcadas por los docentes, las que se fundamentan con las preguntas de entrevista.

Capítulo 5: Conclusiones, se dan a conocer las interpretaciones de los datos presentados en el análisis de forma general y específica, y se mencionan sugerencias y/o proyecciones con respecto a la temática de la evaluación de las actitudes.

Bibliografía: se presentan los referentes bibliográficos utilizados para la investigación, los cuales dan cuerpo fundamentalmente al marco teórico.

Y, finalmente, se presentan los anexos, donde se encuentran los documentos relevantes para el desarrollo de la investigación, como lo son: carta tipo de autorización para la aplicación del instrumento, cuadro de categorías, cuestionario-entrevista y la transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes.

## **CAPÍTULO 1**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En este capítulo se da a conocer el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación de la temática de investigación.

A través de este último, se abordará la incorporación de las actitudes al currículum nacional, el programa de estudio como secuencia de los Objetivos de Aprendizajes, la factibilidad e importancia del estudio.

## **1.1 Planteamiento del problema**

¿Qué percepción tienen los profesores, respecto del proceso de evaluación de las actitudes, propuestas en el actual programa de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, desde la perspectiva de su formación académica —inicial y continua— y del contexto de los establecimientos en que ejercen, en el caso de aquellos que se desempeñan o se han desempeñado —2013— en tercer año de enseñanza básica, en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada, que operan como centros de práctica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y Quillota?

## **1.2 Objetivo general**

Conocer la percepción que tienen los profesores, respecto del proceso de evaluación de las actitudes, propuestas en el actual programa de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, desde la perspectiva de su formación académica —inicial y continua— y del contexto de los establecimientos en que ejercen, en el caso de aquellos que se desempeñan o se han desempeñado —2013— en tercer año de enseñanza básica, en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada, que operan como centros de práctica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y Quillota.

### **1.3 Objetivos específicos directos**

- Conocer la experiencia que manifiestan los profesores de su formación académica —inicial y continua—, respecto a la enseñanza y evaluación de las actitudes.
- Conocer el grado de dominio de los profesores respecto del actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación en torno a la enseñanza y evaluación de las actitudes.
- Conocer el tipo de referentes utilizados por los profesores para planificar la enseñanza y evaluación de las actitudes propuestas en el actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación.
- Conocer de qué manera los profesores realizan el proceso de evaluación de las actitudes propuestas en el actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación.
- Conocer las situaciones del contexto del establecimiento educacional, que de acuerdo a los profesores, inciden en la evaluación de las actitudes propuestas en el actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación.

### **1.4 Objetivo específico indirecto**

- Interpretar las fortalezas y debilidades de los profesores, respecto del proceso de evaluación de las actitudes propuestas en el actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, desde la perspectiva de su formación académica — inicial y continua— y de las situaciones del contexto del establecimiento en el cual se desempeñan.

## 1.5 Justificación del problema

Con la nueva Ley General de Educación (LGE) en 2009 y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad surgieron nuevas necesidades a las cuales la formulación del currículum debió adaptarse. En ese contexto, la LGE previó la necesidad de que el instrumento principal del Currículum Nacional, que se denomina Bases Curriculares, lograra un mejor grado de definición de lo que se espera que los alumnos aprendan. Dentro de las principales innovaciones de estas Bases, en Educación Básica, vinculadas con este tema de investigación, se destacan las siguientes:

- El reemplazo de la forma de prescribir el currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT): “Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes, y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr.” (MINEDUC, 2013, p. 12) Respecto a los OA, las Bases Curriculares agregan que estos “buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.” (MINEDUC, p. 22)
- La incorporación y relevancia de las actitudes a lograr: esta innovación se refiere a que “las Bases Curriculares promueven un conjunto de actitudes específicas que se integran a los conocimientos y las habilidades propios de cada disciplina y que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT).” (MINEDUC, 2013, p. 12)

Por lo tanto, el Currículum Nacional actual incorpora el tema de las actitudes con el propósito de que pasen a constituir una parte sustantiva de los contenidos explícitos que las escuelas han de potenciar en sus estudiantes. De esta manera, los correspondientes

documentos curriculares oficiales no solo señalan los conocimientos y habilidades que los estudiantes han de adquirir en las diferentes asignaturas, sino también las actitudes que se han de desarrollar al amparo del trabajo escolar en las diferentes áreas.

Si bien las Bases Curriculares son el instrumento principal del currículum nacional escolar, otro de los documentos oficiales son los programas de estudio, que buscan proponer al docente una organización de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares a trabajar durante los tiempos que ofrece el año escolar. De esta forma, para efectos de la investigación, se utilizará el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, puesto que este contiene elementos que derivan de las Bases, siendo aún más específicos respecto a las actitudes a trabajar en la asignatura, así como también, orientaciones para evaluar el aprendizaje y ejemplos de actividades y evaluaciones.

Añádase a esto último que, en dentro de las nociones básicas que se encuentran en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, se define a las actitudes 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, 2013, p. 11) Además, en el programa de estudio de 3° básico de dicha asignatura se afirma que estas:

(...) 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 las actitudes no debe limitarse solo a la enseñanza en el aula sino que debe proyectarse socialmente y ojalá involucrar a la familia. (p. 12)

Asimismo, dentro de las Bases de la asignatura en cuestión se sostiene 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.” (p. 10)

En vista de estos antecedentes, esta temática de las actitudes plantea importantes retos a la escuela y docentes en su práctica escolar en cuanto a la evaluación, pues se parte de la base de que “la evaluación es un instrumento para proporcionar información tanto con vistas a los reajustes necesarios en el proceso de enseñanza como respecto a los apoyos requeridos para el progreso educativo de los alumnos.” (Bolívar, 1995 p. 51)

Es por ello que, la incorporación de las actitudes al currículum supone que deban concretarse en las planificaciones de aula de cada uno de los profesores. En consecuencia, si las actitudes se aprenden por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto quiere decir que pueden ser objeto de evaluación. Así pues para Bolívar (1995), si los profesores nos proponemos como contenidos y objetivos las actitudes, es obvio que suponemos que pueden ser modificadas como consecuencia de la enseñanza, “y aquello que es objeto de enseñanza/aprendizaje debe ser también evaluado.” (p. 54) Por lo tanto, se puede sostener que todo proceso evaluativo es parte de un contexto de enseñanza-aprendizaje, de modo que para esta investigación es importante contemplar la enseñanza de las actitudes dentro de algunos objetivos específicos, ya que esta serviría como base para poder evaluarlas.

Ahora bien, ante la temática de la investigación, Bolívar (1995), señala que existe una real problemática para los profesores en cuanto a la evaluación de las actitudes. Esto debido a que, en la actualidad se entiende que en la evaluación se mezclan inevitablemente dos dimensiones: una, referida a que existe un problema técnico-metodológico de técnicas e instrumentos (el cómo evaluar) que es, sobre todo, un problema ético de por qué, para qué y con qué legitimidad se puede evaluar este ámbito. Es así como entonces: “La dimensión técnico-metodológica se subordina a la ética-moral” (p.24). En otras palabras, solo después de tener claro el sentido de la evaluación, o sea, el para qué evaluar, se podría considerar las técnicas o instrumentos que podrían ser útiles para realizar dicha evaluación.

En esta misma línea, Bolívar sitúa la problemática de la evaluación de las actitudes como una de las dimensiones más necesitadas de clarificación; según sus palabras “(...) es expresión de todos los problemas de educar hoy.” (p. 11). Asimismo, autores como Manassero y Vázquez (1997), respecto a las actitudes, sostienen que “con frecuencia se ignora o minimiza su papel como objetivos y contenidos educativos y, en consecuencia, no se planifican ni se evalúan, dejándolas fuera del currículum escolar explícito.” (p. 199)

Por lo tanto, se puede indicar que, en el marco de los antecedentes presentados recientemente, se justifica la elección del problema de investigación por cuanto supone una problemática actual no resuelta, que requiere de clarificación, puesto que así lo plantean algunos autores, como Bolívar (1995), señalando también que “las actitudes «se caracterizan por un embarazoso grado de ambigüedad y confusión».” (p. 71) y, por lo

mismo, “la evaluación en el ámbito de las actitudes y los valores constituye uno de los puntos oscuros más necesitados de clarificación” (p. 13).

Asimismo, otra de las razones que justifican la investigación es que el tema resulta oportuno y factible de llevar a cabo. Es oportuno, dada la ubicación en el contexto temporal, pues es en la actualidad donde los profesores de escuelas municipalizadas están trabajando bajo los nuevos ajustes implementados al currículum oficial desde el año 2012, en donde se plantea la integración de las actitudes como objetivos de aprendizaje susceptibles de ser evaluados. Y es factible, debido a que al realizar la investigación en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada, que operan como centros de práctica de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, se facilita el ingreso y contacto con los diferentes Directores y/o Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, que son los que, a su vez, permiten el acceso a los profesores de estos establecimientos.

Así también, el hecho de que la investigación se realice a profesores que ejercen en establecimientos vinculados con la Escuela de Pedagogía de la PUCV permitiría que, los resultados obtenidos de la percepción de los profesores en torno a la evaluación de las actitudes, sirvan como antecedentes a tener presentes en la formación académica —inicial y continua— de los futuros docentes para con dicha temática.

Además, en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, una de las razones es que esta es una de las dos asignaturas junto con Matemáticas a las que el currículum más atención y tiempo les otorga; esto queda demostrado en los planes de estudio, en donde tanto para los establecimientos con o sin Jornada Escolar Completa, las horas anuales destinadas a la asignatura son 304 horas. Así, queda evidenciado que es una de las que más carga académica tiene y, en efecto, son más las clases y espacios con los que los educadores contarían para poder trabajar el contenido actitudinal.

Igualmente, otra de las justificaciones reside en que la asignatura de Lenguaje y Comunicación se toma como referente por cuanto supone una base transversal a todas las demás asignaturas, como por ejemplo, Matemáticas o Cs. Naturales: el lenguaje posibilita el pensamiento, el lenguaje es un instrumento vital e imprescindible para cualquier otra

asignatura o área académica que se quiera enseñar y aprender. De este modo, en el programa de la asignatura se señala que:

Es fundamental para el desarrollo cognitivo. Es el instrumento mediador por excelencia, que le permite al ser humano constatar su capacidad de sociabilidad al lograr comunicarse con los demás. Al mismo tiempo, el manejo del lenguaje le permite conocer el mundo, construir sus esquemas mentales en el espacio y en el tiempo, y transmitir sus pensamientos a quienes le rodean. (MINEDUC, 2013, p. 8)

Finalmente, los principales argumentos que sustentan el problema de investigación residen en que la evaluación de las actitudes es una problemática vigente, no resuelta y confusa, sobre la cual es relevante ahondar. De este modo, se considera pertinente conocer las percepciones que los docentes manifiestan en torno a este ámbito, puesto que son ellos quienes se ven afectados por los cambios producidos actualmente en los documentos oficiales del MINEDUC, en donde se innova integrando las actitudes como parte de los objetivos de aprendizaje que se deben abordar durante el año escolar.

**CAPÍTULO 2**  
**MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se dan a conocer los fundamentos teóricos que serán la base del desarrollo del presente trabajo de investigación. A través de este, se abordarán distintos conceptos y temáticas, tales como: evaluación del aprendizaje, las actitudes, la evaluación de las actitudes, procedimientos para evaluar las actitudes y el programa de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

## **2.1 Evaluación**

La evaluación educativa es una de las temáticas, que en el área educativa, ha motivado una variedad de investigaciones y estudios con el correr de los años, pero ¿por qué este interés por la evaluación?

Desde un principio, la evaluación ha sido relacionada con el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, la cual se ha transformado en una actividad cada vez más compleja, constituyéndose en un “instrumento poderoso que vela por la calidad de las acciones educativas a la vez que contribuye al desarrollo profesional de las personas implicadas en ellas” (Cabrera, 2000, p. 15).

De esta manera, la evaluación educativa ha adquirido un rol protagónico fundamental, el cual va más allá de ser un mero instrumento de recogida de información cuantitativa, ya que a su alrededor gira lo que concierne a la vida escolar, puesto que “no solo condiciona el qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para entender la diversidad de necesidades que se generan en el aula” (M. Ballester et al. 2000, p. 22).

En este sentido, actualmente, la evaluación se encuentra en un proceso de aceptación, a través del cual se pretende comprender que todo proceso evaluativo debe tener una planificación y debe desarrollarse de manera conjunta con el proceso formativo, es decir, la evaluación ya no puede estar enfocada al momento final de dicho proceso formativo, sino que debe tener lugar durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con las características de los estudiantes.

A continuación, el siguiente apartado abordará el concepto de evaluación desde una perspectiva actual, es decir, la evaluación como foco del proceso de enseñanza y aprendizaje, visión que se centra en el aprendizaje significativo de todos los estudiantes de un grupo curso. Para ello, el punto de partida será la evolución del concepto de evaluación a través del tiempo, con el fin de comprender la complejidad de este y los distintos matices que ha adquirido.

### **2.1.1 Definición del concepto de evaluación**

De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2003), el primer acercamiento al concepto de evaluación educativa lo realizó el llamado padre de la evaluación, Ralph W. Tyler en el año 1950, definiéndola como un “proceso que determina hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza”. (p. 6)

Posteriormente, según estos autores, Cronbach en 1963 la definiría como “la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo” (p. 6).

Así mismo, mencionan a Stufflebeam, quien en 1973 diría que la evaluación “es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones” (p. 6).

De igual forma, presentan a Stufflebeam y Skinkfield (1987) quienes definieron a la evaluación como “la recopilación de datos de trabajo mediante la definición de una metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y comparaciones de las metas” (p. 7).

Por tanto, estas primeras acepciones del concepto de evaluación educativa dan cuenta de un enfoque positivista, el cual se centra en la obtención de datos cuantitativos con el fin de comparar los objetivos o metas propuestas.

Sin embargo, los teóricos y entendidos en la temática determinaron que la evaluación no solo apunta a los resultados, sino que debe cumplir con otras funciones, enfocándola en el proceso. En este sentido, las siguientes definiciones más modernas de la evaluación, según Castillo y Cabrerizo (2003) dan cuenta de un cambio de perspectiva.

Es así como, señalan que para Casanova (1995) la evaluación es entendida como:

Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente. (p. 7)

Esto da cuenta, de un concepto más complejo en su esencia, en el cual se muestra que la evaluación es más que solo proporcionar información a través de los datos obtenidos, sino que está enfocada en comprender el porqué de la información y tomar decisiones que busquen mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se trata de una evaluación con un enfoque más amplio y no restringido solo al logro de los objetivos.

En este mismo sentido, Cabrera (2000) se refiere a la evaluación como:

Proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la información con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación. (p. 17)

Por lo tanto, la evaluación es un proceso que otorga información y que permite incidir en la formación de los estudiantes, ya que vuelve visible aquello en lo que se debe prestar más atención, es decir, muestra las debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Castillo (2002) en Castillo y Cabrerizo (2003) señala que:

La evaluación debe permitir, por un lado adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han seguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa. (p. 8)

Es decir, la evaluación posee un enfoque distinto al de sus inicios, ya que se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta las particularidades de estos y la labor educativa y evaluativa de los docentes.

En tanto, Ahumada (2006) se refiere a la evaluación del aprendizaje como un “proceso de determinación de la valía y/o mérito de un sistema, programa, producto o procedimiento educativo, que incluye la obtención de informaciones y la definición de criterios para juzgar su valor y tomar una decisión” (p. 23). Es decir, la evaluación es un proceso, que involucra lo que sucede en el aula y lo que ocurre en el establecimiento, enfocándose en el proceso de aprendizaje, ya que se considera “importante el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades de pensamiento, la comprensión de los contenidos curriculares y su relación con la vida real”. (Ahumada, 2006, p. 25)

Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje en su esencia es un proceso dinámico, que permite la interpretación de la información, la reflexión y la toma de decisiones, respecto de los datos recogidos. En este sentido, ya no es considerada como un sinónimo de calificación que solo otorga valor a los objetivos o metas propuestas, sino que “se interesa por obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que en los resultados o productos” (Ahumada, 2006, p. 29).

A continuación, se presenta un esquema que muestra, de manera resumida, las distintas connotaciones del concepto de evaluación en el tiempo:

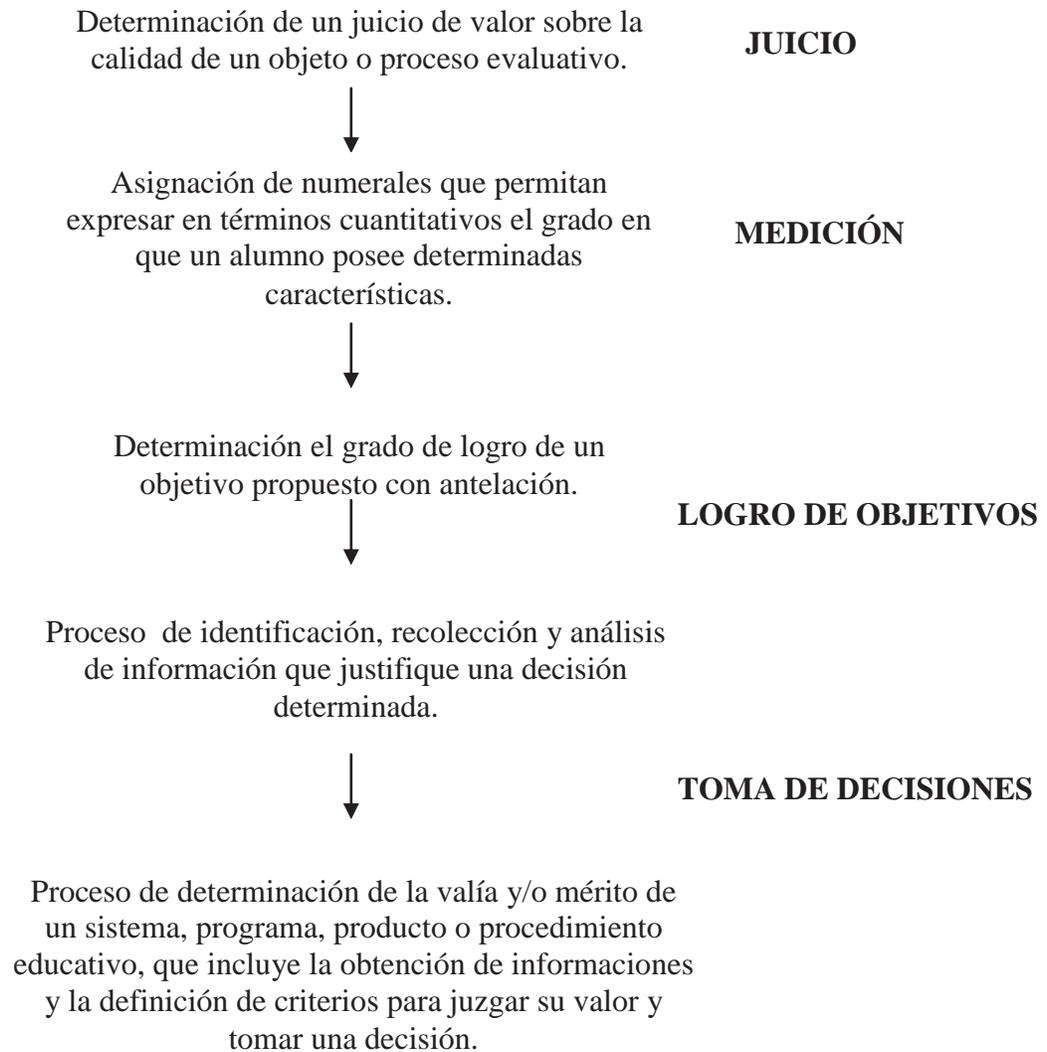


Figura 1: Evolución del concepto de Evaluación Educativa (Ahumada, 2006, p. 23)

Por todo lo anterior, se puede decir que la evaluación, en contraste con el enfoque en donde predominan las pruebas y el interés por los resultados, debe estar centrada en el “logro de aprendizajes significativos donde se enfatice en los roles diagnóstico y formativo, otorgándole una menor importancia a lo sumativo, entendiendo esto último solo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el alumno” (Ahumada,

2006, p. 30), es decir, en nuestros días, entenderemos que el proceso evaluativo debe estar enfocado en el aprendizaje auténtico, de modo tal que se caracterice por poseer:

- Una enseñanza personalizada y evaluación diferenciada.
- Un predominio de la función diagnóstica.
- Una evaluación en términos de dominio de procesos.
- Propósitos de carácter productivo.
- Y la aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos múltiples. (Ahumada, 2006, p. 26)

Es decir, se trata de una evaluación centrada en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, que pierde sentido si solo se trata de obtener datos como evidencia de la adquisición de conocimientos. En este sentido, el proceso evaluativo no puede solo cumplir con una función de carácter social, sino que también debe cumplir con una función pedagógica que contribuya a comprender qué y cómo aprenden los estudiantes.

### **2.1.2 Funciones de la evaluación**

Teniendo en cuenta que toda actividad evaluativa es un proceso de “recogida de información, que puede ser o no instrumentada; de análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis, y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido” (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 23), esta no refiere solo al hecho de involucrar una prueba o examen, del cual se pueden obtener resultados cuantificables para realizar acciones del tipo administrativas sino, como se ha planteado anteriormente, la evaluación debe cumplir con una labor “orientada a evidenciar procesos de reflexión y comprensión del alumno” (Ahumada, 2006, p. 41), es decir, debe enfocarse en “la autoevaluación, en la congruencia y pertinencia de esta acción, y, sobretodo, en la flexibilidad de los procedimientos destinados a recoger evidencias de aprendizaje” (Ahumada, 2006, p. 41).

De acuerdo con esto, la evaluación cumple dos funciones totalmente distintas, en el proceso evaluativo del aprendizaje, sin embargo, se complementan. Estas refieren, básicamente a:

- El carácter social de la selección y de calificación, pero también de orientación del alumnado.
- Y al carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que los alumnos aprendan de forma significativa. (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 24)

De esta manera, la primera función de la evaluación del aprendizaje, referida al ámbito social, es determinar cómo es el progreso de los alumnos frente a los contenidos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, informar “qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar” (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 24). Por lo tanto, esta está orientada a cumplir un rol de control o sumativo, el cual se enfoca en saber “si se está haciendo la formación que necesita la organización, a fin de tomar decisiones sobre continuar o no en la misma dirección” (Cabrera, 2000, p. 28), en cuanto a los resultados de los alumnos.

La segunda de dichas funciones, se refiere al ámbito pedagógico, es decir, la evaluación vista de una perspectiva formativa. Esta función se caracteriza por:

Aportar información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la cualidad de la enseñanza en general. Se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo. (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 24)

Es decir, la función formativa de la evaluación del aprendizaje, tiene su valor esencial en que “utiliza el propio proceso de evaluación como instrumento dinamizador de los cambios para mejorar la formación” (Cabrera, 2000, p. 28), tomando en cuenta a todos los participantes de este proceso, ya sea a los profesores, alumnos, personal directivo, y apoderados, puesto que a todos ellos afecta en alguna medida.

Ahora bien, en la realidad educativa se puede decir que la función sumativa o de control es a la que más importancia se le da, puesto que las notas o calificaciones son un factor fundamental a la hora de aprobar un determinado curso, y en vista de ello, todos los

recursos y estrategias de evaluación se enfocan en lograr este objetivo. De esta manera, la evaluación es relegada al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, determinando si un alumno es promovido o no al siguiente nivel, quedando en segundo plano las necesidades o particularidades del alumnado y su proceso de aprendizaje, no existiendo información de qué y cómo aprendieron realmente.

Sin embargo, no es apropiado entender estas dos funciones de manera contrapuestas y aisladas, sino que deben ser vistas de forma complementaria, “ya que sirviendo a distintos propósitos da cuenta de una misma realidad” (Cabrera, 2000, p. 28). En este sentido, el proceso de evaluación de la enseñanza-aprendizaje debe dar cuenta de un equilibrio que permita mirar a través de los datos cuantitativos para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tomando en consideración sus necesidades para mejorar dicho proceso. Así mismo, Cabrera (2000) se refiere a esta complementación de la siguiente manera:

Sin duda el control conduce o debería conducir a la mejora de la calidad de lo que se evalúe. Ahora bien, cuando se trata de cambiar actitudes, formas de hacer, el control es del todo insuficiente, y, sin mejora de actitudes, los cambios solo serán superficiales. La evaluación deber ser formativa si se pretenden obtener cambios importantes y profundos. (p. 29)

En vista de que la evaluación no puede tener lugar solo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, es que debe reflejar y seguir distintas modalidades. Entre estas se destacan las siguientes: según el momento de aplicación, según su finalidad y según los agentes evaluativos, que participan en este proceso.

### **2.1.3 Modalidades de la evaluación**

Establecer una clasificación de los tipos o modalidades de la evaluación, no es una tarea sencilla, dado que existen múltiples criterios que pueden utilizarse para esta clasificación, y como dicen Castillo y Cabrerizo (2003) “la gran cantidad de adjetivaciones que se le han dado a la evaluación, referidas sobre todo a la evaluación del aprendizaje,

tampoco facilita la tarea” (p. 23). Es por ello, que en esta investigación se han tomado específicamente tres modalidades, las cuales se detallan de la siguiente manera:

### **2.1.3.1 Según el momento de evaluación**

Dentro de las evaluaciones realizadas, en determinados momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentran:

- Evaluación inicial:

Es aquella que se realiza al comienzo de un curso o una etapa educativa y tiene por objetivo establecer un punto de partida con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, “consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 24), el cual permite que el docente tenga conocimiento de la situación inicial y real de sus alumnos. Este tipo de evaluación es imprescindible, ya que “permite diseñar estrategias didácticas y acomodar la práctica docente a la realidad del grupo curso y de sus singularidades individuales” (p. 25), respecto de los aciertos y dificultades de los estudiantes.

- Evaluación procesual:

Este tipo de evaluación consiste en:

La valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso educativo del alumno, etc., a lo largo de un período de tiempo prefijado para la consecución de la meta u objetivos propuestos. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 25)

Es decir, implica todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, del cual obtiene información sistemáticamente, por lo que sirve como “estrategia de mejora

para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 25).

– Evaluación final:

Esta evaluación consiste en “la recogida y valoración de datos al finalizar un período de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc., como constatación de los objetivos esperados”. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 26) Por lo tanto, permite conocer cómo ha resultado un proceso finalizado de formación, ya que le otorga un valor, a partir del cual se realizan juicios para saber si se han logrado las metas propuestas en un inicio.

### **2.1.3.2 Según la finalidad de la evaluación**

Dentro de las evaluaciones realizadas según distintas finalidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran:

– Evaluación diagnóstica:

Esta evaluación tiene lugar en el inicio del proceso educativo, el cual tiene como objetivo, “determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje” (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 25). No solo debe dar cuenta de datos e información numérica de los alumnos y grupo curso, sino también:

Del grado de adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje; de las ideas alternativas o modelos espontáneos de razonamiento y de las estrategias espontáneas de actuación; de las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje; y las representaciones que se hacen de las tareas que se les proponen. (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 27)

Es decir, este tipo de evaluación permite a los docentes acceder a información de los estudiantes, acerca de sus destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que poseen antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado curso.

– Evaluación formativa:

Esta evaluación corresponde a “una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo” (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 28), por lo tanto, se centra en conocer cada aspecto del aprendizaje de los estudiantes, es decir, sus aciertos y errores en las distintas actividades evaluativas que se llevan a cabo. De esta forma, “permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y de cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29).

Por tanto, el objetivo de este tipo de evaluación es conocer cuáles son las falencias que presentan los alumnos durante del proceso de aprendizaje, así como también, sus éxitos, más que saber datos y resultados obtenidos.

– Evaluación sumativa:

Esta evaluación tiene como objetivo comprobar el logro y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello “pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 30).

La función de este tipo de evaluación no solo pasa por dar cuenta socialmente que los alumnos cumplen con los puntajes, notas o calificaciones suficientes para aprobar un curso, sino que cumple con una función formativa, la cual recae en:

Saber si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y, en consecuencia, si tienen los prerequisites necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos que convendría modificar (...). (Jorba y Sanmartí, 2000, p. 30)

### **2.1.3.3 Según los agentes de la evaluación**

Dentro de las evaluaciones realizadas por distintos agentes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentran las siguientes:

– Autoevaluación:

En este tipo de evaluación los encargados de evaluar el trabajo y desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los propios estudiantes, los cuales tienen un rol protagónico, ya que a través de una autorreflexión, dan cuenta o informan el estado de su propio aprendizaje.

Sin embargo, a través de esta evaluación:

Es el profesor quien establece el qué y cómo, entonces el alumno solo autoinforma, es decir, responde de sí mismo; en este caso es el profesor quien establece el referente de contrastación, fija las categorías evaluativas y los estándares a ser aplicados, para que el alumno emita el juicio. (Himmel, Olivares y Zabalza, 1999, p. 17)

– Heteroevaluación:

Esta evaluación se constituye como uno de los tipos más comunes en la cultura escolar, puesto que es “el profesor el que delinea, planifica, implementa y aplica el proceso evaluativo” (Himmel, et al. 1999, p. 17), dando cuenta de una evaluación que proviene principalmente de los criterios y estándares pensados por el docente, para comprobar el aprendizaje de los distintos contenidos.

– Coevaluación:

Esta tipología de evaluación está pensada para generar instancias de evaluación entre los mismos alumnos, de manera conjunta. De esta forma, el desempeño durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es evaluado por el grupo curso mutuamente, es decir, “evaluadores y evaluados cambian su papel alternativamente” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 29), entregando la información necesaria para establecer cómo va el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, teniendo en cuenta que estas modalidades y tipologías de evaluación pueden ser utilizadas de manera conjunta en un proceso educativo, no debe olvidarse que esta labor requiere estar enfocada en una función formativa, es decir, deber buscar contribuir al aprendizaje significativo de los estudiantes, a través de una acción evaluadora coordinada y eficaz tanto en “su planteamiento como en su aplicación” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 31), que incida en el desarrollo de los alumnos. Ante esto, Ahumada (2006) señala que se trata de un desarrollo que no se sustenta en un mera acumulación de datos, sino que se trata “de un proceso global e integral, en función del cual cada aprendizaje en particular tiene su explicación y su valoración” (p. 49).

Por lo tanto, a partir de esto, se puede decir que la evaluación está presente en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo parte de este y a través del cual, se puede obtener información valiosa que permita guiar y modificar las falencias e ir en beneficio de la formación de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la evaluación debe ser un proceso planeado y riguroso, que permita conocer cada aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, requiere de “un diseño previo que sistematice, organice y programe el funcionamiento de los diversos elementos interrelacionados” (Castillo, 2002, p. 17), es decir, tal como se planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje, de igual forma se debe planificar el proceso evaluativo.

#### **2.1.4 Diseño del proceso de evaluación**

Por lo anterior, hoy la evaluación del aprendizaje está involucrada, indisolublemente, con la formación educativa de los alumnos, por lo que es un proceso complejo, que evalúa distintos elementos y componentes del ámbito de la enseñanza-aprendizaje, así como también diferentes “momentos, distintas áreas, en todos y en cada uno de los involucrados” (Himmel, et al. 1999, p. 29). En este sentido, si se pretende:

Realizar una evaluación con características de sistemática y continua, que no avance según momentos aislados, sino de manera integral, es indispensable prever esto desde el delineamiento general y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma tal que en esta debe incluirse la planificación de la misma evaluación. (Himmel, et al. 1999, p. 29)

Por lo tanto, el proceso evaluativo debe planearse desde la concepción del proceso de aprendizaje de los estudiantes, dando cuenta de etapas que “permitirán determinar si lo esperado está o no ocurriendo, si los objetivos se logran o no” (Himmel, et al. 1999, p. 29), para juzgar las acciones realizadas y tomar decisiones respecto del desempeño de los alumnos.

A continuación, se caracterizan las fases del proceso de evaluación del aprendizaje, de acuerdo a Himmel et al. (1999):

- Primera fase de delineamiento:

En esta primera fase, se establecen los propósitos de la evaluación, es decir, “los fundamentos valóricos y exigencias técnicas, momento, modalidad, participantes” (p. 31), contemplando las particularidades del contexto del grupo curso.

- Segunda fase de planificación:

Esta fase requiere de una sólida reflexión en cuanto a lo que se pretende lograr a través del proceso evaluativo, por lo que:

Se debe explicitar el qué, por qué y para qué se evaluará, el significado de la fundamentación que iluminará y condicionará el proceso evaluativo, plantear interrogantes a responder al final del proceso, los procedimientos e instrumentos necesarios, las fuentes de información, los referentes a ser utilizados, audiencias, tipos de informes a construir, posibles sugerencias para la toma de decisiones. (p. 31)

- Tercera fase de Implementación:

La fase de implementación está enfocada en la “selección o construcción de materiales, instrumentos, implementos necesarios según lo planificado, todo ello debidamente validado” (p. 31).

- Cuarta fase de aplicación:

Esta fase tiene lugar, luego de que se han realizado las etapas anteriores y depende del establecimiento del propósito y de la selección de los instrumentos o procedimientos evaluativos, es decir, significa “el desarrollo de las acciones establecidas según las etapas anteriores, vale decir, el uso de instrumentos e implementos generados para recoger la información que se necesita” (p. 31).

- Quinta fase de análisis de resultados y proyecciones:

Esta fase requiere rigurosidad en su desarrollo, puesto que:

Implica utilizar información obtenida para un mejor conocimiento del objeto de estudio, la comparación con el o los referentes de contrastación que permitirán emitir el juicio, y también la determinación de las variables que pueden haber

influido en los resultados y que de una u otra forma dan luces para orientar la toma de decisión, particularmente en lo que dice relación a las acciones siguientes inmediatas y mediatas, especialmente en aquellos casos en que los resultados de los aprendizajes detectados tengan incidencia en las etapas siguientes del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 31)

Cada fase del proceso evaluativo, como se ha planteado anteriormente, está enfocado a dar cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo cual todas las actividades de evaluación que se realicen también deben someterse a evaluación “(...) de forma tal que permita realizar oportunamente los ajustes necesarios” (p. 31). En este sentido, se trata de realizar una metaevaluación, la cual es un “(...) proceso de juzgar cada elemento o proceso de evaluación, de forma tal de asegurar que la información que se recoja, el análisis que se realice llevarán a la explicación de un juicio correcto” (p. 31). Sin duda, todo este proceso será provechoso y tendrá efectos positivos mientras se realice de acuerdo a un aprendizaje significativo y con pertinencia, tomando en cuenta las individualidades del grupo curso.

Sin embargo, estas fases del proceso evaluativo no deben contemplarse como una tarea evaluativa rígida, puesto que dependiendo de la complejidad del objeto de evaluación “algunas tareas de una fase se clarificarán cuando se definan otras cuestiones de una fase posterior e, incluso, sufrir alguna modificación en la medida en que así lo exija el propio proceso” (Cabrera, 2000, p. 43). En este sentido, la evaluación, en su rol formativo, la cual entrega información acerca del qué y cómo aprenden los alumnos, se debe entender como un “proceso abierto y flexible, y, en muchas situaciones, emergente” (p. 43). No obstante, se requiere que la evaluación deba partir de un plan de acción sistemático y en ningún caso caer en la improvisación, puesto que perdería el sentido pedagógico, dando cuenta de un proceso alejado de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

### **2.1.5 Evaluación en el contexto del currículum nacional**

Ahora bien, tomando en cuenta todo lo que implica la evaluación del aprendizaje, se hace necesario conocer el escenario evaluativo, es decir, los principios y normas que rigen a los establecimientos educacionales con respecto a este proceso.

Al respecto, el actual Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niñas y niños de enseñanza básica, específicamente el decreto supremo 511, es un documento oficial que permite conocer los principios que rigen la promoción de los alumnos de un nivel escolar a otro, específicamente, en este se describen las disposiciones legales que rigen a la evaluación y promoción escolar en el país, influyendo en las decisiones y procedimientos evaluativos que debe contemplar cada establecimiento en su propio reglamento de evaluación.

En este sentido, en el decreto supremo 511, la evaluación es planteada de manera general, contribuyendo a la idea de proporcionar información relevante para el profesor, la cual estará ligada a la promoción y calificación de los educandos, tratándose entonces de:

Un proceso permanente, cuyo objetivo es proporcionar información al profesor para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de objetivos educacionales propios de cada nivel. La evaluación se traduce en una calificación (nota o concepto), la cual determina, junto al requisito de asistencia, la promoción de alumnos y alumnas. (MINEDUC, 2003)

Por lo tanto, se entiende entonces que el decreto apunta más bien a entregar las disposiciones legales en las que los establecimientos deben basar sus propios reglamentos de evaluación, para determinar bajo qué condiciones los alumnos y alumnas podrán aprobar y avanzar en el currículum nacional. Es así como, en el Artículo 3° se señalan algunas especificaciones con las que debe cumplir el reglamento de evaluación del establecimiento educativo, tales como:

- a) Disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos;
- b) Formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados;
- c) Procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos.
- d) Disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente. (MINEDUC, 2003).

A partir de esto, todo establecimiento debe contar con un reglamento de evaluación, el cual debe contemplar y señalar las estrategias y procedimientos evaluativos que se deberán llevar a cabo en el establecimiento, como así también, la forma de comunicar los resultados a los estudiantes, padres y apoderados, entendiéndose también, qué decisiones y/o acciones se llevarán a cabo respecto a un determinado objetivo propuesto.

Sin embargo, lo dispuesto por el Ministerio de Educación en este decreto, sobre el proceso evaluativo, es más bien de carácter general sin especificaciones aclarativas al respecto, en el cual, tampoco existe una definición sobre la evaluación, dando a entender que esta se remite a un asunto netamente de promoción escolar y el logro de los objetivos situados en las Bases Curriculares, dejando la responsabilidad de este proceso al establecimiento educativo y los docentes.

En vista de que, la función social de la evaluación suele ser la imperante en el contexto escolar, se presentan distintas dificultades a la hora de llevar a cabo un proceso de evaluación con miras a producir un aprendizaje significativo en los alumnos, puesto que los docentes necesitan de estrategias y conocimientos para llevar a cabo dicho proceso. En este sentido, actualmente, existe una diferencia notoria entre la teoría que existe al respecto y lo que implica la práctica.

Por lo tanto, teniendo en consideración la realidad educativa y evaluativa de nuestro país, señalar que todos los docentes y establecimientos llevan a cabo un proceso de evaluación centrado en los alumnos es verdaderamente complejo. Es por ello, que Ahumada (2006) habla de lo utópico de estas propiedades, debido a que no se conocen las condiciones en las cuales se desenvuelve cada docente y, por lo tanto, tampoco se sabe que tan continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente al aprendizaje es la evaluación educativa.

Probablemente, la falta de recursos, de información y conocimientos, de apoyo colegiado, de actualización en el ámbito educativo, de un reglamento de evaluación del establecimiento, entre otros aspectos, no permiten la realización de un proceso evaluativo con miras a un mejoramiento en la calidad de la educación, dado que en la actualidad y “bajo el escenario poco alentador de la evaluación, esta cumple un papel poco auténtico” (Ahumada, 2006, p. 35), y “los procedimientos evaluativos utilizados resultan incapaces de

obtener evidencias reales de aprendizaje más allá de un mero recuerdo o evocación de un determinado conocimiento” (Ahumada, p. 35).

En este sentido, es imperante conocer acerca del proceso evaluativo y su relación con la temática de las actitudes, frente a este contexto marcado por una evaluación de carácter social y basada, principalmente, en la promoción y calificación de los estudiantes, ya que:

Por ejemplo, si nos preguntamos por qué no se evalúa la “afectividad” base de todo aprendizaje significativo, la respuesta, aunque cuestionable, es que pareciera interesar más recoger información sobre determinados conocimientos, procurando ignorar que ambos aspectos confluyen necesariamente en la significación del aprendizaje. (Ahumada, 2006, p. 26)

Es decir, todo hace pensar que lo que importa es la evaluación de los conocimientos y habilidades que posea el estudiante, sin embargo, las actitudes, que son la base de nuestro aprendizaje, están subvaloradas en la educación, relevándolas al plano de enseñanza y desarrollo más que al evaluativo.

## **2.2 Las Actitudes**

Las actitudes han pasado a constituir un aspecto relevante en el aprendizaje, puesto que el actual enfoque de la educación se centra en un aprendizaje integral por parte de los alumnos, es decir, se busca que se desarrollen en diversos aspectos (social, afectivo, académico, etc.). Lo anterior se sustenta en lo indicado por los documentos oficiales, específicamente en las Bases Curriculares, en las cuales se señala que:

La finalidad de toda educación es ofrecer al estudiante la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad. Esto implica aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico. Por ello, la selección de objetivos comprende tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos y las alumnas para desenvolverse en distintos ámbitos de su vida. (MINEDUC, 2013, p. 19)

Es por lo anterior, que las actitudes han sido parte de las principales innovaciones de la reciente Ley General de Educación (Ley N°20.370), puesto que las incorpora como parte de los Objetivos de Aprendizaje (OA), especificando que deben ser intencionadas junto a otros contenidos a través de las diversas actividades que se realizan dentro del aula. Por lo mismo, el Programa de Estudio (2013) manifiesta que las actitudes:

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. (p. 41)

Por lo cual, el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación (2013) establece la siguiente definición para el concepto de actitudes: “(...) son 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.” (p. 11), con el fin de orientar el proceso enseñanza y aprendizaje y la incorporación de estas como OA en el aula.

De esta forma, queda de manifiesto que las actitudes deben ser relevadas en el ámbito educacional, por lo que se hace necesario profundizar en esta temática, conociendo las características y componentes que diversos autores han planteado acerca de ellas.

### **2.2.1 ¿Qué son las actitudes?**

La temática de las actitudes se ha estudiado a lo largo del siglo XX, por lo que ha sido objeto de diversas investigaciones que han permitido el desarrollo de incontables definiciones. Un ejemplo de ello es lo señalado por Alcántara (1988), quién manifiesta que "Las actitudes son las disposiciones según las cuales el hombre queda bien o mal dispuesto hacia sí mismo y hacia otro ser" (p. 9).

Asimismo, Bolívar (1995) se refiere a estas como "factores que intervienen en una acción, una predisposición comportamental adquirida hacia algún objeto o situación" (p.

72), lo que permite observar que no hay grandes diferencias ni confusiones en la conceptualización de las actitudes.

Así también, para facilitar la comprensión de las actitudes y entender el interés como objeto de investigación en el área educacional, Alcántara (1988) describe nueve características que orientan la conceptualización de las actitudes, las cuales se mencionan a continuación:

- a) Son adquiridas.
- b) Son estables, perdurables, difíciles de mover y cambiar.
- c) Son raíz de conducta.
- d) La actitud es un proceso cognitivo y su raíz es cognitiva.
- e) La actitud conlleva procesos afectivos, volitivos que secundan o se oponen al dictamen de la razón.
- f) Es un proceso complejo, integral.
- g) Son cualidades radicales.
- h) Evocan un sector de la realidad, se refieren a unos determinados valores.
- i) Son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos. (p. 10)

### **2.2.1.1 Características de las actitudes**

Ahora bien, para entender qué es una actitud, se hace necesario profundizar en cada una de la características mencionadas anteriormente, estableciendo su relación con el aprendizaje integral y con la temática de la presente investigación.

- Con respecto a que son adquiridas, Alcántara (1988) señala que “son el resultado de la historia de cada hombre, sin negar, por ello, que como hombres y como individuos concretos nacemos con ciertas predisposiciones incipientes, incoadas, que limitan nuestras posibilidades y constituyen nuestro substrato biológico.” (p. 10)

En este sentido, pueden ser trabajadas en la escuela. Aun cuando nacemos con ciertas disposiciones, el colegio, como agente educador, puede y debe desarrollar actitudes.

- Al hacer referencia a que son raíz de conducta, pero no la conducta misma, se hace necesario mencionar la relación conducta-actitudes. Esta se puede entender desde distintas perspectivas, es decir, se puede observar la conducta como reflejo de actitudes o viceversa. Bolívar (1995), menciona los puntos de vista que imperan en esta correlación:

Si las actitudes preceden a la conducta, como tradicionalmente se ha entendido, y de qué modo (directo o mediado por otros factores, como la intención de llevar a cabo algo); si actitudes y conducta son recíprocas, en la medida en que una actuación positiva refuerza la correspondiente actitud, y viceversa; o si las actitudes manifestadas son ya un modo de conducta. (p. 72)

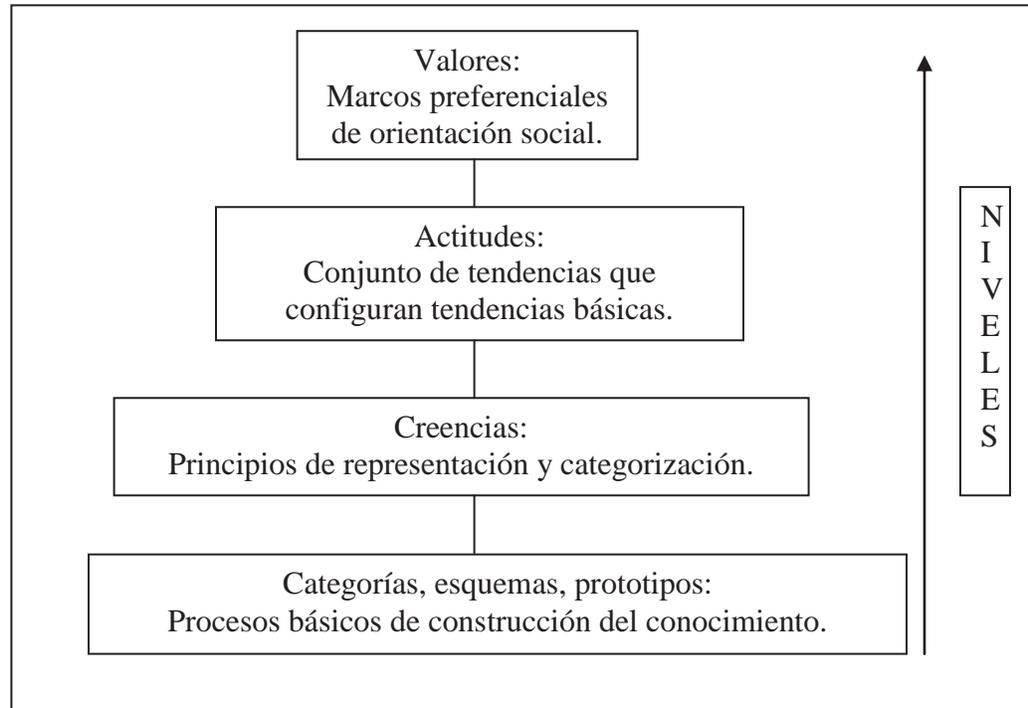
- Con respecto a que la actitud es un proceso cognitivo y su raíz es cognitiva. Alcántara (1988) señala que:

Este componente intelectual es su centro regulador. Toda actitud es una respuesta electiva ante los valores y ello solo es posible, si la razón conoce, juzga y acepta el valor. Y sabemos que el primer principio de todos los actos humanos es la razón y bajo su dominio despótico o político se sujetan todos los otros principios de la actividad humana. (p. 10)

Por lo tanto, el componente racional de las actitudes se vincula con aceptar el valor intrínseco que se presenta en cada situación, esto se debe a la estrecha relación que ambos tienen y que provoca que sean confundidos, por lo que conviene diferenciarlos.

De esta manera, los valores serán entendidos como “un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela, como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente.” (Coll et al., 1992, p. 141), es decir, la adquisición de las actitudes se ve beneficiada si se comunica el valor que la fundamenta. Esto se debe a que, los valores se encuentran en un nivel superior dentro del marco cognitivo y conductual del ser humano, lo que les permite una mayor estabilidad, pero que a su vez, dificulta su observación.

El siguiente cuadro grafica los niveles cognitivos y conductuales mencionado anteriormente:



Cuadro n° 1: Niveles cognitivos y conductuales. Adaptado de Bolívar (1992, p. 107)

Debido a su nivel superior, la probabilidad de observar los valores directamente es bajo, dado que su ubicación le proporciona una naturaleza íntima y un compromiso emocional alto, por lo que se hace necesario buscar una vía de manifestación. Este medio es posible de encontrar en las actitudes a través de su estrecha relación, la cual se advierte en el esquema anterior, dada la jerarquización presentada, lo que permite entender que las actitudes vienen a constituirse como expresión de los valores a través de su componente cognitivo, proporcionando la observación de estos. Bolívar (1995) se refiere a la relación mencionada (valores-actitudes) de la siguiente manera:

Dado que los valores, generalmente, se sitúan en un nivel superior de principios guía en relación con los medios y fines deseables en las acciones, se configuran como los determinantes potenciales de preferencias y actitudes. Por eso los valores tienen que traducirse (y trabajarse) en las correspondientes actitudes. (p. 75)

Las actitudes permiten, a través de su componente cognitivo, seleccionar el valor acorde a cada situación, puesto que son estas las que se comportan como respuestas hacia un objeto determinado. En este sentido, Alcántara (1988) manifiesta que “diferenciamos también las actitudes en buenas, positivas si se dirigen hacia los valores. Serán malas, si nos disponen a actos contrarios a nuestra naturaleza y nos orientan hacia los contravalores.” (p. 11)

- Con respecto a que la actitud conlleva procesos afectivos, volitivos que secundan o se oponen al dictamen de la razón, Alcántara (1988) hace mención a que “comporta una notable carga motivacional, ya que los valores que pretenden nuestras actitudes se alcanzan, poniendo en juego nuestros deseos, nuestra sensibilidad y nuestra voluntad como segundo principio motor de todos los actos y hábitos humanos.” (p. 10)

Por lo que, como parte de un desarrollo equilibrado del ser humano, las actitudes no solo son reguladas por la parte cognitiva. Tal como ha sido señalado en las definiciones, un elemento que se repite y que aparece como relevante son los sentimientos, puesto que estos inciden en la predisposición de agrado o desagrado que se pueda tener frente a un objeto.

- Con respecto a que las actitudes son cualidades radicales, se indica que las actitudes no solo se confunden con los valores, sino que tienden a mezclarse con disposiciones, hábitos y aptitudes. Por esta razón, Alcántara (1988) hace mención a la característica radical que estas poseen para diferenciarlas de otras predisposiciones. Sin embargo, las diferencias entre ellas son aún más profundas.

En primer lugar, las disposiciones tienen una tendencia a convertirse en actitudes, poseen un grado de madurez menor y está más alejada de la conducta misma. El propio Alcántara (1988) menciona que “(...) la disposición es fácil de perder y en cambio la actitud es difícil de anular” (p. 11), haciendo mención a la característica estable que estas últimas poseen.

En segundo lugar, las aptitudes se configuran por medio de la integración de varias disposiciones, lo cual le da un cierto grado de estabilidad y le permite, por medio de su unión, conformar las actitudes. Es decir, la principal diferencia radica en que las actitudes al originarse a través de la integración de las aptitudes, alcanza “una superior estabilidad y operatividad, con una mayor carga motivacional.” (Alcántara, 1988, p. 11)

Además, el hábito se encuentra al mismo nivel que la aptitud, pero con una función complementaria, es decir, “(...) si la aptitud nos habla de la faceta de capacidad-saber, el hábito es la vertiente que nos habla de la acción, de una disposición para actuar.” (Alcántara, 1988, p. 11). Por lo tanto, ambos se conforman de igual forma y son parte de la configuración de las actitudes, permitiendo que estas posean una estructura sólida y de gran eficiencia.

- Con respecto a que evocan un sector de la realidad, se refieren a unos determinados valores, se alude a que al hacer el llamado a la realidad, los valores que se trabajan y que facultan la fundamentación de las actitudes a enseñar (como fue mencionado anteriormente), se vuelven reales y permiten que la experiencia propia de cada estudiante se convierta en un eje principal en el desarrollo de las actitudes. Dado que, los valores son un objeto abstracto, la relación con hechos de la propia vida los vuelve tangibles y cercanos a los alumnos, manifestándose a través de actitudes que se trabajan desde un contexto cercano, y por lo tanto, su enseñanza y evaluación se vuelve significativa.

- En cuanto a que las actitudes son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos. Alcántara (1988), señala que

Con una actitud podemos responder a múltiples y diferentes operaciones. La actitud desde su unidad se abre a muchos actos diversos, reduciéndolos siempre a su raíz unitaria. Su capacidad de generalización reporta una economía de esfuerzo y al mismo tiempo consigue la tan ansiada unidad personal en nuestras experiencias y conductas. La formación de actitudes, pues, es la única manera de preparar y capacitar al joven para la vida, para una vida cada día más compleja y mudable con incesantes y diferentes retos y exigencias incomprensibles. (p. 10)

En esta última característica, se puede hacer mención a dos ámbitos importantes dentro de la educación y evaluación de actitudes. En primer lugar, al ser transferibles se respalda la idea de que pueden ser enseñadas y que son perfectibles, por lo que deben enseñarse, puesto que son muy importantes para la vida de las personas y para poder desenvolverse con los demás. En segundo lugar, la capacidad de generalizar permite entender que puede darse en distintas situaciones, es decir, se trabaja una de ellas en diversas actividades o en distintos objetivos de aprendizaje.

Asimismo, se hace necesario profundizar en una de las principales características de las actitudes, la cual se refiere a los tres componentes que la comprenden y que tienen relación con el ámbito educativo.

### **2.2.2 Componentes de las actitudes**

Para abordar la temática de las actitudes de manera más profunda, es necesario comprender que “los diversos componentes de las actitudes sirven, entonces, para advertirnos de su complejidad, y ser precavidos en el posible juicio estimativo que podamos emitir.” (Bolívar, 1995, p. 74). Por lo tanto, para realizar la incorporación de las actitudes en el aula, se deben tener en consideración las siguientes características mencionadas por Fishbein y Azjen (1977): “a) que son aprendidas; b) que predisponen para la acción; c) que son favorables o desfavorables para el objeto.” (Rubal et al., 2003, p. 21)

Sin embargo, para establecer la planificación de la enseñanza y evaluación de las actitudes, autores como Ahumada (2006) indican que se debe estar pendiente de sus tres tipos de componentes:

Componente	Definición
Afectivo	Los sentimientos son la carga afectiva de las actitudes, influyendo en la percepción del objeto o situación. Los sentimientos (agradables o desagradables) acompañan las pautas de valoración que se activan ante la presencia del objeto o situación.
Cognitivo	Este componente incide en la enseñanza debido a que suele ser congruente con la actitud. Además, es un conjunto organizado de creencias, conocimientos o expectativas estables que permite actuar de un cierto modo ante un objeto o situación.
Conductual	La relación entre conducta y actitud se ve afectada por varios factores que intervienen en la disposición hacia el objeto o situación, lo que se traduce en que esta no sea de manera directa, por lo que la acción frente a dicho objeto puede no ser consistente.

Cuadro n° 2: Componentes de las actitudes. Adaptado de Ahumada (2006, p. 98)

Ahumada (2006) destaca que estos tres componentes están “conectados por una reacción valorativa de agrado o desagrado” (p. 98), lo cual queda sustentado en las definiciones que establecen Bolívar (1995) Coll (1992) y Zabalza (2003), afirmando el carácter integral que poseen las actitudes dentro del desarrollo del ser humano.

La interrelación entre los tres componentes es relevante para trabajar las actitudes, debido a que cualquier modificación en una de estas áreas puede traducirse en una reforma de las actitudes, lo cual también puede producirse de forma inversa, es decir, “los componentes cognitivos, afectivos y conductuales pueden ser antecedentes de las actitudes; pero, recíprocamente, estos mismos componentes pueden tomarse como consecuencias” (Bolívar, 1995, p. 74).

En este sentido, los componentes actúan como medios de manifestación de las actitudes, permitiendo la observación y evaluación de estas, dado que “(...) el lenguaje y las acciones manifiestas de las personas son, por tanto, las herramientas más eficaces con que contamos para poder acceder y evaluar las actitudes de los demás.” (Coll et al., 1992, p. 189), es decir, la conducta (componente conductual) y su relación con las actitudes permitiría llevar a cabo la evaluación de estas. Es primordial no menospreciar los otros componentes, dado que frente a una situación u objeto específico, existe una respuesta afectiva, cognitiva y conductual, las que comparten una misma base, representando una misma actitud.

Ahora bien, las actitudes “no son algo definido, fijo, firme e inalterable sino algo vivo, evolutivo, dinámico. Las actitudes se construyen, se enseñan, se modifican, se sustituyen por otras, etc. Es por eso que constituyen uno de los contenidos de la formación escolar” (Rubal et al., 2003, p. 21).

Por lo tanto, y considerando las definiciones y características establecidas en este apartado, el concepto de actitudes abordado en esta investigación es el siguiente: **las actitudes son disposiciones favorables o desfavorables, aprendidas para actuar de una manera frente a situaciones, objetos o personas, incluyendo componentes afectivos, cognitivos y conductuales.**

### **2.3 Evaluación de las actitudes**

En el apartado anterior se presentó la definición de actitud que se adopta en la investigación, los aspectos básicos que deben incluirse para su descripción y los componentes que la constituyen. A continuación, una vez hecha la clarificación de objeto de evaluación, conviene abordar la especificidad de la evaluación de las actitudes. Para contextualizar la temática, en primer lugar, se ofrece una panorámica de la incorporación de las actitudes al ámbito educacional; en segundo lugar, se aborda una concepción de evaluación de las actitudes y; en el tercer apartado, con el que se finaliza, se aborda la complejidad que rodea la evaluación del objeto de estudio.

### **2.3.1 La incorporación de las actitudes al ámbito educacional**

En las últimas décadas, la temática de la evaluación de actitudes ha sido abordada por diversos investigadores que han nutrido este campo con información, entre ellos se encuentran: Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992; Bolívar, 1995; Manassero y Vázquez, 1997; Morales, 2000; Rubal, Trillo y Zabalza, 2003, entre otros. Toda la información aportada en los trabajos de estos autores ha ido demostrando la importancia que han logrado las actitudes en el campo de la educación y particularmente, en el ámbito de la evaluación.

La temática de la evaluación de las actitudes ha adquirido importancia en el ámbito educativo, esto como consecuencia de la incorporación de las actitudes a los currículos oficiales como contenidos de enseñanza. Y es que, recientemente en Chile con la Ley General de Educación (Ley N°20.370), el currículum incorporó las actitudes como una de las principales innovaciones de las Bases Curriculares 2012. En tanto, en el currículum de España, por nombrar un ejemplo, se introdujeron las actitudes como contenido educativo concreto con clara antelación a nuestro país. Al respecto, Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992), quienes se refieren al currículum español antes de la incorporación de las actitudes, concuerdan en el hecho de que las actitudes se incluyen en el currículum oficial no solo como contenidos concretos de enseñanza, sino a que estas también ocupan un papel importante y decisivo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos autores sostienen que:

Hasta ahora, los currículos expresaban los conocimientos que debían enseñarse a los alumnos y los valores que debía transmitir la escuela, sin prestar suficiente atención a las evaluaciones subjetivas que hacía cada alumno de esta «imposición» educativa, es decir, a las actitudes. Por tanto, la planificación de técnicas y recursos que pudieran facilitar y mejorar el aprendizaje de conocimientos y valores era, cuando existía, mínima. En otras palabras, se daba por supuesto que si la enseñanza era buena, también lo sería el aprendizaje, sin tomar suficientemente en consideración el hecho de que la valoración que cada individuo hace de lo que se enseña, del modo en que se le enseña y de quién se lo enseña influye de forma decisiva en lo que ha de aprender. (p. 151)

De modo similar, estos autores han hecho referencia a la importancia de la incorporación de las actitudes al ámbito educativo sosteniendo que:

La introducción de las actitudes como contenido educativo supone un giro radical en el sistema, ya que conceptualmente se distingue, con el fin de lograr una conjunción más satisfactoria a lo largo del desarrollo educativo, entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos. (Coll et al., 1992 p. 151)

Asimismo, el currículum oficial del MINEDUC sitúa a las actitudes como contenido educativo concreto. Y, al igual que ocurre con los conocimientos y habilidades, el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación se refiere tanto a la enseñanza como al aprendizaje de las actitudes por parte de los alumnos, sentando las bases para su educación en la escuela. En dicho programa se sostiene que:

Las actitudes forman parte de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura, lo que significa que deben ser intencionadas de forma habitual e integradas con los otros objetivos, a través del conjunto de actividades y experiencias que realizan los alumnos durante la clase. Es decir, 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, 2013 p. 41)

Ante lo recién mencionado, el desarrollo de actitudes confiere renovada fuerza a la función formadora de la institución educativa. En opinión de Rubal et al. (2003) “el mundo de la escuela nunca ha sido ajeno al desarrollo, consolidación o modificación de actitudes. Siempre se ha entendido que las actitudes forman parte sustancial de los mensajes educativos que la escuela trasmite a sus estudiantes.” (p. 24) Además, Bolívar (1995) se refiere la intervención que realiza el establecimiento frente a las actitudes manifestando que:

La estructura institucional u organizativa de un centro escolar provee un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que, intencionadamente o no, están promoviendo –por presencia o por ausencia- una determinada educación moral. Los valores, actitudes y normas son primariamente vividos en el aula, en los pasillos, y recreos y, sólo posteriormente, de modo paralelo, enseñados. (p. 178)

### **2.3.1.1 Las actitudes dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

Desde la perspectiva de las actitudes dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), según lo expuesto por Bolívar (1995) en torno a la estructura institucional u organizativa de un centro escolar, resulta indudablemente importante hacer mención al Proyecto Educativo que todo establecimiento educacional debiese tener. Según autores como Rubal et al. (2003), un Proyecto Educativo Institucional (PEI) “debe ser entendido como expresión de una «cultura escolar»” (p. 125). Es decir, el PEI contiene principios orientadores que guían toda la entidad educativa; de alguna manera detrás de este hay una cultura que orienta en todas sus dimensiones el establecimiento escolar.

En palabras de Villarroel (2002) el PEI es un “instrumento orientador de la gestión institucional que contiene en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la gestión educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración.” (p. 29), por esta razón, se puede estimar que, siendo el PEI la manifestación de una cultura escolar, entonces es este uno de los pilares fundamentales a la hora de establecer una panorámica acerca de qué se propone o estipula en torno a las actitudes, pues debiese existir algún principio orientador para este ámbito, como por ejemplo, cuáles son las actitudes particulares que buscan promover en sus alumnos y alumnas, cuáles son algunas orientaciones o criterios para su enseñanza y evaluación, cómo se entienden, entre otras. Es decir, este documento debe dar cuenta de la dirección, sentido e importancia que adquieren dichas actitudes para el establecimiento y para toda la comunidad escolar. En este sentido, Bolívar (1995) reconoce que:

(...) en una escuela pluralista y democrática, por una parte debe respetar la diversidad de puntos de vista valorativos de la comunidad escolar acerca de lo que se considera bueno o correcto: pero, por otra, si quiere cumplir su función educativa, debe promover en los alumnos y en las alumnas un conjunto de valores, actitudes y acciones, considerados valiosos. (p. 52)

Por lo tanto, parece existir consenso en que la escuela, como agente socializador, es una de las principales influencias en la formación de actitudes y, por tanto, las actitudes

pueden ser influidas mediante la acción educativa. En este sentido, autores como Rubal et al. (2003) enfatizan en que:

Desde el punto de vista de la teoría de las actitudes, por lo menos en los casos en que se ha accedido a su estudio desde planteamientos vinculados a la educación, no aparecen controversias importantes con respecto a si se trata o no de aspectos de la naturaleza humana susceptibles de ser influidos a través de la acción educativa. Es decir, parece existir acuerdo general en que las «actitudes» y «valores» se pueden enseñar en la escuela. (p. 22)

### **2.3.2 Las actitudes como objeto de enseñanza y evaluación en el ámbito educativo**

Ahora bien, como aspecto derivado de la naturaleza y definición de las actitudes, —a lo que ya se ha hecho alusión en el apartado anterior— se acepta que estas pueden ser objeto de aprendizaje. En tal sentido Bolívar (1995) plantea que "(...) puesto que se pueden aprender (y es evidente el aprendizaje formal o informal de las actitudes y valores), se pueden enseñar, y aquello que es objeto de enseñanza/aprendizaje debe ser también evaluado." (p. 54) Asimismo, en opinión del autor:

(...) si nos proponemos como contenidos y objetivos dimensiones actitudinales y de valores, es evidente que suponemos que pueden ser modificados como consecuencia de la enseñanza, y entonces resultaría necesario juzgar y estimar (es decir, evaluar) en qué grado y sentido lo han sido, por todas las razones por las que se precisa en educación la evaluación. (p. 11)

Lo expuesto anteriormente sostiene la idea de que, si las actitudes se enseñan, se espera que estas puedan ser vividas y desarrolladas como consecuencia de la acción educativa, por lo que convendría evaluar si han sido logradas. Es decir, la consideración explícita de las actitudes como contenido curricular implica directamente que tienen que enseñarse, para lo que, en consecuencia, tiene que realizarse su evaluación.

### 2.3.3 Importancia de la evaluación de actitudes

Bolívar (1995) plantea varias interrogantes que pretenden llevar a cabo una reflexión acerca de la importancia de la evaluación del desarrollo de actitudes. Particularmente este autor sostiene que:

La evaluación constituye un elemento central no sólo porque desde la perspectiva de los destinatarios «lo que no se evalúa, se devalúa», sino –sobre todo- debido a que la evaluación concentra todos los problemas de la educación de este ámbito: ¿qué es evaluar valores y actitudes?; (...) ¿debería limitarse la evaluación a los conocimientos y habilidades, excluyendo este ámbito problemático?; (...) ¿qué forma de evaluación sería necesaria y cuál debía desterrarse?; ¿evaluar es igual que calificar? En cualquier caso, ¿cómo evaluar? (p. 10)

Aunque resulta evidente que las anteriores interrogantes requieren de clarificación, parece existir bastante acuerdo en que:

La evaluación constituye una parte sustancial de *todo* proceso formativo y de *todo* el proceso formativo. No es algo graciable que se lleve a cabo sólo en ocasiones o cuando la normativa lo exige. No es tampoco algo que se reduzca a evaluar a los alumnos/as sin más. (Rubal et al., 2003 p. 55)

La evaluación — tal como se plantea en el apartado 2.1 de la presente investigación — se refiere más a una fase del proceso de enseñanza que a la calificación del alumno, además de poseer un sentido formativo. Particularmente, en el ámbito de la evaluación de las actitudes es necesario considerar las aportaciones de Bolívar (1995) el cual ha abordado ampliamente esta temática y del que se ha tomado como referente el siguiente planteamiento:

Específicamente en este ámbito, la evaluación no la entendemos como una medición de estados finales o productos conseguidos por el alumno, sino que la función principal se sitúa en el diagnóstico, en proporcionar elementos de información sobre los procesos, en posibilitar la reflexión sobre la práctica, para tomar decisiones tendentes a una mejora. (p. 55)

En definitiva, se trata de juzgar la forma en que están siendo incorporadas las actitudes, pero no se trata, en absoluto, de calificarlas. La evaluación, en este ámbito, ha de servir para tomar decisiones respecto a qué nuevas acciones educativas se deben adoptar para la consecución de los objetivos propuestos.

Ahora bien, ante la legitimidad de evaluar actitudes algunos autores sostienen que:

La legitimidad de la evaluación de actitudes y valores, en un marco normativo como el escolar, presenta perfiles problemáticos que se derivan de la propia naturaleza interior y personal de las mismas. En concreto, conviene diferenciar entre evaluar actitudes y valores y calificarlos (ponerles nota), y entre la evaluación formativa y evaluación sumativa de los mismos. (Rubal et al., 2003, p. 77)

### **2.3.4 Concepción integrada de evaluación de actitudes**

La evaluación tiene por objeto proporcionar información acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitieron la adquisición de determinadas actitudes. De esta manera, se ha de tener en consideración la definición de evaluación integrada que realiza Bolívar (1995) puesto que “haber situado formalmente el campo de las actitudes y los valores como contenidos de toda enseñanza al mismo nivel que los [conceptuales y procedimentales] restantes, debiera significar que han de ser evaluados de manera global e integrada.” (p. 61) En la definición que realiza el autor se menciona que:

El concepto de evaluación «integrada» se debe entender –conjuntamente– en el triple sentido de: a) No separar aspectos conceptuales de los actitudinales; toda labor educativa es juzgada de modo integrado. b) Que el proceso de evaluación esté integrado (no separado o desconectado en un momento final, con sentido sumativo) en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, con un sentido formativo o continuo. c) La labor de evaluación es conjunta del equipo de profesores: integración de juicios, de perspectivas y apreciaciones de los diferentes profesores. (p. 59)

El primer sentido alude a que la evaluación en la institución educativa debe ser globalizada, tanto en el conjunto de áreas, contenidos y acciones educativas como en la práctica, ya que la mayoría de los docentes realizan juicios valorativos sobre el aprendizaje

de un estudiante, integrando todos los aspectos o dimensiones de la educación. En la segunda dimensión, la evaluación de actitudes solo alcanza un sentido global como evaluación formativa y nunca como evaluación de resultados, además de que tiene como objetivo adoptar decisiones sobre cómo posibilitar un ambiente de aprendizaje que contribuya en mayor medida al desarrollo de actitudes, más que a evaluar sumativamente el comportamiento moral de los estudiantes. En el último sentido, Bolívar (1995) plantea que:

En último extremo, una evaluación integrada es aquella que no necesita estar separada con unas pruebas e instrumentos administrados en determinados momentos, sino que las propias situaciones de aprendizaje creadas, están generando a la vez valores educativos y actitudes, y manifiestan conductas ya evaluadas contextualmente. En ese sentido, la evaluación sería, en parte, «desescolarizada» como parte natural del propio proceso, en lugar de un momento puntual para juzgar el producto. (p. 60)

Asimismo, Bolívar (1995) manifiesta que la mayor objeción que se suele señalar contra una evaluación integrada es que, en la situación de trabajo en clase, algunos estudiantes pueden mostrar excelentes cualidades en la asimilación de los contenidos y, sin embargo, tener actitudes acordes con dichas cualidades cognoscitivas. Por el contrario, existen profesores que manifiestan que, hay estudiantes con excelentes actitudes, “pero con graves deficiencias para seguir el ritmo de los contenidos trabajados en clase.” (p. 60) En dicha situación, el autor argumenta que:

Todo depende de que, en verdad, la dimensión educativa en valores sea algo **sustantivo**, o **adjetivo**. Se toma en este último sentido cuando, a falta de una acción educativa explícita en clase, se estima el «buen» comportamiento o el interés del alumno, aun cuando no llega a alcanzar los niveles prefijados en conocimientos, que – en último extremo- son los determinantes. Cuando en la acción educativa cotidiana no se diferencian aspectos de enseñanza de contenidos y aspectos educativos, tampoco en la evaluación se llega a plantear la disociación de ambas dimensiones. (p. 60)

De esta manera, como se ha dicho en líneas anteriores, el hecho de situar formalmente las actitudes, como parte de los aprendizajes terminales esperados de toda

enseñanza, al mismo nivel de los conocimientos y habilidades debiera significar que estas han de ser evaluados de manera global e integrada.

### **2.3.5 La evaluación de actitudes como una tarea ardua**

Bolívar (1995) sostiene que actualmente en la evaluación se mezclan inexorablemente dos dimensiones que influyen en la complejidad de llevarla a cabo. Por un lado, existe un problema ético (el para qué evaluar), el que hace referencia al sentido de la evaluación, es decir, al por qué, con qué legitimidad se puede pretender evaluar este aspecto. Por otro lado, existe un problema técnico-metodológico (el qué o cómo evaluar) que se subordina a la dimensión ética y, concretamente, hace referencia a qué técnicas o instrumentos podrían ser útiles para lo que se quiere evaluar. En concreto, se sostiene que la evaluación de las actitudes, además de un problema técnico-metodológico es, sobre todo, un problema ético. Solo después tener claro el sentido de la evaluación se podría dar paso a qué técnicas o instrumentos pueden ser acordes a los propósitos de la misma.

Es más, hoy en día la evaluación de las actitudes es menos común que la de los contenidos declarativos y los procedimentales. Una razón de ello radica en la gran complejidad que tiene la evaluación de este tipo de contenidos curriculares. Al respecto, Bolívar (1995) alude a que esta situación responde por un lado a: la fuerte tradición positivista en el campo de la evaluación bajo la cual ha dominado una concepción instrumental del conocimiento, relegando durante largo tiempo, la dimensión moral de la educación al plano netamente personal. “Así, se suele argumentar que el ámbito de los valores y actitudes pertenece a la esfera más íntima de la persona y que, respetando la autonomía de juicio y decisión, no puede ser violado por adoctrinamiento o por evaluación.” (p. 49) Y, por otro lado, la constante confusión de la actitud con otros componentes afectivos como los valores, hábitos, intereses, creencias, opiniones etc.; probablemente surgida de la imprecisión semántica por la que ha sido afectada. “Y es que, como dicen en una conocida obra Fishbein y Ajzen (1975), las actitudes «se caracterizan por un embarazoso grado de ambigüedad y confusión».” (p. 71)

En este sentido, la temática de la evaluación de las actitudes no es ni ha sido un proceso sencillo. Al respecto, Bolívar (1995) señala que “todos somos conscientes de que la evaluación en el ámbito de las actitudes y los valores constituye uno de los puntos oscuros más necesitados de clarificación” (p. 13). Una muestra de esto es una cierta paradoja que expresan los documentos oficiales, específicamente los programas de estudio, que tras incorporar las actitudes como una innovación y otorgarles relevancia, estas desaparecen cuando se entregan algunos ejemplos de criterios para su evaluación, pues mayoritariamente estos se refieren a contenidos conceptuales y procedimentales, mas no hay referencia de dichos criterios para las actitudes, lo que representa un desafío para cualquier profesional que se platee abordar este ámbito en la sala de clases, con sus alumnos. A esto se suma que, a juicio de los autores Manassero y Vázquez (1997):

El profesorado suele ser consciente del papel de las actitudes como causa favorecedora de los aprendizajes, pero con frecuencia se ignora o minimiza su papel como objetivos y contenidos educativos y, en consecuencia, no se planifican ni se evalúan, dejándolas fuera del currículo escolar explícito. (p. 199)

De modo similar, algunos documentos del Ministerio de Educación del Perú (2007), destacan el desafío que representa para los profesores llevar a cabo la evaluación de actitudes, destacando que para los docentes es una dificultad evaluar este ámbito en los alumnos:

Una de las mayores dificultades que los docentes enfrentan en el desarrollo de actitudes en su quehacer educativo, es la evaluación. Efectivamente, trabajar las actitudes de manera sistemática y deliberada plantea la ineludible necesidad de evaluarlas, esto es, de formarse una apreciación o juicio sobre qué ha pasado en sus estudiantes, en las dimensiones cognitiva, socioafectiva, moral-comportamental, y cuáles han sido las condiciones que han posibilitado los aprendizajes. La evaluación de las actitudes representa para los docentes un desafío; pensar cómo y en qué momentos reunirá la información que permita construir la apreciación o el juicio, sobretodo, si partimos por concebir que el desarrollo de actitudes es un proceso sostenido y lento y, muchas veces, no lineal. (p. 1)

No obstante, los desafíos que plantea la evaluación de actitudes a los profesores, los autores coinciden en reconocer que:

No parecen existir dudas relevantes sobre la necesidad de «evaluar las actitudes» puesto que de ello depende tanto la posibilidad de hacer más conscientes a los alumnos/as de sus propias orientaciones como la posibilidad de cumplir el compromiso curricular de reforzar y potenciar ciertas actitudes y valores en consonancia con el proyecto formativo que se pretenda llevar a cabo. (Rubal et al., 2003, p. 51)

Para Bolívar (1995) la evaluación de actitudes y valores se trata primariamente de “(...) juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que hemos tratado de promover, no para calificar, sino para planificar y decidir qué nuevas acciones educativas hemos de ir adoptando.” (p. 57) Además, el autor señala que la evaluación en este ámbito:

(...) sólo adquiere un sentido global como evaluación formativa del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajo continuado, y nunca como evaluación de resultados, que además, tiene como objetivo adoptar decisiones sobre cómo posibilitar un ambiente de aprendizaje que contribuya en mayor medida al desarrollo de actitudes y valores adecuados, más que calificar sumativamente el comportamiento moral de los alumnos (dependiente del contexto social de procedencia), sin efectos en la mejora. Utilizar la evaluación de valores y actitudes con efectos de clasificación o calificación sería ilegítimo. (p. 59)

Siguiendo la misma lógica, Bolívar (1995) plantea que en relación al estudiante, la evaluación de actitudes ha de servir como instrumento para revelar las dimensiones en las que se debe incidir con mayor prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de “orientar acerca del modo más adecuado para reforzar los aspectos que se han de tener en cuenta, o detectar los progresos alcanzados.” (p. 58)

Lo anterior, requiere que la actividad evaluadora que realicen los docentes no sea hecha sobre una base intuitiva, sino que requiere un proceso sistemático que implica aplicar procedimientos evaluativos. Por eso, los profesores han de ser conscientes que esta tarea, ardua y contradictoria, implica para ellos “(...) la necesidad de adquirir un nivel mínimo de

habilidades y competencia en evaluación, aprendiendo a recoger datos o informaciones o a analizarlos.” (Bolívar, 1995 p. 58) Asimismo, existe consenso en que:

La inclusión de las actitudes en los currículos como contenido concreto de aprendizaje amplía las perspectivas pedagógicas de los profesores, lo que se traduce en una mayor complejidad de su cometido escolar. Esta mayor complejidad no proviene estrictamente del hecho cuantitativo del aumento de tareas que se imponen al profesorado. (Coll et al., 1992 p. 152)

Indudablemente, para llevar a cabo la evaluación de las actitudes se requiere de procedimientos evaluativos coherentes con los propósitos de la evaluación. “Evaluar actitudes y valores, como cualquier otro tipo de evaluación, es ciertamente un proceso complejo que requiere de procedimientos específicos y técnicamente justificados.” (Rubal et al., 2003 p. 44) Lo anterior, ha llevado a autores como: Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992; Bolívar, 1995; Yus, 1995, a proponer diferentes definiciones y clasificaciones de procedimientos evaluativos para este ámbito.

A continuación, en el próximo apartado 2.4 se presentan diferentes procedimientos evaluativos que permiten llevar a cabo la evaluación de actitudes.

#### **2.4. Procedimientos evaluativos en el ámbito de las actitudes**

En este apartado se abordará la conceptualización de procedimiento evaluativo, así como los distintos tipos de estos, según la clasificación de Bolívar (1995).

El apartado se estructura de la siguiente manera: qué son los procedimientos evaluativos; procedimientos para evaluar actitudes; clasificación de los procedimientos evaluativos de las actitudes: métodos observaciones, métodos no observacionales y métodos de análisis del discurso y resolución de problemas.

### **2.4.1 ¿Qué son los procedimientos evaluativos?**

Según Ahumada (1983), los nuevos enfoques evaluativos, así como la irrupción de nuevos procedimientos para evaluar, hizo posible que fuera cada vez más común “el referirse a procedimientos evaluativos en vez de instrumentos de medición” (p. 40). En este sentido, dichos procedimientos aluden a “todos aquellos instrumentos y técnicas que entregan información sobre el grado de logro de los aprendizajes cognoscitivos y psicomotores y sobre los aspectos valorativos asociados a ellos” (Palma, Ramírez y Recabarren, 1988, p. 3-14).

Además, Ahumada (1983) sostiene que bajo el enfoque actualizado de la evaluación, “se hizo aceptable que cualquier instrumento o técnica que permitiera obtener información sobre aprendizajes cognoscitivos o psicomotores, debía ser considerada como un procedimiento evaluativo” (p. 40). Ahora bien, para señalar la diferencia entre instrumentos y técnicas se expone el cuadro n° 3. De esta manera, los primeros proporcionan información cuantificable, y, las segundas, entregan información referida a aspectos más cualitativos.

<b>PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS</b>	
<b>INTRUMENTOS EVALUATIVOS</b>	<b>TÉCNICAS EVALUATIVAS</b>
Son un conjunto de tareas que debe superar el alumno para demostrar logro de objetivos.	Son una serie de actividades o pasos secuenciales que debe seguir el docente a fin de obtener información sobre aprendizajes o actitudes del alumno.
Miden eminentemente aspectos cognoscitivos.	Miden principalmente aspectos psicomotores y afectivos.
Proporcionan información fácilmente cuantificable.	Proporcionan información más cualitativa que cuantitativa.
Dan origen a formatos determinados que requieren el cumplimiento de una serie de requisitos para ser elaborados técnicamente.	Constituyen una metodología de trabajo que necesita ser dominada para ser efectiva desde el punto de vista de obtención de información.

Cuadro n° 3: Comparación entre instrumentos y técnicas evaluativas (Ahumada, 1983, p. 41)

#### **2.4.2 Procedimientos para evaluar actitudes**

Para evaluar actitudes se necesitan instrumentos y técnicas que permitan recoger información en torno a este ámbito, sin embargo, no se cuenta con “una tradición y un cuerpo de conocimientos ni con unas técnicas de evaluación” (Bolívar, 1995, p. 107) para poder aplicar en el aula, es decir, no existe un conjunto de procedimientos evaluativos concretos con los cuales evaluar las actitudes. Por lo mismo, los instrumentos y técnicas quedan sujetos a la perspectiva que el docente le dé a su aplicación.

Ahora bien, lo que se ha hecho en torno a la evaluación de las actitudes se ha originado principalmente en otras áreas, tal como lo menciona Bolívar (1995):

En efecto, en general, no existen manuales o artículos dedicados y estructurados específicamente para lo que pretendemos en cuanto a actitudes y valores en el

currículo de la Reforma educativa. Lo que se ha hecho en evaluación hasta este momento proviene de estas fuentes principales: a) técnicas derivadas de la psicología, sobre todo de la Psicología Social (por ejemplo, escalas de medida de actitudes o valores); b) algunos métodos y técnicas –escasos– procedentes de la evaluación de objetivos del ámbito afectivo, que por su procedencia conductista necesitan ser revisados; c) métodos específicos de programas de educación moral (p. 107).

Por lo que se conforma un conjunto de procedimientos evaluativos que permiten recoger información respecto de contenidos actitudinales.

### 2.4.3 Clasificación de los procedimientos para evaluar actitudes

Si bien existen autores que clasifican de distintas maneras los procedimientos para evaluar actitudes, la presente investigación se enmarca en lo propuesto por Bolívar (1995), quien clasifica los procedimientos evaluativos de las actitudes en: métodos observacionales, métodos no observacionales y métodos de análisis del discurso y resolución de problemas. En el siguiente cuadro n° 4 se detallan los instrumentos y técnicas que conforman cada una de estas clasificaciones.

Métodos observacionales	Métodos no observacionales	Métodos de análisis del discurso y resolución de problemas
Lista de control Diarios de clase Registro anecdótico	Escala de actitudes: - Escala tipo Likert - Escala de Thurstone - Escala de diferencial semántico	Role playing Entrevistas Debate

Cuadro n° 4: Clasificación de los procedimientos evaluativos. Adaptado de Bolívar (1995, p. 103)

A continuación, se caracteriza en forma breve cada uno de los procedimientos evaluativos propuestos por Bolívar (1995).

### **2.4.3.1 Métodos observacionales**

#### **a) Lista de control**

Este tipo de procedimiento evaluativo está formado por una enumeración de conductas a detectar directamente. “La atención del observador se dirige a anotar la presencia, la ausencia o la frecuencia en que ocurre cada uno de los aspectos de la lista, previamente definidos o determinados” (Bolívar, 1995, p. 121). Las listas de control presentan “una descripción bastante analítica” (Rubal et al., 2003, p. 67) de las actitudes que se quieren evaluar y permiten que los propios sujetos o grupos evaluados adviertan el nivel alcanzado.

La construcción de este procedimiento se realiza anotando los criterios que se quieren observar, para luego agruparlos bajo una misma categoría dicotómica.

#### **b) Diarios de clase**

Para convertir la observación ocasional, poco estructurada, en una con un mayor grado de formalización y sistematización conviene que esta sea planificada, que se realice a lo largo de la enseñanza y no en un momento ocasional o puntual, requiere que sea registrada para poder seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Para lograr este objetivo, los diarios de clase son “un medio útil para obtener datos con un carácter procesual de continuidad, que permitirán después ver el cambio producido” (Bolívar, 1995, p. 125), en estos se recogen observaciones, sentimientos, reflexiones, preocupaciones, entre otros. “La relevancia de este instrumento complementario en la evaluación proviene del hecho de que refleja una reflexión y da significado a los hechos sucedidos, lo que supone ya una forma de valoración y una evaluación.” (Bolívar, p. 126)

Algunas sugerencias para la construcción de un Diario de clase son: elaborar el objetivo del diario, ofrecer criterios al alumno sobre cómo elaborarlo. También, se pueden entregar algunas ideas para ser consideradas por los alumnos en la elaboración del diario. Por ejemplo: lo que me intriga es..., una de las preguntas que quiero hacer es..., otro punto

de vista es..., estoy confundido acerca de..., etc. Además, no se debe olvidar que uno de los aspectos más importantes que el alumno debe registrar son sus comentarios sobre su propio progreso académico, actitudes y capacidades y habilidades; esto sensibiliza a los alumnos en sus propios modos de aprender (metacognición). Finalmente, se recomienda al docente dar unos 10 minutos al finalizar cada sesión de clase para que los alumnos organicen el contenido del diario y, por lo menos una vez a la semana, durante la sesión de clase, responder a sus dudas y comentarios.

### **c) Registro anecdótico**

Consiste en recoger por escrito incidentes o hechos sucedidos que se consideran críticos o conductas que se suponen representativas de una actitud. Los registros no deben considerarse de manera aislada, puesto que el conjunto de estos “puede servir como una buena evidencia, objetiva y longitudinal, de las actitudes y comportamientos mantenidos por el alumno” (Bolívar, 1995, p. 118).

Los sucesos deben quedar anotados en fichas que poseen un formato fijo, tal como lo menciona Ahumada (2006), Bolívar (1995) y Zabalza (2003), quienes coinciden en que se debe incluir la fecha, el lugar y el contexto, la descripción del incidente y una primera valoración. Sin embargo, Zabalza también manifiesta que se debe incorporar la identidad del protagonista y del observador.

Este procedimiento evaluativo, mediante sus detalladas observaciones, permite la comprensión de los cambios en los educandos, debido a que los datos recopilados (descripción del incidente y una primera valoración) posibilitan una posterior interpretación y análisis.

### **2.4.3.2 Métodos no observacionales**

#### **- Escala de actitudes**

Las escalas de actitudes son procedimientos evaluativos que posibilitan la medición de las actitudes de un individuo o de un grupo de individuos. Este tipo de escalas han tomado gran relevancia en el ámbito de la evaluación educativa, convirtiéndose en uno de los procedimientos más comunes para la observación de las actitudes.

La evaluación de las actitudes, a través de las escalas, puede realizarse debido al acceso que se tiene a sus propiedades, sean estas: “dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja)” (Casas, 2006, p. 134), con respecto a un determinado objeto. De esta manera, el docente puede realizar un diagnóstico de las disposiciones que poseen los alumnos hacia un determinado objeto u objetivo, lo que posibilitará la toma de decisiones y posibles acciones a realizar frente al logro del propósito de dicha escala.

Las escalas de actitudes consisten, principalmente, en “proporcionar un cuestionario con una lista de enunciados (escalas clásicas de actitud) o con adjetivos bipolares (diferencial semántico), y solicitar que los encuestados respondan, de acuerdo con unos grados, según sus sentimientos o actitudes.” (Bolívar, 1995, p. 135) Esto permite “inferir las actitudes a partir de las respuestas que los sujetos dan ante una serie de frases o adjetivos” (Bolívar, p. 136). De esta manera, las escalas son uno de los instrumentos que permiten acceder de mejor forma a las actitudes de los estudiantes.

#### **a) Escala tipo Likert**

Dentro de los tipos de escalas de actitudes, se encuentra una de las más utilizadas para su evaluación: la escala tipo Likert. Debido a su no compleja elaboración, este tipo de escala se caracteriza por adecuarse a las necesidades y objetivos de una clase y del profesorado, como así también, de un determinado departamento del establecimiento educativo, ya que su construcción permite acceder a información puntual de una manera

confiable. La información que se puede recoger a través de esta es muy variada, por ejemplo:

(...) se puede construir o utilizar escalas de actitudes sobre las distintas cuestiones que nos puedan interesar: relaciones hombre/mujer, actitudes hacia el estudio, actitudes sobre el trabajo en grupo, sobre niños y niñas de otras culturas, sobre las relaciones intersexuales en la adolescencia, actitudes y hábitos hacia la salud, etc. (Bolívar, 1995, p. 139)

La escala tipo Likert recoge datos a través de diversos tipos de “proposiciones individuales (con descripciones de reacciones actitudinales, con conductas posibles, con opiniones, etc.) relacionadas con las actitudes que se desea evaluar”, (Rubal et al., 2003, p. 72), estas afirmaciones “deben expresar solo una relación lógica, no excediendo las 20 palabras o proposiciones” (Casas, 2006, p. 135). En este sentido, es un medio efectivo de acceder a las actitudes de los estudiantes y de un grupo curso frente a diversas situaciones. De este modo, por ejemplo:

Se le pide a los sujetos que manifiesten su posición con respecto a la afirmación que contiene cada ítem. Las respuestas pueden ser numéricas (señalando de 1 a 5, o de 1 a 7 el mayor o menor nivel de acuerdo) o descriptivas (marcando la frase posicional con la que se identifique: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, en total desacuerdo). (Rubal et al., 2003, p. 72)

#### **b) Escala tipo Thurstone**

Las escalas de tipo Thurstone refieren a un listado de diferentes reacciones actitudinales, en las cuales los sujetos deben señalar con cuál de ellas se sienten más identificados, respondiendo así de acuerdo a sus apreciaciones los enunciados prefijados. “Las reacciones posibles que aparecen (...) representan un punto en el contínuum entre la actitud más favorable y la más desfavorable” (Rubal et al., 2003, p. 72). De esta manera, conforme los sujetos van identificándose con unas u otras de las afirmaciones de este tipo de escala, se puede comenzar a “situarlos en una determinada posición con respecto a cada una de las actitudes recogidas.” (Rubal et al., p. 72) Para cada una de las actitudes señaladas

en la escala, estos obtendrán, a modo de puntuación, el valor medio de las reacciones con las que se sintieron identificados.

### **c) Escala de diferencial semántico**

Este tipo de instrumento evaluativo cuantitativo de valoración de actitudes desarrollado por Osgood, refiere a un tipo de escala que propone al sujeto un listado de adjetivos bipolares sobre alguna actitud, solicitándole que sitúe el objeto, persona, situación u otro “que se esté juzgando en alguna de las posiciones marcadas entre los adjetivos opuestos.” (Rubal et al., 2003, p. 74). Ahora bien, desde la perspectiva de Bolívar (1995) la escala de diferencial semántico se explica de la siguiente manera:

Ante una determinada cuestión o palabra (estudiar, ciencia, racismo, actitud ante la droga, metodología del profesor, etc.) que sirve de estímulo, el alumno valora la intensidad y dirección que estima conveniente en todas y cada una de las escalas (pares de adjetivos contrapuestos: agrado/temor, divertido/aburrido, agradable/desagradable, etc.). (p. 141)

### **2.4.3.3 Métodos de análisis del discurso y resolución de problemas**

#### **a) Role Playing**

Todo docente está continuamente observando lo que sucede en su aula, lo que producen los estudiantes, las reacciones que se van dando y las actitudes manifestadas. Uno de los métodos para que las actitudes puedan ser observadas es el role playing, el cual consiste en “«ponerse en el lugar del otro», asumir su rol, pensar desde el punto de vista ajeno o empatizar con sus sentimientos (...)” (Bolívar, 1995, p. 161). Además, “al tiempo que posibilita una metodología activa, se pone en juego un conjunto de habilidades (expresar sentimientos ajenos, asumir actitudes, descubrir modos distintos de pensar) que permiten evaluar el grado de desarrollo de los alumnos.” (Bolívar, p. 161) Las posibilidades de uso que ofrece el role playing y posterior debate o discusión grupal crean un contexto adecuado en donde los alumnos pueden expresar sus actitudes.

## **b) Entrevista**

La entrevista es un intercambio oral, algo así como una conversación personalizada con los estudiantes, que permite que expresen con “sus propias palabras sus vivencias, acciones o el significado de los conceptos actitudinales” (Ahumada, 2006, p. 102), es decir, este tipo de procedimiento evaluativo permite al docente conocer de manera confiable y desde primera fuente, las actitudes de los alumnos. En este sentido, la entrevista se caracteriza por ir más allá de la selección de significados o decisiones entre enunciados, tal como lo muestra una escala.

El momento de entrevistar a los estudiantes, requiere, “más que una serie de reglas precisas, un cierto arte, un tacto y un trato personal en el que hablen los gestos, las expresiones del rostro, los movimientos y el propio silencio” (Bolívar, 1995, p. 158), se trata entonces, de un momento en el cual se tiene acceso de forma completa al alumno, a sus características y, por sobre todo, a sus actitudes. Comprendiendo que es una situación de completa atención hacia el estudiante, “(...) el grado de empatía entre el docente y el alumno debe suscitar confianza y sentimientos compartidos, permitiendo que la comunicación sea fluida, constante y natural.” (Ahumada, 2006, p. 103)

Ahora bien, la entrevista puede tomar distintas formas, según Bolívar (1995) estas pueden variar de acuerdo al grado de preespecificación y directividad que se requiera, es decir, puede ser adaptada a diversas situaciones y cumplir un rol específico respecto a qué es lo que se quiere lograr. Así, puede ser estructurada o directiva si pretende adquirir información precisa acerca de algún problema, en este caso, “el profesor o profesora suele iniciar y dirigir el diálogo a partir de preguntas preformuladas” (p. 158); en el caso de ser guiada o semidirectiva, “el entrevistador dispone de un guion o unas ideas previas sobre las grandes líneas o cuestiones que le interesa indagar” (p. 158), con el fin de cumplir con un objetivo establecido, sin embargo, dentro de esta entrevista si se pueden agregar otras cuestiones, lo que dependerá del progreso del entrevistado. Finalmente, en el caso de la entrevista abierta o no directiva, frente a un “tema o cuestión, los alumnos hablan libremente de la manera que estimen conveniente, sin estar predeterminados el orden, la secuencia o las cuestiones” (p. 159), es decir, no hay un orden establecido y una estructura

clara, por lo tanto, esta forma de entrevista se asemeja bastante a una conversación informal.

Toda información que se adquiriera mediante una entrevista debe quedar registrada en algún tipo de ficha, en donde se destaquen los elementos más importantes o significativos del propósito que esta persigue.

### **c) Debate**

El debate permite que los alumnos y alumnas manifiesten sus argumentos a favor o en contra de algún objeto o situación, facilitando la observación de actitudes a través de las conductas o disposición hacia la discusión. “Se trata, en estos casos, de crear un contexto y unas tareas suficientemente ricas para que, además de provocar aprendizaje, se pueda dar lugar a un proceso de diálogo que permita visualizar la progresiva consolidación o cambio.” (Ahumada, 2006, p. 104)

Este procedimiento evaluativo debe desarrollarse con temas de interés para los educandos, debido a que se ejerce una mayor influencia en los individuos a través de situaciones reales. Este procedimiento evaluativo se construye a través de una temática propuesta por el docente, siendo el tema acorde a realidad educativa. Luego, el profesor decidirá, de acuerdo a su metodología, los grupos que representarán un punto de vista y quienes defenderán el argumento opuesto. Es recomendable que el propio docente actúe como moderador, debido a que su participación activa dentro de la actividad le permite observar de manera directa las actitudes y realizar la evaluación durante el proceso.

## **2.5 Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación**

El presente apartado aborda la evaluación de las actitudes desde la perspectiva del programa de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en el nivel de tercer año básico.

Primeramente, es importante señalar que el programa de estudio es un documento oficial que proviene del MINEDUC, que busca proponer al docente una organización de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares a trabajar durante los tiempos que ofrece el año escolar. En ese sentido, “constituyen así una orientación acerca de cómo secuenciar los objetivos, cómo combinarlos entre ellos, y cuánto tiempo destinar a cada uno” (MINEDUC, 2013, p. 8). Además, pretenden facilitar una óptima implementación de las Bases Curriculares, actuando como complemento de lo dispuesto en estas, siendo “una herramienta de apoyo para los docentes para el logro cabal de los Objetivos de Aprendizaje.” (MINEDUC, 2013, p. 8)

Para secuenciar y alcanzar el logro de los diferentes objetivos, el programa también se centra en facilitar al profesor su labor en el aula, de tal manera que presenta variados indicadores de logro, que señalan diferentes formas en que un estudiante puede demostrar lo que ha aprendido; también brinda orientaciones didácticas, que guían el quehacer del profesor; e igualmente presenta “una gama amplia de actividades de aprendizaje y de evaluación” (MINEDUC, p. 9), que pueden servir para aplicarlas propiamente tal o como ejemplo para elaborar otras que se adecuen más al contexto o realidad de los establecimientos educacionales.

### **2.5.1 Estructura del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación**

El programa de estudio de Lenguaje y Comunicación se estructura de la siguiente manera: Nociones básicas del programa de estudio, Orientaciones para implementar el programa de estudio (la importancia del lenguaje), Orientaciones para planificar el aprendizaje y Orientaciones para evaluar el aprendizaje.

A continuación, se detallan cada una de las partes en que se estructura el programa de estudio.

### **2.5.1.1 Nociones básicas del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación**

Las nociones básicas aluden a dar una panorámica general sobre a qué refieren determinados conceptos tales como Objetivos de Aprendizaje (OA), habilidades, conocimientos, actitudes y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Los que se caracterizan de la siguiente manera:

-Objetivos de Aprendizaje (OA): definen los aprendizajes terminales esperables de cada asignatura para cada año escolar. Estos contemplan conocimientos, habilidades y actitudes “que entreguen a los estudiantes las herramientas cognitivas y no cognitivas necesarias para su desarrollo integral (...) a través de ellos se pretende plasmar de manera clara y precisa, cuáles son los aprendizajes que el estudiante debe lograr.” (MINEDUC, 2013, p. 10)

-Actitudes: estas corresponden a “disposiciones aprendidas para responder; de 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 conductas o acciones.” (MINEDUC, 2013, p. 11) Además de su definición, se detallan y proponen un conjunto de actitudes específicas, propias de cada asignatura, que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales que se presentan en las Bases Curriculares. Estas actitudes se mencionan en el siguiente cuadro:

Actitudes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de tercer año básico	
Actitudes	Descripción
A	Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
B	Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.
C	Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.
D	Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.
E	Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.
F	Demostrar empatía hacia los demás, comprendiendo el contexto en el que se sitúan.
G	Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

Cuadro n° 5: Actitudes del programa de Lenguaje y Comunicación de 3° básico (MINEDUC, 2013, p. 48)

-Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT): son aprendizajes que poseen un carácter comprensivo y general, que “apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes.” (MINEDUC, 2013, p. 12) Estos se logran a través de las distintas disciplinas y no en una asignatura en particular, e “involucran las distintas dimensiones del desarrollo- físico, afectivo, cognitivo, socio-cultural, moral y espiritual-, además de las actitudes frente al trabajo y al dominio de las tecnologías de la información y la comunicación” (p. 12).

### **2.5.1.2 Orientaciones para implementar el programa de estudio**

Las orientaciones que plantea el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación son: Importancia del lenguaje, Importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y Atención a la diversidad.

Sin embargo, para efectos de esta investigación solo se hará referencia a la Importancia del lenguaje, dado que se vincula estrechamente con el objetivo de este estudio.

#### **- Importancia del lenguaje**

El lenguaje constituye una base transversal a todas las demás asignaturas, como por ejemplo, Matemáticas o Cs Naturales, puesto que este posibilita el pensamiento; es un instrumento vital e imprescindible para cualquier otra asignatura o área académica que se quiera enseñar y aprender. Por lo mismo, el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación (2013) concibe que el lenguaje:

Es fundamental para el desarrollo cognitivo. Es el instrumento mediador por excelencia, que le permite al ser humano constatar su capacidad de sociabilidad al lograr comunicarse con los demás. Al mismo tiempo, el manejo del lenguaje le permite conocer el mundo, construir sus esquemas mentales en el espacio y en el tiempo, y transmitir sus pensamientos a quienes le rodean. (p. 13)

Por lo anterior, es importante conocer el marco didáctico del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, el cual se encuentra bajo la perspectiva del Enfoque Comunicativo Funcional de la lengua, que pretende el desarrollo de la competencia comunicativa, involucrando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, y que se entiende como “conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.” (Lomas y Osoro, 1993, p. 24)

De acuerdo con este Enfoque, se pretende el desarrollo de habilidades comunicativas básicas y el abordaje de la lengua a través de situaciones comunicativas significativas y contextualizadas en el aprendizaje de los alumnos, en donde las competencias comunicativas “se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral” (MINEDUC, 2013, p. 31), situaciones a las que debe enfrentarse y/o desenvolverse en la vida.

Para lograr dicho Enfoque Comunicativo, el programa explicita que se debe trabajar integrando y/o complementando los diferentes Objetivos de Aprendizaje que, como ya se ha mencionado, aluden a contenidos tipo conceptual, procedimental y actitudinal, para que los educandos puedan desenvolverse de manera íntegra en su entorno y vida cotidiana.

Al relacionar el marco didáctico con la evaluación de las actitudes, que son el foco de la investigación, se debe destacar que estas se vinculan con la dimensión afectiva, y que el éxito de estos aprendizajes depende de los mismos estudiantes, especificando además 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”. (MINEDUC, 2013, p. 12)

Si bien, el éxito del aprendizaje de las actitudes depende de los educandos, esto no quiere decir que las alcanzarán por sí solos, como si fueran independientes a otros, debido a que los alumnos lograrán alcanzar las actitudes siempre y cuando alguien las promueva o fomente al interior de la sala, ya que estas se “construyen, se enseñan, se modifican, se sustituyen unas por otras, etc. Es por eso que constituyen uno de los contenidos de la formación escolar.” (Rubal et al., 2003, p. 21), por lo que debe existir al menos un docente que debe enseñarlas y procurar su desarrollo en los educandos.

Por lo que, es indispensable que los profesores cuenten con las estrategias y manejo didáctico para enseñar, así como procedimientos evaluativos necesarios para implementar la evaluación de las actitudes; no basta con proponer actividades para trabajar lo conceptual y procedimental, sino también contar con guías que ayuden el quehacer docente en este ámbito.

### **2.5.1.3 Orientaciones para planificar el aprendizaje**

Dentro de este apartado, del propio programa de estudio, se manifiesta que la planificación es un elemento central para promover los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo maximizar el uso de los tiempos, así como definir los procesos y recursos necesarios para lograr los aprendizajes que se deben alcanzar.

Cabe destacar que, en este proceso el docente debe plantearse objetivos, decidir la modalidad de enseñanza y las actividades de aprendizaje y de estas “definir las evaluaciones formativas y sumativas y las instancias de retroalimentación continua” (MINEDUC, 2013, p. 19), de manera tal que el proceso de planificación es complejo y demandante, por lo que cada profesor debe cumplir una secuencia bien definida que permita el logro de los Objetivos de Aprendizaje dispuestos para cada nivel.

### **2.5.1.4 Orientaciones para evaluar los aprendizajes**

En las orientaciones para evaluar los aprendizajes, se explicita que “la evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza” (MINEDUC, 2013, p. 21), cumpliendo un rol fundamental para el logro de los aprendizajes. Para ello es necesario tener presente ciertos objetivos:

- Medir progreso en el logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.
- Proporcionar información que permita conocer las 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. (MINEDUC, 2013, p. 21)

Es importante destacar que para promover el aprendizaje por medio de la evaluación, los profesores deben recoger información de manera sistemática, a través de los distintos agentes evaluativos, es decir, mediante heteroevaluaciones, coevaluaciones o autoevaluaciones.

De este modo, a través de un proceso continuo se da cuenta de las fortalezas y debilidades de los educandos, previo al análisis y retroalimentación de los resultados alcanzados. Toda esta información o resultados recopilados y analizados, deben ser devueltos y comunicados a los estudiantes para poder favorecer la construcción de sus conocimientos o aprendizajes.

## **2.5.2 Evaluación de las actitudes en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación**

### **2.5.2.1 Enfoque evaluativo del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación**

Con respecto a la evaluación, el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación presenta un enfoque evaluativo que se vincula con la perspectiva actual, centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos, teniendo en cuenta las particularidades de estos y la labor educativa y evaluativa de los profesores, por lo que el foco ya no son los resultados, sino más bien el proceso que lleva a cabo el alumno, pero también el docente, en donde como ya se ha aludido a lo largo del presente capítulo, la evaluación es entendida como:

Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente. (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 7)

Esto se asocia a lo propuesto en el programa de estudio, específicamente en las orientaciones para evaluar los aprendizajes, donde se señala que:

La evaluación debe constituirse en la recopilación sistemática de trabajos realizados por los estudiantes, de tal manera de recibir 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 (MINEDUC, 2013, p. 21).

Así mismo, la evaluación desde la perspectiva del nuevo enfoque sitúa al alumno como centro en la consecución de distintos aprendizajes, lo cual también se relaciona con lo propuesto en el programa, en la que “la evaluación como aprendizaje involucra activamente a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.” (MINEDUC, 2013, p. 21)

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, el docente debe procurar definir evaluaciones de tipo diagnóstico, formativo y sumativo, prestando atención en las dos primeras para el caso de la evaluación de las actitudes pues, evaluar actitudes no se trata en ningún caso de calificarlas: “Específicamente en este ámbito, la evaluación no se entiende como una medición de estados finales o productos conseguidos por el alumno” (Bolívar, 1995, p. 55), ya que estas constituyen la base del proceso evaluativo, pues para el caso de las evaluaciones formativas, según Sanmartí (2007) están “orientadas a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento” (p. 21), en este sentido, los educadores también deben ser partícipes dando el apoyo, guía y orientación a los estudiantes, así como otorgar instancias de retroalimentación que permitan mejorar el proceso educativo, por lo mismo, para el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación (2013):

Es indispensable que el profesor planifique algunas instancias de evaluación formativa, en las que oriente a los alumnos sobre el trabajo que llevan hasta el momento y les dé las indicaciones necesarias sobre los aspectos que deben revisar y mejorar. (p. 103)

Por ende, se aprecia que para esta asignatura es fundamental que antes de aplicar una evaluación sumativa existan momentos en los que los estudiantes vayan comprendiendo sus errores, sus aciertos, fortalezas y debilidades, comentando esta información con los docentes y por qué no también con sus pares. En otras palabras, tiene que haber un proceso formativo que ayude a regular y orientar la construcción del

conocimiento de los educandos, es decir, deben existir evaluaciones formativas, tales como autoevaluaciones o coevaluaciones, entre otras, puesto que la evaluación:

No puede ser hecha sólo sobre una base intuitiva; requiere un proceso sistemático que implica aplicar principios, métodos e instrumentos. Por eso los profesores necesitan adquirir un nivel mínimo de habilidades y competencia en evaluación, aprendiendo a recoger datos o informaciones y a analizarlos. (Bolívar, 1995, p. 58)

### **2.5.2.2 Las actitudes dentro del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación**

Ahora bien, con respecto a las actitudes propuestas en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, este señala que:

Las actitudes deben ser fomentadas a lo largo del año escolar. Estas contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, ya que promueven tanto una buena disposición hacia el trabajo, el aprendizaje, el estudio, como una relación positiva con otras personas y con el mundo que los rodea. (MINEDUC, 2013, p. 41)

Además, el programa de estudio señala que estas forman parte de los Objetivos de Aprendizaje, lo que “significa que deben ser intencionadas de forma habitual e integradas con los otros objetivos” (MINEDUC, 2013, p. 41). Por lo tanto, según el programa, han de trabajarse mediante variadas actividades durante la clase, y no solo deben enseñarse y comunicarse, sino que deben ser manifestadas en la convivencia a diario y en el trabajo que el docente realiza en aula, así como mediante el modelado que expresa a sus alumnos en su interacción cotidiana con estos. De esta manera, algunos autores señalan que las actitudes pueden desarrollarse o trabajarse del siguiente modo:

Las actitudes se desarrollan en un contexto de aprendizaje mediante su interacción (por ejemplo, una escuela), en el que a través de las relaciones interpersonales con otros significativos (grupos de estudiantes, profesores), los individuos (los estudiantes en este caso) intercambian diferentes valores y normas (por ejemplo, relativas al estudio y a la cualificación personal, al mismo tiempo que respecto a las materias y disciplinas), lo que genera algún tipo de conocimiento sobre las mismas y, sobre todo, una emoción de agrado o desagrado al respecto que, a su vez, les

predispone a actuar de una determinada manera (por ejemplo, estudiando o no con mayor o menor profundidad y rigor todas o bien esta o aquella materia). (Rubal et al., 2003, p. 111)

Todo 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, 2013, p. 41). Sin embargo, esto requiere de metodologías para poder poner en acción las actitudes.

De esta manera, el programa de estudio explicita que estas se pueden trabajar de modo individual o colectivo, permitiendo que los educandos tomen consciencia de ellas, a través de un tema entre los alumnos en que se discuta acerca de conductas positivas y negativas por parte de estos mismos, analizando la relevancia de estas para vivir en la sociedad, etc. “También es importante que use distintas estrategias y metodologías de enseñanza para acomodar el trabajo pedagógico a las necesidades de los estudiantes.” (MINEDUC, 2013, p. 41)

Esto último, referido al trabajo de las actitudes, es de suma importancia para la temática de investigación, puesto que indica que las actitudes sí deben incorporarse en las planificaciones de los docentes, sí deben ser enseñadas al interior de la clase, de manera intencionada y sistemática a través de diversas actividades o situaciones de aprendizaje, como por medio del ejemplo del propio profesor o de otras metodologías.

### **2.5.2.3 ¿Qué se propone en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación para evaluar las actitudes?**

Lo propuesto por el programa de estudio en torno a la parte práctica para trabajar y evaluar las actitudes en específico es prácticamente escasa, debido a que no se presentan orientaciones para estas, no hay información explícita que dé cuenta de que en un Objetivo de Aprendizaje en particular se pueda trabajar una actitud específica. Lo único que se indica es cuáles son las que se deben abordar en cada unidad, pero estas no son más que mencionadas, quedando una vez más en la teoría, pues solo se relevan los contenidos conceptuales y procedimentales.

Por lo mismo, la parte teórica del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación es bastante sólida en cuanto a lo que manifiesta sobre las actitudes, situándolas como una de las principales innovaciones; como un contenido más que debe integrarse a los conocimientos y habilidades de los Objetivos de Aprendizaje; como un aspecto a trabajarse de manera intencionada, sistemática en el trabajo diario, señalando que deben ser contempladas en las planificaciones y diseño pedagógico, indicando que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran parte de las actitudes y disposiciones de los estudiantes.

Sin embargo, en la práctica, en la aplicación o sugerencias para llevarlas a cabo en el ejercicio diario de la cotidianidad del aula, ahí es cuando el panorama se complica, puesto que, son pocas las actividades que contemplan esta incorporación de actitudes en los diferentes Objetivos de Aprendizaje de cada una de las unidades. No hay referencia explícita que señale que en un determinado objetivo se esté abordando una actitud en específico, solo quedan expuestas en el resumen de la unidad, junto con el propósito de esta. Y respecto de la evaluación, tampoco hay ejemplos en que las actitudes cobren relevancia, o en donde se haga mención a estas; no hay ningún criterio, parámetro o pauta que aluda cómo evaluar ciertas actitudes; solo se proponen orientaciones para evaluar de modo formativo y sumativo los contenidos conceptuales y procedimentales.

### **2.5.3 El programa de estudio y el problema metodológico**

Las Bases Curriculares y el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación sostienen que las actitudes deben ser integradas a la planificación y al trabajo pedagógico en aula, sin embargo, los medios para hacerlo no se incorporan ni en los indicadores, actividades o evaluaciones sugeridas, quedando los docentes en la nebulosa metodológica sobre cómo acceder, enseñar y evaluar actitudes. Esto se relaciona con el problema metodológico, el cual alude a los métodos, técnicas o instrumentos con los cuales es posible evaluar las actitudes, y con los cuales los docentes no cuentan, tal como lo señalan Rubal et al. (2003):

Al profesorado se le encarga evaluar contenidos actitudinales, pero no se acompaña de entrada tal responsabilización de, al menos, una propuesta marco de criterios evaluativos similar a la elaborada para los otros contenidos. Y eso es algo más que un olvido, porque lo que no se evalúa acaba por quedar fuera de lo que se enseña o educa. (p. 91)

En tal sentido, el actual estado de la incorporación de actitudes a las Bases Curriculares y, en consecuencia, al programa, parece estar a mitad de camino, dado que solo hay una parte conceptual en torno a qué se va a entender por estas, mas no se alude a cómo o con qué metodología se van a evaluar. En ese sentido, convendría no evaluarlas, porque no basta con comunicar una acción educativa en actitudes “si no hay el debido apoyo en materiales y acciones formativas.” (Rubal et al., 2003, p. 88) Por lo mismo, el panorama en torno a esta temática, desde el contexto del actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, es confuso:

Pregúntesenos si no a cualquier profesor por nuestra idea acerca de lo que son las actitudes y sobre la manera de intervenir educativamente para generarlas o cambiarlas. Comprobaríamos que tenemos mucho menos claro qué actitudes deben ser objeto de nuestra atención educativa que los contenidos de la materia o materias que enseñamos. Es probable que en general sólo acertáramos a formular algunas ideas o pautas con más borrosidad de la deseable. (Rubal et al., 2003, p. 88)

Por lo tanto, se requiere de una sólida base teórica- conceptual en torno a qué son las actitudes, qué contemplan estas y a qué refieren las propias de cada asignatura, en este caso, de Lenguaje y Comunicación y, por supuesto, de las actividades y procedimientos evaluativos, con las que se pueden llevar a cabo. Con respecto a este último punto se sostiene que:

La evaluación es una tarea compleja que posee una identidad propia y exige momentos y recursos específicos para llevarla a cabo. Son útiles, pero claramente insuficientes, las impresiones que los profesores/as tenemos sobre nuestros alumnos. Se precisan estrategias específicas para ir cubriendo cada uno de los compromisos de la evaluación. (Rubal et al., 2003, p.45)

Según Bolívar (1995), como ya se ha aludido, la evaluación no puede hacerse a base de intuiciones, sino que implica un proceso sistemático, que requiere aplicar principios,

métodos e instrumentos. En este sentido, “los profesores necesitan adquirir un nivel mínimo de habilidades y competencia en evaluación, aprendiendo a recoger datos o informaciones y a analizarlos.” (p. 58)

Sin embargo, si se contara con todos los elementos necesarios y suficientes para poder poner en marcha o aplicar la evaluación de las actitudes, entonces, corresponde tener presente, según algunos autores, que: “Se deben evaluar las actitudes en la medida en que seamos capaces de sacarles alguna utilidad educativa.” (Rubal et al., 2003, p. 95), teniendo claro que las evaluaciones practicadas deberán ser de tipo formativas y “No, en consecuencia, como un elemento básico a contemplar en la evaluación sumativa del aprendizaje” (p. 96). Resumiendo, en palabras de Bolívar (1995), una vez más se destaca que:

Específicamente en este ámbito, la evaluación no la entendemos como una medición de estados finales o productos conseguidos por el alumno, sino que la función principal se sitúa en el diagnóstico, en proporcionar elementos de información sobre los procesos, en posibilitar la reflexión sobre la práctica, para tomar decisiones tendentes a una mejora. (p. 55)

**CAPÍTULO 3**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación, se presenta la forma en cómo se desarrolló la investigación, tomando en consideración que se trata de un estudio eminentemente descriptivo-interpretativo.

La metodología de trabajo se estructura de la siguiente manera: en el primer apartado se presenta el enfoque del estudio y su alcance; en el segundo, la definición y selección de la muestra y, finalmente, en el tercer apartado, las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

### **3.1 Enfoque y alcance**

De acuerdo con Baptista, Fernández y Hernández (2003) es posible distinguir dos principales enfoques de la investigación. Por un lado, el enfoque cuantitativo, que utiliza instrumentos de recogida de datos con el fin de probar alguna hipótesis, lo cual se logra mediante el frecuente uso de la estadística, a través de tabulaciones que permiten establecer patrones dentro del estudio. Por otro lado, con respecto al enfoque cualitativo, este recoge datos sin medición numérica y puede o no responder a la pregunta de investigación durante la etapa de interpretación de datos.

Estos autores insisten en que, si bien durante varias décadas se ha considerado que ambos enfoques son perspectivas opuestas, la mezcla de los dos modelos “potencia el desarrollo del conocimiento, la construcción de teorías y la resolución de problemas.” (Baptista et al., 2003, p. 18). Desde luego, ambos enfoques pueden formar parte de un mismo estudio, lo cual ha permitido que Nau (1995) y Grinnell (1997) planteen tres diferentes modalidades en las que es posible mezclar ambos enfoques. A continuación, se explican brevemente los tres modelos planteados por estos autores (cuadro n° 6):

<b>Modelo</b>	<b>Definición</b>
Modelo de dos etapas	Dentro de una misma investigación, se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma casi independiente, y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque.
Modelo del enfoque dominante	Se lleva a cabo bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, el cual prevalece, y el estudio conserva componente(s) del otro enfoque.
Modelo mixto	Constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación.

Cuadro n°6: Modalidades en las que es posible mezclar dos enfoques (Baptista et al., 2003, p. 20)

De acuerdo a esta información, la presente investigación se ubica dentro del modelo del enfoque dominante, dado que en este prevalece lo cuantitativo, el cual busca responder a una problemática a través de la recogida de datos cuantificables. Y, por otro lado, aunque en menor medida, conserva componentes más cualitativos dado que interesa conocer cuál es la percepción de los profesores, respecto a la evaluación de las actitudes, lo cual se logra complementando las preguntas cerradas con otras preguntas abiertas del tipo oral libre-limitadas, que profundizan las respuestas de los docentes.

En esta misma línea, para poder conocer la percepción de los profesores en torno a la temática de la evaluación de las actitudes presentes en el actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación es que se administra, entonces, un cuestionario-entrevista, el cual permite la recolección de datos mediante preguntas del tipo estructuradas, por ejemplo, la frecuencia de experiencia de los profesores en relación a la evaluación de las actitudes; preguntas con las que se espera obtener datos que permitan describir e interpretar la problemática y realizar proyecciones o sugerencias en torno al tema. Tal cual, como lo señala Baptista et al. (2003), al especificar que “se espera que, en los estudios cuantitativos,

los investigadores elaboren un reporte con sus resultados y ofrezcan recomendaciones que servirán para la solución de problemas o en la toma de decisiones”. (p. 6)

De esta manera, cabe señalar que el alcance de esta investigación es de tipo descriptivo-interpretativo, ya que como indican Baptista et al. (2003), los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren. “(...) pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés (...)” (p. 119).

De modo similar, desde la perspectiva del alcance interpretativo, Albert (2007) indica que este “enfatisa la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observable directamente ni susceptibles de experimentación” (p. 27).

Por tanto, se concuerda con esta última autora en que la “(...) orientación interpretativa se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto (ideográfico) más que en lo generalizable (...)” (Albert, 2007, p. 6) En otras palabras, a través de la investigación no se busca generalizar la percepción que tienen los docentes en cuanto a la evaluación de las actitudes, sino que describir y conocer la experiencia única de los participantes del estudio, respecto a esta temática.

### **3.2 Pasos y dificultades para la selección de la muestra**

En el mes de marzo del presente año, apenas iniciadas las clases en la V Región, se comenzó a realizar la selección de los establecimientos que eventualmente podrían ser parte de la investigación. Tuvieron prioridad aquellos establecimientos educacionales que son parte de la lista de los centros de práctica con los que trabaja la Escuela de Pedagogía, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).

De esta manera, se tomó contacto con centros de práctica de las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y Quillota, en las que los investigadores han realizado algún tipo de intervención (prácticas iniciales, intermedias, profesionales), lo que facilitó el acceso a

ellas. No obstante, fue necesario visitar otros centros educacionales por la eventualidad de que alguna escuela desistiera o negara la autorización a los profesores sobre los cuales se aplicaría el cuestionario-entrevista.

Se hizo necesario solicitar formalmente a los Directores y/o Jefes de las Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) de los distintos colegios, la autorización para tomar contacto con los profesores y que estos accedieran a participar de la investigación. Este contacto se realizó mediante una carta formal y personalizada, la cual fue entregada a todos los establecimientos visitados. Lo anterior, facilitó el acceso a los docentes, quienes vía e-mail, confirmaron su participación y enviaron sus horarios disponibles para la aplicación del cuestionario-entrevista. Con estos datos se calendarizó de manera flexible las fechas de las aplicaciones. Así es como se ratificó con cada profesor la hora de la visita y la posibilidad de disponer de un lugar apropiado donde desarrollar el cuestionario-entrevista.

Cabe destacar que, tras haber realizado la aplicación del cuestionario-entrevista a cinco profesores contactados en la ciudad de Valparaíso, no se pudo continuar con las siguientes citas ya confirmadas, esto porque con fecha 12 de abril del año en curso, se produce un incendio en los cerros de Valparaíso, que afectó a diversas escuelas de la ciudad, lo que significó la suspensión de clases por 3 semanas. Además, algunos de los establecimientos ya confirmados, fueron usados como albergue durante las semanas posteriores al siniestro y los profesores no tuvieron disponibilidad de tiempo ni espacio para continuar participando.

Lo anterior, generó serias dificultades y cambios a la hora de la delimitación de la muestra, ya que, en un principio, se esperaba trabajar solo con profesores que actualmente se desempeñaran en tercer año básico, pero se hizo necesario incluir a profesores que durante al año 2013 ejercieron docencia en ese nivel. La decisión se tomó para contrarrestar la brusca reducción de la muestra a raíz de la tragedia.

Los hechos antes mencionados, también afectaron la distribución equitativa de la muestra, la que en un principio consistía en contar con la misma cantidad de profesores tanto en la ciudad de Valparaíso como Viña del Mar, mas no así para Quillota, puesto que es una ciudad con menos centros de práctica vinculados con la PUCV.

Finalmente, la muestra quedó distribuida en 5 profesores de la ciudad de Valparaíso, 11 de Viña del Mar, y 6 de Quillota, de los cuales 21 de los 22 participantes ejercen docencia en establecimientos vinculados con la Escuela de Pedagogía de la PUCV, por lo que solo un docente ejerce en una escuela que no es centro de práctica.

### **3.2.1 Definición y selección de la muestra**

La muestra de profesores que constituye la fuente de información de esta investigación, consideró como universo aquellos profesores que ejercen o que han ejercido (durante el año 2013) docencia en un tercer año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quillota, de la V Región de Chile.

A partir de lo anterior, y considerando el acceso a los establecimientos educacionales, la población corresponde a los profesores que ejercen o que han ejercido (durante el año 2013) docencia en un tercer año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y que se desempeñan en establecimientos asociados como centros de práctica a la Escuela de Pedagogía de la PUCV.

De esta manera, la muestra invitada corresponde a 36 profesores que ejercen o han ejercido (durante el año 2013) docencia en un tercer año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, pertenecientes a un total de 18 establecimientos asociados a la Escuela de Pedagogía de la PUCV, en las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quillota.

Finalmente, la muestra aceptada corresponde a 21 profesores que ejercen o han ejercido (durante el año 2013) docencia en un tercer año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y que se desempeñan en 10 establecimientos educacionales asociados a la Escuela de Pedagogía de la PUCV. Cabe señalar que, dentro de la muestra existe un docente que ejerce en un establecimiento no asociado a la Escuela de Pedagogía de la PUCV, debido a que el gran incendio ocurrido en Valparaíso durante el mes de abril

redujo la muestra considerada inicialmente. El contacto con esta profesora fue realizado por una docente de la Escuela de Pedagogía, quien señaló la disposición de la profesora a colaborar con la investigación.

### **3.2.2 Muestra**

La muestra incluyó a los siguientes participantes: un total de 22 profesores que ejercen o que han ejercido (durante el año 2013) docencia en tercer año básico, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada, que operan como centros de práctica de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, ubicados en las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quillota.

### **3.3 Técnicas de recolección de datos**

Para efecto de la recogida de información en esta investigación, se han utilizado las técnicas de cuestionario y entrevista, ya que permiten obtener datos de todos los profesores de la muestra sobre una gran diversidad de aspectos; como así también, profundizar sobre la percepción que estos puedan manifestar respecto de la evaluación de las actitudes.

Cabe consignar que el cuestionario se ha considerado pertinente para esta investigación ya que, según Blaxter, Hughes y Tight (2008):

Los cuestionarios son una de las técnicas de investigación social más ampliamente usadas. La idea de formular por escrito preguntas puntuales a los individuos cuyas opiniones o experiencias le interesan parece una estrategia demasiado obvia para hallar las respuestas a esos interrogantes. Pero como se lo dirá cualquiera que haya tratado de confeccionar un cuestionario – interpretar luego las respuestas – las cosas están muy lejos de ser tan simples. (p. 216)

Ahora bien, cuando se requiere respuestas con un mayor grado de profundidad, la utilización de la entrevista resulta más apropiada, ya que según Blaxter et al. (2008) “la técnica sirve para recolectar datos imposibles de obtener mediante la observación y los cuestionarios y permite innumerables variaciones (...)” (p. 208). Es por ello que, de

acuerdo a los autores, la entrevista se puede emplear para conocer y obtener información de diverso tipo, como es el caso de las percepciones, creencias, las opiniones, los deseos y las ideas de las personas.

Es por lo anterior que en esta investigación se ha compatibilizado la aplicación de un cuestionario-entrevista, en el cual se les indica a los encuestados que la información es absolutamente confidencial y solo para los efectos de la investigación, como así también, que el instrumento cuenta con una serie de preguntas estructuradas, ordenadas por subtemas, y otras abiertas que posibilitan el que se pueda ahondar o profundizar sobre aquellos aspectos que resulten más significativos.

Ahora bien, con respecto a la elaboración del instrumento que se utilizó para la recogida de información, este se realizó inicialmente teniendo en consideración una lluvia de ideas sobre las posibles variables a investigar. Más tarde, teniendo siempre en cuenta las orientaciones del profesor guía, se indagó en diversas fuentes bibliográficas en torno a la temática metodológica de investigación. Finalmente, se creó un cuadro de categorías, subcategorías y descriptores que facilitaron la elaboración del cuestionario-entrevista en sí, es decir, en darle una estructura y coherencia lógica a cada apartado y las preguntas respectivas (tanto del cuestionario, como de la entrevista).

Cabe destacar, que dicho cuadro de categorías resultó ser una tarea compleja, puesto que se trató en todo momento de que los descriptores apuntaran a responder los objetivos específicos planteados en la investigación, por lo que fueron necesarios diversos cambios antes de tener la versión definitiva; implicó bastante tiempo en las diversas revisiones para que se consiguiera el producto final.

Con respecto al procedimiento para aplicar el cuestionario-entrevista, este requirió de una serie de pasos:

- Elaboración de borradores del cuestionario-entrevista.
- Revisión de los borradores del cuestionario-entrevista.
- Elaboración del cuestionario-entrevista definitivo.

- Validación del cuestionario-entrevista: el instrumento fue sometido a validación por las profesoras de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, Dra. Gloria Contreras P. y Dra. María Verónica Leiva G., ambas especialistas en evaluación educacional, las que aportaron valiosos comentarios y sugerencias, que fueron considerados en la versión final del cuestionario-entrevista.
  
- Contacto con los profesores que ejercen o han ejercido (durante el año 2013) docencia en tercer año básico, de un establecimiento municipal, que operan como centros de práctica de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, ubicados en las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y Quillota, previa obtención de su consentimiento.
  
- Aplicación y grabación de 22 cuestionarios y entrevistas por parte del equipo investigador.
  
- Tabulación de datos y transcripción de entrevistas.
  
- Análisis e interpretación de la información recogida.

A continuación, en el capítulo 4 se presenta el análisis de la información obtenida mediante la aplicación del cuestionario-entrevista.

**CAPÍTULO 4**  
**ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario-entrevista a los 22 profesores participantes de la investigación.

La aplicación del cuestionario-entrevista implicó visitar 11 establecimientos de las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y Quillota, todas ubicadas en la V Región de Chile.

La aplicación del cuestionario-entrevista significó emplear un tiempo total de 11 horas (de grabación); siendo el más extenso, el que tuvo una duración de 50 minutos, y el más breve, el que alcanzó una duración de 25 minutos; de esta manera, el tiempo promedio por aplicación de instrumento se encuentra alrededor de la media hora (30 minutos).

El plan seguido para el procesamiento de la información obtenida se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Se codificaron los cuestionarios manteniendo el anonimato de los docentes.
- Se codificó cada una de las respuestas del cuestionario, las que fueron organizadas y procesadas en el programa Excel 2010.
- El procesamiento consideró principalmente estadísticas descriptivas las que contemplan tablas de frecuencia donde se especifican los porcentajes acumulados de cada una de las respuestas.
- En cuanto a la información cualitativa (preguntas de entrevista) se seleccionaron las respuestas claves y las frases más significativas para el objetivo de la investigación.

Ahora bien, en cuanto al plan de análisis de la información obtenida, se puede señalar lo siguiente:

- La información cuantitativa se analizó en base a los porcentajes obtenidos en cada una de las tablas de frecuencia de las preguntas del cuestionario.
- La información cualitativa se analizó categorizando las respuestas de la entrevista, de acuerdo al objetivo interpretativo de la investigación, a través de la selección de frases representativas. Las cuales se utilizaron como apoyo de los datos representados en las tablas de frecuencia.

A continuación, se presentan los datos y se analizan los resultados obtenidos de las cuatro partes del cuestionario-entrevista, considerando, además, los datos para la muestra (los que constituyen la información personal de los 22 profesores participantes), esto es:

- Datos para la descripción de la muestra.
- **Parte I:** Formación académica en el ámbito de la enseñanza y evaluación de las actitudes.
- **Parte II:** Prácticas de enseñanza-evaluación de las actitudes a nivel del aula.
- **Parte III:** La evaluación de actitudes en el contexto educacional.
- **Parte IV:** Comentarios y/u observaciones finales.

#### 4.1 Análisis de los resultados de los datos para la muestra

Los 22 participantes del estudio se pueden caracterizar de acuerdo a los criterios establecidos para la selección de la muestra. De esta manera, se puede decir que son: profesores de Educación Básica que se encuentran ejerciendo docencia durante el 2014 en 3° año de enseñanza básica y/o que ejercieron docencia en 3° año básico durante el pasado año 2013, en 11 establecimientos de dependencia administrativa municipalizada, ubicados en ciudades de Valparaíso, Viña del Mar y Quillota; de los cuales 10 corresponden a centros de práctica de la PUCV.

De manera más específica se puede indicar que:

De estos 22 profesores, 18 de ellos son mujeres, las que representan el 82%; y solo 4 son hombres, los que representan el 18% del total de la muestra (tabla 4.1.1).

Tabla 4.1.1: Distribución por sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Masculino	4	18%	18%
Femenino	18	82%	100%
Total	22	100%	

En cuanto a la edad de los participantes, el promedio corresponde a 37.5 años, siendo una docente de Quillota la que presenta la menor edad, 22 años; por su parte, una participante de Viña de Mar, es quien presenta la mayor edad, con 60 años. Cabe destacar, que la mayoría de los profesores se encuentra en un rango de edad comprendido entre 27-32 años, con 9 casos que representan el 41% del total (tabla 4.1.2).

Tabla 4.1.2: Rango de edad de los profesores participantes.

Rango Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
21-26	3	14%	14%
27-32	9	41%	55%
33-38	3	14%	69%
39-44	0	0%	69%
45-50	2	9%	78%
51-56	1	4%	82%
57-62	4	18%	100%
Total	22	100%	

Respecto de los años de titulación, el 41% de los profesores se ha titulado entre los años comprendidos entre el 2005 y 2009, sin embargo, otro alto porcentaje se ha titulado entre los años 2010 y 2013, constituyendo el 36,3% (tabla 4.1.3). Por lo tanto, el 77,3% de los participantes se han titulado en los últimos 8 años.

Tabla 4.1.3: Años de titulación.

Rango Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1980 – 1984	4	18,2%	18,2%
1985 – 1989	0	0%	18,2%
1990 – 1994	0	0%	18,2%
1995 – 1999	0	0%	18,2%
2000 -2004	1	4,5%	22,7%
2005 – 2009	9	41%	63,7%
2010 – 2013	8	36.3%	100%
Total	22	100%	

En cuanto a los años de experiencia docente, estos varían entre los 1 y 37 años, encontrándose la mayor frecuencia de casos en el rango comprendido entre 1-7 años de experiencia, con 15 casos, los que representan el 68% de ellos y 3, entre 8-14 años. Por lo tanto, el 82% de los profesores posee no más de 14 años de experiencia. Por último, tan solo un caso (4%) se encuentra en el rango comprendido entre los 36-42 años, con más de 36 años de experiencia.

Tabla 4.1.4: Años de experiencia docente.

Rango Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1 – 7	15	68%	68%
8 – 14	3	14%	82%
15 – 21	0	0%	82%
22 – 28	0	0%	82%
29– 35	3	14%	96%
36 – 42	1	4%	100%
Total	22	100%	

En cuanto a la ubicación de los establecimientos en donde se desempeñan los docentes, estos se distribuyen de la siguiente manera: profesores que se desempeñan en la ciudad de Valparaíso, representan el 23%, los que se desempeñan en la ciudad de Viña del Mar, representan el 50%, y, por último, aquellos participantes que ejercen en la ciudad de Quillota, representan el 27% del total de establecimientos en donde se aplicó el cuestionario-entrevista (tabla 4.1.5).

Tabla 4.1.5: Distribución de establecimientos donde ejercen los profesores según ciudad.

Ciudad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Valparaíso	5	23%	23%
Viña del Mar	11	50%	73%
Quillota	6	27%	100,0
Total	22	100%	

Respecto de otros títulos o grados, el 50% de los profesores, es decir, 11 de ellos, señalan que cuentan con otro tipo de estudio. En este sentido, dentro de este 50% que posee otro tipo de título o grado, se encuentran:

- Una docente con Grado de Licenciada en Segunda Lengua de Italiano, Periodista y Licenciada en Comunicación Social.
- Un docente Analista Computacional de Sistema en Redes.
- Una docente con un Postítulo en Mención Matemáticas Segundo Ciclo.
- Cuatro docentes con un Postítulo en Mención Lenguaje y Comunicación.

- Una docente con Magíster en Gestión Educacional y dos Postítulos: uno en Orientación educacional; y el otro en Evaluación.
- Un docente con Postítulo en Evaluación y Currículum.
- Un docente con un Diplomado en Evaluación y Currículum.
- Un docente que se encuentra cursando un Magíster en Evaluación Educacional.

Cabe destacar, que si bien existe heterogeneidad de otros estudios durante la formación continua, entre los diferentes profesores, se encuentran 4 que poseen estudios en torno a la temática de Evaluación y Currículum, y otros 4 que tienen un Postítulo en Mención de Lenguaje y Comunicación.

#### **4.2 Análisis de los resultados obtenidos en la parte I: Formación académica en el ámbito de la enseñanza y evaluación de las actitudes**

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos del cuestionario-entrevista, vinculados a la formación del profesional docente. Estos refieren netamente a aspectos de la formación inicial (superior de pregrado), como de la formación continua en torno a la enseñanza y evaluación de las actitudes. Las preguntas de este apartado dan cuenta, por ejemplo, del grado de profundidad en que se abordó la temática de las actitudes en cuanto a su enseñanza y evaluación, de cómo se estima la preparación que recibieron en torno a este ámbito, de la relevancia que esta temática tiene para ellos.

El análisis de los datos cuantitativos se efectúa sobre la base de las respuestas que han dado los profesores a las preguntas de tipo totalmente estructuradas, vale decir, con respuestas (alternativas) predeterminadas. Ahora bien, los aspectos más cualitativos se analizan sobre la base de las respuestas a las preguntas del tipo oral libre limitadas (entrevista), en las que los profesores manifiestan su percepción respecto de los diversos aspectos abordados en torno a la enseñanza y evaluación de las actitudes en la formación inicial y continua.

## A. Respeto a la formación inicial (superior de pregrado)

### A.1. Grado de satisfacción de la formación recibida para enseñar actitudes:

Tabla A.1: Grado de satisfacción de la formación recibida para enseñar actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy buena	2	9%	9%	100%
Buena	6	27%	36%	91%
Regular	11	50%	86%	64%
Mala	3	14%	100%	14%
No sabría precisar	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

En esta primera pregunta del cuestionario-entrevista, la mitad de los profesores, es decir, el 50% de ellos, señala haber recibido una preparación regular en su formación inicial para enseñar actitudes, y el 14% dice que fue mala (tabla A.1). Al Respecto, 7 de los 22 profesores precisan que, se primaba la enseñanza de lo conceptual por sobre cualquier otro tipo de contenido. Otros manifiestan que si bien se abordó en alguna medida esta temática, solo fue de manera somera y que, además, lo que se enseña no es acorde a la realidad, es decir, hay una brecha entre la teoría y la práctica. Inclusive, dentro del porcentaje de profesores que señaló que su formación en este aspecto fue muy buena (9%) o buena (27%), especifican que las actitudes solo se abordaban en los modelos de las planificaciones, pero no tenían más relevancia que aquello.

- *“...en el periodo que yo estudié, se manejaba mucho el dominio conceptual. Si es que se llegaba a mencionar, que era por ciertos profesores, que no era por todos, era muy superfluo, era muy livianito... porque el contenido es más duro.” (P6)*
- *“... había un interés por lo conceptual, se estaba dejando de lado las actitudes hacia el estudio. En mi caso, las actitudes se vieron muy por encima.” (P7)*

- *“Las universidades se dedican a enseñar el tipo de aprendizaje conceptual más que lo actitudinal.”(P9)*
- *“Una cosa es bastante clara: que una cosa es la formación y otra es la realidad.”(P12)*
- *“Y lo actitudinal se trabajaba en la parte de los objetivos transversales, que no era muy relevante, porque tú los copiabas y nada más, y lo ponías dentro de las planificaciones.”(P15)*

Por otra parte, solo 2 docentes justifican que su preparación para la enseñanza de las actitudes fue buena, ya que en su proceso formativo se destacaba que estos contenidos debían enseñarse de manera implícita, por medio de los contenidos conceptuales y procedimentales, intencionándolas a través de estos:

- *“Bueno, dentro de la carrera teníamos una asignatura en la que se trabajaban los objetivos fundamentales transversales y dentro de esos objetivos se hacía hincapié en lo que eran las actitudes, pero de una manera implícita, cuando se entregaban los contenidos... a medida que se va desarrollando la clase.” (P13)*
- *“Siento yo que en la universidad, en ese sentido, nos ayudaron bastante, es decir, en traspasar el contenido, en ese contexto, inculcar las actitudes es algo bastante importante. Por lo tanto, toda actitud tiene que ir inmersa en los contenidos procedimentales y conceptuales.” (P14)*

**A.2. Grado de profundidad en el que se abordó la temática de la evaluación de actitudes en el/los curso(s) de evaluación en que se participó:**

Tabla A.2: Grado de profundidad en el que se abordó la temática de la evaluación de actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy profundo	1	5%	5%	100%
Profundo	2	9%	14%	95%
Medianamente profundo	10	45%	59%	86%
Poco profundo	8	36%	95%	41%
No se abordó	1	5%	100%	5%
No sabría precisar	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

Un 45% de los profesores considera medianamente profundo el grado en que se abordó la temática de la evaluación de las actitudes y un 36% indica que fue poco profundo. Al respecto, del tipo de actividades por las cuales se abordó este tema de la evaluación de las actitudes, 6 de los 22 profesores señalan que fue por medio de lecturas, 3 indican que fue por medio de estudios de caso y otros manifiestan que fue por medio de talleres grupales. El resto de los participantes indica actividades prácticas de simulación de clases, reflexiones, representación de libros que tratan temas valóricos, disertaciones y trabajos de investigación. Sin embargo, 8 de los 22 profesores manifiestan que las actividades que se realizaron fueron muy pocas sin un carácter formal, sino más bien poco concreto e informal:

- *“Que yo me acuerde habrá sido alguna lectura por ahí, alguna lectura ‘loquita’ por ahí, que se le habrá pasado a algún profe, pero más que todo eran conversaciones de pasillo... pero algo académico, académico, no.” (P6)*
- *“Trabajo en grupo más que nada, lecturas. Pero, en verdad, no recibimos mucha formación respecto de este tema.” (P9)*

- *“La enseñanza de la evaluación fue más bien no tan explícita, por lo que no fueron actividades muy formales. Yo creo que a través de lecturas y trabajos en grupo más que nada.” (P10)*
- *“O sea, se trabaja en forma bastante utópica, casi por cumplir un ítem. Se hizo mediante trabajos en grupo, pero nada muy claro; nada es concreto, todo es demasiado subjetivo.” (P12)*

En este sentido, la temática de la evaluación de las actitudes en la formación inicial de la mayoría de los profesores participantes no se abordó de manera profunda, sino más bien de modo general.

Por último, solo un docente de los que indicó en su respuesta que el grado en que se abordó la temática de la evaluación de las actitudes fue medianamente profundo manifestó que sí se le enseñaron procedimientos en torno a este tema.

- *“En talleres, porque era un taller... era ‘Taller Familia y Comunidad’, pero dentro de eso estaban apegados a lo que era actitudes dentro del aula, con los padres y también con los chicos. Entonces, había una serie de procedimientos, una serie de técnicas o estrategias para trabajar actitudes... igual me quedé con el gusto a que pudiese haber sido mejor... Porque, o sea, se me enseñaron técnicas para evaluar, pero yo creo que puede haber más estrategias.” (P13)*

Solo hubo una participante de los 22 profesores que señaló que no se abordó la temática de la evaluación de las actitudes (5%), lo cual se deduce de la pregunta de anterior, la cual aludía a los factores que lo/la llevan a considerar de esa manera la preparación que recibió para enseñar actitudes, en particular señala que:

- *“Porque no aprendí nada... eran solamente contenidos. La didáctica y eso siempre se dejó como... de lado. ... En las prácticas tampoco se toma mucho en cuenta las actitudes.” (P19)*

### A.3. Grado de satisfacción del concepto de actitudes según formación inicial y continua:

Tabla A.3: Grado de satisfacción en torno a la formación recibida para la conceptualización de actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	0	0%	0%	100%
Alto	3	14%	14%	100%
Medio	16	73%	86%	86%
Bajo	3	14%	100%	14%
No sabría precisar	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

El 73% de los profesores manifiesta que su formación inicial contribuyó en grado medio a su conceptualización, respecto de las actitudes. El 28% restante se divide en un 14% de los docentes que indican que la formación recibida fue alta, por lo que sí contribuyó a su conceptualización de las actitudes, y el otro 14% señala que el grado fue bajo y que, por tanto, la conceptualización recibida en su formación inicial no fue buena.

Por lo tanto, existe un 87% que considera que el grado de conceptualización de las actitudes fue medio o bajo. Esto se ve reflejado en lo que los profesores manifiestan en torno al grado de satisfacción de la formación recibida para enseñar actitudes en su formación inicial y del grado de profundidad en el que se abordó la temática de la evaluación de actitudes. Entre las razones que se aluden al respecto, encontramos:

- *“Porque en la universidad, en mi caso, no fue muy profundo lo que nos enseñaron en cuanto a las actitudes de los niños, o sea, se focalizaban más en enseñarnos contenidos. Entonces, siento que a uno igual le queda un vacío que después lo empieza a llenar cuando entra al ejercicio diario, es mi percepción.” (P1)*

- “... no me quedó nada, o sea, nada fue muy significativo, porque si no lo recordaría.” (P2)
- “Yo tenía profesores que trabajaban en el Ministerio y nos decían que había que prepararse para estos aprendizajes, pero eran como conversaciones de pasillo.” (P22)

**A.4. Grado de satisfacción atribuida a la formación recibida para evaluar actitudes, tanto en la formación inicial, como continua:**

Tabla A.4: Grado de satisfacción atribuida a la formación para evaluar actitudes, según formación inicial.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	0	0%	0%	100%
Alto	3	14%	14%	100%
Medio	14	64%	77%	86%
Bajo	4	18%	95%	23%
No sabría precisar	1	5%	100%	5%
Total	22	100%		

Ahora bien, en torno al grado de satisfacción atribuida a la formación recibida para evaluar actitudes, un 64% de los docentes señala que el grado fue medio, y un 18% que fue bajo, lo que indica que más de un 80% de los profesionales que considera que su formación inicial no fue satisfactoria para evaluar actitudes. La justificación de esto se ratifica en respuestas dadas referidas al grado de satisfacción de la formación recibida para enseñar actitudes en su formación inicial:

- “... en la universidad te imparten otras cosas, o sea, tú crees que está bien lo que te dicen en el momento, y tú dices: ‘sí, estoy aprendiendo hartito’. Pero cuando uno llega al aula no es así, es otra la realidad. Entonces, por eso es

*que uno dice no, no me sirvió de nada. Lo que he aprendido, lo aprendo en aula.” (P2)*

- *“No hubo muchas asignaturas en el currículum que tuvieran directa relación con esto (de las actitudes).” (P3)*
- *“... quizá hay otra manera de ver las actitudes con otra... tipos de herramientas que puedan evaluar o ayudarte en el proceso.” (P12)*
- *“... yo no quedé muy contento con la formación que tuve de la universidad en la que estudié, entonces, tengo como un sabor amargo y siento, en lo personal, que no nos perfeccionaron lo suficiente en lo que es la evaluación ni tampoco en trabajo con las actitudes”. (P15)*
- *“No se evalúa otra cosa que el rendimiento académico.” (P16)*

Solo un 14% señala que el grado fue alto, y son los mismos 3 profesores que, consecuentemente, dijeron en su respuesta en torno al grado de profundidad en el que se abordó la temática de la evaluación de actitudes fue muy profundo o profundo. Sin embargo, a pesar de que los profesores dieron esta respuesta, no argumentan por qué consideran de ese modo su satisfacción en torno a formación recibida para evaluar actitudes.

### A.5. Grado de relevancia desde la perspectiva de la formación continua de la enseñanza de las actitudes:

En la siguiente tabla se reflejan los datos arrojados del estudio respecto de cómo relevarían los docentes la posibilidad de una formación continua en torno a la temática de la enseñanza de las actitudes.

Tabla A.5: Grado de relevancia de temáticas como la enseñanza de las actitudes en la formación continua.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy relevante	15	68%	68%	100%
Relevante	7	32%	100%	32%
Poco relevante	0	0%	100%	0%
Irrelevante	0	0%	100%	0%
No sabría precisar	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

Respecto del grado de relevancia de temáticas como la enseñanza de las actitudes, el 68% de los participantes indica que es muy relevante y el restante 32% manifiesta que es relevante, esto debido a que la consideran importante; las actitudes están en la Bases Curriculares y en el Programa de Estudio y los profesores debiesen manejarlas:

- “... me gustaría una capacitación para tener una habilidad especial para conocer métodos para enseñarlas.”(P3)
- “... porque serviría mucho para trabajar con los niños de este contexto (altamente vulnerable). Ellos necesitan harto de lo valórico o actitudinal.” (P7)
- “... porque si están puestas en las Bases Curriculares, debiesen manejarlas todos los profesores.” (P12)

- *“sería muy bacán trabajar las actitudes específicas y que te enseñen a trabajarlas.”(P18)*

#### **A.6. Grado de relevancia desde la perspectiva de la formación continua de la evaluación de las actitudes:**

En la siguiente tabla se reflejan los datos arrojados del estudio respecto de cómo relevarían los docentes la posibilidad de una formación continua en torno a la temática de la evaluación de las actitudes.

Tabla A.6: Grado de relevancia de temáticas como la evaluación de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy relevante	13	59%	59%	100%
Relevante	8	36%	95%	41%
Poco relevante	0	0%	95%	5%
Irrelevante	0	0%	95%	5%
No sabría precisar	1	5%	100%	5%
Total	22	100%		

Consecuentemente, con la pregunta anterior, un 95% de los profesores considera que temáticas como la evaluación de las actitudes son muy relevantes o relevantes. Dentro de las razones que manifiestan en torno a la relevancia, se encuentran:

- *“Sí, es importante... Nosotros deberíamos y tendríamos más claro cómo evaluar, cuándo evaluar y qué evaluarles a ellos y dentro de todos esos temas, o sea, dentro de la acción pedagógica.” (P16)*
- *“... falta saber cómo llevar a cabo la temática de las actitudes, conocer metodologías.” (P17)*
- *“... sería positivo poder capacitarse en eso y, en el fondo, trabajar lo que dice el Programa, que por algo viene y también es importante.” (P19)*

Solo una docente no puede precisar el grado de relevancia en torno al tema (5%).

## **B. Respeto a la formación continua**

### **B.1. Participación de los profesores en algún tipo de capacitación y/o perfeccionamiento en donde se abordara la temática de la evaluación de las actitudes:**

Tabla B.1: Participación en capacitaciones y/o perfeccionamientos en el ámbito de la evaluación de actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Sí	4	18%	18%	100%
No	18	82%	100%	82%
Total	22	100%		

Respecto a la participación de los profesores en capacitaciones y/o perfeccionamientos donde se abordara a la evaluación de las actitudes, solo un 18% de los docentes, es decir, solo 4 de ellos, indican haber participado en alguna de estas instancias. En tanto, el 82% restante (18 de los participantes) señala no haber participado, lo que representa la mayoría de la muestra.

Cabe consignar que se les consultó a cada uno esos profesionales que no han tenido participación en capacitaciones y/o perfeccionamientos, si le interesaría participar y/o actualizarse en cursos sobre la temática de la enseñanza y/o evaluación de actitudes y las razones por las que participaría. Al respecto, cabe destacar que 17 de los profesores se manifestaron interesados en participar:

- *“Sí, porque me interesa aprender, por saber siempre más. En todo caso, siempre estoy haciendo cursos, no necesariamente de este tipo de evaluación de actitudes, no específicamente de esto, porque no se ha dado la oportunidad.” (P2)*

- *“Obvio que sí, es un tema muy interesante, sobre todo porque serviría mucho para trabajar con los niños de este contexto. Ellos necesitan harto de lo valórico o actitudinal, no se puede dejar de lado. Eso es algo que debería tomar en cuenta la Corporación.”(P7)*
- *“Sí, porque sería positivo poder capacitarse en eso y, en el fondo, trabajar lo que dice el programa, que por algo viene y también es importante.” (P19)*

Como se indicaba, la mayoría de los profesores sostiene que eventualmente participaría en algún tipo de actividad de capacitación o perfeccionamiento en torno a la evaluación de actitudes. Algunas de las razones que señalan para participar van desde la relevancia que le otorgan a la temática hasta la importancia que tiene el constante perfeccionamiento docente para mejorar el trabajo con los estudiantes:

- *“Obvio. Porque los jóvenes de hoy en día tenemos que estar en constante perfeccionamiento, sobre todo por la carrera que escogimos. Entonces, se requiere de un perfeccionamiento constante y continuo, en especial en temas como valores o actitudes.” (P9)*
- *“Sí, por supuesto. Porque sinceramente creo que va en beneficios de los alumnos. Si tú tienes mayor dominio, obviamente que puedes trabajar mejor con ellos.”(P15)*
- *“Sí, pero que tuviera relación con alguna asignatura, porque me encantaría saber cómo llevarla a cabo. Yo sé que los actitudinales son transversales, pero sería muy bacán trabajar las actitudes específicas y que te enseñen a trabajarlas. Todo hoy en día se evalúa, por eso nos enfocamos en los contenidos conceptuales, muchos colegios se enfocan en los niños que tienen mayores capacidades pero no en el desarrollo de las habilidades y actitudes.”(P18)*

Solo un profesor indica que eventualmente no participaría de capacitaciones y/o perfeccionamientos en el ámbito de la evaluación de actitudes. Es el único caso que señala

no estar dispuesto, aunque las razones que manifiesta son de índole personal y no tienen ninguna relación con la temática:

- *“No, ya no quiero participar en nada porque me jubilaré pronto. Solo quiero viajar y dormir.” (P8)*

Cabe destacar que, a los cuatro profesores (18%) que indican haber participado en alguna capacitación y/o perfeccionamiento vinculado al ámbito de la evaluación de actitudes, se les preguntó por el grado de utilidad que le otorgan a estas instancias para su quehacer docente. Al respecto, 3 de los profesores manifestaron que la utilidad de esta capacitación fue muy alta o alta. En tanto, 1 docente indicó que la utilidad fue media. Al ser consultadas las razones por las cuales consideran que las capacitaciones tuvieron esa utilidad, los docentes señalaron, entre otras razones, que:

- *“Puse alta porque ha sido útil, me ha servido para trabajar la enseñanza en el aula, con los chicos”. (P4)*
- *“Tomé la capacitación para profundizar en el tema, ya que en la formación inicial no se profundizó lo suficiente, y fue bastante útil, por eso puse alta. Lo hice para ampliar las opciones laborales.” (P5)*
- *“Si bien marqué muy alta, creo que la capacitación no se enfocó mucho específicamente en la temática de la enseñanza y/o evaluación de actitudes, no tan específico en eso.” (P1)*
- *“Me ayudó a actualizarme en los cambios curriculares, a lo nuevo que venía, pero si me preguntas por la utilidad de que tuvo, específicamente, en el tema de la evaluación de actitudes, fue más o menos no más, por eso puse media.”(P12)*

De modo similar, a los cuatro profesionales (18%) se les consultó respecto a la forma en que las actividades de capacitación y/o perfeccionamiento contribuyeron a su conceptualización de las actitudes. En este caso, 2 de los profesores manifiestan que las

capacitaciones y/o perfeccionamientos contribuyeron de manera significativa a su conceptualización de las actitudes. Mientras que los otros 2 indican que la contribución fue poco significativa. Lo anterior llevó a que, en general, los docentes manifestaran reparos al respecto. Entre las consideraciones que se señalan está la poca disponibilidad de tiempo para asistir y la utilidad de las instancias para capacitaciones.

- *“Mira yo puse significativa, porque aprendí nuevas cosas que me han servido para mejorar las clases.” (P4)*
- *“Para mí fue poco significativa, porque la capacitaciones, en general, de deja de lado lo actitudinal, se enfocan en otras cosas.” (P12)*
- *“Yo creo que toda actualización sirve. Pero el tiempo acá es algo muy demandante, yo pasaría metido haciendo capacitaciones, aplicando nuevas estrategias en el aula, etc. Pero no se puede. Hemos ido por la Corporación a algunas capacitaciones, pero sentí que no sirve, perdí el tiempo.”(P14)*

Igualmente, a los cuatro profesionales (18%) se les preguntó respecto al grado de satisfacción que le atribuyen a la formación continua recibida para evaluar actitudes en sus estudiantes. A respecto, 2 de los 4 docentes manifiestan un alto grado de satisfacción. Sin embargo, igual número de profesores atribuyen un grado de satisfacción medio a la formación continua recibida para evaluar actitudes en sus alumnos. A pesar de que los profesores dieron esta respuesta, no argumentan por qué consideran de ese modo su satisfacción en torno a formación continua para evaluar actitudes.

### **4.3. Análisis de los resultados obtenidos en la parte II: Prácticas de enseñanza-evaluación de las actitudes a nivel del aula**

En esta segunda parte, se analizan los resultados obtenidos mediante el cuestionario-entrevista, referidos a las preguntas que se relacionan con la planificación de la enseñanza y evaluación de actitudes en el contexto del programa de Lenguaje y Comunicación del MINEDUC. Las preguntas están referidas a tres categorías: programa de estudio de Lenguaje y Comunicación; planificación de la clase y, por último, a las etapas del proceso evaluativo de las actitudes.

#### **C. Respetto del Programa de estudio de Lenguaje y Comunicación**

##### **C.1. Grado de manejo de la información del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación en cuanto a las actitudes:**

Tabla C.1: Grado de manejo de la información del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación en cuanto a las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	4	18%	18%	100%
Alto	13	59%	77%	82%
Medio	4	18%	95%	23%
Bajo	1	5%	100%	5%
No sabría precisar	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

Un 77% de los profesores manifiestan estar familiarizados en un grado muy alto o alto respecto a la información del programa de estudio en cuanto a las actitudes. Un menor porcentaje de profesores (18%) manifiesta estar medianamente familiarizado, y tan solo un 5% de los profesores considera un grado de familiarización bajo.

## C.2 Frecuencia con que se planifica la enseñanza y evaluación de las actitudes de acuerdo a lo señalado en el programa de estudio:

Tabla C.2: Frecuencia con la que los profesores planifican la enseñanza y evaluación de las actitudes de acuerdo a lo señalado en el programa de estudio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Siempre	5	23%	23%	100%
Generalmente	6	27%	50%	77%
A veces	6	27%	77%	50%
Rara vez	1	5%	82%	23%
Nunca	4	18%	100%	18%
Total	22	100%		

El 23% de los profesores manifiesta planificar siempre la enseñanza y evaluación de las actitudes. Un 27% de los profesores señala hacerlo generalmente. En tanto, el 32 % de los profesores reconoce planificar a veces o rara vez la enseñanza y evaluación de las actitudes de acuerdo a lo señalado en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación. Finalmente, un 18% de los profesores reconoce que nunca planifican la enseñanza y evaluación de las actitudes del programa de estudio.

Cabe destacar que, a los profesores que manifestaban planificar en algún grado las actitudes, esto es el 78% de ellos, se les consultó de qué manera integra o incorpora las actitudes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación a sus planificaciones. La mayoría de los profesores respondieron en términos muy generales y con poca claridad frente a la pregunta. Al respecto, algunos de ellos manifestaron que incorporar las actitudes de la asignatura depende de que el formato de planificación, del establecimiento en el que se desempeñan, lo exija o no.

- *“Lo que pasa es que nosotros tenemos modelo de planificación en el cual no aparece.” (P6)*

- *“En la planificación, hasta el año pasado se tenía que especificar los objetivos actitudinales. Ahora no, ahora se mezclan con los objetivos de aprendizajes” (...).(P18)*
- *(...) “antes iban incluidas en la planificación, pero ahora se ha cambiado y solo va referida a lo conceptual (...).” (P14)*
- *“No lo hacemos directamente en las planificaciones pero sí lo hacemos a cada momento.” (P10)*

Lo que más se destaca es que los profesores reconocen no incorporar las actitudes de manera formal; algunos de ellos manifiestan que la integración depende de la voluntad que tenga cada profesor para hacerlo.

- *“Si tú lo llegas a hacer es solamente motivación tuya” (...)(P6)*
- *“Ya, bueno, como nosotros trabajamos con el PAC (Plan de Apoyo Compartido), en ese programa venía todo lo estipulado para la clase. Como teníamos que cumplir con esto, las actitudes no se tomaban mucho en cuenta, por lo que quedan a disposición del trabajo de cada uno, más que nada. Se incorporan de manera informal”. (P9)*

Cabe destacar que, por el formato del cuestionario-entrevista, al 18% de los profesores que manifestaron no planificar nunca la enseñanza y evaluación de las actitudes, se les preguntó cuáles son las principales razones por las que no incorpora explícitamente las actitudes en sus planificaciones. Al respecto, las razones señaladas por los 4 docentes (18%) fueron:

- *“En el formato que a mí me exigen no viene, no viene nada de actitudes, nada. Hacemos una carta Gantt de contenidos, y hacemos una planificación diaria, solamente con el Objetivo de aprendizaje, lo indicadores de aprendizaje y las actividades y nada más.” (P19)*

- “Uno trabaja las actitudes por observación directa pero no establece parámetros para la observación, en la planificación no sale lo del objetivo actitudinal.”(P20)
- “Uno no planifica las actitudes, sino que lleva a cabo el manual de normas, y esas no son las actitudes de Lenguaje.”(P21)
- “Uno no ocupa listas de cotejo, ni las hace explícitas en la planificación. Es tan poco el tiempo que uno trata de terminar la planificación y no se pone a agregar cosas que no te piden.”(P22)

### **C.3 Grado de transferencia atribuido a las orientaciones para evaluar el aprendizaje para la evaluación de las actitudes:**

Tabla C.3: Grado en que las orientaciones para evaluar el aprendizaje son suficientes para la evaluación de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje Acumulado descendente
Muy suficientes	0	0%	0%	100%
Suficientes	4	18%	18%	100%
Medianamente suficientes	13	59%	77%	82%
Insuficientes	0	0%	77%	5%
No sabría precisar	5	23%	100%	0%
Total	22	100%		

Respecto al grado en que las orientaciones que presenta el programa para evaluar el aprendizaje son suficientes para evaluar específicamente las actitudes, un 59% de los profesores considera que son medianamente suficientes. No obstante, un 18% señala que solo son suficientes. En tanto, un 23% no lo pudo precisar.

Cabe desatacar que, se les preguntó a los profesores las razones por las cuales consideraban de esa manera su respuesta. Entre los argumentos que señalan, está el hecho de que las orientaciones, en términos de cantidad, son insuficientes, y además, son poco

claras y no precisan ejemplos que orienten el quehacer docente respecto a cómo evaluar las actitudes.

- *“En realidad, son poquitas, son cortitas, son como listas de cotejo que en realidad, no son suficientes, deberían ser más específicas, son demasiado básicas.”(P3)*
- *(...) “Tú como profesor agarras el programa y revisas y hasta por ahí aparecen, pero no se explican bien; aparece lo que hay que enseñar, nada más.”(P5)*
- *(...) “Encuentro que no están bien definidas las Bases Curriculares. Si bien se mencionan, pero no se hace un trabajo, así como un desarrollo de las actitudes.” (P13)*
- *“En las Bases, aparecen las actitudes, pero no sé; te estaría mintiendo si dice cómo evaluar las actitudes. Pero creo que no dice cómo evaluarlas, tampoco aparece allí cómo evaluarlas. Por eso puse medianamente suficientes.” (P15)*

## D. Respecto a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes

### D.1 Grado de utilización de los referentes para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes:

Tabla D.1.1: Grado de utilización de los Objetivos de Aprendizaje Transversales presentes en las Bases curriculares para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	7	31,8%	31,8%	100%
Alto	8	36,4%	68,2%	68,2%
Medio	6	27,3%	95,5%	31,8%
Bajo	0	0%	95,5%	4,5%
No lo utilizo	1	4,5%	100%	4,5%
Total	22	100%		

Respecto de este primer referente, el 68,2% de los profesores dice utilizar en un muy alto o alto grado los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) como sustento para sus planificaciones. Esto quiere decir que, utilizan aspectos del currículum para planificar las clases de Lenguaje y Comunicación, ya que consideran que los valores y actitudes deben estar presentes en el desarrollo de esta, y que como contenidos, se tienen que trabajar:

- *“Para establecer relación con situaciones de la vida diaria, uno siempre tiene que ir relacionándolo para ayudarlos y hacer un aprendizaje más transversal, que no se quede solo en lo conceptual”. (P17)*
- *“... entre todas las asignaturas uno los va articulando y utilizando en todos los tiempos”. (P11)*

Así mismo, solo un 4,5% de los docentes, manifiesta no utilizar este referente para sus planificaciones, ya que, por un lado, no significan un aporte al aprendizaje de los estudiantes y, por otro, no hay una visión clara de cómo utilizarlos:

- *“Ahora el programa, por ejemplo, desde el 2013 con el ajuste curricular, los Objetivos Transversales tienen dimensiones. Yo creo que antes eran más generales y ahora son más específicos pero, hasta ahí llegan en el programa, luego desaparece. Tú como profesor agarras el programa y revisas, y hasta por ahí aparecen pero no se explican bien; aparece lo que hay que enseñar, nada más”.* (P5)
- *“Y lo actitudinal se trabajaba en la parte de objetivos transversales, que no era muy relevante, porque tú los copiabas nada más y lo ponías dentro de las planificaciones”.* (P15)

Tabla D.1.2: Grado de utilización del programa de estudio para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	14	63,6%	63,6%	100%
Alto	8	36,4%	100%	36,4%
Medio	0	0%	100%	0%
Bajo	0	0%	100%	0%
No lo utilizo	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

Respecto de este segundo referente, un 63,6% de los profesores señala utilizar en un muy alto grado los programas de estudio y el 36,4% en un alto grado. Es decir, el 100% de los docentes manifiesta que utilizan este recurso como sustento para sus planificaciones.

- *“Lo que pasa es que, claro, en los Planes y Programas viene una parte en donde a uno como que lo orienta a planificar las clase.”* (P1)

Tabla D.1.3: Grado de utilización de los textos escolares para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	11	50%	50%	100%
Alto	8	36,4%	86,4%	50%
Medio	2	9,1%	95,5%	13%
Bajo	1	4,5%	100%	4,5%
No lo utilizo	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

En relación con el uso de este referente para las planificaciones, el 86,4% de los profesionales, es decir, la mayoría de los encuestados, considera los textos escolares otorgados por el MINEDUC para organizar sus clases. Así mismo, 2 de los docentes de la señalan utilizar en un grado medio estos textos y solo 1 docente en un grado bajo. De acuerdo con esto, este tipo de referente es altamente utilizado por los profesores.

Tabla D.1.4: Grado de utilización de la guía didáctica del profesor para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	9	41%	41%	100%
Alto	9	41%	82%	59%
Medio	2	9%	91%	18%
Bajo	1	4,5%	95,5%	9%
No lo utilizo	1	4,5%	100%	4,5%
Total	22	100%		

Respecto de este tipo de referente, el 82% de los profesores indica que utiliza la guía didáctica del docente otorgada por el MINEDUC para organizar sus clases en un grado muy alto o alto. Estas son utilizadas por los participantes, puesto que traen consigo los objetivos a trabajar durante las clases, de modo que facilitan la secuencia de planificación:

- “... Yo trabajo hartoo con el libro, me gusta el libro que entrega el gobierno. En el mismo libro vienen objetivos, entonces uno va planificando en base a lo que nos da”. (P1)

Así mismo, un 9% de los profesores no utilizan la guía didáctica del docente como un referente para sus clases.

Tabla D.1.5 Grado de utilización del Proyecto Educativo Institucional para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	3	13,6%	13,6%	100%
Alto	9	41%	54,6%	86,3%
Medio	4	18,1%	72,7%	45,3%
Bajo	1	4,5%	77,2%	27,2%
No lo utilizo	5	22,7%	100%	22,7%
Total	22	100%		

Respecto del uso del PEI, el 54,6% señala utilizar en un grado alto o muy alto este referente para sus planificaciones. Este porcentaje representa a los docentes que están al tanto de lo que busca el establecimiento educativo y utilizan lo allí dispuesto en sus metodologías de enseñanza.

Por el contrario, existe un 22,7% de los profesores de la muestra que no utiliza dicho PEI, indicando que no existe información al respecto o no están al tanto de lo que propone en su PEI la institución educativa en el cual se desempeñan.

- “No sé, yo sé que existe, pero no... Yo te lo dije, la verdad es que no, que no lo había, yo no lo recuerdo.”

Tabla D.1.6: Grado de utilización de manuales didácticos para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	1	5%	5%	100%
Alto	8	36%	41%	96%
Medio	5	23%	64%	60%
Bajo	3	14%	78%	37%
No lo utilizo	5	23%	100%	23%
Total	22	100%		

Respecto de este referente para la planificación, el 41% de los profesores recurre a textos didácticos como una fuente bibliográfica para sustentar su quehacer docente en el aula en grados que van desde un alto a muy alto. Así mismo, un 23% de los encuestados dice utilizarlos en un grado medio, un 14% indica utilizarlos en un grado bajo y, por último, un 23% de la muestra no los utiliza.

Tabla D.1.7: Grado de utilización de páginas web para la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	5	23%	23%	100%
Alto	9	41%	64%	77%
Medio	6	27%	91%	36%
Bajo	2	9%	100%	9%
No lo utilizo	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

Respecto de las páginas webs, el 64% de los profesores encuestados dice utilizar en grados que van desde alto a muy alto, este tipo de referente para sus planificaciones. En este sentido, este porcentaje de docentes se siente motivado a buscar recursos pedagógicos para sus clases en direcciones de internet como: Educarchile, currículum en línea, Educrea,

entre otras. Así mismo, un 36% de los docentes de la muestra utilizan este referente en grados medio y bajo.

Cabe destacar, que ninguno de los 22 participantes manifestó utilizar otro tipo de referente para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las actitudes. Por lo que, esto indica, que la totalidad de los docentes encuestados utilizan como referentes de sus planificaciones, los recursos y materiales otorgados por el MINEDUC y/o el establecimiento.

## **D.2. Enseñanza de las actitudes propias de la asignatura de Lenguaje y Comunicación:**

Tabla D.2: Frecuencia en que se intenciona la enseñanza de las actitudes propias de Lenguaje y Comunicación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Siempre	8	36%	36%	100%
Generalmente	11	50%	86%	64%
A veces	2	9%	95%	14%
Rara vez	1	5%	100%	5%
Nunca	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

En relación a la frecuencia con que los docentes intencionan la enseñanza de las actitudes propias de la asignatura, un 86% dice realizarlo siempre o generalmente. En este sentido, los profesores manifiestan que las actitudes se convierten en un aspecto importante a fomentar en los estudiantes, ya que algunos consideran que a partir del contexto del establecimiento educativo y del ambiente que rodea a los alumnos, la enseñanza de las actitudes contribuye al aprendizaje de estos.

- *“... para mí educar parte de la actitud ante hechos, ante la vida, y eso va a primar sobre cualquier contenido”.(P12)*
- *“Simplemente porque el niño necesita tener una actitud positiva, una actitud de “yo puedo” y una actitud de respeto y de responsabilidad y de todo lo que esto implica. De una u otra forma no va a asimilar contenidos... y eso te transforma en una profesora estricta y rígida... no en una profe buena onda”. (P11)*

Así mismo, un 14% de los docentes encuestados, manifiesta intencionar rara vez o a veces las actitudes de la asignatura. De esta manera, señalan que el establecimiento y la educación en general, tienen como foco de la enseñanza lo conceptual y procedimental, por lo que no existe un espacio para las actitudes:

- *“... siento que las actitudes son algo que corren por nuestra cuenta. Pero siento que nos falta hartito en esto y que tiene que ver con nosotros.”(P14)*
- *“Siempre te están diciendo de que estamos siendo evaluados los profesores, que están siendo evaluados los alumnos y siempre según el rendimiento académico.” (P16)*
- *“Para establecer relación con situaciones de la vida diaria, uno siempre tiene que ir relacionándolo para ayudarlos y hacer un aprendizaje más transversal, que no se quede solo en lo conceptual.” (P17)*

### D.3. Evaluación de las actitudes propias de la asignatura de Lenguaje y Comunicación:

Tabla D.3: Frecuencia con que se evalúan sistemáticamente las actitudes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Siempre	1	4,5%	4,5%	100%
Generalmente	7	32%	36,5%	95,5%
A veces	8	36%	72,5%	63,5%
Rara vez	5	23%	9,5%	27,5%
Nunca	1	4,5%	100%	4,5%
Total	22	100%		

En relación a la frecuencia con que los docentes evalúan sistemáticamente las actitudes propias de la asignatura, un 36,5% de los docentes señala realizarlo en frecuencias que van desde siempre a generalmente. Así mismo, 59% manifiesta evaluarlas, ya sean en frecuencias que desde a veces a rara vez. Por último, solo un docente reconoce no evaluarlas.

En cuanto al porcentaje de docentes que evalúa las actitudes rara vez y nunca, el cual equivale al 27,5% manifiesta que este es un tema débil en las escuelas, es decir, no hay sustento en los establecimientos para evaluar las actitudes, debido a que no se señala en algún apartado del PEI o en el Reglamento de Evaluación que estas deban ser evaluadas. Igualmente, consideran que es un tema nuevo del cual poco están al tanto.

- *“Bueno, el PEI se está revisando y hasta hace muy poco, tampoco teníamos reglamento de evaluación, entonces, falta todavía en ello”. (P14)*
- *“Orientaciones que señala el PEI en torno a la evaluación de las actitudes (...) en el fondo, no lo conozco.” (P19)*

## E. Respeto de las prácticas del proceso evaluativo

### E.1. Frecuencia con que se plantean objetivos para evaluar las actitudes propias de la asignatura de Lenguaje y Comunicación:

Tabla E.1: Frecuencia con la que se plantean objetivos para la evaluación de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Siempre	3	14%	14%	100%
Generalmente	4	18%	32%	87%
A veces	9	41%	73%	69%
Rara vez	3	14%	87%	28%
Nunca	3	14%	100%	14%
Total	22	100%		

Respecto de la frecuencia con que los docentes encuestados se plantean objetivos para evaluar actitudes, el 32% dice realizarlo en grados que van desde siempre a generalmente. Este porcentaje representa a los profesores que cada vez que evalúan las actitudes, junto a algún contenido, se plantean un objetivo de evaluación, ya sea por responder a lo estipulado por el establecimiento o para beneficio de la asignatura, o bien, del propio docente. En este sentido, también consideran que contribuyen de alguna manera a potenciar actitudes positivas en los estudiantes:

- *“Para evaluarme yo misma, para saber cómo lo están recibiendo los niños. Para mí es importante conocer si lo que estamos haciendo está bien. Es bueno también que los niños sepan que están aprendiendo o para qué”. (P8)*
- *“Porque lo considero importante o porque yo ya me he dado cuenta que hay una gran cantidad de alumnas que necesita trabajar esa actitud. Yo noto que hay un problema, yo digo bueno, tengo que planificar y desarrollar la clase de acuerdo a ese objetivo para resolver el problema”. (P3)*

Así mismo, un 41% de los encuestados señala plantearse a veces objetivos para evaluar actitudes, manifestando que dichos objetivos son tema complicado, para lo cual falta mucho aprendizaje y mayor interés en la enseñanza y evaluación de las actitudes:

- *“A veces no más, porque el interés a veces no son las actitudes, eso es algo que corre por el profe (...) entonces, es algo que no siempre se planifica, no es algo que siempre está contemplado”.* (P7)

Un 14% del total de la muestra manifiesta plantearse rara vez objetivos para evaluar las actitudes, por lo cual no es una tarea muy común en sus evaluaciones. Algunos de los factores reconocidos por los docentes que dificultan esta tarea son el tiempo y el interés por otro tipo de contenido.

- *“Porque yo no sé si podría valorar, valorar la lectura... se plantea como un objetivo, pero es como poco medible... yo no sabría. No lo hago mucho, rara vez, porque me planteo objetivos en torno a la parte conceptual”.* (P19)

Y solo 3 docentes del total de encuestados, es decir, un 14%, dice no plantearse objetivos de evaluación de actitudes. En este sentido, manifiestan que evaluar actitudes pertenece más bien al área del currículum oculto, por lo que no tienen información certera de cómo llevar a cabo una evaluación con esas características.

- *“...No las utilizo explícitamente, sino que implícitamente voy trabajando diferentes tipos de actividades que van teniendo los niños y las voy registrando.”*(P14)
- *“Claro, y también yo creo que lo hago, porque no manejo muy bien las herramientas o las estrategias que hay. Si las maneja, entonces yo ahí pudiese tenerlas como explícitas y ponerlas. Por ejemplo, mira voy a trabajar esto y esta va a ser mi herramienta de evaluación para esto. Pero como no, lo trabajo implícitamente”.* (P13)

## E.2. Momentos en los cuales se aplica la evaluación de las actitudes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación:

La siguiente tabla muestra los datos recogidos respecto de los momentos en que los docentes realizan la evaluación de las actitudes. De esta manera, los datos que se reflejan en esta indican cuántos profesores del total de la muestra realizan cada uno de los momentos de la evaluación.

Tabla E.2: Aplicación de la evaluación de las actitudes en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

	Frecuencia total (respecto de los 22 profesores encuestados)	Porcentaje (respecto del 100% de la muestra)
Antes del proceso de enseñanza- aprendizaje	14	64%
Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	18	82%
Después del proceso de enseñanza-aprendizaje	16	73%
No aplica evaluaciones	0	0%

Respecto de la aplicación de la evaluación de las actitudes para distintos momentos, un 64% del total de los profesores encuestados realiza la evaluación de las actitudes antes del proceso de enseñanza y aprendizaje, un 82% de los docentes manifiesta realizar la evaluación de las actitudes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo esta la de mayor utilización, y un 73% de los profesionales indica realizar la evaluación de las actitudes después o al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### E.3. Tipo de evaluación aplicada a los estudiantes para evaluar las actitudes:

La siguiente tabla muestra los datos recogidos respecto de la evaluación de las actitudes, según el tipo de agente evaluativo.

Tabla E.3. Evaluación de las actitudes respecto a los distintos agentes evaluativos.

	Frecuencia total (respecto de los 22 profesores encuestados)	Porcentaje (respecto del 100% de la muestra)
Autoevaluación	17	77%
Coevaluación	15	68%
Heteroevaluación	8	36%
No aplica evaluaciones	2	9%

Respecto de la aplicación de la evaluación de las actitudes por distintos agentes evaluadores, un 77% del total de los profesores encuestados dice utilizar la autoevaluación, el cual se constituye como el tipo de evaluación más comúnmente utilizada.

Así mismo, un 68% de los docentes manifiesta realizar la evaluación de las actitudes a través de la coevaluación.

Un 36% de los profesores dice aplicar la heteroevaluación para evaluar las actitudes.

Y por último, el 9% de los docentes encuestados declara no evaluar las actitudes a través de algún agente evaluador.

Cabe destacar, que frente a esta distribución porcentual, los profesores manifestaron inquietudes con respecto a la conceptualización utilizada y, particularmente, no fueron pocos los casos que solicitaron la aclaración respecto al concepto de heteroevaluación, lo cual podría afectar al significado que ellos le atribuyen a los agentes evaluativos.

**E.4. Dominio y frecuencia de aplicación de los diversos procedimientos evaluativos para evaluar las actitudes:**

Tabla E.4.1: Grado de dominio y frecuencia de aplicación del registro anecdótico como procedimiento para evaluar actitudes.

Grado de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	3	14%
Alto	10	45%
Medio	7	32%
Bajo	2	9%
No lo domino	0	0%
Total	22	100%

Frecuencia de aplicación	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	18%
Generalmente	6	27%
A veces	8	36%
Rara vez	3	14%
Nunca	1	5%
Total	22	100%

Tabla E.4.2: Grado de dominio y frecuencia de aplicación del rol playing como procedimiento para evaluar actitudes.

Grado de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	4	18,2%
Alto	5	22,7%
Medio	5	22,7%
Bajo	3	13,6%
No lo domino	5	22,7%
Total	22	100%

Frecuencia de aplicación	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	5%
Generalmente	5	23%
A veces	7	31%
Rara vez	4	18%
Nunca	5	23%
Total	22	100%

Tabla E.4.3: Grado de dominio y frecuencia de aplicación del debate como procedimiento para evaluar actitudes.

Grado de dominio	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia de aplicación	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	4	18%	Siempre	3	13,6%
Alto	12	55%	Generalmente	9	40,9%
Medio	6	27%	A veces	9	40,9%
Bajo	0	0%	Rara vez	1	4,5%
No lo domino	0	0%	Nunca	0	0%
Total	22	100%	Total	22	100%

Tabla E.4.4: Grado de dominio y frecuencia de aplicación de la escala de diferencial semántico como procedimiento para evaluar actitudes.

Grado de dominio	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia de aplicación	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	0	0%	Siempre	0	0%
Alto	7	31,8%	Generalmente	6	27%
Medio	5	22,7%	A veces	4	18%
Bajo	3	13,6%	Rara vez	5	23%
No lo domino	7	21,8%	Nunca	7	32%
Total	22	100%	Total	22	100%

Tabla E.4.5: Grado de dominio y frecuencia de aplicación de la escala tipo Thurstone como procedimiento para evaluar actitudes.

Grado de dominio	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia de aplicación	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	0	0%	Siempre	1	4,5%
Alto	5	22,7%	Generalmente	4	18,1%
Medio	4	18,1%	A veces	5	22,7%
Bajo	4	18,1%	Rara vez	3	13,6%
No lo domino	9	41%	Nunca	9	41%
Total	22	100%	Total	22	100%

Tabla E.4.6: Grado de dominio y frecuencia de aplicación de pautas de observación como procedimiento para evaluar actitudes.

Grado de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	8	36,3%
Alto	7	32%
Medio	6	27,2%
Bajo	1	4,5%
No lo domino	0	0%
Total	22	100%

Frecuencia de aplicación	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	27%
Generalmente	8	36%
A veces	6	27%
Rara vez	1	5%
Nunca	1	5%
Total	22	100%

Tabla E.4.7: Grado de dominio y frecuencia de aplicación de la entrevista como procedimiento para evaluar actitudes.

Grado de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	13	59%
Alto	5	23%
Medio	4	18%
Bajo	0	0%
No lo domino	0	0%
Total	22	100%

Frecuencia de aplicación	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	45%
Generalmente	7	32%
A veces	4	18%
Rara vez	1	5%
Nunca	0	0%
Total	22	100%

Tabla E.4.8: Grado de dominio y frecuencia de aplicación de la escala tipo Likert como procedimiento para evaluar actitudes.

Grado de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	3	14%
Alto	4	18%
Medio	6	27%
Bajo	2	9%
No lo domino	7	32%
Total	22	100%

Frecuencia de aplicación	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	9%
Generalmente	3	14%
A veces	8	36%
Rara vez	2	9%
Nunca	7	32%
Total	22	100%

Respecto de los datos recogidos, se puede decir lo siguiente:

- En relación al primer procedimiento evaluativo (tabla E.4.1), 13 de los participantes de la muestra, es decir, el 59%, señalan dominar conceptualmente, en grados que van desde alto a muy alto, el registro anecdótico para evaluar las actitudes. En tanto que, un 32% lo utiliza en grado medio y solo un 9%, en un grado bajo. Vale decir, más de la mitad de los profesores de la muestra tiene conocimiento de que se puede utilizar el registro anecdótico como instrumento para evaluar las actitudes.

En cuanto a la frecuencia de aplicación de este procedimiento, 10 docentes del total de la muestra, es decir, 45%, señala aplicar siempre y generalmente el registro anecdótico para evaluar las actitudes, así mismo, un 36% lo realiza a veces y un 14% rara vez. Solo un docente manifiesta no aplicar dicho procedimiento.

- En cuanto, al dominio del procedimiento evaluativo role playing (tabla E.4.2), un 40,9% de los docentes participantes de la investigación manifiesta dominarlo en grados alto o muy alto. Así mismo, un 22,7% lo domina en un grado medio, un 13,6% lo domina en un grado bajo y un 22,7% no lo domina. De esta manera, un 36,3% manifiesta tener un bajo o nulo dominio de dicho procedimiento, siendo este un procedimiento más bien desconocido para los docentes.

En relación a la frecuencia de aplicación para evaluar actitudes, de este procedimiento, solo 6 docentes del total de la muestra, es decir, un 28%, lo aplica siempre o generalmente. Así mismo, 11 profesionales, es decir, un 49% manifiesta aplicarlo a veces o rara vez y, por último, un 23% señala no aplicarlo.

- Siguiendo con el dominio conceptual del tercer procedimiento, el debate (tabla E.4.3), 16 de los profesores encuestados, es decir, un 73%, señala dominarlo en un alto o muy alto grado. Así mismo, el resto de los profesores de la muestra, es decir, un 27% manifiesta dominarlo en un grado medio.

En cuanto a la frecuencia de aplicación, 12 de los profesores de la muestra, es decir, 54,5% manifiesta realizarlo siempre o generalmente. Del mismo modo, 10 de los docentes encuestados, es decir, 45,4%, señala aplicarlo a veces o rara vez para evaluar actitudes.

- En lo que respecta al dominio del procedimiento escala de diferencial semántico (tabla E.4.4), un 31,8% del total de docentes encuestados dice dominarlo en un alto o muy alto grado. Así mismo, un 22,7% lo domina en un grado medio, un 13,6% en un grado bajo y un 31,8% no lo domina. En este sentido, un alto porcentaje de profesores, el cual equivale a un 45,4%, tiene un bajo o nulo dominio de este procedimiento evaluativo.

En relación a la frecuencia de aplicación de este procedimiento, 6 de los profesores encuestados, es decir, un 27%, señala aplicarlo siempre. Así mismo, 9 de los docentes del total de la muestra, es decir, 41%, lo aplica a veces o rara vez y un 32% nunca lo ha aplicado.

- Respecto del dominio conceptual del procedimiento, escala tipo Thurstone (E.4.5), un 22,7% del total de la muestra lo domina en un alto grado. De la misma forma, 18% de la muestra señala dominarlo en un grado medio y otro tanto 18% en un grado bajo. Por último, un 41% manifiesta no tener conocimiento respecto a este procedimiento. De esta forma, un alto porcentaje, del 59% de los profesores de la muestra, tiene un bajo o nulo conocimiento de este procedimiento evaluativo.

En lo que respecta a la frecuencia de aplicación, 5 de los docentes de la muestra, es decir, 22,6%, manifiesta aplicarlo siempre o generalmente. En tanto, 8 profesores, es decir, un 36,3%, lo aplica a veces o rara vez, y un 41% no lo aplica nunca.

- En cuanto al grado de dominio de pautas de observación (tabla E.4.6), 15 de los profesores del total de la muestra, es decir, 68,3% indica que domina en un alto y muy alto grado este procedimiento. Así mismo, 27,2% manifiesta dominarlo en un grado medio y un 4,5% en un grado bajo. De esta forma, más de la mitad de los

docentes encuestados conocen y dominan conceptualmente este tipo de instrumento evaluativo.

En relación a la frecuencia de aplicación, 14 de los 22 profesores, es decir, 63% manifiesta aplicarlo siempre o generalmente. En tanto, 7 docentes, es decir, 32%, lo aplica a veces o rara vez y un 5% no lo aplica.

- Respecto del grado de dominio de la entrevista (tabla E.4.7) como procedimiento para evaluar las actitudes, 18 de los profesores encuestados, es decir, un 82%, manifiesta que domina un alto y muy alto grado este tipo de instrumento evaluativo. Así mismo, un el restante 18% de los docentes señala dominarlo en un grado medio.

En cuanto a la frecuencia de aplicación, 17 de los docentes, es decir, un 77% lo aplica siempre o generalmente. Así mismo, 5 de los profesores, es decir, un 23% lo aplica a veces o rara vez.

- En último lugar, en cuanto al dominio de la escala tipo Likert (tabla E.4.8) 7 de los docentes de la muestra, es decir, un 32%, manifiestan dominarla en un grado alto o muy alto. En tanto, 8 de los docentes, es decir, un 36%, domina este procedimiento en un grado medio y 32% del total de la muestra, no lo domina.

En relación a la frecuencia de aplicación de este procedimiento, 5 de los docentes, es decir, 23%, lo aplica siempre o generalmente, 10 profesores, es decir, 45% lo aplica a veces o rara vez y un 32% nunca lo ha aplicado.

En síntesis, se puede decir que los procedimientos evaluativos con mayor dominio conceptual, es decir, con alto y muy alto grado de dominio por parte de los docentes, corresponde a la entrevista, con un 82%, el debate, con un 73%, y la pauta de observación, con un 68,3%. Por el contrario, aquellos con menor grado de dominio, es decir, un bajo o nulo dominio, son: la escala tipo Thurstone, con un 59% y la escala de diferencial semántico, con un 45,4%.

Así mismo, en cuanto a la frecuencia de aplicación de estos procedimientos evaluativos, respecto de las actitudes, se puede señalar que aquellos con mayor grado de aplicación, es decir, siempre o generalmente, son: la entrevista, con un 77%, la pauta observación, con 63% y el debate, con un 54,5%. Por el contrario, aquellos procedimientos con menor frecuencia de aplicación, es decir, con una rara o nula aplicación, son: la escala de diferencial semántico, con un 55%, la escala tipo Thurstone, con un 54,6%, el rol playing, con un 41% y la escala tipo Likert, con un 41%.

**E.5. Grado de frecuencia del análisis sistemático sobre datos recogidos en las evaluaciones de las actitudes:**

Tabla E.5: Grado de frecuencia del análisis sistemático sobre datos recogidos en las evaluaciones de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Siempre	4	18%	18%	100%
Generalmente	8	36%	54%	64%
A veces	5	23%	77%	41%
Rara vez	2	9%	86%	32%
Nunca	3	14%	100%	18%
Total	22	100%		

Esta tabla (E.5) señala que un 54% de los profesores realiza el análisis de la información siempre o generalmente. En contraste, existen 3 profesores, los cuales representan un 14% del total de la muestra, que nunca ha realizado un análisis en torno a este ámbito.

Entre los 17 profesores que sí analizan la información en alguna frecuencia, las principales razones para realizarlo se focalizan en mejorar el aprendizaje, tanto de los alumnos, como de los profesores en cuanto a conocer la realidad existente en el aula de clases. Otros manifiestan que los contenidos referidos a otras asignaturas permiten realizar un análisis con muy poca frecuencia (9%), no obstante, existe un porcentaje significativo

que lo realiza con una mediana frecuencia (23%), y que se fundamenta en situaciones puntuales que se dan dentro de la sala de clases, es decir, solo cuando ciertas situaciones de convivencia lo ameritan:

- *“Yo generalmente lo hago cuando tengo que hacer un análisis en cuanto a contenido, es decir, cuando tengo que ver por qué están fallando...”(P17)*
- *“Después que trabajo una unidad, veo las actitudes (...). Para mejorarlas, porque acá es complicado el asunto, acá se ve hartito la parte emocional de los chicos, la contención emocional.” (P13)*
- *“Siempre hay niñas que les cuesta desarrollar una actitud, sobre todo en este tipo de escuela, por eso yo tengo que ver si se logró o tengo que seguir buscando maneras de que ella lo logre.”(P3)*

Entre los 12 profesores que realizan el análisis en una alta frecuencia, las razones se fundamentan específicamente en el aprendizaje y crecimiento del alumno y del docente.

- *“Para llevar un registro y los avances de los alumnos. Y también para mejorar uno como profesional. ¿Cuáles son mis debilidades? Porque nosotros tenemos miles de debilidades y a veces uno dice: Sí me va a resultar; y después te das cuenta en la práctica que no resultó como tú esperabas. Entonces, cambiar tu técnica ¿o no? Pero yo creo que nos sirve más a nosotros que a los alumnos.” (P16)*
- *“Para reforzar las actitudes que uno vaya viendo, siempre uno va reforzando, eso.” (P2)*
- *“... Lo hago por los chicos, porque tengo claro que eso sirve para que los chicos puedan obtener mejores resultados, etc.” (P6)*

**E.6. Grado de frecuencia de la retroalimentación luego de haber aplicado algún procedimiento evaluativo:**

Tabla E.6: Grado de frecuencia de la retroalimentación luego de haber aplicado algún procedimiento evaluativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Siempre	10	46%	46%	100%
Generalmente	8	36%	82%	54%
A veces	4	18%	100%	18%
Rara vez	0	0%	100%	0%
Nunca	0	0%	100%	0%
Total	22	100%		

En la tabla anterior (tabla E.6), se puede observar que el 100% de los docentes realiza una retroalimentación hacia sus alumnos en alguna frecuencia. De este modo, un 82% de los profesores la realiza siempre o generalmente. Un 18% manifiesta hacer retroalimentación solo a veces. Al respecto los participantes que sí hacen retroalimentación, señalan que la consideran importante para el crecimiento del alumnado y del propio quehacer docente:

- *“Considero que es la base para mejorar como profesora, para saber qué es lo que está pasando y así, ver qué actividades debemos hacer con las niñas para reforzar lo aprendido. Es importante en general, ya que no solo sirve a los docentes.” (P10)*
- *“Primero que nada para ver en qué plano estoy, porque yo si planteo algo tengo que ver qué resultados estoy obteniendo, partiendo por ahí. Y, después, para ver si voy en la senda correcta, si tengo que adaptar, si tengo que adecuar, si tengo que modificar y eso con el objeto también de mostrarle a los niños cómo va su proceso, porque no es solo para mí, es para ellos.” (P12)*

#### **4.4 Análisis de resultados obtenidos en la parte III: La evaluación de actitudes en el contexto educacional del establecimiento**

Esta parte analiza las respuestas del cuestionario referidas al establecimiento educacional, enfocándose principalmente en los aspectos del Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento, que tengan relación con la temática de la evaluación de actitudes.

#### **F. Respetto del Proyecto Educativo Institucional**

##### **F.1 Grado de inclusión de algún apartado referido a las actitudes en el Proyecto Educativo del establecimiento:**

Tabla F.1: Grado de inclusión de las actitudes en el PEI.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Si	12	54%	54%	100%
No	3	14%	68%	46%
Desconozco la información	7	32%	100%	32%
Total	22	100%		

Con respecto del grado de inclusión de algún apartado referido a las actitudes dentro del PEI, es posible señalar que la mayoría de los docentes señala que sí existe un apartado en torno a esta temática (54%) y solo un 14% manifiesta que no se hace alusión a las actitudes dentro del PEI. El 32% restante desconoce la información del PEI referida a las actitudes.

12 de los 22 profesionales que expresan que sí existe un apartado sobre el ámbito de las actitudes, señalan que esto se aprecia en el perfil del alumno, en la misión y visión que

la escuela posea, mas no mencionan explícitamente las actitudes que deben ser trabajadas en conjunto con los contenidos conceptuales y procedimentales.

- *“Tiene un apartado, que sí tiene más que nada el perfil del alumno, las características que tiene que cumplir la alumna y tú das por añadidura que el profesor tiene que trabajar esas características.” (P3)*
- *“En el perfil del alumno, ahí salen mencionadas las actitudes. No salen explícitamente, pero sí se entiende lo que se debe trabajar” (P5)*
- *“En general, en la misión de todo colegio aparecen. Enseñar y evaluar las actitudes de acuerdo a las diferencias individuales y a lograr que sean unas alumnas de un nivel de enseñanza promedio con el resto de los demás.” (P11)*
- *“Solo hay sugerencias dentro de la misión y la visión del PEI, nada es específico.” (P21)*

Además, manifiestan como un apartado en torno a las actitudes, la lista de valores que se deben desarrollar por el establecimiento en general:

- *“Sí, hay aspectos que van dirigidos a los valores y sirven para este contexto.” (P7)*
- *“Bueno, lo que aparece es lo valorativo. Referido al respeto, la motivación, la responsabilidad a ser personas positivas para esta nueva sociedad que tenemos, es decir, que sean una fortaleza para el mundo en el que vivimos.” (P8)*
- *“Bueno, el PEI muestra lo valórico que trabaja el colegio. Las niñas deben saber y trabajar constantemente en los valores del colegio, sino las cosas no funcionarían.” (P10)*

**F.2: Grado de utilidad de un apartado con orientaciones para evaluar actitudes en el contexto del PEI:**

Tabla F.2: Grado de utilidad de las orientaciones para evaluar actitudes en el contexto del PEI.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Muy alto	4	18%	18%	100%
Alto	15	68%	86%	82%
Medio	2	9%	95%	14%
Bajo	0	0%	95%	5%
No sabría precisar	1	5%	100%	5%
Total	22	100%		

La utilidad de incluir orientaciones en cuanto a la temática de las actitudes es importante para un gran porcentaje de los docentes (68%), dado que señalan que la utilidad sería muy alta si se llegase a incluir un apartado con orientaciones claras. La tabla F.2 permite observar que 21 de los 22 profesores de la muestra consideran útil para enseñar y evaluar actitudes, que los establecimientos contemplaran más aspectos referidos a este ámbito.

- “... Pero todo lo que aparezca allí debe irse retroalimentando con el tiempo Quizás sería bueno incluir más cosas de las actitudes. Pero, falta, falta hartito en esto, porque es muy poco.” (P7)

## G. Situaciones que dificultan o facilitan la evaluación de las actitudes en el contexto del establecimiento

### G.1 Grado en que determinadas situaciones dificultan o facilitan la evaluación de las actitudes:

En las siguientes tablas, se reflejan los resultados obtenidos para cada una de 10 situaciones que pueden tener lugar dentro de un establecimiento educacional y que, eventualmente, podrían afectar la evaluación de actitudes.

#### G.1.1: Experiencia de trabajo en equipo por parte de los profesores.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	1	5%	5%	100%
Dificulta	1	5%	10%	95%
No dificulta ni facilita	1	5%	15%	90%
Facilita	14	63%	78%	85%
Facilita mucho	5	22%	100%	22%
Total	22	100%		

El trabajo en equipo es percibido por un gran porcentaje de profesores (85%) como facilitador de la evaluación de actitudes, y como una instancia para compartir experiencias que permiten mejorar la práctica docente:

- “Nosotros tenemos reuniones por departamentos o por nivel que nos permiten una reflexión cuanto al tema, uno se va dando apoyo y la experiencia que tiene cada uno para trabajar una actitud, uno va conversando y eso facilita el tema.” (P3)
- “La experiencia de trabajo en equipo es siempre enriquecedora, nadie se sabe todo, siempre va haber uno que sabe más o que cree que sabe más. Pero, en general, todos aprendemos de todos.” (P11)

- *“La experiencia de trabajo en equipo por parte de los profesores, puse "facilita", porque hay varios compañeros que estudian evaluación, están haciendo magíster y cada vez que nos juntamos en los consejos de profesores, conversamos temáticas, quizá no evaluativas de actitudes, pero de cómo está evaluado cada uno. Independiente de que cada realidad de curso es diferente, igual vamos compartiendo ciertas partes de evaluación.” (P13)*

En contraste, un 10% considera que el trabajo en equipo dificulta en algún grado, esto se debe a que, las experiencias no han sido provechosas o agradables. Lo mismo sucede con aquel docente que responde con la opción “no dificulta ni facilita”, dado que, no existen instancias significativas referidas a la temática de la evaluación de actitudes:

- *“Yo creo que faltan instancias donde trabajemos en equipo. Dificulta el no tener un trabajo en equipo, sobre todo con el otro profesor de 3°, el intercambiar experiencias en cuanto alguna asignatura en donde me encuentre débil.” (P7)*
- *“Me dificulta el trabajo en equipo, porque no son autocríticos y si uno trata de ayudar no te pescan.”(P18)*
- *“Experiencia de trabajo en equipo por parte de los profesores. Nunca he tenido una experiencia que yo pueda decir: ah, me ayuda, o ah, no me ayuda”.(P19)*

#### G.1.2: Apoyo directivo en torno a la evaluación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	0	0%	0%	100%
Dificulta	1	5%	6%	100%
No dificulta ni facilita	8	36%	41%	95%
Facilita	9	41%	82%	59%
Facilita mucho	4	18%	100%	18%
Total	22	100%		

En cuanto al apoyo directivo recibido por el profesorado para la implementación de distintos tipos de evaluaciones, el porcentaje de docentes que lo considera como una instancia facilitadora comprende un 41%, no varía significativamente de aquellos que la contemplan como una situación que no dificulta ni facilita la evaluación (36%). Esto ocurre porque el apoyo que puede existir se ve reflejado en los consejos de profesores, dentro de los cuales se puede dialogar acerca del proceso evaluativo, y a través del jefe de la unidad técnica pedagógica (UTP):

- *“El apoyo en torno a la evaluación, tenemos consejos disciplinarios que permite hablar del tema. “ (P3)*
- *“Bueno, aquí recibimos constante apoyo de los directivos, para el área de lenguaje, matemática, ciencias, etc. Esta ayuda la recibimos a través de la UTP.” (P9)*
- *“El apoyo directivo en torno a la evaluación también “facilita” porque, si bien ellos no nos dan las orientaciones, sí nos derivan al equipo que trabaja con los chicos del PIE (Programa de Integración), que tienen como más herramientas para trabajar la evaluación en diferentes puntos, sobre todo en la parte actitudinal.” (P13)*

Sin embargo, que la temática de evaluación se trate en los consejos no se traduce, necesariamente, en nuevas actividades en la sala de clases:

- *“Primero al apoyo directivo en torno a la evaluación de actitudes no hay ninguna, porque a mí me piden calificaciones, y por lo tanto, no tengo ninguna opción, así que yo te podría a haber puesto absolutamente dificulta mucho, pero para ser más imparcial, en realidad, porque no es “ni chicha ni limoná”, te pongo no dificulta ni facilita, o sea, para mí no existe.” (P12)*
- *“Apoyo directivo en torno a la evaluación. No tampoco, nunca he tenido una experiencia para aportar ahí.” (P19)*

G.1.3: Fomento de actitudes de socialización de experiencias profesionales con otros docentes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	0	0%	0%	100%
Dificulta	2	9%	9%	100%
No dificulta ni facilita	3	14%	23%	91%
Facilita	10	45%	68%	77%
Facilita mucho	7	32%	100%	32%
Total	22	100%		

Los resultados obtenidos en el fomento de actitudes entre docentes, se fundamenta en razones similares a la experiencia de trabajo en equipo, es decir, los 10 profesores que señalan esta situación como un factor facilitador se debe al intercambio significativo de aprendizajes adquiridos a través del ejercicio docente:

- *“El fomento de socialización, siempre facilita; de repente en colegios grandes se hacen grupos, pero yo trato de llevarme bien con todos y de aprender.” (P11)*
- *“lo más importante es la socialización, el trabajo con otros profesores. Es muy importante para todos conocer la opinión de otro colega, en cuanto la experiencia.” (P14)*

También, el argumento frente a la tercera opción (no dificulta ni facilita), se basa en la poca experiencia que se da dentro del establecimiento para fomentar la socialización de los docentes referidos a la evaluación de actitudes:

- *“Fomento de actitudes de socialización de experiencias profesionales con otros docentes: tampoco, no he visto eso.” (P19)*

#### G.1.4: Tiempo para realizar la planificación del proceso evaluativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	7	32%	32%	100%
Dificulta	4	18%	50%	68%
No dificulta ni facilita	3	14%	64%	50%
Facilita	2	9%	73%	41%
Facilita mucho	6	27%	100%	14%
Total	22	100%		

En lo referido al tiempo para realizar la planificación, la mayor parte de los docentes coinciden en que este es uno de los factores más importantes para llevar a cabo una planificación, que contemple los contenidos esenciales para un proceso de enseñanza-aprendizaje integral. Sin embargo, los porcentajes más altos se encuentran en los extremos de las opciones, es decir, dificulta mucho o facilita mucho.

Los 7 profesores que mencionan que el tiempo para planificar se ve como una situación que dificulta (32%), se basan en el poco tiempo que poseen para hacerlo, pues en su experiencia laboral no cuentan o no han contado con las horas suficientes que les permitan realizar la planificación de la clase:

- *“Dificulta mucho el no tener tiempo para realizar planificaciones y no tener tiempo libre para realizar actividades que componen el proceso formativo, lo cual finalmente te lleva al hacer para poder cumplir.” (P1)*
- *“... el tiempo para realizar la planificación, porque la planificación se vuelve un trabajo mecánico, entonces uno dice ya tengo un modelo anterior, vamos, saco y pego, porque uno no tiene tiempo. Pero si uno tuviera tiempo podría decir cómo las mejoro, cómo planteo nuevas metas, nuevas actividades.” (P5)*
- *“El tiempo disponible “dificulta” porque, típico, nosotros tenemos hartos trabajos que es administrativo, tenemos diferentes cosas anexas que nos hacen quizá de repente perder un poco el foco a lo que es las actitudes y lo que es la evaluación y*

*poner más énfasis en le contenido, o en la contención emocional, entonces es complicado llevarla a cabo.” (P13)*

También, un 27% de los profesores señala la opción contraria, es decir, 6 de los encuestados indicó que el tiempo es un factor que facilita mucho si se contase con él:

- *“El tiempo, tener tiempo te facilita porque uno podría hacer planificaciones hermosas pero te dan dos horas para planificar pero tení más horas para planificar con PIE que las propias planificaciones, y tení que llevártelo para la casa.” (P18)*

El tiempo también afecta el trabajo de los diferentes contenidos, es decir, es una situación que puede afectar la evaluación, dado que se privilegia unos contenidos por sobre otros. Lo anterior, se puede observar en la siguiente tabla

G.1.5: Tiempo para trabajar los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	7	32%	32%	100%
Dificulta	2	9%	41%	68%
No dificulta ni facilita	4	18%	59%	59%
Facilita	3	14%	73%	45%
Facilita mucho	6	27%	100%	18%
Total	22	100%		

La información recogida en esta tabla (tabla G.1.5) muestra la percepción de los docentes en cuanto, al tiempo que poseen para trabajar los diferentes contenidos establecidos por el MINEDUC. Se puede concluir que los porcentajes más altos se encuentran en los extremos de las opciones, al igual como en la tabla anterior (tabla G.1.4). Por lo tanto, el tiempo tiende a ser un factor muy relevante tanto en la planificación, como en la enseñanza.

Lo anterior se argumenta en un 32% que lo considera como una gran dificultad al no poseer el tiempo suficiente para trabajar los diferentes contenidos, dado la cantidad de horas predispuestas para cada asignatura:

- *“Principalmente, el tiempo para trabajar los contenidos dificulta mucho, porque no alcanza. En 90 minutos pasan muchas cosas, hay una pregunta, hay una distracción, entonces tienes que estar retomando.” (P1)*
- *“El tiempo para cada contenido también, porque lo procedimental conlleva mucho más tiempo, porque la importancia de la medición de los niños en cuanto a ellos también los limita.” (P5)*
- *“Tiempo para trabajar los diferentes contenidos, lo mismo: no tengo tiempo.” (P6)*

Igualmente, el 27% de los docentes que mencionan que les facilita mucho, se debe a que lo consideran relevante para el aprendizaje significativo de los alumnos pero, esto no quiere decir que cuenten con ello:

- *“El tiempo para trabajar diferentes contenidos es importante. De repente uno se ve pillado pero nada grave, no es algo que no se pueda solucionar.” (P11)*
- *“Respecto al tiempo, si de arriba no se gestionan los tiempos, no se va a poder lograr. Porque si no me dan los tiempos es difícil poder lograr todo lo que se tiene en mente.”(P14)*

#### G.1.6 Cantidad de alumnos dentro de la sala.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	3	14%	14%	100%
Dificulta	7	31%	45%	86%
No dificulta ni facilita	2	9%	54%	55%
Facilita	5	23%	77%	46%
Facilita mucho	5	23%	100%	23%
Total	22	100%		

La cantidad de alumnos en el aula es percibida como una situación que facilita en un alto grado (46%), dado que consideran que el trabajo de actitudes es viable en un curso con una baja cantidad de pupilos, esto se debe a que se puede ir dando una educación personalizada, permitiendo la observación directa y el óptimo desarrollo de las actitudes:

- *“La cantidad de alumnos en la sala, lo ideal trabajar con veinte chiquillos en la sala y trabajar de forma personalizada y potenciar las actitudes que tiene cada uno de ellos. En una sala con 45 alumnos, este trabajo se vuelve casi imposible, en el papel puede quedar muy bonito y tal vez yo sé cómo implementar, pero es difícil.” (P5)*
- *“La cantidad de niños en la sala me facilita mucho, porque es primera vez en la vida que tengo pocos niños, entonces, no es problema.” (P7)*
- *“La cantidad de alumnos en la sala me facilita porque son 28, creo que es un buen número, si tu lo puedes ver, no son tantos chicos, bueno cada uno vale por 3. Pero he estado en otros establecimientos en lo que he tenido 45 niños y ahí ya se pierde el foco y es como complejo.”(P13)*

Por el contrario, un porcentaje similar (45%) señala que la cantidad de alumnos le dificulta, esto se debe a la experiencia laboral que posee cada uno, es decir, los profesores que marcaron esta opción tienen cursos numerosos a su cargo:

- *“Yo tengo 32 alumnas, y muchas con Necesidades Educativas Especiales, tengo que multiplicarme por 50, porque no tengo apoyo en la sala, porque tengo que responderle a las alumnas que terminan primero mientras estoy con las que no avanzan. Si yo tuviera 15 alumnos, podría realizar un mejor trabajo en relación a este tema.” (P3)*
- *“Cantidad de alumnos por aula, dificulta harto tener muchos alumnos por curso. Mientras más niños, más difícil se hace llevar a cabo una clase. Pero es solo en cuanto al número, porque yo no tengo problema en tener varios niños en la sala.”(P14)*

- *“La cantidad de alumnos “dificulta”, porque he trabajado en otros colegios donde hay 10 alumnos por sala y se trabaja bastante mejor, mucho mejor. Porque aquí hay muchos y son muy disruptivos.”(P16)*
- *“Cantidad de alumnos dentro de la sala, lo mismo, porque si yo aplicara algo, algún instrumento, y lo tuviese que analizar para ver realmente eso, no... son tantos niños, más de treinta, que no... no podría; lo dificulta.” (P19)*

Continuando con las situaciones que pueden afectar la evaluación de actitudes, se debe destacar que los documentos oficiales entregados a los docentes han sufrido cambios en poco tiempo, por lo tanto, la siguiente tabla indica la percepción frente al cambio que presentan las actuales Bases Curriculares:

#### G.1.7 Trabajo con las actuales Bases Curriculares, incorporando las actitudes como Objetivo de Aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	0	0%	0%	100%
Dificulta	2	9%	9%	91%
No dificulta ni facilita	5	23%	32%	68%
Facilita	12	54%	86%	14%
Facilita mucho	3	14%	100%	0%
Total	22	100%		

La disposición al cambio que poseen los docentes, se puede observar en la tabla anterior, de la cual se desprende que es un bajo porcentaje aquellos que señalan estos cambios como una dificultad para la evaluación de actitudes (9%), argumentando el poco tiempo para planificar y, además, tener que adecuarse a los cambios:

- *“Bases curriculares, puse que dificulta, pero es básicamente por el dominio que uno tiene con respecto a eso.” (P6)*

- *“El trabajo con las bases curriculares puse "dificulta", ¿por qué lo puse? Porque lo que se plantea en ellas igual es un poco utópico, en el sentido de que el profesor tiene que adecuarse a la realidad sociocultural en la que está inmerso, para poder ir sacando ciertas nociones de las bases curriculares que a veces son un poco utópicas, en el sentido de que se busca como la perfección del alumno, pero yo creo que hay otras cosas que van más allá de los contenidos, me refiero a lo que es emocional, niños carentes de amor, de cariño, de figuras paternas, igual vulnerables, entonces uno tiene que trabajar con eso también.”(P13)*

En contraste, 15 profesores señalan que las nuevas Bases Curriculares facilitan en algún grado la evaluación de las actitudes, argumentando que estas presentan las actitudes que se deben trabajar con los alumnos, también, hacen referencia a que es el documento oficial el que permite guiar el trabajo del docente:

- *“El trabajo con las Bases facilita, porque como es lo único donde aparece, ahora no facilita mucho porque solo se mencionan, cada uno tiene que traducirlo, llevarlo a la sala, a la realidad. Quedan en el papel, con esto las personas lo leen y te lo dicen pero traducirlo, llevarlo a la realidad, es otra cosa: no hay una transposición.” (P5)*
- *“Las Bases Curriculares son como la biblia, siempre hay que estar leyéndolas para estar al día, no hay que dejarlas de lado.” (P11)*
- *“Las Bases Curriculares facilitan, porque te van guiando lo que se requiere, no es necesario que uno vaya inventando.” (P18)*

Sin embargo, los cambios que afectan a los docentes no provienen solamente del MINEDUC, también deben estar dispuestos a trabajar en torno al PEI del establecimiento, el cual está sujeto a revisiones que pueden producir modificaciones.

### G.1.8 Reflexión y revisión de diferentes aspectos del PEI.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	2	9%	9%	100%
Dificulta	5	23%	32%	91%
No dificulta ni facilita	4	18%	50%	68%
Facilita	10	45%	95%	50%
Facilita mucho	1	5%	100%	5%
Total	22	100%		

La reflexión en torno al PEI queda manifestada en la tabla anterior (tabla G.1.8), en la cual se señala que la mitad de los profesores que participaron consideran que la reflexión y revisión del proyecto educativo facilita o facilita mucho, es decir, 11 docentes tienen o han tenido la experiencia de reflexionar en torno a él dentro de su experiencia laboral. Esto último queda fundamentado en que conocen la información que se maneja pero, sigue siendo difícil de aplicar en el aula:

- *“La reflexión sobre el PEI, esa es constante. Siempre en los consejos estamos revisando aspectos del PEI, lo que es bueno.” (P10)*
- *“En los consejos se hace reflexión del PEI, siempre hay que estar replanteándose los aspectos, porque uno siempre tiene que estar al tanto de los nuevos tiempos, hay cosas que hay que revalorarlas o repensarlas de acuerdo al tiempo”(P11)*

Entre los 7 docentes que señalan que dificulta o dificulta mucho la reflexión en torno al PEI (32%), se observa una tendencia a la falta de reflexión y/o revisión, es decir, los profesores que señalan están opciones no han participado de instancias que permitan una socialización de ideas y comentarios relacionados con los distintos apartados que posee el Proyecto Educativo:

- *“Es que no hay mucha reflexión, por ello dificulta.”(P7)*

- *“En la reflexión y revisión de aspectos del PEI, podemos pasar un año en eso y vamos a dar vuelta en lo mismo y no vamos a llegar a nada, porque al final lo que va a primar es que tú no le pongas menos de un cuatro al niño, aunque no sepa nada.” (P12)*
- *“Reflexión y revisión de diferentes aspecto del PEI, "dificulta mucho", porque desconozco el PEI, así como sus orientaciones, y los recursos y bibliografía con que cuenta el establecimiento para la evaluación de actitudes, porque como te decía, no tengo conocimiento de ello,”(P15)*
- *“Reflexión y revisión de diferentes aspectos del PEI. Ahí sí, porque no se hace en el colegio, es más, ni si quiera lo tenemos nosotros.” (P19)*

#### G.1.9 Orientaciones que señala el PEI en torno a la evaluación de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	2	9%	9%	100%
Dificulta	4	18%	27%	91%
No dificulta ni facilita	8	36%	63%	73%
Facilita	7	32%	95%	37%
Facilita mucho	1	5%	100%	5%
Total	22	100%		

En la tabla anterior (tabla G.1.9), se observa que 8 docentes consideran que, las posibles orientaciones que pudieran incluirse en el PEI no tienen una mayor relevancia en el proceso de evaluación de actitudes. Sin embargo, su argumento se basa en que al proyecto del establecimiento le falta bastante en lo referido a la temática de la evaluación de actitudes, de acuerdo a lo planteado en la investigación, y también, la falta de dominio del PEI por parte de los docentes:

- *“Orientaciones en el PEI en cuanto a la evaluación de las actitudes, con todo lo dicho anteriormente, nos falta bastante.”(P9)*

- *“Orientaciones que señala el PEI en torno a la evaluación de las actitudes. Ahí le puse que me era indiferente porque, en el fondo, no lo conozco. O sea, se supone que hay uno.” (P19)*

La cantidad de docentes que marcaron la opción que facilita o facilita mucho es 8 (37%), entendiéndose que la relevancia de las orientaciones es un factor importante para una parte significativa de la muestra, estos profesores señalan que es útil contar con un apartado aun cuando no siempre sea viable la implementación en el aula:

- *“Lo mismo pasa con las orientaciones del PEI, aparecen, pero no te ayudan a llevarlo al aula. Igual con la bibliografía, te permite conocer las actitudes, pero no te indica cómo hacerlo, uno puede tomar un libro y leer y saber del asunto, pero se necesitan cursos que te enseñen a implementarlo.” (P5)*

6 de los 22 participantes señalaron que las posibles orientaciones dificultan o dificultan mucho la evaluación de las actitudes (27%), fundamentándose en la falta de trabajo con ellos, es decir, dado que no existen, es difícil llevarlo a la práctica:

- *“No recuerdo qué orientaciones, por ello dificulta también.” (P7)*
- *“dificulta mucho porque desconozco el PEI” (P15)*

G.1.10 Recursos o bibliografía con los que cuenta el establecimiento para la evaluación de las actitudes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Dificulta mucho	3	14%	14%	100%
Dificulta	4	18%	32%	86%
No dificulta ni facilita	6	27%	59%	68%
Facilita	7	32%	91%	41%
Facilita mucho	2	9%	100%	9%
Total	22	100%		

En la tabla anterior (tabla G.1.10), se observa que 7 docentes señalan que los recursos bibliográficos dificultan o dificultan mucho (32%), dado que dentro del establecimiento no hay libros que se refieran a la evaluación de las actitudes. Los docentes mencionan que los textos se enfocan en los otros contenidos (conceptual y procedimental), dejando de lado la temática de las actitudes, además, indican que no existe un espacio físico (biblioteca) para su crecimiento profesional:

- *“Bueno, por último, los recursos que llegan aquí no son variados en cuanto a las actitudes, pero sí en otras asignaturas o contenidos.”(P10)*
- *“Y los recursos bibliográficos con los que cuenta el establecimiento para este tipo de cosas nada... nada que por lo menos esté a la mano ni en conocimiento nuestro. Más de alguna cosa debe haber, pero no es algo que se use, entonces no existe.”(P12)*
- *“En cuanto a la bibliografía, sería muy bueno contar con esos libros, pero lamentablemente muchas escuelas, y puedo generalizar, solo se preocupan en tener materiales para los niños, no hay bibliotecas como en la universidad, como si uno no tuviera que aprender nada más.” (P18)*
- *“Recursos o bibliografía... dificulta algo, porque allá en el colegio hay prácticamente nada... de este tema. O sea, por ejemplo, yo cuando he tenido dudas y he querido buscar un libro así como cuando uno lo hacía en la universidad, acá nos encontramos con el problema de que hay cosas súper antiguas, son cosas como demasiado añejas o no hay.” (P19)*

9 de los 22 docentes señalan que los recursos bibliográficos facilitan o facilitan mucho (41%), argumentando que de acuerdo a su experiencia, existe material y es responsabilidad del profesor buscarlos e utilizarlos, dado que forma parte de la actualización que deben ir realizando los docentes a diario:

- *“Yo creo que hay aquí recursos. Es cosa de ir a buscarlos y trabajar con ellos.” (P7)*

- *“Los recursos, siempre hay algún material para poder enseñar las actitudes.” (P9)*
- *“Recursos bibliográficos, siempre facilitan, porque nosotros los profesores tenemos que estar actualizándonos.”(P11)*

#### **4.5. Análisis de resultados obtenidos en la parte IV: Comentarios y/u observaciones finales**

En esta parte se analizan los comentarios u observaciones referidas a la evaluación de las actitudes realizadas por los docentes participantes de la investigación, enfocándose principalmente, en aspectos como la opinión que le merece a estos el tema principal de la investigación o las proyecciones que ven a futuro, en relación a los aspectos conversados durante el desarrollo del cuestionario-entrevista.

El análisis de datos se efectúa sobre la base de lo escrito por los docentes en el último apartado del cuestionario-entrevista, es decir, en lo expresado por estos en el espacio de reflexión voluntaria.

#### **H. Respecto a los comentarios y/u observaciones finales**

##### **H.1: En relación a los comentarios y/u observaciones referidas a la evaluación de las actitudes:**

En la siguiente tabla se reflejan los datos obtenidos a través del estudio, la que muestra la cantidad y porcentaje de profesores que realizaron observaciones o comentarios respecto de la investigación, sobre la evaluación de las actitudes, así como aquellos que no los realizaron.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado ascendente	Porcentaje acumulado descendente
Sí	6	27,3%	27,3%	100%
No	16	72,7%	100,%	72,7%
Total	22	100%		

Respecto del número de docentes que sí realizó algún comentario relacionado con la temática de investigación, este corresponde al 27,3% del total de la muestra. En este sentido, las observaciones se relacionan con las situaciones que dificultan o facilitan el proceso de evaluación de las actitudes, propias de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, como así también, con la incorporación de esta temática a la formación docente:

- *“Dificulta mucho el no tener tiempo para realizar planificaciones y no tiempo libre para realizar actividades que involucren las actitudes al proceso formativo...” (P.1)*
- *“Sugiero que vuestra universidad realice cursos o capacitaciones de la evaluación de las actitudes, para incorporarlas al aula”. (P. 17)*

Así mismo, otros comentarios se relacionan con el tipo de conocimiento que se posee respecto a las actitudes y la alta preocupación en la enseñanza de habilidades y otro tipo de contenidos, como lo son lo conceptual y procedimental:

- *“Considero que no hay conocimiento o muy poco respecto a las actitudes”. (P. 21)*
- *“Se prima el logro de contenidos sobre cualquier otro aspecto en el aula”. (P.12)*
- *“Hoy en día, con una sociedad muy competitiva, se ha hecho que las escuelas trabajen mucho el incremento de las habilidades por sobre las actitudes (...) Así también, los colegios al incentivar el desarrollo de las habilidades más que las actitudes, se ha quedado con estudiantes “buenos”, pero solo en lo académico, sin potenciar actitudes del ser persona”. (P.18)*

Por el contrario, un 72,7%, es decir, casi la totalidad de la muestra, no manifestó alguna reflexión respecto a la evaluación de las actitudes. Una de las razones dadas por estos fue que no sentían la necesidad de expresar alguna reflexión, debido a que no

contaban con tiempo para realizarla. Así mismo, expresaron sentir cansancio y agotamiento producto de la extensa jornada laboral.

- *“Y comentarios y observaciones, no, porque estoy cansado, es tarde y he estado todo el día en la escuela.”(P13)*

**CAPÍTULO 5**  
**CONCLUSIONES**

En este capítulo se establecen las conclusiones en torno a la problemática de investigación, es decir, conocer la percepción que tienen los profesores respecto del proceso de evaluación de las actitudes propuestas en el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación. Estas se realizan en base al análisis de la información obtenida, a partir de los resultados de tipo cuantitativo, derivados del cuestionario aplicado a los docentes, el que se profundizó obteniendo datos cualitativos mediante el desarrollo de entrevistas.

En primer lugar, se darán a conocer las conclusiones generales de la investigación; en segundo lugar, las conclusiones relacionadas con los objetivos específicos (tanto directos como indirectos) y finalmente, las sugerencias y/o propuestas que emergen de las conclusiones obtenidas.

### **5. 1 Conclusiones generales**

- Los profesores perciben que su formación académica, en particular la inicial, no les ha permitido desempeñarse profesionalmente de manera competente en el ámbito de la evaluación de las actitudes, es decir, consideran que esta no contribuyó significativamente en el quehacer profesional en torno a esta temática. Así mismo, en cuanto a la formación continua recibida en algunos de los casos, esta tampoco ha sido suficiente como para llevar a cabo un proceso de evaluación adecuado respecto de las actitudes.
  
- En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de las actitudes que promueve el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, el principal referente para efectos de la planificación y evaluación de estas lo constituyen los documentos del MINEDUC, los cuales se centran fundamentalmente en el desarrollo de los contenidos conceptuales y procedimentales, mas no en los actitudinales.

- El proceso evaluativo de las actitudes que realizan los docentes, se caracteriza por no llevarse a efecto con sistematicidad, puesto que los profesores no se plantean objetivos para evaluar las actitudes, no utilizan procedimientos evaluativos específicos en este ámbito y la recogida de información que obtienen de las actitudes de sus alumnos, tampoco es sometida a un análisis profundo que contribuya a realizar una retroalimentación fundamentada en favor del aprendizaje integral de los estudiantes, sino que el proceso que llevan a cabo para evaluar las actitudes es más bien informal, poco sistemático y superficial.
  
- En cuanto a las situaciones de contexto del establecimiento educacional que inciden en la evaluación de las actitudes, se puede señalar que, la falta de tiempo para planificar el proceso evaluativo es uno de los principales factores que dificulta la labor de los profesores en este ámbito. De igual forma, la alta cantidad de alumnos dentro del aula incide en que no sea posible llevar a cabo una educación personalizada y una observación directa de las actitudes. Por el contrario, el hecho de compartir experiencias entre pares, relacionadas con la temática de la evaluación de las actitudes, desde de la perspectiva de los docentes, es una de las situaciones que facilita y enriquece el desempeño docente.

## 5. 2 Conclusiones objetivos específicos directos e indirecto

Con respecto al primer objetivo específico directo: **conocer la experiencia que manifiestan los profesores de su formación académica —inicial y continua—, respecto de la enseñanza y evaluación de las actitudes**, se puede concluir que:

### **Formación académica inicial**

- Con respecto a la formación inicial de los docentes, en general, el proceso de enseñanza y evaluación de actitudes no se abordó de manera profunda ni sistemática, dado que solo se primaba el contenido conceptual por sobre lo actitudinal y las actividades a través de las que se trabajó no fueron lo suficientemente rigurosas ni significativas. Lo anterior conlleva a que la conceptualización que manifiestan los educadores respecto de las actitudes sea confusa e insatisfactoria.

### **Formación continua**

- Desde la perspectiva de la formación continua, la temática de la evaluación de las actitudes ha sido poco abordada en el proceso de desarrollo profesional docente. Además, lo que se trabajó estuvo más referido a la enseñanza que a la evaluación de las actitudes, por lo que no fue significativamente útil.

Con respecto al segundo objetivo específico directo: **conocer el grado de dominio de los profesores respecto del actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación en torno a la enseñanza y evaluación de las actitudes**, es posible concluir que:

- Con respecto al programa de estudio, los docentes conocen que las actitudes están presentes en este, pero reconocen que no tienen la misma relevancia que los contenidos conceptuales y procedimentales.
- En cuanto a la planificación de la enseñanza y evaluación de las actitudes, de acuerdo a lo planteado en el programa de estudio, los profesores declaran que las planifican, sin embargo, desconocen cómo involucrar las actitudes específicas de la asignatura a las planificaciones, por lo que lo hacen solo cuando el formato del establecimiento se los exige.
- En relación a las orientaciones propuestas en el programa de estudio para evaluar el aprendizaje de las actitudes, desde la perspectiva de los profesores, estas son poco útiles, breves e imprecisas, por lo que no ayudan al desarrollo del aprendizaje integral de los estudiantes.

Con respecto al tercer objetivo específico directo: **conocer el tipo de referentes utilizados por los profesores para planificar la enseñanza y evaluación de las actitudes propuestas en el actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación**, es posible concluir que:

- Los referentes más utilizados por los profesores para planificar la enseñanza y evaluación de las actitudes, corresponden a los documentos que pone a disposición el MINEDUC, los cuales se pueden secuenciar de la siguiente manera: el programa de estudio, la guía didáctica del profesor y el texto escolar de los estudiantes.

Con respecto al cuarto objetivo específico directo: **conocer de qué manera los profesores realizan el proceso de evaluación de las actitudes propuestas en el actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación**, es posible concluir que:

- Los profesores señalan que no evalúan sistemáticamente las actitudes, sino que más bien intencionan el proceso de enseñanza, sin llegar a evaluarlas propiamente tal. Cabe destacar que se percibió, por parte del grupo de investigadores, que los profesores relacionan la enseñanza de las actitudes con las normas de convivencia y adquisición de valores, y no con las actitudes propias de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.
- Los docentes no se plantean objetivos para evaluar actitudes dado que, mayoritariamente, lo realizan para evaluar contenidos conceptuales y procedimentales.
- Con respecto a los momentos en que los docentes aplican evaluaciones, la mayoría lo realiza tanto antes, como durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y dentro de los tipos de evaluación más usados por estos se encuentran la autoevaluación y la coevaluación. Sin embargo, se pudo percibir que los profesores presentan problemas de conceptualización con respecto a estos, dado que durante la entrevista manifestaron dudas conceptuales en relación a la heteroevaluación y problemas de comprensión frente a los distintos momentos en que se puede aplicar una evaluación.
- Desde la perspectiva de los procedimientos para evaluar las actitudes, los profesores manifiestan tener un mayor dominio de la entrevista, el debate y las pautas de observación, los que consistentemente tienen también mayor frecuencia de aplicación en el aula.

- Con respecto al análisis de los procedimientos evaluativos aplicados, los docentes señalan realizarlo, sin embargo, no lo hacen de manera sistemática.
- Finalmente, con respecto a la retroalimentación de la evaluación de las actitudes, los profesores la realizan frecuentemente, argumentando que es un aspecto que va en beneficio del aprendizaje integral del alumnado, así como también del propio quehacer docente.

Con respecto al último objetivo específico directo: **conocer las situaciones del contexto del establecimiento educacional, que de acuerdo a los profesores, inciden en la evaluación de las actitudes propuestas en el actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación**, se puede concluir que:

#### **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

- Con respecto al PEI, los docentes realizan reflexiones y revisiones en torno a diversos ámbitos de este, pero no específicamente en relación a la evaluación de las actitudes.

Además, señalan que existen apartados referidos a las actitudes, pero al profundizar en sus respuestas se percibió, por parte del grupo investigador, que estos los asocian más a los valores. Por lo tanto, el PEI es un instrumento que no orienta suficientemente el quehacer en torno a la evaluación de las actitudes, de tal manera que, ante esta situación los profesores consideran que sería útil la existencia de algún apartado vinculado a dicha temática dentro del PEI de los establecimientos.

## **Situaciones del contexto del establecimiento que inciden en la evaluación de las actitudes**

- Con respecto a la experiencia de trabajo en equipo y el fomento de las actitudes de socialización con otros docentes, se puede decir que es considerado, por la mayoría de los profesores, como un facilitador de la evaluación de las actitudes, puesto que en las diferentes conversaciones o intercambios de conocimientos de las experiencias entre los colegas, llevan a la reflexión y enriquecen el aprendizaje para el trabajo y evaluación de estas.
- En cuanto al apoyo por parte del equipo directivo del establecimiento, los profesores sí cuentan con apoyo por parte de estos, sin embargo, manifiestan que este no se focaliza en torno a la temática de la evaluación de las actitudes.
- Con respecto al tiempo para realizar la planificación del proceso evaluativo y el tiempo para trabajar los diferentes contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) se concluye una postura prácticamente unánime de los profesores, en cuanto a que este es uno de los principales factores que dificulta, tanto la planificación del proceso evaluativo, como el desarrollo de los tres contenidos, ya que no cuentan con las horas suficientes dentro del establecimiento para poder llevar a cabo una evaluación de las actitudes. En este sentido, desde el punto de vista de los profesores, si no queda tiempo para evaluar lo que se prima en los establecimientos —contenido conceptual— menos se va disponer de horas para abordar las actitudes.
- Respecto de la cantidad de alumnos dentro de la sala, esta es una situación que, según los profesores, facilita la evaluación de las actitudes, pero siempre y cuando el número de alumnos sea bajo, para así poder brindar una educación más personalizada y una observación más directa y, por tanto, una óptima evaluación de las actitudes.

- En cuanto a los eventuales cambios que se puedan dar dentro del contexto del establecimiento educacional, está el trabajo con las actuales Bases Curriculares que incorporan las actitudes como Objetivo de Aprendizaje, lo que según los profesores, es una situación que facilita el quehacer docente, puesto que orienta los objetivos que deben trabajarse a lo largo del año escolar, pero no específicamente orienta la evaluación de las actitudes.
- En relación, a los recursos o bibliografía con los que cuenta el establecimiento para la evaluación de las actitudes, se concluye que estos no cuentan con recursos específicos para evaluar en este ámbito, dando cuenta que esta temática no adquiere la misma relevancia que la bibliografía referida a aspectos más conceptuales o procedimentales, que son recursos con los que sí cuentan, según los docentes.

Con respecto al objetivo específico indirecto, **interpretar las fortalezas y debilidades de los profesores, respecto del proceso de evaluación de las actitudes propuestas en el actual programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, desde la perspectiva de su formación académica —inicial y continua— y de las situaciones del contexto del establecimiento en el cual se desempeñan**, es posible concluir que:

A nivel de **formación inicial de pregrado** se infieren las siguientes fortalezas y debilidades:

- **Fortalezas:** los profesores están conscientes de que el contenido actitudinal quedó relegado y no se le prestó la suficiente atención, en comparación al contenido conceptual y procedimental. Por lo cual reconocen la necesidad de abordar esta temática en su desarrollo profesional.
- **Debilidades:** los profesores sienten que la formación inicial recibida no fue lo suficientemente sólida como para abordar la evaluación de las actitudes en su

desempeño profesional. Es decir, la poca profundización con que se abordó esta temática, incide en las dificultades que tienen para evaluar las actitudes.

Ahora bien, en relación a la **formación continua** se encuentran las siguientes fortalezas y debilidades:

- **Fortalezas:** para los profesores es importante que la temática de la enseñanza y evaluación de las actitudes se aborde en la formación continua, ya que valoran positivamente la posibilidad de acceder a un proceso de formación referido esta temática, debido a que, desde la perspectiva del contexto del establecimiento en el cual se desempeñan, se ve como una necesidad el conocer metodologías para poder enseñar y evaluar las actitudes que contribuyan al aprendizaje integral de sus estudiantes.
  
- **Debilidades:** desde el punto de vista de las actividades llevadas a cabo en la formación continua, estas no han permitido tener una clara conceptualización de las actitudes y, junto con ello, tampoco les ha permitido transferir la evaluación de las actitudes al aula, puesto que la formación se abocó más a la enseñanza de las actitudes que a la evaluación de estas, de modo que las actividades resultaron poco significativas y poco útiles para su quehacer docente en este ámbito.

Por lo tanto, con respecto a la experiencia de la formación académica de los profesores, esta presenta grandes necesidades, ya sea en cuanto a preparar a los docentes para una adecuada y clara conceptualización de las actitudes, así como de generar instancias de profundización en aspectos procedimentales respecto de esta temática, y por ende abarquen el qué y cómo evaluar actitudes.

Ahora bien, en cuanto a la **preparación del proceso de enseñanza y evaluación** se infieren las siguientes fortalezas y debilidades:

- **Fortalezas:** los profesores conocen que las actitudes se incorporaron como Objetivos de Aprendizaje, es decir, tienen conocimiento respecto a que estas se deben abordar en el desarrollo de las clases.

En cuanto al proceso de evaluación de las actitudes, desde el punto de vista de la participación de los alumnos, la mayoría de los profesores indican que aplican autoevaluación y coevaluación, lo que evidencia que los estudiantes son el foco de dicho proceso evaluativo.

Y, con respecto a la información que se obtiene del proceso evaluativo, los profesores declaran realizar retroalimentaciones, ya que estas van en pro de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, así como también, el propio quehacer docente.

- **Debilidades:** considerando que los profesores señalan que sus principales referentes para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje corresponden a documentos del MINEDUC, se hace necesario destacar que estas planificaciones solo se focalizan en los contenidos conceptuales y procedimentales, mas no así en los del tipo actitudinal.

Otra de las debilidades es que en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje las actitudes se abordan solo cuando ocurre una situación problemática que, a juicio de los profesores, amerita que se deban trabajar en las clases, por lo que se evidencia que no hay un proceso sistemático en torno a su enseñanza y evaluación.

Respecto de los procedimientos evaluativos, se puede decir que, si bien dominan y aplican algunos instrumentos y técnicas, estos no se utilizan para evaluar las

actitudes propiamente tal, lo que da cuenta de que los manejan, pero desde la perspectiva del uso para conceptos y/o habilidades de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, pero no para actitudes. Dado esto, se puede inferir que no existe un dominio acerca de qué procedimientos utilizar para evaluar específicamente las actitudes.

Con respecto al **contexto del establecimiento en el que los docentes se desempeñan**, se infieren las siguientes fortalezas y debilidades:

- **Fortalezas:** se valora el hecho de que los profesores participen en instancias de reflexión y construcción del Proyecto Educativo del establecimiento, aunque estas no se realicen específicamente en torno a la evaluación de las actitudes.

Otra de las fortalezas que se manifiestan por parte de los profesores, con respecto a ciertas situaciones del contexto del establecimiento, es que se valora positivamente el trabajo en equipo entre los docentes y la socialización de distintas experiencias relacionadas a la evaluación de las actitudes, lo cual lleva a inferir que si se ampliaran las instancias para compartir experiencias de trabajo y la socialización de la temática de las actitudes, esto permitiría mejorar la práctica docente en este ámbito.

- **Debilidades:** respecto al PEI de los establecimientos, en los cuales los docentes se desempeñan, se puede inferir que en la mayoría de los casos no existe un apartado claro u orientaciones específicas en torno a la evaluación de las actitudes, o bien, la existencia de estos es desconocida para ellos.

En cuanto a las diferentes situaciones del contexto del establecimiento, son variados los acontecimientos que pueden incidir negativamente en la evaluación de las actitudes, entre los cuales se pueden destacar: el poco tiempo con el que se dispone para trabajar los diferentes contenidos (teniendo presente que suele primarse el

contenido conceptual); el alto número de estudiantes por curso, la falta de orientaciones en el PEI en torno a las actitudes y la falta de recursos y bibliografía relacionada con metodologías para evaluarlas.

Para concluir, se puede indicar que: los profesores perciben la evaluación de actitudes como una temática relevante de abordar tanto en la formación inicial como la continua, dada su importancia para el desarrollo del aprendizaje integral de los alumnos, pero que, dentro del contexto del establecimiento, no adquiere la misma relevancia y atención en comparación a los contenidos conceptuales y procedimentales.

### **5.3 Sugerencias y/o propuestas a partir de las conclusiones obtenidas**

A partir de las conclusiones para cada uno de los objetivos específicos de esta investigación es importante realizar algunas sugerencias y/o propuestas en torno a la temática de la evaluación de las actitudes. En este sentido, es posible decir que:

1. Considerando la formación académica inicial de pregrado, se sugiere que en este nivel de formación profesional se releve el contenido actitudinal tal cual como se le brinda importancia a los contenidos conceptual y procedimental.

Igualmente, es necesario que se prepare a los profesores en estrategias para poder enseñar las actitudes, otorgando orientaciones que guíen su trabajo; además, el que trabaje diferentes procedimientos evaluativos, que den cuenta de evidencia concreta en cuanto al desarrollo de las actitudes propias de cada asignatura.

2. En vista de que la muestra de profesores consultados ejerce docencia en establecimientos, que operan como centros de práctica de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, sería positivo e interesante que la Escuela brindara apoyo en el ámbito de la evaluación de las actitudes, procurando establecer algún tipo de formación

continúa en donde se comenzara por contextualizar y explicar a los docentes los cambios que se han llevado a cabo por parte del MINEDUC en los distintos documentos oficiales, como las Bases Curriculares y los programas de estudio.

3. Con respecto a las situaciones del contexto del establecimiento que inciden en la evaluación de las actitudes, se sugiere generar y ampliar espacios en donde los docentes puedan establecer diálogos o compartir experiencias positivas y negativas, con respecto a los procesos evaluativos que llevan a cabo, lo cual conlleva a su crecimiento como docentes y los enriquece en la temática, para poder poner en acción diferentes prácticas evaluativas con sus alumnos.

Así mismo, sería positivo que se otorgaran las instancias para que, colegiadamente, los profesores pudieran proponer distintos aspectos a considerar dentro del PEI de la escuela en la que ejercen docencia, que involucren directamente la enseñanza y evaluación de las ya mencionadas actitudes.

#### **5.4 Limitaciones de la investigación**

En el desarrollo de la presente investigación, surgieron algunas situaciones que limitaron el estudio de manera metodológica y práctica, las cuales se describen de la siguiente forma:

1. Durante el proceso de revisión bibliográfica no se encontraron resultados de investigaciones relacionadas con la evaluación de las actitudes, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y dentro del contexto educacional chileno.
2. Respecto de la aplicación del cuestionario-entrevista, se constituyó como una de las limitantes el escaso tiempo con el que contaron los profesores para responder voluntariamente el instrumento de recogida de datos, por lo que algunas de las

preguntas no fueron correctamente abordadas y sus respuestas fueron simples y acotadas.

3. Durante la aplicación del cuestionario-entrevista se apeló a la voluntariedad a cooperar por parte de los docentes, por lo cual una limitante importante fue poder establecer, en un breve plazo de tiempo, un vínculo de confianza entre entrevistador y entrevistado para recoger la información que se esperaba. Lo anterior se obtuvo formulando las preguntas, de manera tal, que no representaran una evaluación al desempeño docente en el ámbito de las actitudes.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2006). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (1983). *Principios y procedimientos de evaluación educacional*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Albert, M<sup>a</sup> J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Alcántara, J. (1988). *Como educar las actitudes*. Barcelona: Ceac.
- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2008). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (1995). *La Evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis, S.A
- Casas, D. (2006). *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica*: Santiago: Arrayán.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A

- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
  
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
  
- Himmel, E., Olivares, M<sup>a</sup> A., Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa*. Chile: Ministerio de Educación.
  
- Jorba, J., Sanmartí, N., (2000). La función pedagógica de la evaluación. J. Jorba, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21 – 43). Caracas: Laboratorio Educativo.
  
- Lomas, C., Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
  
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1997). *Una evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia*. Enseñanza de las Ciencias, 15(2), 199-213.
  
- Ministerio de Educación, República de Chile. (2013). *Introducción a las bases curriculares*. Santiago: Unidad de currículum y Evaluación.
  
- Ministerio de Educación, República de Chile. (2013). *Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio para Tercer Año Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Evaluación de valores y actitudes. Pedagogía. Serie 1 para docentes de Secundaria. Nuevos paradigmas educativos.* Fascículo 10, 1-32.
- Palma, A., Ramírez, C., Recabarren, M., (1988). *Manual de capacitación pedagógica.* Valparaíso: Dirección de instrucción de la Armada de Chile.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.
- Rubal, X., Trillo, F. y Zabalza, M. (2003). *La educación en actitudes y valores: dilemas para su enseñanza y evaluación.* Rosario: Homo Sapiens.
- Villarroel, S. (2002). *Proyecto Educativo Institucional. Marco legal y estructura básica.* Santiago: Ministerio de Educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barberá, E. (2003). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Yus, R. (1996). *Los temas Transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

## LINKOGRAFÍA

- Ministerio de Educación. (2003). *Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica*. Extraído el 10 de abril de 2014 desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=71532>