

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

---



***ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA  
DE LOS COLEGIOS ADVENTISTAS DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN SOBRE LA  
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS  
INCLUSIVOS***

Marilyn del Pilar Vidal González

Dra. Elisabet Díaz Costa

Dra. Gladys Contreras Sanzana

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACION MENCION EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES

Enero 2018, Concepción -Chile

## **DEDICATORIA**

*Con especial dedicación a mi familia, mi Félix, mis amigos - amigas  
y a mis profesoras que confiaron en mí y creyeron en este proyecto  
que sin duda me ha hecho crecer en lo profesional y personal.*

## AGRADECIMIENTOS

*En primer lugar, agradecer a Dios por la hermosa oportunidad de formar parte de este proceso en mi formación profesional, a mi hermosa familia y a todas las personas que hicieron posible llevar a cabo este proyecto.*

*A mis profesoras, de manera especial, mis más sinceros agradecimientos por entregarme sus opiniones, ideas y conocimientos. A las Instituciones de educación adventista y a mis colegas por confiar sus más íntimas declaraciones en cada una de las consultas presentadas en los instrumentos de recogida de datos solicitados.*

## INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCION.....	11
CAPÍTULO I.....	16
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
1. Determinación del problema .....	16
2. Justificación de la investigación.....	25
3. Universo y muestra.....	28
4. Contexto.....	33
5. Objetivos.....	34
Objetivo general .....	34
Objetivos específicos.....	34
6. Hipótesis .....	35
Las variables de la investigación son: .....	37
7. Metodología.....	39
8. Técnicas e instrumentos.....	42
8.1 Técnica.....	43
<i>Escalas para medir actitudes:</i> .....	44
8.2 Instrumento.....	44
<i>Características de la escala de Likert</i> .....	45
8.3 Validez y confiabilidad de la escala de actitudes .....	48
8.4 Fiabilidad y validación a la escala de actitudes para su aplicación en Chile.....	49
9. Modalidades de análisis de la información.....	51
9.1 Técnicas de análisis de la información.....	51
10. Planificación de la investigación .....	53
CAPITULO II.....	54
MARCO REFERENCIAL .....	54
1. Análisis conceptual.....	54
2. Marco teórico.....	57
2.1. La educación en Chile .....	57
2.1.1 Políticas de mejora de la educación en Chile. ....	61
2.2. Inclusión: .....	64

2.2.1 Inclusión educativa:.....	64
2.3. Educación especial .....	68
2.3.1. Opciones educativas de la Educación Especial .....	72
2.3.2 Orientaciones y normativas de Educación Especial para los PIE .....	73
2.4. Curriculum nacional .....	75
2.4.1. Curriculum en enseñanza media.....	78
2.4.3 El curriculum en Educación Especial .....	79
2.4.4 Adecuaciones curriculares.....	80
2.4.5 Las características de las adecuaciones curriculares .....	81
2.5 Evaluación de los aprendizajes.....	83
2.5.1 Definiciones de evaluación de los aprendizajes .....	83
2.5.2 Concepción de evaluación en las distintas épocas o periodos de la historia evaluativa para el proceso de enseñanza – aprendizaje.....	85
2.5.3 Concepto actual de evaluación de los aprendizajes.....	86
2.5.4 Tipos de evaluación de los aprendizajes.....	90
2.5.5 Evaluación para estudiantes con NEE .....	93
2.5.6 Funciones y formas de la evaluación de los aprendizajes. ....	94
2.5.7 Dimensiones básicas de la evaluación educativa .....	96
2.5.8 Coordinación de la evaluación: .....	103
2.5.9 El rendimiento académico y la evaluación de los aprendizajes.....	105
2.5.10 Imagen de evaluación .....	107
2. 5.11 Prácticas evaluativas.....	108
2.5.12 Evaluación en el marco de la LGE (Ley General de educación).....	109
2.6 Actitud. ....	110
2.6.1 Definición de actitud .....	110
2.6.2 Características y aspectos de las actitudes.....	111
2.6.3 Componentes de las actitudes.....	113
2.6.4 Funciones de las actitudes .....	114
2.6.5 Formación y educación de las actitudes .....	116
2.6.6 Cambio de actitudes.....	117
3. Estado del arte .....	118
CAPITULO III .....	128
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	128
1. Análisis contextual .....	128
2. Estudio realizado en la investigación .....	129

3. Estrategias y cursos de acción.....	129
4. Procesamiento de la información y análisis de los resultados.....	130
4.1 Análisis descriptivo de variables contextuales .....	130
4.2 Análisis descriptivo de las variables de la escala de actitudes .....	134
<i>a. Componente cognitivo</i> .....	137
<i>b. Componente afectivo</i> .....	140
<i>c. Componente conductual</i> .....	143
4.3 Análisis inferencial de las variables de la escala de actitudes .....	145
<i>a. Componente cognitivo</i> .....	145
<i>b. Componente afectivo</i> .....	150
<i>c. Componente conductual</i> .....	153
4.4. Análisis de fiabilidad.....	159
4.5 Análisis factorial confirmatorio.....	160
<i>a. Constructo afectivo</i> .....	161
<i>b. Constructo conductual</i> .....	162
<i>c. Constructo cognitivo</i> .....	164
4.5.1 Modelo de medida propuesto .....	166
CAPITULO IV .....	170
CONCLUSIONES.....	170
1. Conclusiones.....	170
2. Discusiones.....	174
3. Propuestas.....	180
4. Proyecciones.....	180
5. Limitaciones .....	181
6. Bibliografía.....	182
7. Webgrafía .....	187
ANEXOS .....	189
Escala de actitudes para Evaluación de los Aprendizajes.....	189
Frecuencias .....	197
Tabla resumen de los datos de variables dependientes.....	198

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según años de docencia. ....	30
Tabla 2. Distribución de la muestra según años de permanencia en la fundación .....	31
Tabla 3. Distribución de la muestra según asignaturas que enseñan .....	31
Tabla 4. Distribución de la muestra según tipo de formación continua .....	33
Tabla 5. Variables de la investigación.....	37
Tabla 6. Características, procesos y bondades de la investigación cuantitativa .....	40
Tabla 7. Etapas de la investigación cuantitativa.....	40
Tabla 8. Criterios regulativos de rigurosidad y científicidad .....	42
Tabla 9. Factores de la escala según los componentes de la actitud, Zaragoza 2003, p. 291. .....	45
Tabla 10. Polaridad de los ítems de la escala .....	46
Tabla 11. criterios de ajuste utilizados para el análisis factorial confirmatorio en la versión chilena.....	51
Tabla 12. Técnicas de análisis de la información.....	52
Tabla 13. Potestades, competencias, responsabilidades, funciones, atribuciones y/o tareas	58
Tabla 14. Principales políticas para mejorar la educación en Chile .....	62
Tabla 15. Normativas que orientan la Educación Especial en Chile. Página electrónica MINEDUC, 2016.....	74
Tabla 16. Decretos que consideran planes de estudio según grupos. Página electrónica MINEDUC, 2016.....	79
Tabla 17. Definiciones de evaluación. Castillo y Babrerizo (2007), pág. 6 .....	83
Tabla 18. Evolución del concepto de evaluación. Adaptado de Castillo y Cabrerizo (2007), pág. 5 .....	85
Tabla 19. Épocas en la historia de la evaluación, resumida de Zaragoza (2003), pág. 112 .	85
Tabla 20. Tipos de la evaluación con respecto a sus tipos en contextos de paradigmas. Adaptado de Rivera M <sup>a</sup> Eugenia, Piñero M <sup>a</sup> Lourdes, (2010) Contextos paradigmáticos de la evaluación de los aprendizajes, REDHECS, pág. 111.....	101
Tabla 22. Distribución de la muestra por asignatura en que imparten docencia .....	131
Tabla 23. Distribución de la muestra por tipo de estudios de post grado .....	133
Tabla 25. Dependencia de variable establecimiento y pregunta 14 .....	146
Tabla 26. Dependencia de variable asignatura y pregunta 6 .....	147
Tabla 27. Dependencia de variable años de permanencia en la fundación y pregunta 16 .	148
Tabla 28. Dependencia de variable años de experiencia docente y pregunta 16.....	149
Tabla 29. Dependencia de variable sexo y pregunta 9 .....	150
Tabla 31. Dependencia de variable años de experiencia docente y pregunta 15.....	151
Tabla 33. Dependencia de variable establecimiento y pregunta 31 .....	154
Tabla 36. Dependencia de variable sexo y pregunta 36 .....	156
Tabla 38. Dependencia de variable asignatura y pregunta 23 .....	158
Tabla 40. Estadístico de fiabilidad de la escala de actitudes en Chile.....	160
Tabla 41. Estadísticos de bondad de ajuste para el constructo afectivo .....	161
Tabla 42. Ítems aceptados por el AFC para el constructo afectivo .....	162
Tabla 43. Estadísticos de bondad de ajuste para el constructo conductual .....	163

Tabla 44. Ítems aceptados por el AFC para el constructo conductual .....	164
Tabla 45. Estadísticos de bondad de ajuste para el constructo cognitivo .....	164
Tabla 46. Estadísticos de bondad de ajuste para el modelo completo.....	166
Tabla 47. Validez discriminante del modelo propuesto .....	168
Tabla 48. Ítems por componente de la actitud antes y después del AFC .....	169

## INDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1. Distribución de la muestra por colegio en el que trabajan .....	29
Gráfico 2. Distribución de la muestra por sexo. ....	30
Gráfico 3. Distribución de la muestra según estudios de post grado.....	32
Gráfico 4. Distribución de ítems por componentes de la escala.....	45
Gráfico 5. Distribución por años de experiencia laboral de la muestra.....	132
Gráfico 6. Distribución por años de permanencia en la fundación de la muestra .....	133
Gráfico 7. Distribución del porcentaje total de logros en la Escala de actitudes .....	135
Gráfico 8. Puntaje total obtenido en la escala Likert respecto a la actitud.....	136
Gráfico 9. Distribución porcentual para la dimensión cognitiva de la actitud .....	137
Gráfico 10. Distribución de opinión para la pregunta 1 .....	138
Gráfico 11. Distribución de opinión para la pregunta 28 .....	139
Gráfico 12. Distribución porcentual para la dimensión afectiva de la actitud .....	140
Gráfico 13. Distribución de opinión para la pregunta 15 .....	141
Gráfico 14. Distribución de opinión para la pregunta 22 .....	142
Gráfico 15. Distribución porcentual para la dimensión conductual de la actitud.....	143
Gráfico 16. Distribución de opinión para la pregunta 2 .....	144
Gráfico 17. Distribución de opinión para la pregunta 13 .....	144

## INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Estratos sociales de las comunas de Talcahuano y Concepción según INE 2015 .....	33
Ilustración 2. Metodología, técnica e instrumento de la investigación .....	39
Ilustración 3. Proceso de validación y confiabilidad de la escala de actitudes (Zaragoza, 2003).....	48
Ilustración 4. Estructura básica del concepto de evaluación. Castillo y Cabrerizo (2007), pág. 9. ....	88
Ilustración 5. Circunstancias de la evaluación, adaptado de Castillo y Cabrerizo 2007), pág. 14 .....	90
Ilustración 6. Componentes y funciones de la evaluación educativa. De la Torre, 1994, 321. Citada en Zaragoza (2003), pág. 127.....	95
Ilustración 7. Dimensiones básicas de la evaluación educativa Tejada, 1991, 88 Citado desde Zaragoza (2003) pág. 128.....	96
Ilustración 8. Principales técnicas e instrumentos de evaluación. Castillo y Cabrerizo (2007), pág. 166.....	98
Ilustración 9. Tipos de evaluación según el referente, Zaragoza (2003.), pág. 132 .....	103
Ilustración 10. Conceptualización de la actitud. Zaragoza (2003), pág. 208. ....	112
Ilustración 11. Modelo de medida del constructo afectivo reducido.....	162
Ilustración 12. Modelo de medida del constructo conductual reducido .....	163
Ilustración 13. Modelo de medida del constructo cognitivo reducido .....	165
Ilustración 14. Modelo de la escala EAEA reducida.....	167

## INTRODUCCION

Es importante para efectos de esta investigación partir considerando cuestiones como el rol de las ciencias de la educación y el cómo éste presenta nuevos avances y desafíos, las teorías relacionadas con la enseñanza - aprendizaje que aumentan y evolucionan, los nuevos descubrimientos respecto al cómo enseñar y aprender, pero también, se ha de tener en alta posición de estudio las nuevas inquietudes a las que es necesario dar respuestas, por ejemplo, aquellas relacionadas con la diversidad estudiantil, aquellas relacionadas con los modelos evaluativos más idóneos a utilizar según los contextos y aquellas inquietudes que influyen en la enseñanza – aprendizaje, que van aún más allá de la teoría propiamente tal y que están bajo el dominio del individuo, como lo son, las actitudes o predisposiciones de las personas que forman la comunidad o entorno educativo, familiar y social.

Esta investigación, trata sobre las “Actitudes de los profesores de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes de estudiantes bajo la mirada de inclusión educativa”, tiene como objetivo, analizar las actitudes de los profesores de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre evaluación de los aprendizajes en contextos educativos inclusivos y la relación de sus componentes.

El tema nace porque actualmente, en nuestro país se están implementando políticas educativas que apuntan a la inclusión educativa, siendo una de las razones, la presencia, cada vez más masiva de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las instituciones educativas, quienes deben recibir apoyos extras en su proceso de enseñanza – aprendizaje, ya sea, durante un periodo o a lo largo de toda su escolaridad, y otras situaciones que hacen necesario que las aulas sean acomodadas para dar respuestas requeridas por los estudiantes eliminando o disminuyendo las barreras y aumentando los facilitadores en el proceso educativo para permitir que todas y todos hagan efectivo su derecho a una educación de calidad y equidad, situación que se puede resumir en palabras

de Marta Infante (2010), cuando menciona que ... *“la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educativos”* (p. 288)

Por otra parte, a medida que transcurre el tiempo se han presentado nuevos conocimientos sobre evaluación de los aprendizajes, tales como, paradigmas, modelos, funciones de la evaluación, evaluación diferenciada, etc. Que apoyan a la comunidad educativa orientando el proceso respecto a: Cómo, cuándo, para qué, con qué, quién y qué evaluar, que orientan y empujan hacia el logro de una mejor calidad de y para la enseñanza.

Otro factor a considerar, en la implementación de los cambios requeridos para hacer efectiva la inclusión educativa, es la actitud con que cada docente enfrenta dichos cambios y se acomoda al contexto, es decir, aquellas actuaciones, expresiones afectivas y conocimientos que utiliza cada profesor en su quehacer diario que tienen influencia en los objetivos que espera lograr con sus estudiantes y de manera directa, respecto a la evaluación de los aprendizajes puesto que como menciona Sánchez, et al. (2008) *“...si la actitud del profesor hacia sus alumnos es positiva el proceso será más exitoso”*. (p.171) y aquí cabe citar también, lo mencionado por Sales et al. (2001), (Citado en Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008), p. 177), cuando mencionan:

Lo que se requiere es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las N.E.E., considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

Lo anterior, cobra importancia porque está comprobado que en educación no basta con aprender teorías y contar con los recursos necesarios para lograr objetivos óptimos, sino que, es necesario que los docentes y personas involucradas posean actitudes positivas hacia la tarea que desempeñan y hacia los estudiantes que están educando y ello se puede resumir en la siguiente cita

Las actitudes, expectativas y nivel de formación que tengan los docentes para asumir la enseñanza de estudiantes que de por sí, plantean mayores retos al maestro/a constituyen un factor clave a considerar en el desarrollo de una educación en y para la diversidad. (Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, MINEDUC, 2011. p. 13.)

Como dicho anteriormente, esta investigación tiene como propósito, analizar las actitudes de los profesores de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre evaluación de los aprendizajes en contextos educativos inclusivos y la relación de sus componentes, y por ello tiene lugar en los tres colegios adventistas que imparten enseñanza media en la ciudad de Concepción, instituciones que tienen un Proyecto Educativo Institucional (PEI) basado en una propuesta educativa que enfatiza el proceso de forma integral y restauradora considerando al individuo y el colectivo, tratando de transformar los conocimientos en actitudes, etc. (<http://www.educacionadventista.com>). Cabe considerar , por tanto que éstas instituciones educativas imparten una educación bajo una filosofía de enseñanza cristiana que en teoría aboga por la aceptación a la diversidad y la preparación para la vida, considerando el desarrollo integral del ser humano, reflejando una educación inclusiva.

La muestra de este estudio corresponde al total de docentes de enseñanza media que imparten clases al nivel (población total) y busca responder a la siguiente interrogante ¿Cuáles son las Actitudes del profesorado de enseñanza media de los Colegios Adventistas de la Ciudad de Concepción sobre Evaluación de los Aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo y, cómo están relacionados entre sí sus componentes? La pregunta nace luego de analizar diferentes puntos de vista mencionados por autores como, Rodríguez (1989), Richardson (1996), Zabala (2003), Chiner (2011), las políticas nacionales e internaciones sobre educación inclusiva y, la preocupación que han manifestado los directivos de los Colegios Adventistas, respecto de la posibilidad de que en sus instituciones no se estén desarrollando practicas evaluativas acordes a la filosofía que sigue, las políticas nacionales y necesidades de los estudiantes, situación que produce curiosidad y una necesidad de encontrar una respuesta.

Llevar a cabo esta indagación se justifica porque permite analizar las actitudes del profesorado respecto a la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo, situación que en la actualidad genera diferencias de opiniones entre docentes, directivos y familias debido a que en Chile actualmente para el nivel de enseñanza mediano hay orientaciones claras al respecto y ello provoca ansiedad e inquietud en los docentes, quienes se ven enfrentados a llevar a la práctica proceso evaluativos a partir de sus actitudes personales, situación preocupante en el sentido que ellas puedes estar siendo favorables o desfavorables para el proceso enmarcado en un contexto de educación inclusiva.

El objetivo general y lo que pretende este estudio es: Analizar las actitudes de los profesores de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre evaluación de los aprendizajes en contextos educativos inclusivos y la relación de sus componentes y para lograrlo se realizó una investigación bajo el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo con un diseño trasversal descriptivo.

Para recoger los datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento la escala Likert, luego la información se analizó mediante análisis descriptivo para valorar los datos

de manera global y mediante análisis inferencial, para comparar y contrastar las variables de la actitud con las variables de la evaluación de los aprendizajes, y finalmente, para analizar la relación entre los componentes de las actitudes se utilizó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para luego exponer los resultados en función de los hallazgos, que consideran tablas y gráficos, seguidos de una discusión de resultados, conclusiones y sugerencias con las respectivas referencias y anexos.

Los fundamentos de la investigación (capítulo II), reúnen una vasta cantidad de información teórica conceptual y empírica, derivada de otras investigaciones realizadas en el extranjero sobre evaluación de los aprendizajes y actitudes por parte de los docentes, que en su conjunto sustentan el marco referencial y dan linealidad al proyecto.

Respecto al desarrollo de la investigación (Capítulo III), como fue mencionado anteriormente, se enmarca en un enfoque cuantitativo de diseño trasversal descriptivo. La elección de dicha metodología se enmarca en la necesidad de llevar a cabo un planteamiento acotado con la utilización de la estadística para probar las hipótesis planteadas como supuestos, respecto al fenómeno de las actitudes del profesorado sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar en un contexto educativo inclusivo.

Las conclusiones (capítulo IV), que se obtuvieron a partir de la investigación permiten tener al alcance conocimientos empíricos sobre la actitud de los docentes de enseñanza media de colegios adventistas de la ciudad de Concepción, hacia la evaluación de los aprendizajes para evaluar en un contexto educativo inclusivo, haciendo posible contar con una orientación hacia prácticas evaluativas favorables para otros docentes del país que se desempeñen en una situación de enseñanza similar (nivel de enseñanza media).

Finalmente, como limitación del estudio se puede mencionar la muestra reducida desde el punto de vista estadístico, y como ventaja, el uso del modelo de Análisis Factorial Confirmatorio, que permitió dar validez al instrumento y analizar la información de manera minuciosa para obtener datos de alta calidad sobre las actitudes del profesorado respecto a evaluación de los aprendizajes.

# CAPÍTULO I

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. Determinación del problema

La Educación Especial en Chile es un tema de preocupación desde hace muchos años, de ese modo, se puede mencionar como primer hito la creación de la primera escuela especial para niñas y niños sordos en la década de los 50. Godoy, Meza y Salazar (2004). En la década de los 70 se creó la modalidad de Educación Especial para niños y niñas con discapacidad y se implementaron procesos de diagnóstico para identificar a los beneficiarios de las escuelas especiales. En la década de los 80, se puso en marcha la integración escolar bajo la influencia de los principios de normalización e integración educativa (Informe Warnock 1978), y ya en los 90, en base a la conferencia mundial sobre educación para todos (1990) y la declaración de Salamanca o conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), se centró la atención en el diseño de políticas educativas para la integración a escuelas regulares de alumnos con discapacidad.

Las normativas nacionales que abrieron paso a la integración escolar en Chile fueron la promulgación del Decreto N°490 (1990), que constituyó el primer recurso legal que avala la integración escolar de estudiantes con discapacidad abriendo paso a los inicios de los Proyectos y luego Programas de Integración Escolar (PIE). En el año 1994 se promulgó la Ley N°19.284 (1994) de Integración Social de Personas con Discapacidad, que instó a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular a incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas con NEE, acceder a sus cursos o niveles existentes, durante ese año también se creó el fondo Nacional de Discapacidad (FONADIS). En 1995 se creó la Política Nacional de

Educación Especial y, ya en 1998 nació el Decreto N°01 (1998), que reglamentó el capítulo referido al acceso a la educación de la Ley N°19.284 (1994), al sentar las bases legales para la integración de las personas con discapacidad y establecer procedimientos para llevar a cabo los programas de integración escolar financiados con recursos estatales.

Continuando con las políticas anteriores, en el año 2009, Chile ratificó la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo (2008). Así mismo, creó el Decreto N°170 (2009), que fija normas para identificar a los alumnos con Necesidades educativas especiales (NEE) que serán beneficiados con la subvención de Educación Especial y redefine la idea del proyecto de integración ampliando la cobertura a estudiantes con NEE transitorias o aquellas no asociadas a una situación de discapacidad, tales como: Déficit atencional (TDA), dificultades especiadas del aprendizaje (DEA), coeficiente intelectual límite (FIL), o trastornos específicos del lenguaje (TEL); condiciones que no constituyen discapacidad y por tanto, pueden y deben ser partícipes de una educación en el contexto general con las adaptaciones a la enseñanza y evaluación que sean necesarias y pertinentes.

Finalmente, una de las últimas normativas es la creación y promulgación de la Ley N°20.422 (2010) sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y, por último, en el año 2015, se promulgó la Ley N°20.845 (2015) de Inclusión Escolar que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Por último, la creación del Decreto N°83 (2015) que aprueba criterios y orienta el currículum para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.

Cabe retomar que la integración escolar ha sido la modificación a muchas ideas y premisas que con el paso de los años se han ido puliendo en base a teorías, ideas y consejos tomados de conferencias mundiales que evidencian el interés de la comunidad internacional en el tema, permitiendo el avance y evolución de la educación hacia un enfoque inclusivo. Tales consejos apuntan a ofrecer una educación especial que no sea externa de los sistemas

regulares, sino, parte de éstos evitando la existencia de una diferencia física o separación de las dependencias, donde el grupo de estudiantes sea heterogéneo dentro de la institución y del aula de clases y exista una enseñanza y una evaluación de los aprendizajes dada en el mismo contexto físico y bajo condiciones lo más comunes a todos, para lo cual se entregan los apoyos requeridos a cada estudiante en lugar de esperar que ellos se ajusten a una norma.

Actualmente, la **educación especial** es concebida como:

...modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo con la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos. (Ley N°20.422 / 2010, art. N° 35).

Así, la educación especial se posiciona desde un concepto de inclusión que, como señalan Ferrel y Ainscow (2002), (Citado en Font 2009), comprende, *“el proceso a través del cual las escuelas, las comunidades, las autoridades locales y los gobiernos se esfuerzan para reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos”* (p. 3). Por otra parte, en palabras de Echeita, Parrilla y Carbonell (2008), *“La inclusión educativa se refiere a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas”* (p.17).

Dicho de ese modo se entiende que la tarea de la educación es remover las barreras que, de manera negativa, interactúan con las condiciones personales de los estudiantes y que puedan condicionar su presencia, participación y rendimiento en condiciones de igualdad de oportunidades.

Considerando lo anterior, es posible mencionar que la inclusión educativa implica: diversidad, aprendizaje, participación, democracia, ver a la escuela como totalidad y desarrollar un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto (Etcheita, 2008) y, por tanto, se le entiende como un proceso a través del cual las escuelas intentan descubrir formas mejores y más eficaces de responder a la diversidad.

Lo anterior, obliga a concebir la inclusión como un proceso de reestructuración escolar que toda institución educativa y la sociedad en su conjunto, deben enfrentar, comenzando por las aulas escolares.

Al tener en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje como, *“el movimiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos bajo la dirección del maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación de una concepción científica del mundo”* La Habana (2004), p. 182 -301, (Citado por Ortiz, 2009), y además cuando plantea que en este proceso, existe una relación entre profesor y estudiante en la que se desarrollan funciones para el profesor como: estimular, dirigir y controlar el aprendizaje y, como funciones del estudiante el participar de manera activa y consciente, la tarea de responder de forma estructural a la diversidad debería involucrar a todos los agentes que participan del proceso, además los tres componentes: el alumno, el profesor y el contenido, teniendo todos ellos como punto de encuentro, la evaluación (Castillo y Cabrerizo, 2007).

Considerando lo anterior, es correcto mencionar que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes es un punto clave que interactúa con los otros elementos del acto didáctico.

En palabras de Casanova (1995), (Citado en Cabrerizo y Castillo, 2007, p. 7)

la evaluación de los aprendizajes se define 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”.

Queda claro, por tanto, que todo docente debe llevar a cabo prácticas pedagógicas acorde a dichos conocimientos teóricos y que es necesario que todos los estudiantes participen de dicho proceso, independientemente de sus características, es decir, con y sin NEE siendo necesario que todo docente conciba la evaluación de los aprendizajes de una manera amplia, tal como lo plantea el MINEDUC cuando menciona el termino evaluación diferenciada haciendo referencia de ella como aquella que:

...permite evaluar a los alumnos que durante el proceso de diagnóstico se detectó que necesitaban apoyos adicionales y, por lo tanto, se les implementaron procesos educativos especiales, adecuados a sus características. Estos alumnos son evaluados en función de las experiencias de aprendizaje en que participan; por lo que resulta necesario destacar que la evaluación diferenciada no consiste en aplicar a un alumno o a un grupo de alumnos el mismo instrumento evaluativo que se

aplicó al resto del curso en fechas distintas ni bajar el patrón de rendimiento mínimo aceptable. Se trata de aplicar instrumentos adecuados a los procesos educativos en que ellos han participado (Chile. MINEDUC, 2012. Material para la elaboración del reglamento interno de evaluación. Citando a; Vargas (1997), Flores, McGrawHill (1999), Castillo, Hall (2002), Castro, Godoy y González (2010)).

Lo anterior, beneficia el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE para el logro de los objetivos propuestos y permite abrir paso hacia la inclusión educativa que plantea el MINEDUC.

Habiendo aclarado el beneficio que este enfoque evaluativo representa para los niños con NEE diagnosticadas y que se hace extensivo a los niños que requieren inclusión en su educación, y en relación a los conocimientos empíricos obtenidos a partir de diferentes investigaciones y conocimientos teóricos derivados de la psicología educativa y las Ciencias de la Educación, tales como, constructivismo, metodologías de enseñanza, estilos de aprendizaje, modelos de enseñanza, entre otros; se puede afirmar que existen aún muchos nudos críticos en el quehacer educativo que impiden que este enfoque se vivencie en las aulas de nuestro país.

Uno de los nudos críticos que ha impedido que este enfoque permee las aulas, ha sido el escaso acompañamiento que se le ha ofrecido a los docentes en esta transformación cultural, ya que el cambio en las aulas siempre tendrá un antecedente en la actitud de los docentes. De esta manera, nace la inquietud sobre las actitudes que presentan los docentes hacia la evaluación de los aprendizajes de estudiantes que presentan NEE, puesto que son ellos los que finalmente llevan al aula las diferentes prácticas evaluativas que tal como menciona Sola (1997), la actitud que tenga un docente influirá en el resultado que obtengan sus alumnos.

La actitud, como constructo, se genera como parte de la formación de los docentes, tanto en su vertiente inicial como continua. En palabras de Sales, Moliner y Sánchez (2001) Citado en (Latorre, 2013, p. 98).

... lo que se requiere es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las N.E.E., considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

Por lo anterior, en varias investigaciones (Zaragoza, 2003, Chiner, 2011; Sánchez et al, 2008, entre otros), se ha concluido que conocer la actitud del profesor sobre la evaluación de los aprendizajes es importante porque, son esas actitudes las que se reflejan en las prácticas educativas e influyen directamente en el desarrollo de una cultura educativa inclusiva.

La preocupación por la actitud de los docentes en contextos evaluativos, también se ha visto reflejada en trabajos de investigación doctorales desarrollados en España que han centrado su atención en contextos de enseñanza secundaria, el homólogo a nuestro nivel de Enseñanza Media. Uno de estos trabajos, lleva por título: "Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas inclusivas en el aula" de la autora Esther Chiner Sanz (2011), en la cual se destaca la importancia de considerar las actitudes respecto a la evaluación de los aprendizajes porque influyen en el logro académico, en el desarrollo

personal de los alumnos y en el logro de los objetivos planteados por las políticas educativas inclusivas. Del mismo modo, la tesis doctoral de Zaragoza (2003), titulada "Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos", enfatiza que, *"las actitudes influyen en la formación y en la práctica de la evaluación, a su vez, estas últimas pueden ejercer su influencia sobre las actitudes del profesorado hacia la evaluación"* (p. 10).

También, el Ministerio de Educación de Chile, a través del cuadernillo de orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las NEE, se señala que:

Las actitudes, expectativas y nivel de formación que tengan los docentes para asumir la enseñanza de estudiantes que de por sí, plantean mayores retos al maestro/a constituyen un factor clave a considerar en el desarrollo de una educación en y para la diversidad. (MINEDUC, 2011, p.13. Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y las necesidades educativas especiales).

Los conceptos señalados anteriormente y su conexión son el tema base que sustenta la presente investigación, tienen como finalidad ayudar a responder una interrogante que será la que orientará la consecución de este trabajo. Dicha interrogante, ha surgido como respuesta a una preocupación de los directivos de los Colegios Adventistas que ofertan enseñanza media en la ciudad de Concepción, que manifestaban su inquietud por las prácticas evaluativas implementadas para atender a los estudiantes con NEE en estas instituciones.

La situación planteada anteriormente, ha llevado a formular las siguientes interrogantes a la que se quiere dar respuesta.

### **Interrogante General:**

¿Cuáles son las Actitudes del profesorado de enseñanza media de los Colegios Adventistas de la Ciudad de Concepción sobre Evaluación de los Aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo y, cómo están relacionados entre sí sus componentes?

### **Interrogantes específicas:**

1. ¿Cómo son las actitudes del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo?
2. ¿Qué sabe, hace y piensa el profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo?
3. ¿Cómo es la interrelación entre los tres componentes que forman la actitud del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo?

Dichas preguntas requieren una investigación que permita analizar las actitudes del profesorado con el propósito de conocerlas y de ese modo también saber cómo se relacionan entre sí los componentes, cognitivos, afectivo – emocional y conductual de las actitudes. Lo anterior porque las actitudes influyen en el proceso de evaluación de los aprendizajes y afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en un contexto educativo inclusivo.

## 2. Justificación de la investigación

Como menciona Rodríguez, Álvarez, Hernández, Muñiz y Soler (2000), en La evaluación en el aula, *“La problemática relacionada con la evaluación, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, no suele dejar indiferente a nadie; es más, a menudo se convierte en una auténtica palestra de confrontación tanto ideológica como técnica”*. (p. 13).

La cita anterior, hace que nazca el interés por conocer sobre la evaluación de los aprendizajes y cómo esta se relaciona con la actitud del docente, puesto que la actitud es *“una disposición personal o colectiva a actuar de una determinada manera en relación a ciertas cosas, personas, ideas o situaciones”* (Trillo, Rubal y Zabalza, 2003, p. 18). Para los autores, esta actitud se nutre de los conocimientos, afectos y conductas que se poseen sobre el objeto, la persona, idea o situación sobre el que se proyecta la actitud, evidenciando una incidencia directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de manera general en la educación.

Respecto al tema de investigación, actualmente, no se cuenta con información suficiente para comprender la evaluación de aprendizajes para evaluar a estudiantes de enseñanza media que poseen NEE. Hasta ahora, el conocimiento producido en esta materia es eminentemente normativo dejando a criterio personal y profesional la interpretación de dichas normas, lo que se refleja en prácticas evaluativas confusas, pobres y discordantes. Debido a esto, surge la necesidad de analizar esta problemática con la mirada puesta en generar conocimiento científico que alumbre los procesos educativos en torno a la implementación de una evaluación inclusiva en contextos de educación media.

En lo que respecta a Chile, actualmente no se han entregado a los docentes orientaciones sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes de enseñanza media en contextos educativos inclusivos, ya que el Decreto N°83, 2015, que regula la evaluación en contextos inclusivos, está destinado a los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica. Por esa razón, cada institución educativa opta por ejecutar metodologías y estrategias para los procesos evaluativos que se ajusten al criterio de los directivos y docentes, quienes humanamente, reflejan sus actitudes personales (conocimientos, afectos –

emociones y prácticas) condicionadas por otros factores como el tiempo en sus prácticas evaluativas y sus contextos educativos.

Por otra parte, no hay investigaciones nacionales que traten sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes de enseñanza media en contextos inclusivos y, menos aún, investigaciones que relacionen la evaluación de los aprendizajes con las actitudes del profesorado, situación que impide la existencia de conocimientos empíricos que apoyen ciertas metodologías, estrategias o prácticas evaluativas como favorables y beneficiosas para una educación inclusiva para ese nivel educativo.

Cabe mencionar, que la presente investigación resulta aún más interesante dato que la información se recopilará en los Colegios Adventistas de la ciudad de Concepción porque dichas instituciones desarrollan su accionar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) fundado en valores y principios bajo una Filosofía cristiana que considera al ser humano como igual ante Dios, dejando fuera toda posibilidad de discriminación, enfocándose en los talentos y no en las dificultades, y considerando al ser humano como integral en todas sus áreas del desarrollo. Por tales fundamentos se entiende a la Educación Adventista como aquella que va más allá que un curso de estudios, sino que:

La verdadera educación significa más que un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el periodo de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero. (White, s/d).

La cita anterior, indica que los colegios adventistas son instituciones que reciben a todo los estudiantes que postulan sin seleccionar, son colegios que se preocupan por entregar una educación integral asumiendo una enseñanza que apunta a todas las áreas del desarrollo, es decir: físico, cognitivo, psicosocial y espiritual y, que por lo mismo, sus profesores usan diferentes estrategias y metodologías de enseñanza y evaluación de los aprendizajes acotada a la manera en que aprende cada estudiante, dejando ver que son colegios que velan y mantiene una educación inclusiva.

También, los colegios adventistas, son instituciones de dependencia Particular Subvencionada, por lo que están acogidos a las políticas nacionales y orientadas bajo las Leyes y Decretos que velan y exigen educación de calidad y equidad bajo los principios inclusión educativa.

Considerando los puntos anteriores, se justifica que esta investigación es relevante de llevar a cabo en nuestro país puesto que, aportará conocimientos empíricos al área educativa del nivel medio bajo una mirada inclusiva, por otra parte, permitirá conocer y analizar las actitudes del profesorado de los Colegios Adventistas de la Ciudad de Concepción, instituciones que sostienen una filosofía inclusiva lo que permitirá contrastar aquella realidad a la luz de las políticas educativas deseadas como país.

De manera puntual, con esta investigación se espera:

- Aportar conocimientos empíricos a nuestro país que permitan la reflexión y una orientación hacia cambios positivos que se reflejen en efectos favorables hacia la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes de enseñanza media en un contexto educativo inclusivo.
- Aportar conocimientos empíricos respecto de las actitudes del profesorado sobre la evaluación de los aprendizajes en un contexto educativo inclusivo para hacer de ella una evaluación como proceso efectivo y favorable tanto a estudiantes como a docentes y las características de los docentes según la actitud que manifiestan.

- Que los directivos de las instituciones adventistas conozcan la actitud del profesorado de enseñanza media hacia la evaluación de los aprendizajes para evaluar a sus estudiantes en un contexto educativo inclusivo y les apoyen hacia la mejora de sus prácticas evaluativas.

### **3. Universo y muestra**

#### **Población o universo:**

En palabras de Sánchez Crespo (1971), en investigación se entiende por población a *"un conjunto de unidades, para las que se desea obtener cierta información"* (citado en Cea, 2001, p.1569). La población para esta investigación corresponde al conjunto de profesores de enseñanza media de los tres Colegios Adventistas de la ciudad de Concepción que poseen el título profesional de, profesor de enseñanza media en alguna de las disciplinas que se imparten y que se encuentran dando clases en los diferentes cursos de los niveles 1° a 4° año de enseñanza media.

#### **Muestra:**

Respecto a la muestra, Hernández, Fernández, Baptista (2014) mencionan que *"Muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán los datos y que debe ser representativo de ésta"*.(p.175) Y respecto a la selección de la muestra, dicen que: *"toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica y este ejercicio solamente es posible si el investigador delimita con claridad la población estudiada y hace explícito el proceso de selección de su muestra"*. (p.175)

A partir de las definiciones anteriores, cabe destacar que el presente estudio corresponde a una investigación de tipo cuantitativa y por ello conviene utilizar una muestra numerosa, sin embargo, la población de esta investigación es pequeña porque en Concepción hay solo tres colegios adventistas que imparten enseñanza media, por lo que se optó por utilizar a toda la población. Cuando la muestra corresponde al total de la población, para algunos

autores recibe el nombre de "censo" Rabolini, (2009) (Citado en Cea, 2009. p. 20), otros autores lo llaman solo "población", como es para León y Montero (2003), cuando dicen, "Ciertamente, la única muestra igual a la población es la población misma" (Citado en Argibay 2009, p. 13).

En síntesis, el tipo de muestra corresponde a censo o población completa, porque permite eliminar el error muestral, que aumente el nivel de confianza y que exista mayor exactitud de los resultados considerando que la población es pequeña.

Finalmente, la muestra corresponde al **total de 48 docentes**, distribuidos del siguiente modo:

### 1. Según establecimientos.

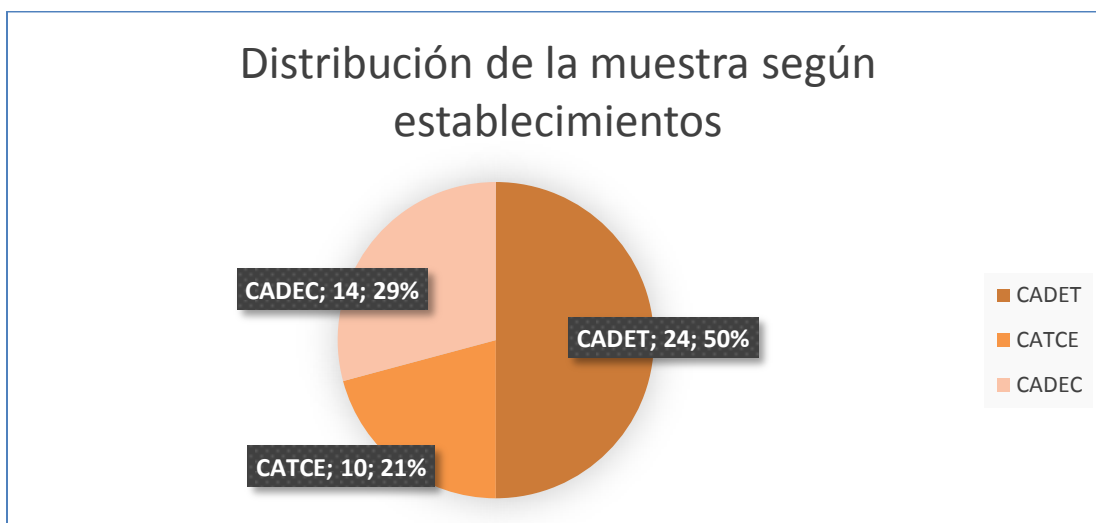


Gráfico 1. Distribución de la muestra por colegio en el que trabajan

- ❖ Colegio Adventista de Concepción (CADEC), ubicado en calle Freire #240, comuna de Concepción: **14 docentes**.
- ❖ Colegio adventista de Talcahuano (CADET), ubicado en calle Monseñor Alarcon # 491, vegas de Perales, Comuna de Talcahuano: **24 docentes**.
- ❖ Colegio Adventista de Talcahuano Centro (CATCE), ubicado en calle Colón # 1165, comuna de Talcahuano: **10 docentes**.

## 2. Según Sexo.

El siguiente gráfico permite apreciar que, del total de 48 personas, 25 de ellos son de sexo femenino y 23 de sexo masculino, por tanto, la mayoría son mujeres con un porcentaje de 52%, que le diferencia del porcentaje de hombres (48%) en un 4%.

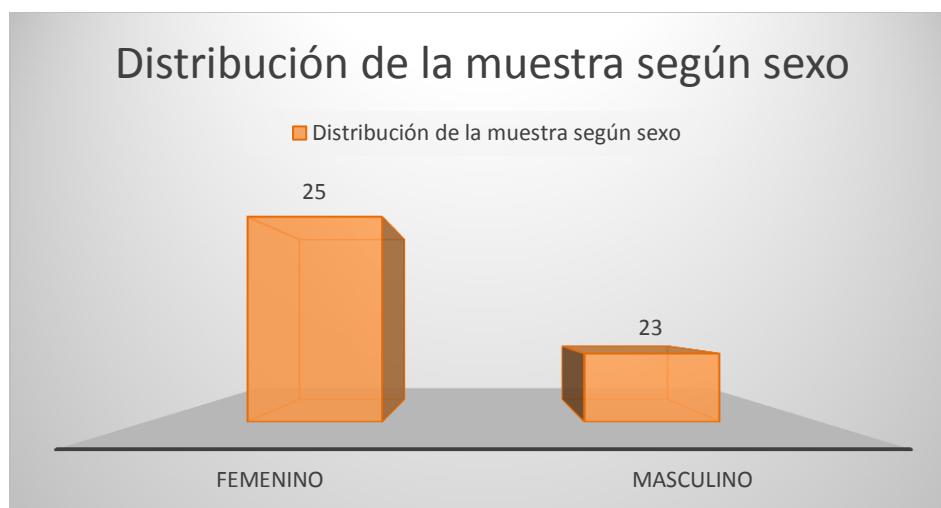


Gráfico 2. Distribución de la muestra por sexo.

## 3. Según Años de Experiencia docente.

La siguiente tabla muestra la cantidad de docentes según años de docencia, se puede observar que el 52% de ellos (25) tiene menos de 9 años ejerciendo su profesión y que el 8% de ellos (4) lleva más de 20 años ejerciendo la docencia, en comparación al 40% (19) que lleva entre 10 y 19 años en ejercicio.

Tabla 1. Distribución de la muestra según años de docencia.

Rango de años de docencia	Cantidad de docentes
1 – 9 años	25
10 – 19 años	19
20 – 29 años	4
Total	48

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Según Años de Docencia en la Fundación.

Respecto a los años de docencia en la fundación, en la tabla que sigue se puede apreciar que los docentes presentan entre 1 y 38 años ejerciendo su profesión en colegios de la fundación adventista. Se observa, por tanto que el 63% de ellos tiene menos de 9 años de experiencia en dichos colegios, y 29% lleva entre 10 y 19 años y el 8% lleva más de 20 años, tal como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 2. Distribución de la muestra según años de permanencia en la fundación

Rango de años permanencia en la fundación	Cantidad de docentes
1 – 9 años	30
10– 19 años	14
20– 29 años	4
<b>Total</b>	<b>48</b>

Fuente: Elaboración propia

#### 5. Según Asignaturas que se enseñan

Tabla 3. Distribución de la muestra según asignaturas que enseñan

Asignatura	Cantidad de docentes	Asignatura	Cantidad de docentes
Artes visuales	2	Biología	3
Música	3	Educación Física	7
Química	3	Filosofía	2
Religión	2	Física	2
Matemáticas y Física	2	Historia	5
Biología y Química	1	Inglés	5
Artes visuales y Educación Tecnológica	1	Lenguaje	6
Biología	3	Matemáticas	4
		<b>Total</b>	<b>48</b>

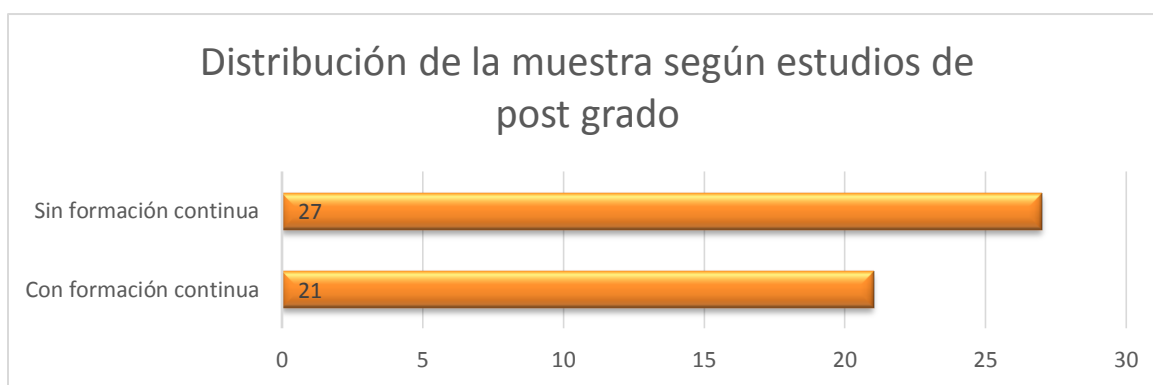
Fuente: Elaboración propia

Se pudo ver en la tabla anterior, el total de docentes (48), imparten enseñanza en 15 asignaturas diferentes, correspondiendo la mayor cantidad a profesores de educación física, lenguaje, matemáticas e historia, es decir, la mayoría corresponde a asignaturas del área deportiva, científica y humanista.

#### **6. Según Estudios de post Grado y tipos de estudio de post grados.**

Respecto a los docentes que han tenido formación continua, del total de 48 profesionales, solo 21 de ellos mencionan haber participado de algún tipo de formación en comparación a 27 de ellos que no han recibido ningún tipo de formación luego de obtener su grado y/o título académico.

De entre ellos, 3 han realizado cursos, 8 han hecho diplomados, 8 han estudiado magíster, 1 ha estudiado un post título y 1 declara haber realizado otro tipo de especialización, ello se detalla a continuación mediante un gráfico y una tabla.



*Gráfico 3. Distribución de la muestra según estudios de post grado*

Tal como se pudo apreciar en el gráfico, el mayor porcentaje no posee formación continua y de los que sí poseen formación, el más alto porcentaje se refiere a estudios de diplomado, magíster y cursos que apoyan la especialización luego del pre grado y/o formación continua, tal como se puede observar en la tabla que sigue.

Tabla 4. Distribución de la muestra según tipo de formación continua

Tipo de estudio de post grado	Cantidad de docentes
Curso	3
Diplomado	8
Otro pregrado	1
Magíster	8
Post título	1

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Contexto

La situación de contexto en que da lugar la investigación, tal como ha sido mencionado, corresponde a los tres Colegios Adventistas de la Ciudad de Concepción que imparten enseñanza media. Son instituciones con dependencia particular subvencionado con un PEI definido bajo una filosofía basada en valores cristianos.

Físicamente, los colegios están ubicados en la comuna de Concepción y Talcahuano, las que según el Instituto Nacional de Estadísticas 2015 (INE) (<http://www.inebiobio.cl>), (como se indica en la ilustración), presentan un estrato social de nivel Bajo – Medio en promedio, al contemplar, ocupación, artefactos y educación

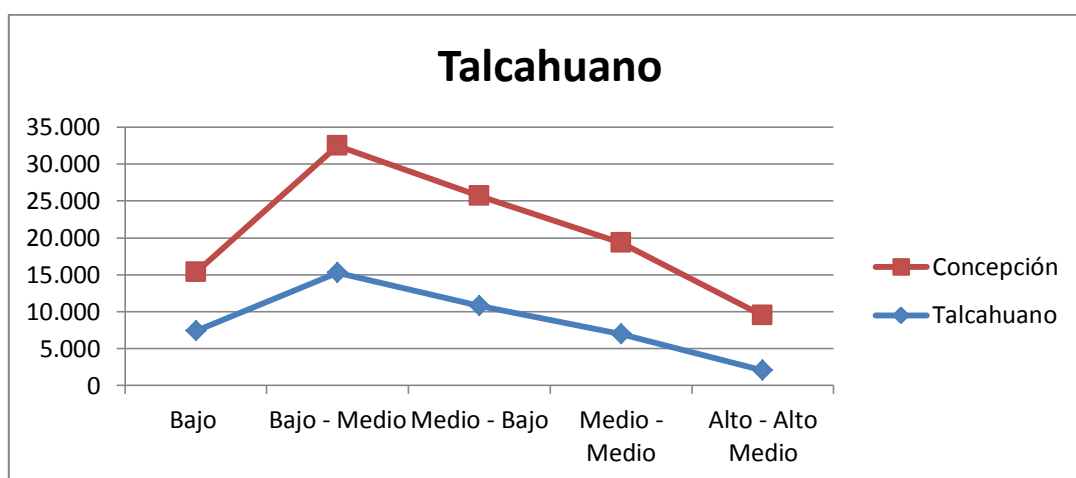


Ilustración 1. Estratos sociales de las comunas de Talcahuano y Concepción según INE 2015

Fuente: Elaboración propia.

## **5. Objetivos**

A continuación, se exponen los objetivos de la investigación que derivan de las interrogantes planteadas anteriormente y a lo que se persigue puntualmente en el los resultados y conclusiones.

### **Objetivo general**

Analizar las actitudes de los profesores de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre evaluación de los aprendizajes en contextos educativos inclusivos y la relación de sus componentes.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar las actitudes del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes de estudiantes en contextos inclusivos y su relación con factores contextuales.
2. Caracterizar el componente cognitivo, el componente afectivo y el componente conductual de las actitudes del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes de estudiantes en contextos inclusivos.
3. Describir como se interrelacionan los tres componentes de las actitudes del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes de estudiantes en contexto educativo inclusivo.

## 6. Hipótesis

El concepto de hipótesis se puede definir como: *“Explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se enuncian como proposiciones o afirmaciones”*. A lo que se agrega *“Proposiciones tentativas sobre las posibles relaciones entre dos o más variables”* Babbie y otros, 2014 y 2012. (Citado en, Hernández et al, 2014, p. 107).

Considerando que la presente investigación corresponde al enfoque cuantitativo de tipo descriptiva, se establecerán hipótesis de investigación de tipo descriptivas, porque se intentar predecir o suponer datos o valores en las diferentes variables a medir. Porque *“Estas hipótesis se utilizan a veces en estudios descriptivos, para intentar predecir un dato o valor en una o más variables que se van a medir u observar”* (Hernández, et al, 2014, p. 108).

Teniendo claro el concepto de hipótesis, es necesario considerar las variables para luego establecerlas. Se entenderá por variable a *“cualquier cualidad o característica de un objeto (o evento) que contenga, al menos, dos atributos (categorías o valores), en los que pueda clasificarse un objeto o evento determinado”*. (Cea, 2009, p. 126).

### **Las hipótesis de esta investigación son:**

- Las actitudes de los profesores de enseñanza media de los colegios adventista de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo son es su mayoría positivas.
- Las actitudes de los profesores de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo dependen de variables contextuales.

- El sexo, la edad, los años de docencia y los años de docencia en la fundación influyen en las actitudes que muestran los profesores de enseñanza media de los colegios adventista de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo.
- Los componentes de las actitudes de los profesores de enseñanza media de los colegios adventista de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo están íntimamente relacionados entre sí.
- La actitud de los profesores de enseñanza media de los colegios adventista de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo está determinada por el componente cognitivo.

**Las variables de la investigación son:**

Tabla 5. Variables de la investigación

Variable de contexto			
Etiqueta de la variable	Definición conceptual	Definición operacional	Codificación de la variable
Disciplinas que enseña	Materias que forman parte del plan de estudios del nivel de enseñanza media en Chile	Artes visuales Biología Educación física Filosofía Física Historia Inglés Lenguaje Matemáticas Música Química Religión Matemáticas y física Biología y química Artes visuales y educación Tecnológica	= 1 =2 =3 =4 =5 =6 =7 =8 =9 =10 =11 =12 =13 =14 =15
Años de docencia	Años que lleva un Profesor practicando la docencia.	1 a $\infty$	1-29 = 1 10- 19= 2 20- 29= 3 30- 39= 4 40- 49= 5
Años de docencia en colegios adventistas	Años que lleva un Profesor practicando la docencia en alguna institución Educativa Adventista del Séptimo día.	1 a $\infty$	1-9 = 1 10- 19= 2 20- 29= 3 30- 39= 4 40- 49= 5

Estudios de post grado	Estudios de especialización que se cursan tras la graduación o licenciatura.	Cursos Diplomados Otro pregrado Magíster Postítulos	=1 =2 =3 =4 =5
Sexo	Conjunto de personas pertenecientes a un mismo sexo.	Femenino Masculino	=1 =2

**Fuente: Elaboración propia**

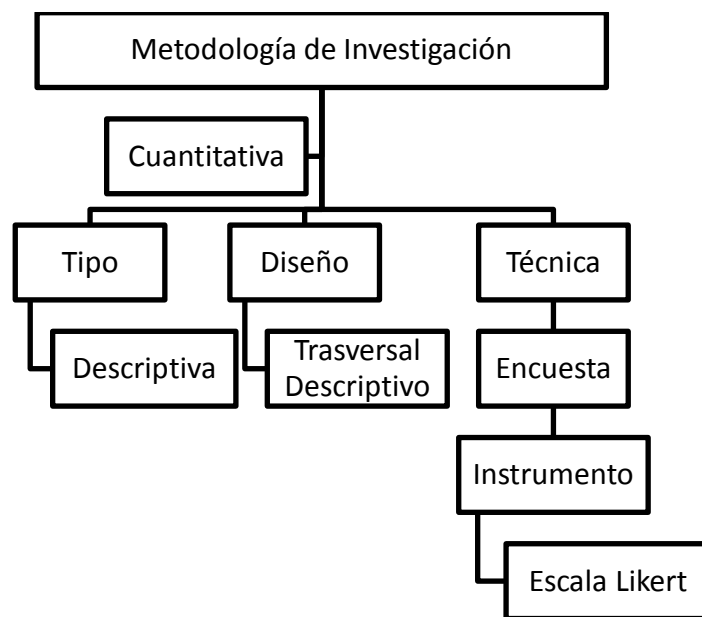
<b>Variables de la escala</b>			
<b>Componentes o dimensiones de la Actitud</b>			
Etiqueta de la variable	Definición conceptual	Definición operacional	Codificación de la variable
Componente o Función Cognitiva de la actitud	<i>"El componente cognitivo de la actitud queda conformado por el conocimiento, los pensamientos que se tienen en relación al objeto actitudinal"</i> . (Zaragoza, 2003, p. 209) Preguntas de la escala de actitudes: 1,6,7,14,1,6,17,19,25,28,34,41,45.	Se medirán con escala Likert creada en España por Zaragoza (2003) adaptada para su uso en Chile.	Totalmente de acuerdo = 5 De acuerdo = 4 Neutro = 3 En desacuerdo = 2 Totalmente en desacuerdo = 1
Componente o función Afectiva de la actitud	<i>"Este componente, referido como el sentimiento a favor o en contra que provoca un determinado objeto actitudinal, muestra la tendencia valorativa presente en la actitud"</i> . (Zaragoza, 2003, p. 210). Preguntas de la escala de actitudes: 4,5,9,10,12,15,18,22,26,29,40,42,43.	Se medirán con escala Likert creada en España por Zaragoza (2003) adaptada para su uso en Chile.	Totalmente de acuerdo = 5 De acuerdo = 4 Neutro = 3 En desacuerdo = 2 Totalmente en desacuerdo = 1
Componente o función Conductual de la actitud	<i>"Un componente conativo que instiga a la acción de conductas coherentes con los efectos relativos al objeto de actitud"</i> . (Zaragoza, 2003, p. 110) Preguntas de la escala de actitudes: 2,3,8,11,13,20,21,23,24,27,30,31,32,33,35,36,37,38,39,44.	Se medirán con escala Likert creada en España por Zaragoza (2003) adaptada para su uso en Chile.	Totalmente de acuerdo = 5 De acuerdo = 4 Neutro = 3 En desacuerdo = 2 Totalmente en desacuerdo = 1

**Fuente: Elaboración propia**

## 7. Metodología

Como se adelantó en la introducción, se ha decidido realizar esta investigación bajo el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, utilizando la técnica de encuesta con la utilización de una escala como instrumento de recogida de información.

Seguidamente, se presenta un resumen de dicha determinación.



*Ilustración 2. Metodología, técnica e instrumento de la investigación*

**Fuente:** Elaboración propia

Como se ha podido observar en la ilustración anterior, la metodología de investigación corresponde a una investigación de enfoque cuantitativo, ya que este permite la utilización la recolección de datos con el fin de probar hipótesis basadas en la medición estadística, con el propósito de establecer pautas de comportamiento y así probar teorías. Hernández et al. (2014), por lo que cumple con la intención de la presente investigación que tiene un planteamiento acotado, pretende medir un fenómeno con la utilización de la estadística y de ese modo probar hipótesis predictivas.

Por otra parte, este enfoque permite utilizar un proceso que analiza la realidad objetiva y presenta la posibilidad de generalizar resultados a partir de predicciones, lo que se puede resumir en la siguiente tabla.

Tabla 6. Características, procesos y bondades de la investigación cuantitativa

Características	Proceso	Bondades
Mide fenómenos	Secuencial	Generaliza resultados
Utiliza estadística	Deductivo	Control sobre fenómenos
Prueba hipótesis	Probatorio	Precisión
Hace análisis causa – efecto	Analiza la realidad objetiva	Replica
		Predicciones

Fuente: Hernández et al. (2010) y Ruiz, Borboa, & Rodríguez (2013).

A continuación, se presenta un resumen de las etapas del enfoque de investigación cuantitativo.

Tabla 7. Etapas de la investigación cuantitativa

Procesos fundamentales del proceso general de investigación	Características del enfoque cuantitativo
Planteamiento del problema	Fundamentado en la revisión analítica de la literatura. Orientaciones hacia la descripción, predicción y explicación. Específico y acotado. Centrado en variables. Dirigible hacia datos medibles u observables.
Revisión de literatura	Direcciona el proceso. Justifica el planteamiento y la necesidad del estudio.
Hipótesis	Generalmente pre determinada, se prueban.
Diseños	Pre establecidos, se implementan al pie de la letra.
Selección de muestra	El tamaño depende de qué tan grande sea la población.
Recolección de datos	Instrumentos predeterminados. Antes de proceder al análisis se recaban todos los datos.
Análisis de datos	Los datos encajan en categorías predeterminadas. Análisis estadísticos Descripción de tendencias, contraste de grupos o relación entre variables. Comparación de resultados con predicciones y estudios previos.
Presentación de resultados	Distribución de variables, coeficientes, tablas y figuras que relacionan variables, así como modelos matemáticos y estadísticos.
Reporte de resultados	Estándar. Objetivo y sin tendencias.

Fuente de elaboración: Hernández et al. (2014, p. 14).

Continuando con la metodología de investigación, se ha optado por la investigación de tipo descriptiva porque, en palabras de Best (1982), la investigación de tipo descriptiva

“está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones puntos de vista o actitudes que se mantienen; proceso en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan...Este tipo de investigación simplemente describe la realización, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos”(p.91).

Además, y relacionado con lo anterior, la investigación descriptiva es recomendada cuando se trata de áreas que han sido poco investigadas (McMillan y Schumacher, 2011). Este tipo de investigación, por tanto, rebasa la manera de recoger datos y tabularlos y, supone un elemento interpretativo del significado de lo que describe siendo muy atinente a lo que se pretende con esta investigación.

Respecto al diseño de investigación, se utilizará el diseño no experimental, porque los diseños de investigación no experimentales permiten analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado, evaluar una situación, comunidad o evento, fenómeno o contexto en un punto en el tiempo y determinar o ubicar la relación entre un conjunto de variables en un momento, este tipo de diseños pueden ser transaccionales o longitudinales, por lo tanto se trata de un diseño que observa fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para analizarlos, sin la manipulación deliberada de variables. Hernández et al. (2014).

En el caso de este trabajo, se optó de manera puntual por el diseño de investigación transversal o transaccional descriptivo porque se tiene como objetivo indagar la incidencia de diferentes variables en una población recolectando datos en un momento y tiempo determinado

En consonancia con el tipo de investigación (cuantitativa, con uso de escala Likert), se presentan a continuación los criterios de rigurosidad científica que servirán de referencia para este trabajo.

Tabla 8. Criterios regulativos de rigurosidad y científicidad

Metodología de corte cuantitativo	Criterios regulativos	Criterios que afectan a la rigurosidad en la investigación
<b>Validez interna</b>	Veracidad: confianza que merecen los resultados obtenidos en una investigación y los procedimientos que se han utilizado para llevarla a cabo	La validez interna está asegurada por el tipo de validación a la que ha sido sometida la escala, tanto en España como en Chile. Además, el AFC, apunta, en específico, a mejorar el logro de este criterio.
<b>Validez externa</b>	Aplicabilidad: Entendida como la posibilidad de aplicar y generalizar la investigación a otros contextos.	El enfoque adoptado permite una alta validez externa y el conocimiento en profundidad del contexto posibilita la transferibilidad a otros contextos, sobre todo en consideración de la muestra censal utilizada.
<b>Fiabilidad</b>	Consistencia: Grado en que se obtendrán los mismos resultados si se replica la investigación con los mismos o parecidos sujetos y en igual o parecido contexto.	Se pretende que exista resultados parecidos a los obtenidos en la aplicación de la escala en el contexto español, y a su vez, en futuros estudios por la fiabilidad del instrumento, por la descripción densa y minuciosa del proceso de recogida de datos y análisis de ellos.
<b>Objetividad</b>	Neutralidad: Garantía de que los resultados son debidos a la investigación y no fruto del sesgo e intencionalidad del investigador.	Se considera totalmente posible mitigar la influencia de ser docente con la profusión de los datos obtenidos que se aportan con los juicios de los otros docentes que responden la escala. Esto se logró gracias a la diversidad de técnicas de análisis utilizadas.

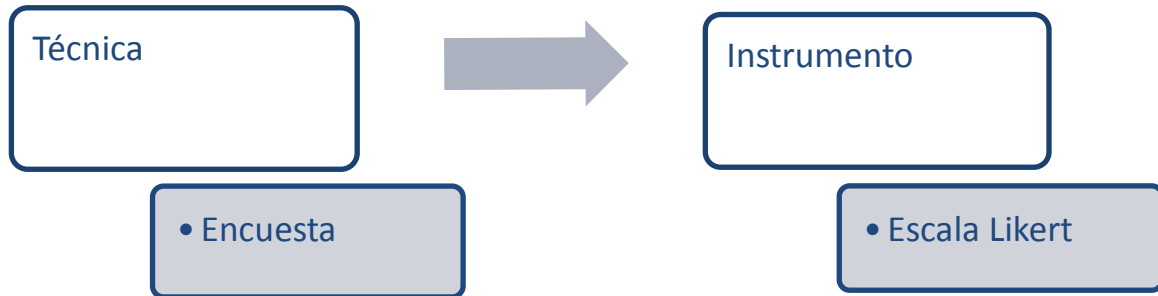
Fuente de elaboración: Zaragoza (2003)

## 8. Técnicas e instrumentos

En la recolección de datos de una investigación, se utilizan técnicas e instrumentos. Las técnicas de recogida de datos son recursos o procedimientos de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento y éstas se apoyan en instrumentos para guardar la información.

Rodríguez Peñuelas (2008), define las técnicas como “*los medios empleados para recolectar información, entre las que destacan la observación, cuestionario, entrevistas, encuestas*”. (Citado en Ruíz, 2013, p. 169).

En esta investigación se utilizará:



### 8.1 Técnica

La encuesta es un procedimiento que permite explorar temas subjetivos con la ventaja de representar esa información mediante el uso de números. Al respecto, Mayntz et al. (1976) citados en Díaz de Rada (2001), describen a la encuesta como la búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente, reúne esos datos individuales para obtener durante la evaluación, datos agregados.

La encuesta generalmente se utiliza en el enfoque cuantitativo para medir las percepciones o actitudes de las personas entrevistadas. Gómez (2006), citado en Ruíz, Borboa y Rodríguez (2013), menciona que los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes, son el diferencial semántico, la escala de Guttman y la escala de Likert.

### ***Escalas para medir actitudes:***

Partiendo de que las actitudes están relacionadas con el comportamiento que se tiene en torno a objetos o conceptos a que hacen referencia, son indicadores de la conducta, pero no la conducta en sí, y es por eso que deben interpretarse como síntomas y no como hechos (Padua, 2000). Además, las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan dirección, e intensidad y ellas forman parte de la medición.

## **8.2 Instrumento**

La escala Likert es un método desarrollado por Rensis Likert en 1932 y actualmente es uno de los instrumentos más utilizados para medir actitudes puesto que *“constituye uno de los formatos escalares más utilizados, cuando se desea preguntar varias cuestiones que comparten la misma opción de respuesta”* (Cea, 2009, p 270).

A su vez, Hernández, Fernández y Baptista (2014), mencionan que estas escalas *“consisten en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes”* (p. 238). Además de las sentencias y sus reacciones, en la escala Likert, a cada respuesta se le asigna un valor numérico, así el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación o negación y al final su puntuación total, se obtiene sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones o negaciones (Gómez, 2006).

Para efectos de esta investigación se ha elegido esta escala porque se desea conocer y luego analizar las actitudes que tienen los profesores, y por ende se ha seleccionado un instrumento que tenga ese fin.

Para la presente investigación se utiliza la Escala Likert construida por Josep Zaragoza (2003) denominada “Escala de actitudes”, la que fue modificada para su aplicación en Chile.

### Características de la escala de Likert

Después de haber sido sometido la escala a validación por expertos y haberse fiabilizado, la escala quedó de la siguiente manera, tal como se aprecia en la tabla y gráfico.

Tabla 9. Factores de la escala según los componentes de la actitud, Zaragoza 2003, p. 291.

Factores	Nº de Ítems
FACTOR I: COGNITIVO	12
FACTOR II: AFECTIVO	13
FACTOR III: CONDUCTUAL	20

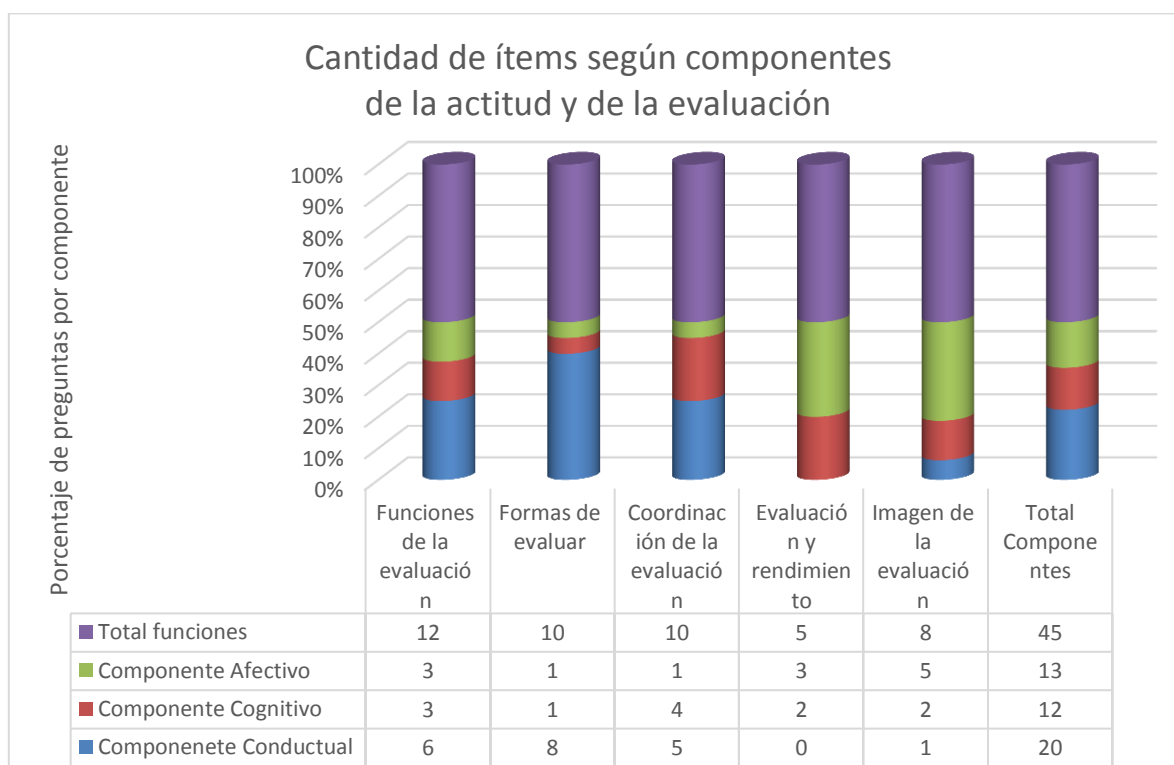


Gráfico 4. Distribución de ítems por componentes de la escala

De lo anterior se desprende que el componente conductual posee un total de 20 ítems, siendo el componente con mayor presencia en la escala, seguido por el componente afectivo (13 ítems) y por último, el componente cognitivo con 12 sentencias.

Respecto a la construcción de la escala, se puede mencionar:

**Valoración:** Se utilizó cinco posibilidades para que los sujetos adopten un término en función de menor – mayor grado de acuerdo, como se observa en la tabla.

<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente desacuerdo</b>
------------------------------	-------------------	---------------	----------------------	------------------------------

**Graduación:** Se consideró el número de categorías y el grado de respuestas (cinco grados) que se ofrecen en la escala.

**Formato:** El formato gráfico tiene una valoración de ítems dentro de un continuo de posibilidades de respuesta tal como se ve en la tabla.

<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente desacuerdo</b>
5	4	3	2	1

**Polaridad:** Para ello se presentan ítems que están enunciados en manera positiva y otros en manera negativa.

*Tabla 10. Polaridad de los ítems de la escala*

<b>Ítems</b>	
<b>Positivos</b>	<b>Negativos</b>
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 27, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 44	4, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 45

**Fuente de elaboración: Zaragoza (2003).**

## Validez y Confiabilidad de la escala

Todo instrumento de recolección de datos debe asumir dos requisitos esenciales: validez y confiabilidad, Black y Champion, 1976; Johnston y Pennypacker, 1980; Kerlinger, 1980. (Citados por Barba y Solís, 1997). La validez se refiere al significado de la medida como cierta y precisa y la confiabilidad, se refiere al hecho que, lo que se mide actualmente, es lo que se quiere medir.

Citando a Cea (2009, p.150), se entenderá la definición de los conceptos sobre validez de la siguiente manera: “Relación que ha de existir entre el concepto teórico y el indicador empírico”, es decir, se debe comprobar que los indicadores del instrumento realmente indican lo que se pretende que indiquen. En validez de mediciones se encuentran tres tipos, y Cea (2009) las define del siguiente modo:

- **Validez de criterio:** En este caso *“la validez se comprueba comparando con alguna medida que haya sido empleada anteriormente para medir el mismo concepto”* (p. 150) este puede ser concurrente, cuando se correlaciona la medición con un criterio adoptado en un mismo momento. Predictiva, concierne a un criterio futuro correlacionado con la medida.
- **Validez de contenido:** Es el *“grado en que una medición empírica cubre la variedad de significados incluidos en un concepto”*. (p. 151)
- **Validez de constructo:** *“Compara una medición particular con aquella que teóricamente habría de esperar”*. (p. 152)

Por otra parte, la confiabilidad se relaciona con *“la capacidad de obtener resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno”* Jacob, (1994) (Citado en Cea, 2001, p.152). Son métodos para medir la fiabilidad: método test – retest, método alternativo, método de las dos mitades, método de consistencia interna (Alpha de Crombach).

En seguida, se presenta el proceso de validación de la escala en su creación para su aplicación original.

### 8.3 Validez y confiabilidad de la escala de actitudes

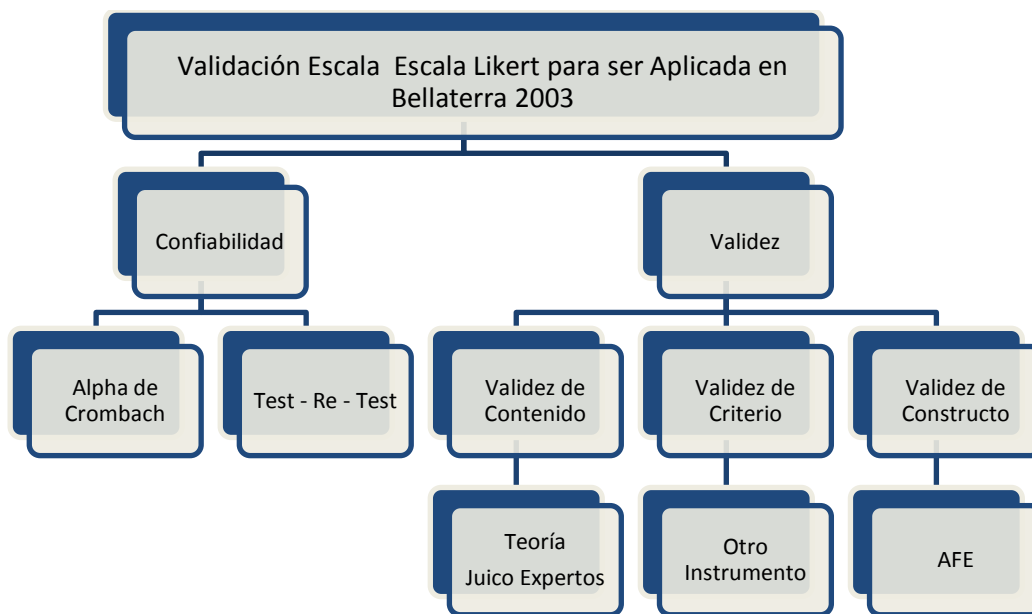


Ilustración 3. Proceso de validación y confiabilidad de la escala de actitudes (Zaragoa, 2003)

**Validez teórica:** Se realizó mediante un proceso deductivo a partir de la revisión de la literatura expuesta en su marco teórico y luego se extrajeron generalizaciones con suficiente apoyo teórico para desglosar los enunciados en los diferentes ítems que podían aparecer en la evaluación.

**Validez de contenido:** Fue sometida a un juicio de expertos que luego de analizar los ítems de la escala en relación con las áreas del contenido y la representatividad de los objetivos a medir, se calculó el coeficiente W de concordancia de Kendell para estimar el grado de acuerdo entre los diferentes jueces. El Valor obtenido  $W = .721$  y con esa probabilidad asociada de  $P = .000$  inferior al nivel de significación  $.05$ , permitió afirmar que el acuerdo entre los diferentes expertos era alto y sus opiniones coincidentes, respecto al contenido de la escala.

**Validez de criterio y constructo:** Luego se analizó la univocidad, mediante la valoración realizada por los jueces, y relevancia (mediante, Análisis Factorial Exploratorio) de los diferentes ítems. Según el cálculo de porcentaje de univocidad se decidió mantener ciertos ítems por presentar porcentajes superiores o iguales a 66,66% y mejorar los que tenían un porcentaje inferior. En relación con la relevancia, se optó por mantener los que presentaban una media aritmética mayor o igual a  $2,5+\sigma$  y eliminar lo que presentaban una media aritmética inferior a ella. Finalmente, en esta etapa, la escala quedó con un total de 47 afirmaciones.

**Confiabilidad:** Para la fiabilización la escala fue aplicada un grupo de profesores representativo para luego calcular el índice de fiabilidad mediante  $\alpha$  de Crombach, lo que proporcionó una  $p = .000 < .001$ , considerando un valor estandarizado de  $\alpha = .8931$ . Por otra parte, se evidencio que 2 de los ítems correlacionaban negativamente, por lo que se eliminaron quedando finalmente de 45 ítems y con un  $\alpha$  estandarizada de .9007.

#### **8.4 Fiabilidad y validación a la escala de actitudes para su aplicación en Chile**

Para ser utilizada en Chile la escala Likert fue traducida, dado que la versión original estaba en catalán. Luego de esto, fue contestada por un total de 5 profesores, quienes colaboraron con sus comentarios para mejorar el contenido de los ítems. En forma posterior, la escala fue sometida al análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach y para la validación de constructo, se consideró la utilización del análisis factorial confirmatorio. El resto de indicadores de validez serán obviados debido a que ya han sido expuestos a su análisis en la versión original de esta escala.

##### **Validez de constructo.**

Como se mencionó anteriormente, la validez de constructo se llevó a cabo a través del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), que permitió identificar la relación de los ítems con sus respectivos constructos y de los constructos entre sí.

El AFC es un modelo que ha “mostrado su aptitud tanto para validar un nuevo cuestionario como para adaptar el desarrollado en otra lengua o aplicado a una población o cultura diferente” (Batista-Foguet, Coenders & Alonso, 2004, p. 26).

Por tal razón, se consideró ideal utilizar AFC y porque, además, entrega un grado de certeza respecto a validación muy alto dejando atrás los modelos comúnmente utilizados (análisis factorial exploratorio) para dichos efectos en Ciencias de la Educación.

El AFC ha sido planteado como una propuesta que pretende entregar tanto validez como fiabilidad. En palabras de Batista-Foguet, Coenders & Alonso (2004, p.22) “el binomio que constituye el  $\alpha$  de Crombach y el AFE es del todo insuficiente para garantizar la validez y fiabilidad de un cuestionario relacionado con la salud”, lo que también puede ser considerado para las ciencias de la educación puesto que trata de efectos similares. Por otra parte, Lévy-Mangin y Varela (2006) y Thompson (2004), (citados en Costa, Fernández, Faouzi y Henríquez (2015), mencionan que:

“la diferencia entre el AFE [Análisis factorial Exploratorio] y un AFC radica en que el análisis exploratorio trata de encontrar el modelo factorial subyacente que se ajuste mejor a los datos, mientras que el AFC permite evaluar el ajuste de los datos a determinada estructura factorial previamente hipotetizada” (p.52).

Los mismos autores mencionados critican al AFE porque la propia formulación del AFE lo diferencia poco de otras técnicas multivariantes y descriptivas. También es importante mencionar que, para el AFE, los paquetes estadísticos no requieren que el usuario explicita el número de factores del modelo. Además, con este método no es posible determinar una

única expresión de cada ítem a partir de los factores comunes, indeterminación conocida como eufemismo de rotación.

En consecuencia, el análisis factorial exploratorio, es un modelo que incorpora pocos supuestos sustantivos y permite que cada ítem dependa de todos los factores comunes, otorgando una interpretación difícil y heurística.

Los criterios de ajuste utilizados para el análisis factorial confirmatorio en la versión chilena de la escala fueron:

Tabla 11. criterios de ajuste utilizados para el análisis factorial confirmatorio en la versión chilena

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los índices de ajuste de los datos de un modelo: CFI (<i>Comparative Fit Index</i>/Índice de Ajuste Comparativo); TLI (<i>Tucker Lewis Index</i>/Índice de Tucker-Lewis) y Chi cuadrado normalizada (<math>\chi^2/gI</math>).</li> <li>- El índice de bondad de ajuste más robusto: Error Cuadrático Medio Cuadrático de Aproximación (RMSEA).</li> <li>- La contribución factorial de cada ítem. Ésta debe ser mayor que 0,6 y significativa según el test W de Wald (ver figuras).</li> <li>- Los índices de modificación calculados por el test W de Wald. Las modificaciones sugeridas serán aceptadas sólo si pueden ser justificadas por el marco teórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La fiabilidad de cada constructo verificada con <math>\rho_{Jor}</math> (<math>\rho_{Jor} &gt; 0,7</math>).</li> <li>- La validez convergente verificada con <math>\rho_{vc}</math> de la varianza extraída (<math>\rho_{vc} &gt; 0,5</math>).</li> <li>- El índice estadístico del coeficiente de determinación, <math>R^2</math>, está verificada si es mayor que 0,5 para cada ítem.</li> <li>- La validez discriminante estará verificada cuando la varianza compartida entre los constructos (variables latentes) es menor que la varianza compartida entre cada constructo y sus ítems.</li> <li>- La unidimensionalidad del conjunto de los constructos dada por la validez discriminante.</li> </ul>
--	---

## 9. Modalidades de análisis de la información

### 9.1 Técnicas de análisis de la información

Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS para Windows, v. 23, que es un programa que permite realizar análisis estadístico (planificación, colección de datos, análisis, presentación de informes) lo que permite obtener los resultados para el análisis descriptivo y el análisis inferencial y por otra parte, se utilizó, el programar 3.0.2 para realizar el análisis factorial confirmatorio.

1. **Análisis descriptivo:** Este tipo de análisis está dirigido a valorar la escala de manera global en la que se presentan los estadísticos oportunos, las frecuencias que corresponde a cada ítem y el análisis por factores, al agrupar los ítems de la escala según los componentes o dimensiones de las actitudes y según los componentes o dimensiones de la evaluación.
  
2. **Análisis inferencial:** Este análisis tiene el objetivo de comparar las medidas para contrastar diferencias entre variables que sean estadísticamente significativas.

La siguiente tabla muestra las técnicas de análisis de la investigación:

*Tabla 12. Técnicas de análisis de la información*

<b>Tipo de variable</b>	<b>Análisis univariable de datos (objetivo 1 y 2)</b>	<b>Análisis multivariable de datos (objetivo 3)</b>
Cualitativas en escala nominal (no numéricos sin orden entre ellos)	Distribución de frecuencias relativas y absolutas Estadísticos de tendencia central Diagramas de sectores y de barras	Tablas de contingencia Diagramas de barras
Cualitativas en escala ordinal (no numéricos con presencia de orden entre ellos)	Distribución de frecuencias relativas y absolutas Mínimo Máximo Mediana Percentiles Rango Moda	Tablas de contingencia Diagramas de barra
Cuantitativas continuas	Media Rango Varianza Desviación típica Histograma	Correlaciones

## 10. Planificación de la investigación

Para finalizar este capítulo, se expondrán los pasos o tareas realizadas en esta investigación en orden temporal. Se puede apreciar en la siguiente tabla que durante un periodo de 2 años fue posible dar respuesta a la pregunta de investigación, para lo cual fue necesario contar con tiempos bastante extensos ya fuera para para revisar literatura, recolectar datos, etc.

Actividad	2° Semestre 2015	1° Semestre 2016	2° Semestre 2016	1° Semestre 2017
Selección del problema de investigación	X			
Planteamiento del problema de investigación	X			
Revisión de la literatura		X		
Construcción del marco teórico		X		
Definición del tipo de investigación y marco metodológico			X	
Recolección de datos			X	
Análisis de los datos				X
Reporte de resultados				X

## CAPITULO II

### MARCO REFERENCIAL

#### 1. Análisis conceptual

Antes de presentar el marco teórico y el contexto en el cual se enmarca esta investigación, se considera que es importante tener claras algunas definiciones de manera conceptual y que corresponden a las palabras claves que guían al análisis de las actitudes del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en un contexto inclusivo, que es el centro de esta tesis.

##### a) Educación:

Para la Real Academia Española (RAE) 2017

La palabra Educación, proviene **Del lat. educatio, -ōnis** y sus definiciones son:

1. f. *“Acción y efecto de educar”*.
2. f. *“Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”*.
3. f. *“Instrucción por medio de la acción docente”*.
4. f. *“Cortesía, urbanidad”*.

De las definiciones mencionadas, para efectos de esta investigación será considerada de manera más puntual aquella que dice: *“instrucción por medio de la acción docente”* puesto que la investigación trata de manera específica sobre las actitudes de los docentes en su acción de educar.

## **b) Inclusión:**

Para la Real Academia Española (RAE) 2017.

La definición de Inclusión proviene **Del lat. inclusio, -ōnis**, y sus definiciones son:

1. f. *“Acción y efecto de incluir”*
2. f. p. us. *“Conexión o amistad de alguien con otra persona”*.

Considerando que es necesario contar con una definición más puntual para dicho concepto, es necesario ahondar en la definición de la palabra Incluir, y para ello la REA, dice que corresponde a:

### **Incluir:**

1. tr. *“Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”*
2. tr. *“Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita”*.

De las definiciones expuestas, en esta investigación la más puntual sería la que dice relación con: *“Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”*, pero a su vez se complementará con ciertas visiones contextuales y relacionadas con educación, es por ello que en el marco teórico se hablará de educación inclusiva.

## **c) Actitud:**

Para la Real Academia Española (RAE) 2017, la palabra actitud, proviene: **Del lat. \*actitūdo**. Y sus definiciones son:

1. f. *“Postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo”*.
2. f. *“Disposición de ánimo manifestada de algún modo”*.

Para la presente investigación se considera más específica la definición que dice relación con la *“Disposición de ánimo manifestada de algún modo”* puesto que trata de la actitud que tiene un sujeto respecto a la evaluación de los aprendizajes en un contexto inclusivo.

#### **d) Evaluación:**

Para la Real Academia Española (RAE) 2017, la palabra evaluación se define como:

1. f. “*Acción y efecto de evaluar*”.

#### **Evaluar:**

Para la Real Academia Española (RAE) 2017, la palabra evaluar, proviene

**Del fr. *évaluer*. Conjug. c. *actuar*.** Y sus definiciones son las siguientes:

1. tr. “*Señalar el valor de algo*”

2. tr. “*Estimar, apreciar, calcular el valor de algo*”.

3. tr. “*Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos*”.

Para esta investigación la definición que es más pertinente es aquella que define el evaluar como “*Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos*” y puesto que trata directamente de las actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes, y ahondará más con detalle en el marco teórico.

Es importante recordar que las definiciones mencionadas son aquellas que corresponden a los conceptos generales que forman la base de esta investigación, por tanto, están muy relacionados entre sí pero, a su vez, incluyen otros conceptos derivados o asociados. Por otra parte, es necesario recordar que esta investigación trata sobre un tema puntual de las ciencias de la educación por lo que toda definición está inclinada hacia dicha ciencia.

#### **e) Currículo:**

Para la Real Academia Española (RAE) 2017, la palabra currículo proviene **Del lat. *curricŭlum* 'carrera'**, y sus definiciones son las siguientes:

1. m. “*Plan de estudios*”.

2. m. “*Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades*”

3. m. “*Currículum*”.

Para el caso de esta investigación, la definición más puntual es aquella que le define como, *“Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”* puesto que efectivamente la evaluación está compuesta por componentes externos e internos del docente que interactúan juntos y le son de guía en su accionar de sus prácticas pedagógicas.

## **2. Marco teórico**

Cuando se habla de las ciencias de la educación, es inevitable destacar que se trata de algo complejo y dinámico con carácter integrado y holístico. Las ciencias de la educación, por tanto, involucran, interaccionan, reaccionan, organizan y reorganizan de manera constantemente a todos sus entes involucrados, tales como personas, teorías, contextos físicos, etc.

A continuación, se hace un recorrido por las diferentes concepciones teóricas que sustentan la investigación y muestran cómo interactúan y se interrelacionan en educación las actitudes y la evaluación de los aprendizajes como entes y cómo éstos incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje en un contexto inclusivo.

### **2.1. La educación en Chile**

En Chile, actualmente se considera que la educación es una de las tareas prioritarias del Estado y para ello se cuenta con el Ministerio de Educación (MINEDUC) que es el órgano encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles, a través de una educación humanista, democrática, de excelencia y abierta al mundo que busca estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural.

Por lo anterior, el MINEDUC (Ministerio de Educación) declara que su misión como organismo es,

Asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior. (MINEDUC, 2017)

<http://portales.mineduc.cl>

Para hacer posible la misión planteada, surgida en base a la Ley N° 20.370 (2009), y para desarrollar y llevar a cabo las funciones asignadas en la Ley N° 18.956(1990) que Reestructura el Ministerio de Educación Pública, el MINEDUC debe desarrollar tareas (34).

La presente tabla señala las diferentes tareas que desarrolla el MINEDUC para llevar a cabo las funciones que le asigna la Ley N° 18.956(2090), en su Título I. Que se relacionan directamente con la evaluación de los aprendizajes, las NEE, Educación Especial y en el nivel educativo de enseñanza media.

*Tabla 13. Potestades, competencias, responsabilidades, funciones, atribuciones y/o tareas*

<b>Potestades, competencias, responsabilidades, funciones, atribuciones y/o tareas del MINEDUC.</b>	
-	Fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades, propendiendo a asegurar la calidad y la equidad del sistema educativo; promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al primer y segundo nivel de transición de la educación parvulario; financiar un sistema gratuito destinado a garantizar el acceso de toda la población a la educación básica y media, generando las condiciones para la permanencia en las mismas de conformidad a la ley; promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz, y de estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la práctica del deporte y la protección y conservación del patrimonio cultural.

- Propender a asegurar una educación de calidad y equidad en sus distintos niveles.
- Garantizar a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial.
- Crear una subvención educacional preferencial, destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados.
- Regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa.
- Crear, mantener y ampliar establecimientos educacionales cuya estructura, personal docente, recursos materiales, medios de enseñanza y demás elementos propios de aquélla proporcionen un adecuado ambiente educativo y cultural.
- Otorgará reconocimiento oficial a un establecimiento educacional a objeto de certificar válida y autónomamente la aprobación de cada uno de los ciclos y niveles que conforman la educación regular, y de ejercer los demás derechos que confiere la ley
- Mejorar de la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para todos los alumnos (os) de educación especial
- Asignan al Jefe Nacional de la Unidad de Subvenciones, entre otras funciones las de Dirigir la Unidad de Subvenciones.

**Fuente: MINEDUC. Página electrónica MINEDUC, 2017.**

Actualmente el Estado de Chile tiene en vigencia diferentes Decretos y Leyes en pro de las metas educativas, una de ellas y última, es la Ley General de Educación (LGE) que señala:

**Artículo 2º.-**

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas...” Ley N° 20.370 (2009).

## **Artículo 10.-**

Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho, además, a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales, conforme al reglamento interno del establecimiento. De igual modo, tienen derecho a ser informados de las pautas evaluativas; a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente, de acuerdo al reglamento de cada establecimiento; a participar en la vida cultural, deportiva y recreativa del establecimiento, y a asociarse entre ellos. Ley N° 20.370 (2009)

Por lo anterior, se entiende claramente que el estado de Chile está preocupado por poner a disposición de la ciudadanía una educación que sea de calidad, equidad y en igualdad de oportunidades evitando la discriminación o exclusión y abriendo paso a la integración e inclusión.

### **2.1.1 Políticas de mejora de la educación en Chile.**

Como fue mencionado, el Estado cada vez ha estado más preocupado de avanzar en temas de educación y para ello se ha apoyado de ciertos organismos internacionales e investigaciones.

Dentro de los avances en educación en Chile a lo largo del tiempo destacan:

- La puesta en marcha de la Jornada Escolar Completa (1997).
- Programas MECE (Mejoramiento a la Calidad y Equidad, 1990).
- Proyectos de Mejoramiento Educativo (1990).
- Proyecto ENLACES a la educación básica y media (1999).
- Apoyo al Perfeccionamiento y Evaluación Docente.
- Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Gestión Escolar (SACGE).
- Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP 2008) para estudiantes vulnerables,
- Puesta en marcha de los sistemas de acreditación con la respectiva Comisión Nacional de Acreditación, como la firma del Acuerdo para la Calidad de la Educación (2007), acuerdo que indica que los nuevos principios prioritarios del sistema educacional chileno serán "*Calidad, Igualdad, Rendición de cuentas y Transparencia*" (OCDE, 2009:29), a la vez que se definieron las responsabilidades del Gobierno de proteger los derechos de los estudiantes a recibir una educación de calidad, la necesidad de contar con una superintendencia para proteger los derechos de los estudiantes, sostenedores y familias.
- La reforma curricular (desde 2010)
- Creación de la Agencia de calidad (2011)
- Creación de la superintendencia de educación (2011).

En conjunto con los avances, es necesario mencionar las políticas y normativas que se han establecido para mejorar la Educación en Chile, puesto que son ellas las que finalmente rigen de manera legal cada una de las aportaciones tanto nacionales como internacionales de las concepciones se vayan adquiriendo en pro de la mejora.

A continuación, se presenta un resumen de las políticas de mejoramiento de la educación en Chile, resultado de la creación personal en base a la información contenida en MINEDUC y las diferentes normativas educativas.

Tabla 14. Principales políticas para mejorar la educación en Chile

Política para el mejoramiento de:	Descripción
<p><b>La calidad de la educación.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Acreditación de Instituciones educativas:</u> Es un esfuerzo compartido que permite colocar a una Institución de Educación a la vanguardia para ofrecer servicios y productos de calidad que la hacen más competitiva a nivel nacional e internacional. Estas acreditaciones son otorgadas por asociaciones formalmente establecidas para evaluar a los sistemas educativos y dar respuesta a la Ley N° 20. 129/2006 (Aseguramiento para la calidad de la Educación) mediante la CNA (Comisión Nacional de Acreditación)</li> <li>• <u>Aumentar los recursos:</u> Con los proyectos de Ley de presupuestos y los presupuestos mensuales regulados por el Ministerio de Hacienda.</li> <li>• <u>Docentes y directores, actores claves:</u> buscando dar más atención a la preparación de los docentes y su selección poniendo en prácticas el mejoramiento de mallas en la educación superior, la aplicación de pruebas como evaluación diagnóstica INICIA, Programas como INICIA que apoyan la formación inicial docente y el perfeccionamiento con el apoyo de diferentes comisiones.</li> <li>• <u>Organización del sistema:</u> Tiene relación con la estructura administrativa-organizacional, la estructura de incentivos y las regulaciones asociadas, mediante la regulación de sostenedores, por otra parte también se apunta a la consecuencia de los resultados de la calidad de la educación para lo cual se aplican pruebas como SIMSE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), PSU (prueba de selección Universitaria) que permiten a las instituciones obtener premios y beneficios considerando el rendimiento de los alumnos al postular a diferentes proyectos.</li> <li>• <u>Mejorar la gestión, la organización del proceso escolar y sus procedimientos:</u> en este apartado se apunta al currículo y los programas de estudio, en ello se trabaja mediante la actualización y creación de planes y programas de estudio (2010)</li> <li>• <u>Establecer medidas de control de la calidad:</u> Mediante la creación de las siguientes Instituciones: Ministerio de educación, Consejo nacional de educación, Agencia de calidad de la educación y Superintendencia de educación. (N° 20.529/2011)</li> </ul>

<p><b>La equidad e igualdad de oportunidades en la educación.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ley 20.845 / 2015</u> De Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aporte del estado.</li> <li>• <u>Decreto Exento N°83/2015.</u> El Decreto N° 83 aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.</li> <li>• <u>Ley N° 20.452/2010:</u> Establece normas de excepción en materia de subvenciones a establecimientos educacionales</li> <li>• <u>Ley 20.422 / 2010;</u> Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad</li> <li>• <u>Ley N° 20.370/2009</u> Ley General de Educación.</li> <li>• <u>Decreto N° 293 /2009;</u> Establece Estándares Nacionales y Criterios Específicos para la Calificación de los Resultados Educativos de la Ley SEP</li> <li>• <u>Decreto 170 / 2009;</u>Reglamento de la Ley N° 20.201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial.</li> <li>• <u>Decreto 235/2008:</u> Reglamento de la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial</li> <li>• <u>Ley 20.248/2008:</u> Establece la Subvención Escolar Preferencial (Fundamentada en los principios de igualdad de oportunidades, equidad y calidad de la educación)</li> <li>• <u>Decreto N° 394/2008,</u> Modifica el Reglamento de la Ley SEP.</li> <li>• <u>Decreto Supremo N°170/2009:</u> El Decreto N° 170 es el reglamento de la Ley N° 20201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial.</li> <li>• <u>Ley N° 20.201 / 2007.</u> Modifica el DFL N° 2 de 1998, de Educación sobre Subvenciones de Establecimientos y otros cuerpos legales.</li> <li>• <u>Decreto Supremo N° 01/1998.</u> Reglamenta Capítulo II de la Ley N° 19.284/94 de Integración Social de las personas con discapacidad.</li> </ul>
---	---

**Fuente: Elaboración propia.**

En síntesis, se puede mencionar que el Estado Chileno mediante las políticas educativas ha estado trabajando y sigue haciéndolo en dirección a la mejora de la calidad y equidad de la educación enmarcada en la igualdad de oportunidades, velando por el desarrollo de una sociedad más justa que evite la discriminación y ponga a disposición de cada ciudadano accesibilidad y calidad en términos de una educación, por lo que se puede afirmar que se procura una educación que sea inclusiva.

## **2.2. Inclusión:**

Partiendo de la base que los seres humanos son sujetos sociales, es necesario mencionar que para cada persona es importante el convivir con otros, partiendo de ese punto de vista, también es importante mencionar que todas las personas son diferentes y es por ello que la convivencia muchas veces no es fácil para todos.

Haciendo alusión a lo mencionado, se entenderá por inclusión:

Enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en la comunidad. (Blanco y otros (2008), p.8. Citado desde. Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris, UNESCO, 2005)

### **2.2.1 Inclusión educativa:**

Sabiendo que el concepto de inclusión es general, se ha hecho necesario especificar de manera puntual cuando se refiere a educación, y entonces se habla de educación inclusiva y la UNESCO y la define de la siguiente manera:

... proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.

Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT. Blanco y otros (2008) pp. 9. Citado desde. Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris, UNESCO, 2005.

Sumado a la definición anterior, (UNICEF, 2001, p.44) menciona que educación inclusiva es aquella educación que:

implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. El enfoque de educación inclusiva implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

Considerando las citas anteriores, cabe mencionar que la educación inclusiva significa remover barreras e incrementar las oportunidades educativas por parte de la sociedad y las instituciones educativas hacia cada uno de los estudiantes.

Respecto de lo anterior, es bueno tener en cuenta ciertos elementos, que en palabras de Sarrionandia, (2006) son necesarios para la presencia de una educación verdaderamente inclusiva:

**1- La inclusión es un proceso** y ello significa que debe ser vista como una tarea interminable de búsqueda de formas mejores de responder a la diversidad del alumnado, lo que cita del siguiente modo "*aprender a vivir con la diferencia y aprender como aprender con la diferencia*". (p.13)

**2- la inclusión tiene que ver con la tarea de cómo identificar y remover barreras**, por lo que es necesario recopilar, ordenar y evaluar información de una amplia variedad de fuentes para planificar mejoras en las políticas y en las prácticas educativas. (p.13).

**3- La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas** en el sentido que "presencia" se vincula con dónde son educados los niños y jóvenes y cuánto de fiables son las instituciones escolares, respecto a "participación" se refiere a la calidad de las experiencias y por ende deben ser incorporadas las opiniones de los estudiantes, y "rendimiento" se refiere a los resultados de los aprendizajes a través del curriculum y no solo a los resultados de las evaluaciones. (p.13).

**4- La inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar** y con ello hace referencia a la responsabilidad moral que se debe asumir para asegurar la presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo de aquellos grupos que puedan estar siendo excluidos como ser más vulnerables. (p.13)

Por otra parte, en alusión a las actitudes y prácticas educativas inclusivas, UNICEF (2001), menciona que “*son necesario ciertos cambios para que exista una correcta educación inclusiva*”. (Unicef. 2001, p.47. Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. *Santiago de Chile*)

- **Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social:** Se refiere a que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular, deben tener una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias (p.47).
- **Un currículo amplio y flexible:** Se refiere a que es necesario contar con un currículo amplio y equilibrado y que permita tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales (p.47).
- **Enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el alumno:** Se refiere a que se debe facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje sin perder de vista las necesidades y competencias de cada uno (p.47).
- **Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción:** Se refiere a que el fin de la evaluación es identificar el tipo de ayudas y recursos que se necesitan para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje y de desarrollo personal y social, de tal modo que se utilice una variedad de procedimientos de evaluación adaptados a los distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los estudiantes (p.47).
- **Proyectos educativos de toda la escuela que contemple la diversidad y compromiso de cambio:** Implica que los centros educativos puedan elaborar proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y su realidad, que exista un buen clima emocional y afectivo y trabajo colaborativo (p.47).

- **Participación de los padres y de la comunidad:** Debe existir una relación de colaboración entre todos los entes involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje (p.47).
- **Formación de los docentes y otros profesionales:** Es importante que todos los profesionales involucrados cuenten con las herramientas y competencias necesarias para desarrollar prácticas educativas innovadoras (p.47).

Finalmente, en base a lo referido a inclusión educativa, se puede afirmar que es un concepto que no debe quedar fuera de las políticas educativas, ni de las concepciones personales de cada uno de los entes involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Respecto a la inclusión educativa como tal, en las políticas educativas nacionales se menciona del siguiente modo:

**Artículo 4º.-** “...Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”. Ley N° 20.370 (2009).

Derivado de esa Ley y de otras normativas es como el Estado busca dar respuestas educativas a todos los estudiantes según las necesidades que cada uno requiera y lo hace mediante la modalidad de la educación especial y sus diferentes modalidades.

### **2.3. Educación especial**

Educación Especial es la modalidad diferenciada de la educación general y se caracteriza por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas

con o sin discapacidad, y para ello cuenta con tres opciones educativas (1) Escuelas Especiales, (2) Aulas y escuelas Hospitalarias y (3) Proyecto de Integración Escolar En la Ley LGE (2009) en su Artículo N° 23 define a La Educación Especial o Diferencial como:

la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje . Ley N° 20.370 (2009).

Considerando que la Educación Especial, hace alusión directa al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) es necesario tener claro a qué se refiere dicho término, para lo cual se tienen las siguientes definiciones.

En el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo se define las NEE, del siguiente modo:

Las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno

presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios (MEe, 1989a: 163).

Otra definición, es la que menciona el MINEDUC, y lo hace de la siguiente manera:

Las NEE surgen de la interacción entre las dificultades que presenta un estudiante y las barreras del contexto escolar, familiar y social en que se desenvuelve, lo que puede generar problemas de aprendizaje escolar que impiden que el estudiante desarrolle todas sus capacidades o que logre desplegar estrategias adecuadas para compensar sus necesidades educativas”. (Programa de Integración Escolar PIE. Ley de Inclusión Escolar 20.845. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión. MINEDUC 2016, p. 10)

Considerando las definiciones anteriores, para efectos de esta investigación hay una inclinación por la definición que hace el MINEDUC, puesto que permite resumir que NEE hace referencia a las ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos que un estudiante requiere para conducir el proceso de enseñanza – aprendizaje, y que surgen de la interacción entre las dificultades que presenta el estudiante y las barreras del ambiente que puede generar los problemas de aprendizaje.

A continuación, se presentan las dos definiciones puntuales que plantea el Decreto N° 170/2009 para NEE.

a) **NEE permanentes:**

Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. ART. 2. D.S N° 170(2009)

b) **NEE transitorias:**

Son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder en el curriculum por un determinado periodo de su escolarización”. ART. 2. D.S N° 170(2009)

Sumando a las definiciones anteriores, el Decreto menciona de manera clara que se entiende por **Alumno que presenta NEE:** a *“Aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir el proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”* ART. 2.

La definición anterior, se puede complementar con la siguiente definición:

“Se considera que un estudiante presenta Necesidades Educativas Especiales cuando en razón de sus características o diferencias individuales o de su contexto (familiar, social, cultural u otras), enfrenta en la escuela algunas barreras que le dificultan o impiden avanzar en forma adecuada en su proceso educativo”.(Programa de Integración Escolar PIE. Ley de Inclusión Escolar 20.845. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar, en el marco de la Inclusión. MINEDUC 2016, pág. 10)

### **2.3.1. Opciones educativas de la Educación Especial**

Sabiendo que la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo que permite entregar apoyos a los estudiantes que presentan NEE, se han establecido tres opciones educativas para que sea más efectiva, y ellas son: Escuelas especiales, aulas hospitalarias y los Programas de Integración Escolar (PIE), que para efectos de esta investigación es necesario mencionar.

#### **a) Los Proyectos de Integración Escolar: (PIE)**

Estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia

en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Considerando que el tema central de esta investigación son los contextos inclusivos, se dará completa atención a los PIE, que se les entiende como una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. (Manual de orientaciones y apoyo a la gestión de directores y Sostenedores, 2012)

Es preciso decir que la modalidad de educación especial (con sus tres opciones educativas) debe contar con orientaciones para construir sus adecuaciones curriculares y que estas sean pertinentes y den respuesta efectiva a lo planteado por las políticas educativas en sus diferentes Decretos y Leyes al respecto.

### **2.3.2 Orientaciones y normativas de Educación Especial para los PIE**

Como ha sido mencionado, la Educación Especial cuenta con orientaciones que permiten un avance más seguro en la consecución de los diferentes objetivos planteados como políticas de educación que favorecen el cumplimiento de los derechos que cada ciudadano tiene considerando sus NEE o características que le hacen requerir de ciertos apoyos o ayudas educativas y para ello el Estado cuenta con diferentes Leyes, Decretos y Orientaciones que apoyan a las instituciones y profesionales.

A continuación, se presentan y describen los instrumentos que orientan la Educación Especial en Chile respecto a los Proyectos de Integración Escolar.

Tabla 15. Normativas que orientan la Educación Especial en Chile. Página electrónica MINEDUC, 2016.

<b>Instrumento</b>	<b>Tipo</b>	<b>Descripción</b>
<b>Decreto N° 83/15</b>	Decreto	Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvulario y educación básica.
<b>Ley N° 20.845 / 2015</b>	Ley	De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.
<b>Ley N° 20.422/2010</b>	Ley	Sustitutiva de la Ley N° 19.284 de 1994, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.
<b>Decreto N°170/09</b>	Decreto	Reglamento de la Ley N° 20201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. El decreto adjunta las diferentes orientaciones
	Ley	Modifica el DFL N° 2 de 1998, de Educación sobre subvenciones de establecimientos y otros cuerpos legales.
<b>Decreto N° 01/98:</b>	Decreto	Reglamenta Capítulo II de la Ley N° 19.284/94 de Integración Social de las personas con discapacidad.
<b>Instructivo N° 0191</b>	Instructivo	Sobre Proyectos de Integración Escolar.
<b>Ord.: N° 05 / 727</b>	Ordinario	Instructivo para la postulación de Educación de Adultos a Proyectos de Integración Escolar.
<b>Instructivo N° 512</b>	Instructivo	Sobre Fiscalización de Proyectos de Integración Escolar.
<b>Decreto Exento N° 89/1990</b>	Decreto	Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad visual.
<b>Decreto Exento N° 637/1994:</b>	Decreto	Modifica Decreto Exento N° 89/1990
<b>Decreto Exento N° 86/1990:</b>	Decreto	Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad auditiva.
<b>Decreto N° 577/1990:</b>	Decreto	Establece normas técnico pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora
<b>Decreto N° 815/1990:</b>	Decreto	Aprueba Planes y Programas de Estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis.
<b>Decreto Exento N° 87/1990</b>	Decreto	Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad intelectual.
<b>Decreto N° 1300/2002:</b>	Decreto	Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con trastornos específicos de lenguaje.
<b>Instructivo N° 0610</b>	Instructivo	Sobre atención de alumnos con trastornos específicos del lenguaje
<b>Decreto N° 291/1999</b>	Decreto	Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país.

<b>Decreto N° 01398</b>	Decreto	Establece procedimientos para otorgar licencia de Enseñanza Básica y certificado de competencias a los alumnos y alumnas con discapacidad de las escuelas especiales y establecimientos con integración escolar, opción 3 y 4 del Artículo N° 12 del decreto supremo de educación N° 1 de 1998
<b>Ordinario 702 del 06/12/2000</b>	Ordinario	Envía orientaciones técnico-administrativas para Escuelas y Aulas Hospitalarias
<b>Decreto N° 374 /99:</b>	Decreto	Complementa Decreto Supremo de Educación N° 01/1998, autorizando la atención de los escolares hospitalizados.

En síntesis, se puede observar que las normativas y orientaciones apuntan a determinar cuáles son los sujetos beneficiados, cuales son los apoyos que se les debe brindar y cuáles son las maneras y los tiempos en que se deben entregar, sin embargo, aún queda mucho en lo cual trabajar, como lo es respecto al currículo y la evaluación, que son los siguientes conceptos que se verán a continuación.

#### **2.4. Currículum nacional**

Sabiendo que se entiende por currículum al conjunto de elementos que, en una u otra forma, pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo, tal como, planes, programas, actividades, etc.

Para el caso de nuestro país, el currículum se plantea del siguiente modo según lo estipula la Ley N° 20.370/2009.

- **Las Bases Curriculares** constituyen el documento principal del currículum nacional, a las que indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y todas las alumnas durante su trayectoria escolar y tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos, de igual modo, son el referente de los programas de estudio del Ministerio de Educación, los programas de estudios elaborados por los establecimientos que opten por programas propios, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje.

- **Los programas de estudio** constituyen una propuesta y entregan una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje para su logro en cada año escolar, en ellos se define una secuencia recomendada de los objetivos, una estimación aproximada del tiempo escolar requerido, indicadores de logro sugeridos y ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación, son instrumentos con carácter flexible y general que permiten la adaptación a las diferentes realidades de los establecimientos educacionales.
- **Los planes de estudio** se refieren a la organización del tiempo escolar y establecen el tiempo mínimo que se estima necesario destinar a cada una de las asignaturas para cumplir con los programas de estudio del Ministerio de Educación.

Bases curriculares para 7° básico a 2° medio. MINEDUC 2015.

A continuación, se presenta el concepto de Objetivos de Aprendizaje que plantean las bases curriculares:

Los Objetivos de Aprendizaje (OA) Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en su formulación las habilidades, los conocimientos y las actitudes plasmados y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo MINEDUC, Nuevas Bases curriculares 2013, (p. 9).

Cabe mencionar que el curriculum nacional está centrado en el aprendizaje y por tanto los Objetivos relacionan en su formulación, las habilidades, los conocimientos y las actitudes los que se definen del siguiente modo:

**a) *Conocimientos:***

corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para discernimiento y juicios. (Nuevas bases curriculares 2013 p. 15)

**b) *Habilidades:*** “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social”(Nuevas bases curriculares 2013, p.15)

**c) *Actitudes:*** “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”.(Nuevas bases curriculares 2013, p. 1)

### **2.4.1. Curriculum en enseñanza media**

La educación media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que ha finalizado el nivel de educación básica, tiene por finalidad procurar que cada alumno y alumna expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes, en el ámbito personal y social (1) y en el ámbito del conocimiento y la cultura (2), además de considerar la lengua, historia y cultura para los estudiantes en contextos de población indígena, permitiendo de ese modo a cada estudiante continuar el proceso educativo formal (Ley N° 20.370/2009).

Por otra parte, la LGE, menciona:

**Artículo 31.-** que

Corresponderá al Presidente de la República, mediante decreto supremo dictado a través del Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecer las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media...”... deberá elaborar planes y programas de estudios para los niveles de educación básica y media, los cuales deberán, si cumplen con las bases curriculares, ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación, de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 53. Ley N° 20.370/2009.

Cabe mencionar que la Ley señala que, si bien el estado presenta planes y programas, cada institución educativa tiene la facultad de elaborar sus propios planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares.

A su respecto, el MINEDUC hasta hoy (2017) ha estado presentado las bases curriculares de la siguiente manera:

- Bases curriculares de 1° a 6° básico, para todas las asignaturas, desde el año 2012
- Bases curriculares de 7° a 2° medio, para todas las asignaturas, presentadas el año 2015 para entrar en vigencia el año 2017 – 2018.
- Bases curriculares para 3° y 4° medio, a entrar en vigencia en los años 2019 – 2020.

### 2.4.3 El curriculum en Educación Especial

Por su parte, en lo que respecta a Educación Especial y con ello a los PIE (opción que se relaciona de manera directa con esta investigación) sobre el curriculum, es necesario recordar que hay ciertos Decretos que cumplen la función de lineamientos tipo planes y programas que orientan cómo dar respuestas a las Necesidades Educativas Especiales según el grupo – déficit que atiende, pero no existe un decreto que apruebe criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE, tal como sí existe para educación parvularia y educación básica desde el año 2015.

A continuación, se presentan las Necesidades Especiales que subyacen a la atención de la Educación Especial:

*Tabla 16. Decretos que consideran planes de estudio según grupos. Página electrónica MINEDUC, 2016*

<b>Especificidad que aborda</b>	<b>Instrumento normativo</b>
Déficit visual	Decreto 89/1990; Entrega planes y programas para alumnos con déficit visual. Presenta un plan común dividido en áreas de desarrollo.
Discapacidad auditiva	Decreto 86/1990; Aprueba planes y programas de estudio para atender niños con trastornos de la comunicación. La intervención es realizada a partir de un plan común dividido en las áreas del desarrollo
Discapacidad Motora	Decreto N° 577/1990; Entrega normas técnico–pedagógicas para la atención en escuelas especiales o diferenciales de educandos con trastornos motor.
Discapacidad por Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación	Decreto 815; Establece normas técnico pedagógico para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y programa de estudio integral funcional
Discapacidad Intelectual	Decreto N° 87; Aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental

Trastornos Específicos del Lenguaje	Decreto 1300; Según el artículo 2 El plan de estudio contará con un plan general básico basado en las matrices curriculares establecidas por los decretos supremos de educación números 289 de 2001 y 40 de 1996, con las adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades educativas especiales que presente cada alumno y un plan específico que resuelva sus trastornos de lenguaje y sus necesidades de aprendizaje derivadas del trastorno específico del lenguaje.
-------------------------------------	--

Como se presenta en la tabla anterior, las normativas que orientan la educación especial de manera específica apuntan a las diferentes necesidades que de manera general se pueden separar en grupos según el déficit a que se atiende. Éstos tienen sus propios Decretos, que de manera específica hacen referencia considerando que son diferentes el uno del otro, de manera que los objetivos y procesos de logro apuntan a una mejor calidad y eficacia lo que incluye el tipo de profesionales que pueden desempeñarse en dichas áreas dentro de la Educación Especial.

#### **2.4.4 Adecuaciones curriculares**

Un alumno que presenta necesidades educativas especiales (NEE) tiene dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad (sea por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado) y necesita para compensar esas dificultades, unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

En el Decreto N° 83/2015, se dice de las adecuaciones curriculares, que éstas

Se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con

necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.

Lo anterior, por tanto, obedece a los principios de igualdad de oportunidades, equidad y calidad de la educación en un contexto inclusivo.

#### **2.4.5 Las características de las adecuaciones curriculares**

##### ***a) Adecuaciones curriculares de acceso:***

Son aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje. Generalmente, las adecuaciones curriculares de acceso son utilizadas por los estudiantes tanto en el colegio como en el hogar y en la comunidad. Decreto N° 83/2015.

Los criterios para las adecuaciones curriculares de acceso son:

- Presentación de la información.
- Formas de respuesta.
- Entorno.
- Organización del tiempo y el horario

***b) Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje:***

Los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia. Los objetivos de aprendizaje expresan las competencias básicas que todo alumno debe alcanzar en el transcurso de su escolaridad. En consecuencia, deben adoptarse como resultado de un proceso de evaluación amplio y riguroso y de carácter interdisciplinario.

Un criterio fundamental a tener en cuenta para la decisión del uso de adecuaciones en los objetivos de aprendizaje es evitar la eliminación de aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para el desarrollo integral del estudiante, que son requisitos para seguir aprendiendo y que se detallan más adelante. Decreto N°83 /2015.

Las adecuaciones curriculares consideran los siguientes criterios:

- *Graduación del nivel de complejidad.*
- *Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos*
- *Temporalización*
- *Enriquecimiento curricular*
- *Eliminación de aprendizajes*

## 2.5 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación se ha convertido en un elemento central dentro de la sociedad, ya sea en el ámbito industrial, social, doméstico, etc. Y por lo mismo, en el ámbito educativo.

Partiendo de la base que la enseñanza – aprendizaje es un proceso, se ha hecho imprescindible evaluar a dicho proceso para conocer los aciertos y errores y de esa manera subsanar dificultades en pro de la mejora.

La evaluación de los aprendizajes, por tanto, es aquella evaluación que se realiza en y al proceso de enseñanza – aprendizaje o proceso educativo.

A lo largo de la historia para las ciencias de la educación, la evaluación se ha visto sometida a muchos intentos por definirla como concepto, es por ello que hay diferentes definiciones, visiones y miradas.

A continuación, se presenta una tabla con algunas de las definiciones más conocidas sobre evaluación de los aprendizajes, lo que ayudará a entender mejor el actual concepto y definición de ella.

### 2.5.1 Definiciones de evaluación de los aprendizajes

Tabla 17. Definiciones de evaluación. Castillo y Babrerizo (2007), pág. 6

Autores	Definiciones
Crombach (1963)	“La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”.
Shuman (1972)	“Evaluar es emitir juicios de valor”.
De la Oeden (1972)	“Evaluar en educación significa definir, determinar o valorar cualquier faceta de la estructura, el proceso o el producto educacional en función de unos criterios previamente establecidos”.
Lafourcade (1972)	“La evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en que medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.
Stufflebeam (1973)	“Evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas”.
Gronlund (1973)	“Proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación”.

Mager (1975)	“La evaluación es un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona”.
Attikinson (1978)	“Sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo”.
Lafourcade (1979)	“Una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación”.
García Ramos (1989)	“Proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones”.
Benedito (1990)	“Evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general”.
Casanova (1995)	“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”
Rodríguez Diéguez (1998)	“La evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza”.
Castillo Arredondo (2002)	“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 conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa”.

Se puede observar a partir de la tabla anterior que a lo largo del tiempo muchos autores han definido el concepto evaluación y este ha sido modificado y sufrido muchos cambios, hasta lo que actualmente se ha formado una idea más global y completa que satisface de mejor manera a los entes involucrados en las ciencias de la educación.

A continuación, se presenta de manera resumida una tabla que contiene las concepciones que se han tenido sobre evaluación a lo largo del tiempo lo que permite ver cómo ha evolucionado respecto a la visión que se tiene de ella.

## 2.5.2 Concepción de evaluación en las distintas épocas o periodos de la historia evaluativa para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Tabla 18. Evolución del concepto de evaluación. Adaptado de Castillo y Cabrerizo (2007), pág. 5

Periodos		Evaluación entendida como:
1	Hasta los años 20	La evaluación como medida
2	Años 30- 40	La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución
3	Hasta finales de los 90	La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo
4	Década de los 70	Nuevos enfoques o tendencias de la evaluación (valoración del cambio ocurrido en el alumno)
5	Década de los 80	Proliferación de los modelos (cualitativa – cuantitativa)
6	Década de los 90	La evaluación entendida como: Formativa, diferenciada e integradora

La tabla anterior permite ver de manera resumida como ha sido cambiada la concepción sobre evaluación y cómo ha sido modificado el objetivo de ésta en el ámbito de la educación. Si bien es posible ver que partió desde una visión muy clínica, a lo largo del tiempo ha pasado a ser netamente pedagógico, lo que fortalece el quehacer educativo en pro de la enseñanza – aprendizaje como proceso.

Respecto de la situación anterior, de los cambios en la concepción de la evaluación a lo largo del tiempo, Zaragoza, lo plantea del siguiente modo, un poco más completo que la tabla anterior.

Tabla 19. Épocas en la historia de la evaluación, resumida de Zaragoza (2003), pág. 112

Épocas	Características
Primera generación (mediados del siglo XIX hasta 1940)	<p>Desarrollo de la psicometría y estudio de la psicología como ciencia positiva:                      Campo de la psicología experimental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Medida centrada en el campo de las diferencias individuales. (Fechner)</li> <li>- Métodos estadísticos, curva normal, parámetros de tendencia central, de dispersión y correlación. (Galton)</li> <li>- Estadística multivariada, correlación múltiple. (Pearson)</li> </ul>

	<p>Campo de la pedagogía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicios de la medición en pedagogía.</li> <li>- Instrumentos precisos, fiables y objetivos provenientes de la psicología deben sustituir los basados en la observación y la a sistematicidad en la pedagogía.</li> <li>- Elaboración de escalas de redacción, de ortografía, calculo, baterías de rendimiento.</li> <li>- Traspaso de las tesis sobre el proceso industrial de Taylor y Fayol al proceso instructivo.</li> </ul>
Segunda generación: orientada a la descripción (1940 – 1960)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspectiva dinámica de la evaluación.</li> <li>- Thyler orienta la evaluación hacia la consecución de objetivos y la obtención de información sobre la eficacia del currículo.</li> <li>- Los conceptos de evaluación y medida se separan.</li> </ul>
Desarrollo de la evaluación (década de los 1960)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se amplía la perspectiva temporal y funcional de la evaluación</li> <li>- La evaluación se utiliza sin esperar que el proceso acabe y se centra en la toma de decisiones (Crombach).</li> <li>- Evaluación formativa y sumativa (Scriven).</li> <li>- Diferenciación entre evaluación normativa y criterial (Glaser).</li> </ul>
Tercera generación: orientada al juicio determinado (1970 – 1990)	<p>Eclosión de modelos evaluativos.</p> <p>De carácter cuantitativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consecución de metas. (Stake y otros).</li> <li>- CIPP (Stufflebeam y Guba).</li> <li>- CSE (Alkin).</li> <li>- UTO (Crombach).</li> <li>- Análisis de sistemas.</li> </ul> <p>De carácter cualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libre de objetivos (Scriven).</li> <li>- Crítica artística (Eisner).</li> <li>- Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton).</li> <li>- Estudios de caso (Stake, Stenhouse, House y Elliot).</li> <li>- Evaluación respondente. (Stake).</li> <li>- Evaluación democrática (MsDonals, Elliot y Stenhouse).</li> </ul>
Cuarta generación: orientada por un criterio negociado (a partir de 1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicar en la evaluación a todos los agentes interesados en ella.</li> <li>- Aproximación y complementación de enfoques.</li> <li>- Intentos para superar la incompatibilidad entre paradigmas.</li> <li>- Utilización conjunta de los diferentes métodos para beneficiarse de las ventajas que reportan cada uno.</li> </ul>

### 2.5.3 Concepto actual de evaluación de los aprendizajes.

Según lo visto anteriormente, la evaluación de los aprendizajes tiene una importancia imprescindible dentro del proceso de la enseñanza – aprendizajes y se puede decir de ella que es el proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo, donde se cumplen varios pasos que le dan lugar a sus tres características

esenciales como proceso, y ellas son la capacidad de obtener información, para formular juicios de valor y tomar decisiones en pro de la mejora

La actual concepción de evaluación entiende que ésta debe tener ciertas características significativas, en palabras de Tapia, citado en Valdivia (2001, p. 81), evaluación *“es un proceso permanente, integral, sistemático y flexible, que revela los resultados y modificaciones conductuales del aprendiz, según los objetivos diseñados proporcionando las bases para un juicio de valor en la toma de decisiones pedagógicas”*

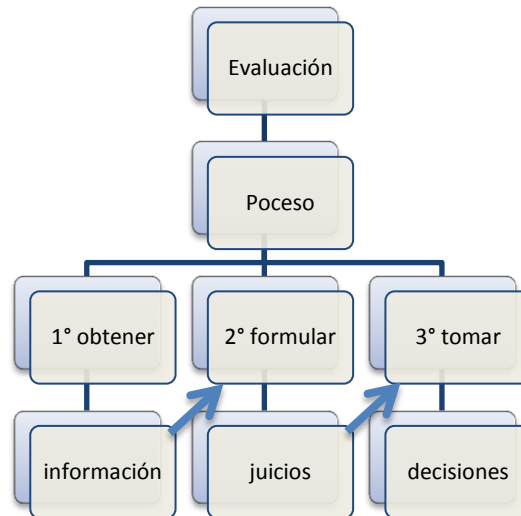
En palabras de Casanova (2005), sería más bien,

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, ambas definiciones serán la guía o marco central de esta investigación.

A continuación, se presenta una ilustración que representa la estructura básica del concepto de evaluación planteado por Castillo y Cabrerizo.

Es necesario tener en cuenta que conociendo la estructura básica conceptual de la evaluación, cabe mencionar ahora, que es posible que cambien las circunstancias, tales como, el momento (cuándo evaluar), las funciones (para qué evaluar), los contenidos (qué evaluar) los procedimientos (cómo evaluar), los ejecutores (quién).

## ***Estructura básica del concepto de evaluación***



*Ilustración 4. Estructura básica del concepto de evaluación. Castillo y Cabrerizo (2007), pág. 9.*

Cabe recordar que, es necesario considerar a la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo y que debe cumplir varios pasos sucesivos y de ese modo dar lugar a sus tres características esenciales:

### **Características esenciales de la evaluación.**

A continuación se menciona las tres características esenciales de la evaluación según hace mención Castillo y Cabrerizo. (2007). p. 9.

1. **Obtener información:** Que es la aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa y relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.
2. **Formular juicios de valor:** Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular juicios de valor que sean lo más ajustados posibles.

3. **Tomar decisiones:** De acuerdo a las valoraciones emitidas sobre la información disponible relevante se pueden tomar las decisiones más convenientes.

Como se puede apreciar, es necesario que existan esas tres características, para que el concepto de evaluación esté completo, sin embargo, también hay otras particularidades, como las que plantea Rotger (1998) citado en Castillo y Cabrerizo 2007 que permiten tener una idea más acabada aún de este concepto.

- Ha de estar integrada en el diseño y en el desarrollo del curriculum.
- Ha de ser formativa, de modo que sirva para perfeccionar, tanto el proceso como el resultado de la acción educativa.
- Ha de ser continua, a lo largo de todo el proceso.
- Ha de ser recurrente, en la medida en que constituye un recurso didáctico de utilización sistemática.
- Ha de ser criterial, esto es referida a los criterios establecidos para todos y cada uno de los alumnos.
- Ha de ser decisoria, de forma que permita establecer juicios sobre los objetivos a evaluar y, por lo tanto, adoptar decisiones.
- Ha de ser cooperativa, de modo que permita la participación de todos los intervinientes.

Conociendo la estructura básica de la evaluación y sus principales características, se hace necesario ahondar en las diferentes circunstancias de ella, puesto que es un concepto amplio que abarca todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, y por ello se hace necesario considerar el contexto en general. Para dejar más clara la idea se presenta la siguiente figura.

A continuación se muestra una ilustración que indica las seis circunstancias de la evaluación mencionadas por Castillo y Cabrerizo (2007) como las preguntas o enunciados bases a los que se debe responder mediante la evaluación.

## Circunstancias de la evaluación.

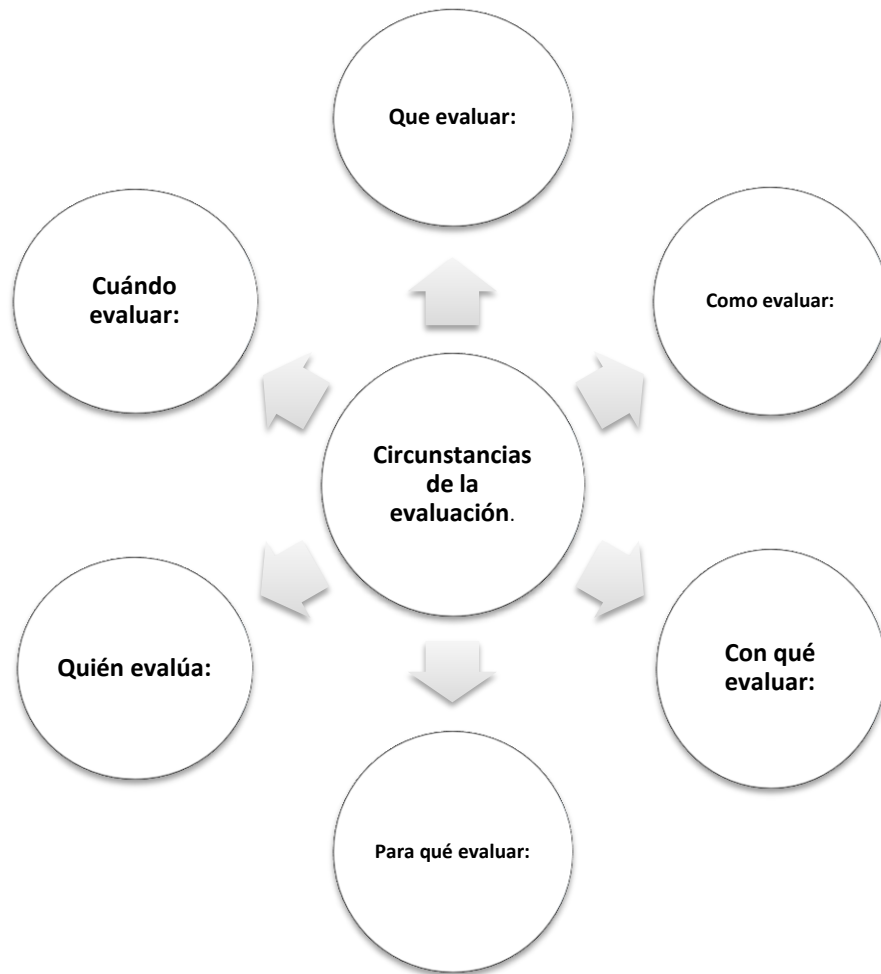


Ilustración 5. Circunstancias de la evaluación, adaptado de Castillo y Cabrerizo 2007), pág. 14

### 2.5.4 Tipos de evaluación de los aprendizajes

A continuación, se presenta los tipos de evaluación y sus funciones principales según los plantea Scriven, M. S (1967) citado por Castillo y Cabrerizo (2007)

- a) **Según funcionalidad:** Las funciones pueden ser muchas puesto que la evaluación es un concepto amplio, sin embargo, se utilizan comúnmente las siguientes.

- **Sumativa:** Resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables, por tanto, la finalidad de este tipo de evaluación será determinar el valor de un producto final que permita decidir si el resultado es positivo o negativo y si es válido o hay que desecharlo. Por lo anterior, la evaluación sumativa se aplica a procesos terminados, se sitúa al final, su fin es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos y permite tomar medidas a medio y largo plazo.
  - **Formativa:** Este tipo de valoración se utiliza en la valoración de un proceso y por tanto supone la obtención de datos de modo que se posean conocimientos en todo momento de la situación evaluada que permitan el tomar decisiones de modo tal que implica realizar la evaluación de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo. Por lo anterior, la evaluación sumativa es aplicada al proceso y se incorpora a éste como elemento integrante, su finalidad es mejorar y permite tomar medidas inmediatas.
- b) **Por su normotipo:** El normotipo es el referente que se considera para evaluar y según este referente sea externo o interno al sujeto evaluado, se puede denominar evaluación:
- **Nomotética:** Referente externo al sujeto y se pueden separar a su vez en:
    - **Normativa:** Supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que está inmerso o integrado. Son situaciones de esta evaluación principalmente la aplicación de pruebas estándar.
    - **Criterial:** Similar a la Normativa, pero propone la fijación de criterios externos, bien formulados, concretos, claros... para evaluar un aprendizaje teniendo como punto de referencia el criterio marcado o las fases en que se desglosó.
  - **Idiográfica:** En este caso el referente evaluador son las capacidades que posee el alumno y las posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias, por tanto, trata de un referente absolutamente interno al evaluado. Este tipo de evaluación puede ser la diagnóstica o inicial y apunta a ser de individual o personal.

c) **Por su temporalidad:** *Este tipo de evaluación apunta a los momentos en que se lleva a cabo o se desarrolla y puede ser:*

- **Inicial:** Se efectúa al inicio y posibilita el conocimiento de la situación de partida. Decide por donde comenzar para luego establecer los verdaderos logros y progresos de los alumnos atribuyéndoles su participación en una experiencia de enseñanza de aprendizaje formal.
- **Procesual:** Si el enjuiciamiento o valoración se realiza sobre la base de un proceso continuo y sistemático del funcionamiento y progreso de lo que se va a juzgar. Es imprescindible si se quiere tomar decisiones adecuadas y oportunas conducentes a mejorar los resultados en los estudiantes.
- **Final:** Para determinar los aprendizajes al término del periodo que se tenía previsto para desarrollar un curso o una unidad, con el cual los alumnos deberían lograr determinados objetivos.

d) **Por sus agentes:** Tiene relación con las personas que se realiza la evaluación y se da en los siguientes procesos:

- **Autoevaluación:** Se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente e implica el ser capaz de valorar y de esa manera es importante para el alumno y el profesor.
- **Coevaluación:** Consiste en la evaluación mutua, conjunta que puede ser referida a un trabajo o actividad en la que participan tanto el profesor como el alumno.
- **Heteroevaluación:** Es la evaluación que realiza una persona sobre otra, en este caso el profesor sobre el alumno, respecto al trabajo, las actuaciones, rendimientos, etc.

e) **Según su Extensión:**

- **Evaluación Global:** Abarca la totalidad de las capacidades expresadas en los objetivos generales y de unidad, además de los criterios de evaluación de los diferentes subsectores o áreas.
- **Evaluación Parcial:** Focaliza parte de los aprendizajes que se espera que logren los alumnos.

### **2.5.5 Evaluación para estudiantes con NEE**

Es necesario referirse en este apartado a la evaluación que se relaciona con las NEE, en este caso, el Decreto N° 83/2015 en su Artículo 4 menciona:

Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidas en este decreto, implementan adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos Decreto N° 83/2015. Artículo 4.

- Cabe señalar que el presente Decreto solo tiene efectos en la educación parvularia y educación básica.

Haciendo alusión a la cita anterior, se puede entender este tipo de evaluación como Evaluación diferenciada, que es el término utilizado por el MINEDUC, sobre la evaluación centrada en el aprendizaje como respuesta al proceso de enseñanza – aprendizaje que responde a una educación que considera la diversidad.

### ***Evaluación Diferenciada:***

Permite evaluar a los alumnos que durante el proceso de diagnóstico se detectó que necesitaban apoyos adicionales y, por lo tanto, se les implementaron procesos educativos especiales, adecuados a sus características. Estos alumnos son evaluados en función de las experiencias de aprendizaje en que participan; por lo que resulta necesario destacar que la evaluación diferenciada no consiste en aplicar a un alumno o a un grupo de alumnos el mismo instrumento evaluativo que se aplicó al resto del curso en fechas distintas ni bajar el patrón de rendimiento mínimo aceptable. Se trata de aplicar instrumentos adecuados a los procesos educativos en que ellos han participado. Material para la elaboración del reglamento interno de evaluación, MINEDUC 2012, (p. 8).

#### **2.5.6 Funciones y formas de la evaluación de los aprendizajes.**

Respecto a las funciones de la evaluación, De la Torre (1994), menciona que éstas son:

- a) Diagnostica.
- b) Pronostica.
- c) Como reflexión.
- d) Como investigación.
- e) Como formación.
- f) Como innovación o mejora
- g) Como toma de decisiones.

A continuación, se presenta una ilustración que refleja la compleja red que constituye la evaluación educativa o evaluación didáctica considerando sus componentes y funciones.

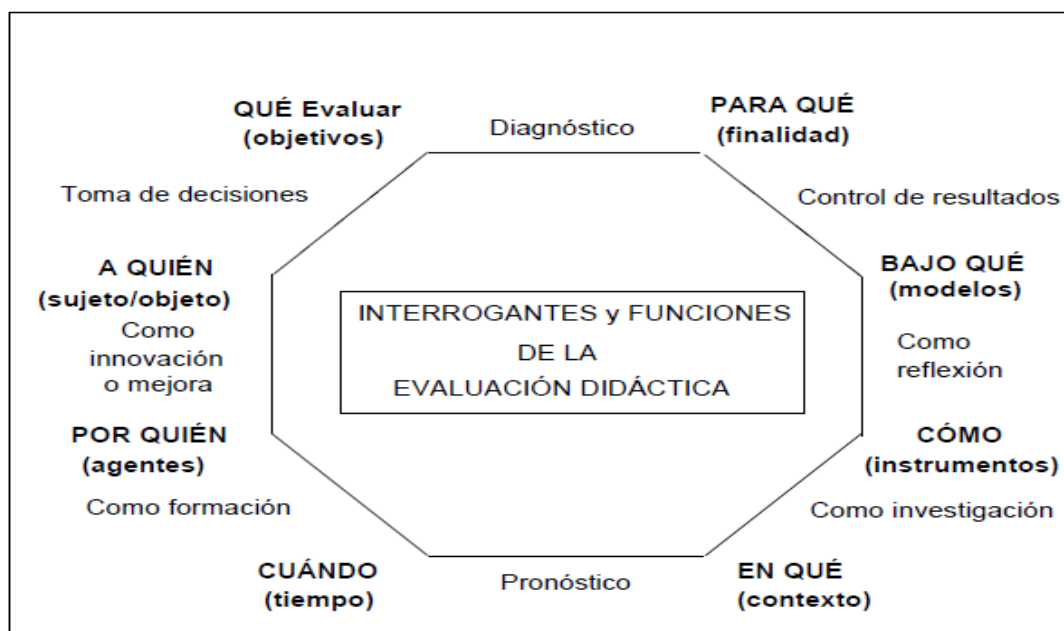


Ilustración 6. Componentes y funciones de la evaluación educativa. De la Torre, 1994, 321. Citada en Zaragoza (2003), pág. 127

Otra clasificación muy puntual de evaluación, es la que menciona Castillo y Cabrerizo (2007), (Citando a Cardona 1994. p. 22). Quien considera que las funciones de la evaluación son:

- a) **Diagnóstica:** satisface la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica
- b) **Reguladora:** permite regular los aprendizajes del alumno en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.
- c) **Previsora:** facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos
- d) **Retro alimentadora:** permite reconducir los distintos elementos que conformar el modelo didáctico.
- e) **De Control:** es necesario para las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa.

## 2.5.7 Dimensiones básicas de la evaluación educativa

Continuando, es posible ver a partir de la figura las dimensiones básicas de la evaluación educativa.

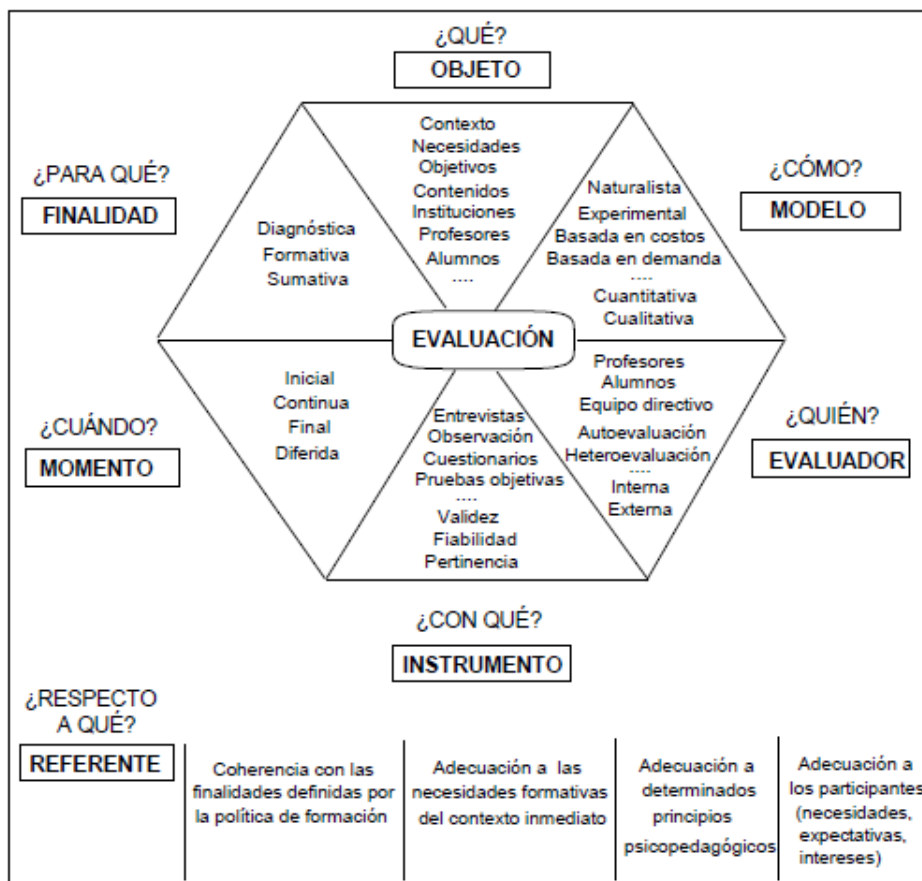


Ilustración 7. Dimensiones básicas de la evaluación educativa Tejada, 1991, 88 Citado desde Zaragoza (2003) pág. 128.

### a) Objeto de la evaluación (Qué evaluar)

Para el caso de la evaluación de los aprendizajes, focalizar el objeto de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes es considerar los contenidos, objetivos y conocimientos. (Según lo estipula el curriculum).

### b) Finalidad de la evaluación (Para qué evaluar)

En este sentido la dimensión de la evaluación apunta al propósito que persigue la evaluación y en ella se pueden mencionar, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

**c) Temporalización de la evaluación (Cuándo evaluar):**

Esta dimensión proporciona la idea de que la evaluación tiene que ser continua y está interconectada con la dimensión de la finalidad de la evaluación por lo que los momentos de la evaluación se corresponden con las finalidades de ésta.

**d) Agentes de la evaluación (Quién evalúa):**

En este sentido la dimensión se relaciona con los diferentes criterios que considera la evaluación. Puede ser de este modo:

Criterio locativo: Evaluación interna o externa.

Papeles de quien evalúa: Heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación.

**e) Instrumentalización de la evaluación (Con qué):**

Esta dimensión pone de manifiesto la cantidad de instrumentos y pruebas que se necesitan para la evaluación.

En este sentido, es posible identificar diferentes técnicas e instrumentos, los que, a su vez, pueden estar separados en dimensiones, como: sobre el tipo de expresión (oral, escrito, o la unión de ambos), respecto a la naturaleza (libre, estructurada, semi estructurada), sobre el tipo de proceso cognitivo (comprensión, memorización).

En relación a técnicas e instrumentos de evaluación, se presenta una ilustración con aquellos que son más comunes y utilizados en educación.

A continuación se mencionaran las principales técnicas e instrumentos de evaluación más utilizados en las instituciones educativas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Como se podrá apreciar en la figura siguiente, la evaluación requiere de diferentes técnicas e instrumentos para llevarse a cabo, o dicho de otra manera, es necesario hacer uso de diferentes procedimientos que permitan obtener información a través de diferentes instrumentos, los cuales, de manera continua y constante cada docente está construyendo y aplicando a sus estudiantes en las diferentes etapas de la evaluación.

## Principales técnicas e instrumentos de evaluación

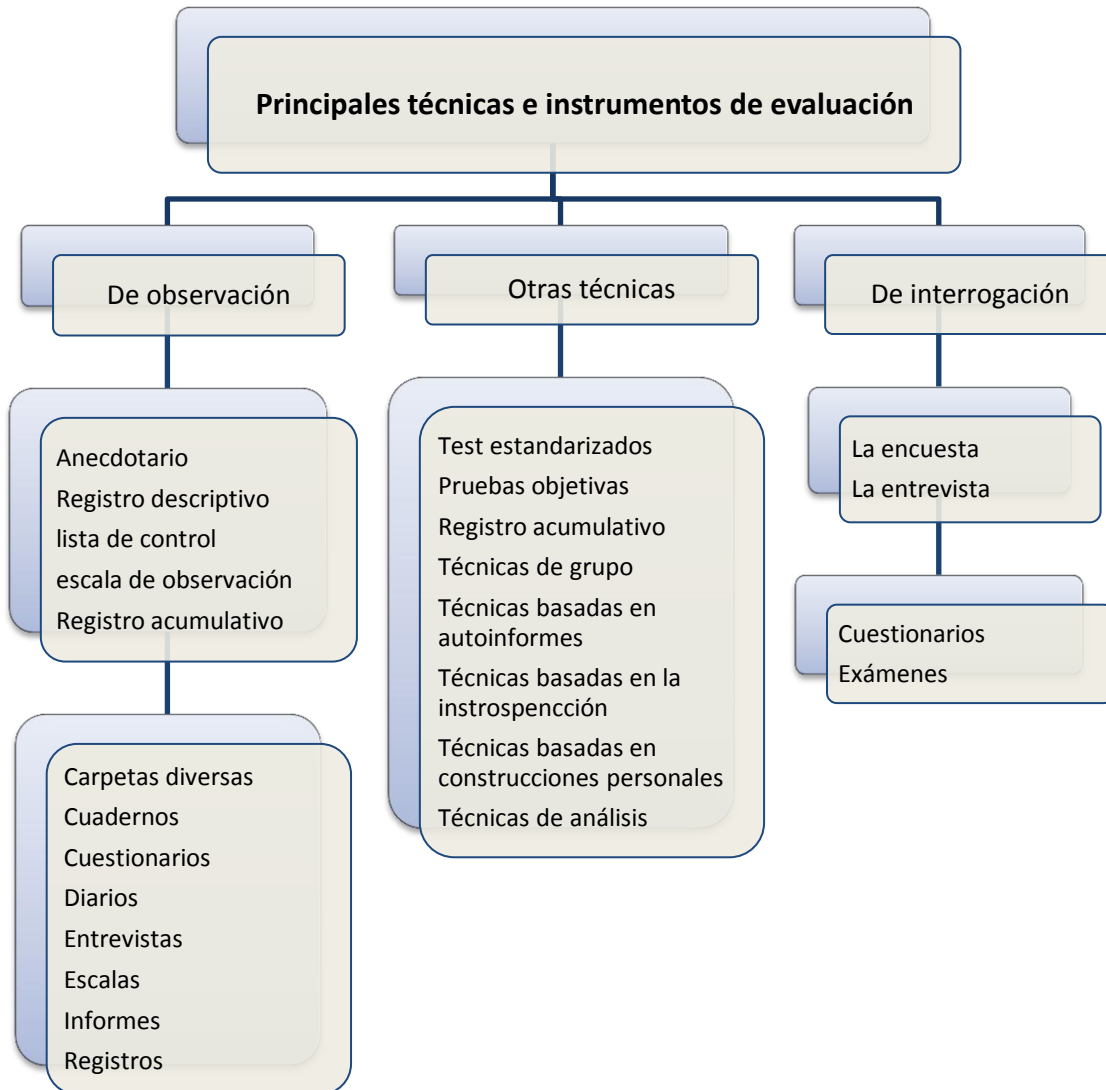


Ilustración 8. Principales técnicas e instrumentos de evaluación. Castillo y Cabrerizo (2007), pág. 166

- **Técnicas:** Son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos (Balbuena, 2013). Algunas técnicas de evaluación son: observación, interrogatorio, solicitud de productos, entre otras.

- **Instrumentos:** Se puede definir los instrumentos evaluativos como, el material concreto que se emplea para recoger la información del aprendizaje de los estudiantes. Algunos instrumentos de evaluación son: pruebas escritas, escalas de estimación, portafolios, entre otros.

#### **f) Modelos de evaluación (Cómo evaluar):**

Esta dimensión obedece a las propuestas relacionadas con el referente que se adopta para la evaluación y con la perspectiva paradigmática desde la cual se enfoca la evaluación.

Considerando paradigma como un “*Conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada*” Zaragoza 2003, (citando de Avira, citado en Arnal, 1992, p. 145.)

#### **Enfoques de la evaluación de los aprendizajes.**

Derivado de los dos grandes paradigmas se desprenden los tres enfoques de la evaluación, donde el paradigma tradicional considera al enfoque psicométrico y edumétrico, y el paradigma constructivista al enfoque constructivo. Barría (2010) los describe de la siguiente manera.

##### ***a) Enfoque Normativo o Psicométrico: (Evaluación referida a la norma o psicométrica)***

Los resultados obtenidos por un estudiante se comparan con los resultados obtenidos por un grupo de referencia. (Grupo normativo de referencia). Por ejemplo, la aplicación de la Prueba CLP (Complejidad Lingüística Progresiva) a un estudiante de octavo básico, el resultado de este estudiante se compara con las normas en percentiles puntajes Z y puntajes T establecidos por el grupo normativo de referencia. Y con la anterior referencia se interpreta y concluye. (Barría 2010).

b) ***Enfoque Criterial o Edumétrico: (Evaluación referida a criterios o edumétrica)***

Definen los objetivos que deben alcanzar los alumnos en cada nivel de enseñanza y los instrumentos orientados a establecer juicios para juzgar la enseñanza que ha alcanzado el alumno y compararla con los objetivos establecidos. Si los instrumentos han sido construidos considerando los aprendizajes esperados que contempla el programa, es posible establecer, a partir de esos resultados el porcentaje de logro de los objetivos por estudiante. (Barría 2010).

c) ***Enfoque Constructivo***

Se comparan dos resultados del mismo sujeto, antes y después de la intervención pedagógica. Además, se monitorea las reacciones del sujeto mientras se produce la intervención. La evaluación es vista como un proceso inseparable del aprendizaje y con fines de mejora del aprendizaje y la enseñanza. (Barría 2010).

Por su parte, Ahumada 2012, agrega una nueva propuesta evaluativa o propuesta de enfoque bajo una concepción de aprendizaje significativo, que lo describe de la siguiente manera:

***Nueva propuesta evaluativa***

- Enseñanza personalizada y evaluación diferenciada
- Predominio de la función diagnóstica
- Evaluación en términos de dominio de procesos
- Propósito de carácter productivo
- Aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos múltiples.

Ahumada (2012), p. 26.

A continuación, se muestra una tabla con los diferentes tipos de evaluación, sus funciones y su asociación con los paradigmas y enfoques de la evaluación de los aprendizajes.

Tabla 20. Tipos de la evaluación con respecto a sus tipos en contextos de paradigmas. Adaptado de Rivera M<sup>a</sup> Eugenia, Piñero M<sup>a</sup> Lourdes, (2010) Contextos paradigmáticos de la evaluación de los aprendizajes, REDHECS, pág. 111

<b>Paradigma tradicional</b> <b>Enfoque psicométrico</b>	
<i>Evaluación como juicio</i>	Se base en obtener información para emitir un juicio basado en criterios intrínsecos o en otros agentes de tipo curricular. Se utilizan criterios personales del evaluador. Ejemplo: prueba escrita.
<i>Evaluación como medición</i>	Establece la medición de lo aprendido como importante y por ello considera que todos los aprendizajes deben ser susceptible de medición, surge a la par con la psicometría y los tests. Se evalúa en base a respuestas correctas. Ejemplo: EVALUA
<b>Paradigma tradicional y paradigma Constructivista</b> <b>Enfoque edumétrico</b>	
<i>Evaluación como congruencia con los objetivos</i>	Se concibe como la comparación entre la propuesta y lo logrado donde el criterio utilizado son los objetivos y estos son externos a los entes que interviene en el proceso evaluativo. Lo importante de esta concepción es la determinación del grado en que se alcanzan los objetivos. Compara los resultados con el curriculum que se debe alcanzar. Ejemplo: Prueba de síntesis o final
<i>Evaluación como toma de decisiones</i>	Su tendencia es afirmar que los resultados obtenidos pueden ser utilizados para tomar decisiones de mayor alcance y significado tanto para los estudiantes, profesores, los padres, etc. Se pueden encontrar cuatro tipos de decisiones alusivas a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación, objetivos y metas.</li> <li>- Sobre medios para adquirir fines</li> <li>- Aplicación y desarrollo de programas</li> <li>- Valoración de resultados</li> </ul> Se utiliza para planificar la enseñanza. Ejemplo: Evaluación diagnóstica o inicial.
<b>Paradigma constructivista</b> <b>Enfoque constructivo</b>	
<i>Evaluación responderte</i>	Pretende responder a problemas y cuestiones reales por tanto se orienta más a las actividades que las intenciones. Se utiliza para conocer la realidad del alumno. Ejemplo: estudios de caso.
<i>Evaluación iluminativa</i>	Busca clarificar, familiarizarse y los problemas de la práctica evaluativa y utiliza diferentes métodos como observación, entrevistas, análisis de documentos y cuestionarios por lo que considera la evaluación como una construcción a la par con el proceso. Permite detectar debilidades y habilidades. Ejemplo: test antes de una evaluación formativa.
<i>Evaluación auténtica</i>	Es aquella que se realiza a modo de observación natural. Trata de capturar la esencia de lo singular, lo relevante, las relaciones que definen el comportamiento de las personas y desarrollo de los procesos. Permite el rastreo continuo. Ejemplo: pauta de observación.

<p><b><i>Evaluación dinámica / tridimensional</i></b></p>	<p>Surge a partir de negociaciones entre los participantes, se concibe como servicio neutro de información al alcance de todos los que están implicados, su fin es perfeccionar la comprensión de los interesados en la evaluación mostrándoles como otros la perciben por tanto se promueve una práctica evaluativa tridimensional, interactiva y consensual siendo necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación auténtica entre los participantes</li> <li>- Respeto y aceptación</li> <li>- Clima de libertad y confianza</li> <li>- Confrontación de ideas y búsqueda de acuerdos e intereses comunes.</li> </ul> <p>Permite planificar luego de haber detectado las debilidades. Ejemplo: autoevaluación</p>
---	---

Respecto a los modelos evaluativos en sí, es posible clasificarlos de diferentes maneras, para Castillo y Cabrerizo (2007), p. 31 – 36 se pueden clasificar en los cuatro grupos que se indican a continuación.

- **Modelos clásicos**

- Modelo de Stufflebeam y Shinkfield (1987) y engloban cuatro tipos de evaluación
- Evaluación del contexto
- Evaluación de entrada (Input)
- Evaluación del proceso
- Evaluación del producto (Output)

Modelo C.S.E.

- **Modelos alternativos:**

- Modelo de evaluación responsable Stake 1975 y Lincoln 1982.
- Modelo de evaluación iluminativa Parletty Hamilton 1976.

- **Modelos de evaluación curricular**

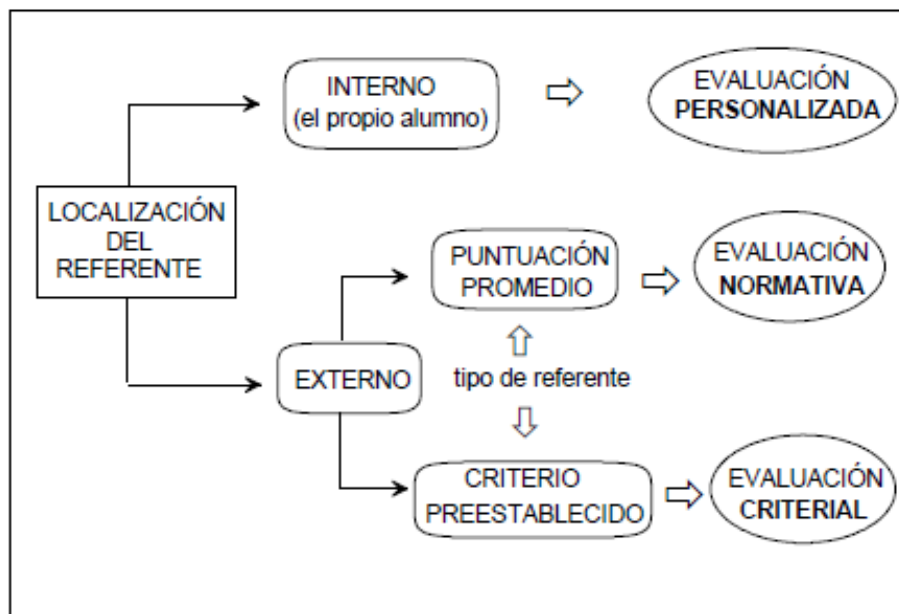
- Modelo EBC para el diseño de la instrucción (EMC – DI)
- Modelo EBC referida a criterios (EBC – RC)
- Modelo EBC basado en el curriculum (MBC)
- Modelo de valoración Basada en el Curriculum (VBC)

- **Modelos integradores**

- Modelo de salvia y Hughes (1990)
- Modelo individualizador de Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo (1991)
- Modelo integrador de Suarez Yáñez (1996)

**g) Referentes de la evaluación**

Esta dimensión de la evaluación se refiere a aquello con lo que se compara la información obtenida. Los referentes más habituales son las realizaciones del propio alumno, las realizaciones de un grupo o población de pares o similares y un criterio de realización previamente establecido. La ilustración indica este tipo referencia.



*Ilustración 9. Tipos de evaluación según el referente, Zaragoza (2003.), pág. 132*

**2.5.8 Coordinación de la evaluación:**

Respecto a la coordinación en educación, tiene mucho sentido lo citado por, gallego y otros, al decir: “De entre las diferentes tareas que tiene que asumir el profesor ante el nuevo contexto, destacamos la necesidad de la coordinación con otros docentes con los que comparte grupo”. Gallego y otros (2001), p. 121.

Al mismo tiempo estos autores citan a Terrón (2009) quién menciona que la coordinación del profesorado debe plantearse en diferentes aspectos, como reflejamos a continuación:

- Coordinación de los objetivos de aprendizaje para que el grupo de profesores conozca el rumbo hacia el cual dirigir sus esfuerzos. Esta coordinación busca alcanzar efectos sinérgicos, esto es, que la suma de las partes verdaderamente responda a los planteamientos del todo.
- Coordinación de los contenidos, con la intención de evitar solapamientos y lagunas de conocimientos.
- Coordinación de los métodos docentes, gracias a una adecuada mezcla de ingredientes metodológicos los estudiantes desarrollarán las competencias deseadas.
- Es necesario coordinar los calendarios de actividades. Siendo el alumno el centro, habrá que distribuir racionalmente la carga total de trabajo que se le exige desde las distintas materias que conforman sus estudios.
- Es necesario coordinar la evaluación y ha de plantearse de forma igualmente transparente, coherente y formativa en todas las materias. Gallego y otros (2011), p.122, respecto al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Las citas anteriores indican que es necesario para una visión innovadora de educación la existencia de una coordinación entre pares, puesto que *“La educación no es ya “patrimonio exclusivo” de los docentes sino de otros profesionales y de la comunidad, lo que exige nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica educativa”*. (Imbernón, 2004:149) Montero (2011), p. 74.

A lo anterior, Montero agrega, *“Entiendo, como decía la colaboración entre profesionales -de manera sistemática, en torno a un proyecto- como una oportunidad formativa excelente, de desarrollo profesional y de mejora de la práctica del conjunto de las personas implicadas”*. Montero (2011), p. 79.

Por otra parte, la evaluación para el aprendizaje que presenta el MINEDUC en sus principios destaca: *“Los criterios deben ser compartidos con los alumnos y alumnas a fin de que los conozcan, los comprendan, y para que orienten el trabajo que realicen de acuerdo a ellos”*. Evaluación Para el Aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. p. 42.

Y otro de los principios, dice que se debe *“Fomentar la colaboración entre el niño y el maestro o entre los niños”* Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. 2006.

Lo anterior, indica claramente que es necesario que exista colaboración entre pares en las prácticas educativas y por ende en las prácticas evaluativas, y dicha colaboración debe considerar coordinación entre profesores y entre profesores - estudiantes.

### **2.5.9 El rendimiento académico y la evaluación de los aprendizajes**

El rendimiento académico, a pesar de ser un aspecto básico en la evaluación de los aprendizajes ha sido evitado en su estudio, para efectos de esta investigación, se dirá que es

el resultado final de la influencia del proceso educativo que sintetiza la acción conjunta de sus componentes, orientado por el profesor y logrado por el esfuerzo del alumno, que evidencia la formación integral de este en sus cambios de conducta de acuerdo a los objetivos propuestos. Valdivia (2001), p. 101.

Respecto a la evaluación del rendimiento académico, primero es necesario considerar que es un tanto difícil conocer el rendimiento académico con precisión, sin embargo, es necesario acercarse lo más posible a ello para identificar los efectos del proceso educativo en su conjunto, y para ello lo principal es conocer los aprendizajes que debe alcanzar el estudiante y los criterios que se deben considerar para la evaluación de dichos aprendizajes.

Para que sea lo más real posible la evaluación del rendimiento académico, es necesario considerar lo académico de manera completa, es decir, se debe evaluar de manera integral, considerando los aprendizajes intelectuales, dominio de destrezas y habilidades y los principios y valores, lo que en otras palabras el MINEDUC menciona en el Curriculum como: a) Actitudes b)Habilidades c)Conocimientos

Considerando a Bloom, citado en Valdivia (2001), p.100. Es posible llevar a cabo una evaluación confiable cuando se tiene en cuenta los siguientes dominios:

- a) **Dominio Cognitivo:** (Aprendizajes intelectuales)
- b) **Dominio Psicomotor:** (Dominio de habilidades y destrezas físicas)
- c) **Dominio afectivo:** (Formación de valores, aprendizajes sociales)

Respecto a los tipos de rendimiento académico Valdivia (2001), p. 103, menciona que se les puede entender desde dos puntos de vista:

**Desde el punto de vista externo:**

- a) **Rendimiento suficiente:** El estudiante alcanza los requisitos previstos y evidencia una calificación mínima indispensable.
- b) **Rendimiento insuficiente:** El estudiante no logra alcanzar el puntaje necesario con los conocimientos que posee y evidencia que no son los que se le piden como requisito mínimo.

**Desde el punto de vista interno acorde con las posibilidades personales de cada alumno:**

- a) **Rendimiento satisfactorio:** El rendimiento está acorde con las posibilidades, capacidades y destrezas que presenta cada estudiante.
- b) **Rendimiento insatisfactorio:** Cuando el obtiene una calificación aprobatoria pero no se han puesto en juego todas sus capacidades.

### **2.5.10 Imagen de evaluación**

Para efectos de esta investigación, se entiende por imagen de la evaluación lo que se cree sobre ella o respecto a ella.

Respecto a lo que se puede pensar sobre la evaluación en el ámbito educativo; Toranzos y Elola, (2000), mencionan la siguientes problemáticas ideas, críticas o aspectos objetables, que se tiene de la evaluación de los aprendizajes y, ellas son:

#### **Problemáticas que inciden en la imagen que se tiene sobre la evaluación de los aprendizajes.**

- Opiniones sobre los exámenes o pruebas
- Emisión de juicios de valor sobre los alumnos o sobre la calidad de sus tareas
- Uso de los instrumentos de evaluación con fines distintos a los que fueron diseñados
- Presión sobre profesores y alumnos para alcanzar calificaciones (instituciones involucradas, sociedad, etc)
- Desfase entre teoría y practica
- Identificación y calificación debido al deterioro del concepto de evaluación
- Dificultades a la hora de evaluar objetivos (dejan de lado ciertos conocimientos o habilidades y actitudes)
- Limitaciones de la evaluación.
- Fin de la evaluación solo como control y selección dejando de lado el feed back o retroalimentación.

### **2. 5.11 Prácticas evaluativas**

Sabiendo que la sociedad está preocupada por mejorar la calidad de la educación las políticas educativas ponen en un lugar central tanto, las prácticas de enseñanza, como, las prácticas evaluativas, siendo necesario precisar algunas cuestiones relacionadas, tales como, la definición del término como algunos requisitos necesarios respecto a una evaluación de los aprendizajes favorable a un contexto educativo inclusivo.

Respecto al término prácticas evaluativas, Prieto y Contreras mencionan lo siguiente: “Las prácticas evaluativas pueden estar orientadas por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza y sentido de la disciplina, su enseñanza en general y evaluación en particular, afectando y calificando ambas actividades”. Prieto y Contreras (2008) en Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar.

Por lo anterior, se debe aceptar que las prácticas evaluativas no son procesos meramente técnicos ni de control y para ello es necesario cumplir con una serie de requisitos en pro de hacer que los resultados reflejen efectivamente los aprendizajes de los estudiantes, es decir:

- El profesor debe realizar un complejo proceso de transformación del conocimiento disciplinario para su presentación didáctica, de manera de facilitar su comprensión por parte de los estudiantes.
- El profesor debe definir los criterios de evaluación.
- El profesor debe diseñar instrumentos evaluativos acorde a los criterios de evaluación en consonancia con su didáctica y contexto de enseñanza – aprendizaje.
- El profesor debe determinar cómo va a comunicar y trabajar sus resultados, articulando contenido disciplinario, su didáctica y la forma de evaluarlo. Prieto y Contreras (2008).

Finalmente, se puede afirmar que las prácticas evaluativas deben permitir al docente ver en la evaluación de los aprendizajes una oportunidad de conocer los resultados del aprendizaje de sus estudiantes para conocer sus dificultades / debilidades y ayudarles a superar los

problemas detectados en pro de habilitarlos para continuar sus estudios posteriores, y al mismo tiempo ver que pueden hacer uso de la misma información para reorientar y transformar sus propias prácticas pedagógicas.

### **2.5.12 Evaluación en el marco de la LGE (Ley General de educación)**

Para tener una idea más precisa sobre lo que la Ley N° 20.370 (2009) menciona sobre la evaluación, se citarán los siguientes artículos:

**Artículo 7:** "La evaluación de los alumnos deberá incluir indicadores que permitan efectuar una evaluación conforme a criterios objetivos y transparentes."

**Artículo 23:** "La modalidad de educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración"

**Artículo 39.** "Asimismo, por decreto supremo del Ministerio de Educación se establecerán los criterios, orientaciones y el procedimiento para la certificación de aprendizajes, habilidades y aptitudes, y para la promoción de un curso a otro de los alumnos con necesidades educativas especiales que durante su proceso educativo requirieron de adaptaciones curriculares"

Teniendo en cuenta lo anterior, queda claro que la evaluación de los aprendizajes debe ser clara, precisa y apuntar a beneficiar al estudiante y al docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje en un contexto amplio y que a la vez abarca considera la diversidad respecto a los estudiantes, ambientes, recursos, etc.

## 2.6 Actitud.

A lo largo de la historia las actitudes han sido objeto de estudio para las ciencias, y no ha sido menor la importancia que ha tenido para el campo de las ciencias de la educación.

Se puede entender la actitud como la *“Predisposición que afecta consistentemente la respuesta de las personas hacia determinados objetos o situaciones. Las actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y predisposición al cambio ante determinados retos”* (Richardson, 1996) citado en Chiner (2011), p. 39.

### 2.6.1 Definición de actitud

Por otra parte, Trillo y otros (2003), p. 18. Definen actitudes *como “una disposición personal o colectiva a actuar de una determinada manera en relación a ciertas cosas, personas, ideas o situaciones”*, siendo necesario aclarar que la disposición, se nutre en los conocimientos, efectos y conductas que se posean sobre el objeto, persona, idea o situación sobre la que es proyectada la actitud.

Otras definiciones encontradas en la literatura, Trillo y otros (2003) p.20. Mencionan:

- *“La actitud es la suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, amenazas y convicciones acerca de un determinado asunto”* (Thurstone 1931).
- *“Es un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorables o desfavorables respecto a objetos sociales”*. Krech y Crutchfield (1994).
- *“Es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”*. Anderson (1981).

- “Es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas” (Coll 1987)

Es una predisposición interior de la persona que se traduce en reacciones emotivas moderadas que se adoptan cada vez que una persona está en presencia de un objeto (o una idea o una actividad). Estas reacciones le llevan a aproximarse o alejarse de ese objeto. Morrissette (1989).

Considerando las diferentes definiciones, para efectos de esta investigación se tendrá como más completa la que dice relación con la “*Predisposición que afecta consistentemente la respuesta de las personas hacia determinados objetos o situaciones. Las actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y predisposición al cambio ante determinados retos*” propuesta por Richardson.

Respecto de las actitudes, Fishbein y Azjen (1977) citado en Trillo y otros (2003), en sus estudios consideran que las actitudes poseen tres características básicas y estas son:

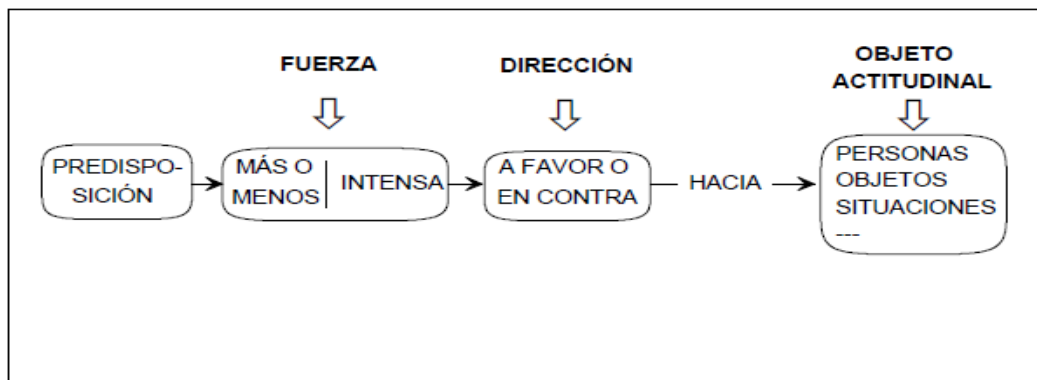
### **2.6.2 Características y aspectos de las actitudes**

- a) Son aprendidas,
- b) Predisponen para la acción.
- c) Son favorables o desfavorables para el objeto.

Por su parte, Allport 1935 (citado en Trillo y otros, (2003), pág. 18. Menciona que hay tres aspectos básicos en las actitudes que se pueden identificar en todos los enfoques desde el que se estudien:

- a) Poseen una base o predisposición favorable a una reacción teñida de una emocionalidad favorable o desfavorable al objeto.
- b) Se organizan a partir de la experiencia, es decir, que se precisa de referentes cognitivos, emocionales y conductuales que permiten situar los objetos en un contexto significativo.
- c) La predisposición se activa ante la presencia de objetos o situaciones con los cuales está relacionada la actitud.

Lo anterior se puede entender más claro a partir del siguiente esquema:



*Ilustración 10. Conceptualización de la actitud. Zaragoza (2003), pág. 208.*

Por otra parte, Trillo y otros (2003), menciona que es necesario incluir los cuatro aspectos básicos de las actitudes para su definición o análisis de componentes, y estos son:

- 1) Se trata de una dimensión o un proceso interior de las personas que les predispone a actuar de una manera determinada y este no es accesible directamente sino a través de sus manifestaciones externas, puesto que se trata de un estado mental y emocional interior.
- 2) No se puede entender como algo endógeno o estructural, ni como algo típico o propio, sino que es una condición adaptativa a las circunstancias: surge, se mantiene o se altera según la interacción del sujeto con el entorno.

- 3) Son de carácter adaptativo, se deben entender de manera relativa, puesto que se construyen, se enseñan, se modifican, se sustituyen, etc.
- 4) Se trata de fenómenos humanos complejos en lo que intervienen a los menos tres componentes básicos. (componente cognitivo: lo que se sabe. Componente emocional: Efectos que provoca.  
Componente conductual: Acciones que permite llevar a cabo). Trillo y otros (2003) p.21.

### 2.6.3 Componentes de las actitudes

Como fue mencionado antes, las actitudes se componen de tres elementos o componentes; Componente cognitivo, Componente emocional y Componente conductual.

Es importante en este contexto conocer cuáles son los componentes que consiguen regular las actitudes, para ello se puede observar la relación existente entre ellos y el proceso de evaluación, permitiendo comprender más íntegramente este proceso.

Diferentes autores (Morales, 1988; Hewstone y otros, 1990; Zabala, 1998), comparten que las actitudes están integradas por tres componentes (referidos a: Conocer, Sentir y Hacer) y se les puede entender del siguiente modo:

- **Componente cognoscitivo:** Conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud. Está formada por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre él, los objetos no conocidos o sobre los que no se posee información no pueden generar actitudes (Prieto, M.A 2011).
- **Componente afectivo o emocional:** Son las sensaciones y sentimientos que dicho objeto produce en el sujeto, es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes.

Según Pacheco Ruiz (2002), las emociones están relacionadas con las actitudes de las personas frente a determinada situación, cosa o persona.

La actitud es una tendencia o disposición a actuar de determinada manera, en la actitud se pueden encontrar varios elementos entre los que se desarrollarán los pensamientos y las emociones.

- **Componente conativo o conductual:** Son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, es cuando surge una verdadera asociación entre objeto y sujeto. Es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Es el componente activo de la actitud.

Por lo anterior, es posible mencionar que la actitud que tenga un profesor sobre la evaluación para estudiantes que presentan NEE influye y tiene efectos en sus prácticas evaluativas, situaciones que a su respecto han sido analizadas por algunos investigadores en países europeos, obteniéndose hallazgos que confirman cierta hipótesis, tal como la tesis doctoral de Esther Chiner Sanz (2001), quien investigó sobre las actitudes del profesorado sobre la inclusión y con ello la evaluación.

#### **2.6.4 Funciones de las actitudes**

Sabiendo que las actitudes son aquellas pre disposiciones que se tiene respecto de algo, se hace necesario saber cuáles son las funciones de las actitudes, o de otra manera entender por qué las personas tienen cierta actitud.

Al centrarse directamente en el tema de las funciones de las actitudes, se han encontrado cuatro funciones, que en palabras de Coll, y otros (1994) y Zaragoza (2003), p, 211.

- **Función defensiva:** (endodefensiva) *“En este caso las actitudes actúan como mecanismos de defensa ante los hechos de la vida cotidiana que desagradan, Dos de estos mecanismos son la racionalización y la proyección”* (p. 211). Por ejemplo, una actitud positiva dentro de un grupo podría proteger a una persona de los sentimientos negativos hacia sí mismo o hacia el grupo.
- **Función adaptativa:** (instrumental o utilitaria)

Las actitudes ayudan a alcanzar objetivos deseados - maximización de las recompensas- y a evitar los no deseados -minimización de los castigos o las penalidades” esta función, por tanto, quiere decir que nos acercamos a las cosas que nos satisfacen y nos alejamos de las cosas que nos desagradan, eso explica que la actitud se forma de acuerdo con nuestra experiencia directa en la vida diaria. (p. 211)

Por ejemplo, adoptar actitudes semejantes a las de la persona hacia la que se siente simpatía puede resultar «funcional» para conseguir simpatía o un acercamiento. ·

- **Función expresiva de los valores:**

Supone que las personas tienen necesidad de expresar actitudes que reflejen sus valores más relevantes sobre el mundo y sobre sí mismos. Así, las actitudes ayudarían a confirmar socialmente la validez del concepto que uno tiene de sí mismo -o autoestima- y la de sus valores (p.211).

- **Función cognoscitiva:** (de conocimiento o de economía)

Constituyen un modo de ordenar, clarificar y dar estabilidad al mundo en el que se vive, por lo que ayuda a categorizar y simplificar mejor el mundo aparentemente caótico que se presenta cada día, como la creación de prejuicios y estereotipos.

Por ejemplo, si a un profesor le gusta en particular el trabajo que realiza uno de sus alumnos, esperará que apruebe sus exámenes. Su actitud le guía para saber qué puede esperar en esa situación.

### 2.6.5 Formación y educación de las actitudes

Partiendo de la base que las actitudes son adquiridas y adaptativas a las circunstancias y no innatas, es posible afirmar que éstas pueden o no permanecer en el tiempo lo que da referencia a que pueden ser cambiadas o modificadas y por tanto enseñadas y aprendidas.

La adquisición de las actitudes, por tanto, juega un rol importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje puesto que del mismo modo en que pueden ser modificadas por parte de los estudiantes, también pueden serlo por parte de los docentes, situación que es el foco de la presente investigación.

Respecto de la formación de las actitudes Zaragoza (2003) citado e Zabalza, 1998, menciona que es posible identificar dos enfoques que tratan la configuración de las actitudes, ellos son:

1. **Resultado del proceso de sociabilización:** para este enfoque la formación de las actitudes se vincula a la aprobación de los patrones cognitivo y conativo del entorno y personas con las que se convive. Para este enfoque el primer mecanismo que entra en juego es la imitación de las actitudes de otros.
2. **Producto del proceso de maduración y desarrollo cognitivo:** para este enfoque el desarrollo de las actitudes se vincula al desarrollo afectivo – emocional y principalmente a las capacidades cognitivas propias, bajo este modelo, las actitudes

se adquieren en un proceso que se realiza en paralelo al desarrollo de las capacidades cognitivas. Zaragoza (2003) citado de Zabalza, 1998.

En síntesis, de ambos modelos, se puede concluir que las actitudes aparecen y se aprenden como resultado de los procesos de socialización y de maduración de cada sujeto.

Respecto de la educación de las actitudes, Alcántara (1992) menciona que es posible identificar tres vías por las cuales educar las emociones, y estas son:

**La motivación:** Este método tiene su foco en despertar el deseo y la motivación por adquirir la actitud, y es por ello que todo el accionar educativo está centrado en llamar la atención y provocar interés en el sujeto.

**La imitación:** Para este método el foco está en la imitación de modelos y es por ello que se deben poner modelos de las actitudes deseadas a disposición del sujeto para que este pueda imitarlas y se mencionan como primordiales los factores cognitivos y los factores afectivo-emocionales.

**La actuación:** Para este modelo, las actitudes se generan por los actos del sujeto y es por ello que es necesario poner énfasis en las actuaciones del sujeto. Alcántara (1992), p. 15.

### **2.6.6 Cambio de actitudes.**

Respecto al cambio en las actitudes, es necesario considerar ciertos factores que para Zaragoza (2003) serían:

- **La variabilidad de la actitud:** en este caso es importante considerar que los esfuerzos dirigidos al componente cognitivo o al afectivo movilizan más la actitud hacia el cambio, las actitudes extremas son menos susceptibles a cambiar, una actitud simple es más susceptible a un cambio incongruente que una actitud más compleja, una actitud que satisface impulsos intensos y un número grande de

necesidades es más inmune a una variación incongruente, las actitudes que surgen de creencias o valores básicos son más difícil de mover en una dirección incongruente.

- **La comunicación persuasiva y las relaciones interpersonales:** En este sentido cobran importancia la credibilidad del comunicador, la atracción del comunicador y el poder del que comunica.
- **La disonancia cognitiva:** Esto se refiere al desequilibrio que puede existir por una situación conflictiva debido a la incompatibilidad o contradicción entre ideas, opiniones o actitudes.

### 3. Estado del arte

El estado del arte, tal como lo mencionan, Londoño, Maldonado y Calderón (2014), tiene relación con *“seguirle las huellas a un proceso hasta identificar su estado de desarrollo más avanzado”* (p.4). Atendiendo a ello, este apartado de la investigación hará mención a todas las evidencias en investigación realizadas en el último tiempo que tengan relación con las actitudes del profesorado de enseñanza media sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo, considerando la definición que los estudios hacen de la problemática, las evidencias empíricas y metodológicas utilizadas y los resultados obtenidos.

La revisión de la literatura publicada en los últimos 20 años a nivel nacional respecto al tema, evidencia que no existe estudios en Chile que relacionen los tres términos en cuestión siendo posible hasta ahora, solo poder contar con artículos y tesis que hablan de manera particular sobre: evaluación de los aprendizajes, inclusión educativa y actitudes por parte del docente.

En relación a lo anterior, se han encontrado los siguientes documentos que son significativos en relación al tema de investigación. **“Percepciones y Actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la Inclusión Educativa”, estudio realizado en Chile durante el año 2008**, el estudio describe las actitudes que manifiestan un grupo de estudiantes de pedagogía general básica y pedagogía en historia y geografía hacia la inclusión de estudiantes que presentan NEE, es un estudio descriptivo tipo encuesta que consideró variables relativas a estudiantes, profesores y aulas.

Los resultados que se obtuvieron en el estudio indican que existe una tendencia favorable hacia la inclusión, pero que solo es positiva de manera decidida cuando se refiere a alumnos, por otra parte, se encontraron diferencias en las actitudes de la muestra entre ambas carreras, siendo actitudes diferentes cuando se trató de los beneficios que reciben los estudiantes en una situación escolar inclusiva y sobre la falta de preparación para atender a las NEE. Otra conclusión a la que llegó el estudio fue la corroboración de que, la formación inicial del profesorado ha de incluir la formación y cambio de actitudes hacia la atención a la diversidad, además de capacitaciones técnicas para atender a la integración y las NEE. Arnaiz (2003), (Citando en Sánchez et al, 2008).

Como limitaciones del estudio se mencionó que la muestra fue muy reducida y por lo mismo, poco representativo. Respecto al instrumento de recogida de datos, se consideró que poseía pocos ítems y dejaba las variables con pocas opciones de matización.

Otro estudio nacional encontrado, corresponde a una **investigación patrocinada por la Universidad Católica del Maule realizada durante el año 2012**, que se titula **“Actitudes del Profesorado de Chile y Costa Rica hacia la Inclusión Educativa”**, este estudio, tenía como objetivos identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en Chile y Costa Rica, conocer los recursos y apoyos con que cuentan los docentes para favorecer la educación inclusiva y valorar los principios de ella que subyacen a las prácticas docentes.

Dicho estudio también utilizó un enfoque cuantitativo a través de un diseño descriptivo de tipo encuesta. Las variables de esta investigación fueron las percepciones y actitudes del

profesorado hacia la educación inclusiva, los resultados indicaron que los docentes presentan en general una actitud positiva hacia la inclusión y que incorporan diferentes medidas para atender a las NEE de sus estudiantes, por otra parte, se concluyó que el tiempo y los materiales son percibidos como limitantes a las prácticas inclusivas por parte de los docentes, y destaca el caso de los docentes de Chile (72%) que relevan el beneficio académico y el beneficio social (93%) a diferencia de los docentes de Costa Rica que manifiestan (55%) no estar de acuerdo con el beneficio académico que presenta la inclusión, pero sí manifiesta el beneficio social de ella (90%).

Respecto a las medidas que favorecen la educación inclusiva, éstas indican una respuesta positiva, y un alto porcentaje de docentes manifiesta aplicar adecuaciones curriculares significativas y estar de acuerdo con la necesidad de recibir capacitaciones. La investigación también permitió conocer el gran valor que los docentes dan al trabajo colaborativo para atender las NEE y la consideración de que la educación inclusiva presenta más ventajas que desventajas.

Respecto a los puntos sensibles detectados por el estudio, se menciona la dotación de recursos para atender a las NEE mencionadas por la muestra y, por parte de los investigadores, la necesidad de realizar estudios similares con muestras más representativas que permitan proporcionar información para reestructurar programas, actualizar contenidos y reflexionar acerca de las creencias que limitan las expectativas por parte de los docentes.

También, se encontró un estudio realizado más recientemente (**año 2014**) en **Temuco**, que se titula **“Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”** que tenía como objetivos describir las representaciones mentales del profesor de educación básica acerca de la integración escolar de niños con NEE, identificar formas de relación que establecen los profesores con los niños integrados en el aula común y analizar las actitudes de los profesores frente a los niños que presentan NEE y están integrados en el aula. El estudio se realizó bajo enfoque cualitativo de diseño con estudio de caso, en el cual se indagó en las

prácticas pedagógicas de cuatro docentes de un colegio municipal mediante la observación, registro etnográfico, una entrevista no estructurada y un cuestionario.

Los resultados obtenidos en la investigación evidencian la actitud positiva y negativas de aceptación, afecto y preocupación por parte de los docentes hacia los estudiantes con NEE, las formas de relacionarse son mediante lenguaje verbal y no verbal y la representación generalmente equivale a una conceptualización de las NEE relacionada con los niños que requieren atención especial por poseer dificultades de aprendizaje y trastornos.

Como conclusión del estudio se obtuvo que los profesores evidencian actitudes positivas y negativas, con prácticas pedagógicas de indiferencia, sobre protección, aceptación y bajas expectativas, también se evidenció falta de preocupación por hacer que los alumnos con NEE participaran de todas las actividades planificadas para el curso, y las formas de relacionarse de los profesores con los estudiantes evidencian igualmente, una actitud negativa y positiva, puesto que no hay mucha interacción, poco interés y preocupación.

Respecto a las respuestas educativas hacia las NEE, los docentes manifiestan que falta apoyo de especialistas, adaptaciones curriculares, el tiempo y los espacios. Por otra parte, se concluye que los docentes consideran importante las capacitaciones y la existencia de material apropiado para hacer efectiva la integración escolar y consideran como obstáculo la excesiva cantidad de estudiantes integrados en el aula. Finalmente, el estudio revela que no existe diferencia en las actitudes del profesorado en relación a género, edad y años de servicio.

Como se puede constatar, en Chile hasta ahora no hay estudios que proporcionen conocimientos empíricos sobre las actitudes del profesorado de enseñanza media hacia la inclusión educativa y tampoco hay investigaciones sobre las actitudes del profesorado de enseñanza media sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar en contextos inclusivos.

En cuanto a estudios internaciones, se ha encontrado una mayor cantidad de investigaciones sobre los términos en cuestión y dos tesis que tocan exactamente el mismo contenido de este estudio.

Uno de los estudios internacionales sobre este tema es la tesis doctoral de Josep Ma Zaragiza Raduà, realizada en **Bellaterra durante el año 2003, que se titula “Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos”**. Que buscó analizar las actitudes que muestra el profesorado de educación secundaria hacia la evaluación de los aprendizajes, proporcionar elementos para la reflexión y formular propuestas de mejora en referencia a la formación sobre evaluación basada en el contexto actual. Este estudio fue de carácter cuantitativo y cualitativo (investigación mixta) y empleó los métodos correlacional y descriptivo, utilizó la técnica de encuesta con la aplicación de una escala Likert y una entrevista en profundidad.

Las conclusiones a las que llegó esta investigación señalan que la actitud del profesorado es positiva en relación al componente cognitivo de la actitud y la correlación de dicho componente con el componente afectivo y conductual apunta hacia la importancia de incidir en la formación del docente. Respecto al componente actitudinal, la actitud es indiferente y hay correlación entre los componentes afectivos y cognitivo. En relación al componente conductual la actitud de los docentes es positiva y la correlación entre los otros componentes es baja.

Respecto a las funciones de la evaluación, el estudio concluyó que los docentes tienen una actitud positiva hacia la evaluación diagnóstica y rechazan que la evaluación inicial tenga más exigencia administrativa, de igual manera se evidenció una actitud positiva hacia la incidencia de la evaluación en la calidad del proceso educativo y mencionan que la función formativa de la evaluación tiene más relevancia en el discurso que en la práctica. Rechazan la función de control de la evaluación entendida como mantenimiento del orden y disciplina y se oponen a considerar que la evaluación orientada al examen sea adecuada, finalmente manifiestan una actitud indiferente sobre si la función principal de la evaluación es certificar resultados.

Sobre las formas de evaluar, los docentes de la muestra rechazan en su mayoría que el examen sea la única forma de evaluar, mencionan hacer monitoreo a sus estudiantes y valorar el esfuerzo y dedicación de ellos, dicen al mismo tiempo, que mantienen una evaluación continua y utilizan las evaluaciones a modo de control de proceso. Concluyendo sobre dicha dimensión, los docentes evidenciaron una actitud positiva – indiferente sobre hacer un análisis de las calificaciones del curso anterior de sus estudiantes como apoyo.

En la dimensión coordinación de la evaluación, el estudio menciona la existencia de una actitud muy positiva hacia la coordinación de algunos aspectos de la evaluación con los estudiantes y con otros docentes sobre aspectos pedagógicos, pero muestran indiferencia respecto a la coordinación con otros colegas en aspectos como la calendarización de evaluaciones. Sobre evaluación y rendimiento, los docentes mostraron indiferencia acerca de un cambio positivo que aporte el sistema actual y sobre la promoción del estudiante en relación a sus saberes adquiridos y no consideran que el sistema de evaluación actual sea el causante de la disminución de los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, respecto a la imagen de la evaluación, la investigación mostró que esta es positiva acerca de la función pedagógica de la evaluación, se muestran indiferentes acerca de la utilidad de las teorías sobre evaluación en la práctica y de los cambios producidos por las legislaciones del gobierno, perciben que la evaluación no es una tarea pesada, desmotivante ni que disminuya el tiempo que necesitan para enseñar y manifiestan una actitud ligeramente positiva hacia la formación sobre evaluación.

Los límites que consideró este estudio tienen relación con el uso de una escala para la recogida de datos mencionando que puede haber discrepancia en lo que un sujeto manifiesta y la realidad a lo que establecen como propuesta la replicabilidad, por otra parte, la necesidad de profundizar en el estudio y la completación de él.

Otra situación que menciona el estudio es la interrogante frente a las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes a partir de complejos actitudinales más amplios como la educación o la profesión docente, analizar la relación entre procesos motivacionales del

profesor y las actitudes hacia la evaluación, establecer el carácter confirmatorio que pueda ejercer el contexto escolar en el conjunto de las creencias, sentimientos y conductas evaluativas y considerar al estudiante en el estudio. Se plantea necesario, a partir del estudio, establecer líneas de actuación respecto a la formación docente (formación inicial y formación continua) y la relación entre administración y los centros escolares, y la constitución de equipos de evaluación.

La otra tesis relacionada de manera directa con esta investigación, fue realizada en **Alicante durante el año 2011** por Esther Chiner Sanz y se titula **“Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicador del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula”** esta tesis tubo como objetivos, conocer las actitudes del profesorado hacia la inclusión, conocer el grado en que los docentes utilizan estrategias inclusivas en el aula, conocer la relación entre percepciones, actitudes y prácticas educativas inclusivas por parte del profesorado.

Fue una investigación que utilizó el método investigación de enfoque cuantitativo no experimental descriptivo, mediante encuesta y la muestra fue conformada por profesores de educación infantil, primaria y secundaria, quienes respondieron un cuestionario y una escala de adaptaciones.

El análisis de datos de este estudio fue estadístico descriptivo y los resultados obtenidos indican que el profesorado muestra una actitud positiva frente a la filosofía inclusiva pero no disponen de la formación, los recursos y los apoyos necesarios para ello. También se evidenció que docentes que tenían más recursos y apoyos eran más positivos y que la formación no guardaba relación con las percepciones y actitudes hacia la inclusión y éstas variaban en función de la etapa educativa de los estudiantes, siendo los docentes de secundaria quienes mostraron actitudes y percepciones más desfavorables.

Respecto al uso de estrategias y prácticas educativas, se mostró que son moderadas y que los docentes con actitudes positivas empleaban más estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes y menos estrategias de agrupamiento, otro resultado fue que, en la

práctica las adaptaciones variaban en función de la etapa educativa, el género, la formación, los recursos y el tiempo.

Finalmente, se puede concluir que los docentes de la muestra están a favor de la inclusión educativa y consideran que esta tiene más ventajas que desventajas, consideran que es necesario la presencia de más docentes en el aula, creen al mismo tiempo que no es justo separar a los estudiantes que presentan NEE de quienes no las presentan. También se confirmó que ni la formación ni el tiempo afecta a las actitudes del profesorado frente a la inclusión, aunque se evidenció falta de tiempo para la coordinación y que su formación inicial ni permanente es suficiente. Los recursos y apoyos sí demostraron incidir en las actitudes del profesorado, mientras el género y la experiencia no, pero, la actitud es menos favorable por parte de los docentes de secundaria. Los docentes con mayor formación utilizan con más frecuencia estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes y que los docentes que desarrollan prácticas más inclusivas son aquellos que tienen una actitud más favorable.

Como recomendaciones del estudio se mencionó la formación inicial y permanente que pueda permitir afianzar la actitud positiva frente a la inclusión educativa, prestar más atención al tipo de discapacidad presente en el aula, ofrecer más recursos, materiales, tiempo y apoyo profesional a los docentes. Como recomendaciones para futuras investigaciones se sugiere encaminarse hacia el éxito y la eficacia de las políticas inclusivas, más investigaciones sobre el impacto de la inclusión, estudiar las actitudes y percepciones de otros profesionales implicados, la efectividad de los programas de formación, realizar el mismo estudio, pero bajo un enfoque cualitativo.

Otro estudio internacional referido al tema, trata sobre la evaluación de los aprendizajes para la educación secundaria. Este estudio se realizó en **España durante el año 2009**, y se titula **“La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio”**. Esta investigación tiene por objetivo analizar las características del proceso de evaluación en la educación secundaria para obtener indicadores sobre la calidad de los aprendizajes y las relaciones que se establecen entre variables.

El método de investigación fue el enfoque cualitativo de tipo interpretativo, una muestra corresponde a profesores (6) y alumnos (18) de secundaria de Institutos de educación Secundaria de Giona.

Las conclusiones de este estudio, respecto a los criterios que orientan la evaluación, indican que se constató que la exigencia de presiones sociales y académicas son factores que favorecen la discordancia entre las creencias declaradas y las actuaciones.

Respecto a las decisiones y actuaciones del profesorado para evaluar, se pudo ver que los profesores de primer ciclo conceden más importancia al seguimiento, mientras que los docentes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) presentan más importancia a la enseñanza y evaluación de los diferentes tipos de contenidos que el profesorado de bachillerato quienes se centran más en los conceptos.

Sobre los instrumentos de evaluación se indica que utilizan de manera prioritaria las pruebas escritas y esto se relaciona con la necesidad de dar más objetividad a la evaluación.

Finalmente, se puede concluir que la información que se aporta se centra en los resultados y no en el proceso y en cuanto a las decisiones de los estudiantes en función de las demandas de evaluación, ellos dicen estudiar los contenidos y las materias leyendo, haciendo esquemas y repasando las clases, siendo mecánica y poco flexible incluso cuando se enfrentan a resultados evaluativos desfavorables, lo que se relaciona con la poca variedad de la enseñanza y la evaluación.

Las propuestas de este estudio mencionan la posibilidad de utilizarlo como guía para la reflexión y esperan que pueda ser un instrumento que incida en las prácticas de evaluación.

De las investigaciones mencionadas, se puede concluir que los docentes no presentan actitudes significativamente positivas frente a la inclusión, pero son positivas y destacan que la inclusión tiene más ventajas que desventajas, de igual manera se puede observar que

hay factores que conllevan a la tendencia de predisponer a los docentes a tener una actitud negativa frente a dicha situación.

En relación con la evaluación de los aprendizajes, igualmente se puede concluir que existen concepciones que obstaculizan el verdadero objetivo reflejándose en prácticas evaluativas desfavorables y se evidencian diferencias entre los niveles de enseñanza.

Sintetizando, se mencionan como propuestas, profundizar en dichas investigaciones y extender los estudios a otros factores relacionados puesto que no hay suficiente teoría empírica que permita generalizar o tener una visión amplia sobre la problemática.

En atención a lo anterior, se puede concluir con este seguimiento que sobre actitudes del profesorado de enseñanza media sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar en contextos educativos inclusivos, no hay suficientes investigaciones nacionales ni internacionales que permitan considerarlas como suficientes, por lo que se hace necesario investigar, tanto para comparar con los reducidos hallazgos internacionales, como para descubrir la situación presente en Chile y de esa manera abrir paso a la reflexión.

## CAPITULO III

### DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1. Análisis contextual

Como mencionado en el segundo capítulo (marco metodológico), esta investigación tiene lugar en los tres Colegios Adventistas de la Ciudad de Concepción que imparten Enseñanza Media. Son colegios particulares subvencionados pertenecientes a la Fundación Mario Veloso Oses y que reciben aportes estatales.

Los colegios desarrollan su accionar educativo en zona urbana, de estrato socioeconómico bajo-medio y medio-bajo (estratificación socioeconómica de la región por hogares, Talcahuano, Censo 2010), y están ubicados en las comunas de Talcahuano y Concepción.

Los colegios son:

- Colegio Adventista de Concepción (CADEC), ubicado en calle Freire #240, comuna de Concepción.
- Colegio adventista de Talcahuano (CADET), ubicado en calle Monseñor Alarcón # 491, vegas de Perales, Comuna de Talcahuano.
- Colegio Adventista de Talcahuano Centro (CATCE), ubicado en calle Colón # 1165, comuna de Talcahuano.

## **2. Estudio realizado en la investigación**

Tal como se ha mencionado anteriormente, este estudio busca analizar las actitudes del profesorado de enseñanza media de los Colegios Adventistas de la Ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes para evaluar a estudiantes en un contexto educativo inclusivo y es por ello que, en atención a la pregunta de investigación, al objetivo que persigue la investigación y las hipótesis que se mantienen, se optó realizar un estudio No experimental transeccional o transversal descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), dicha decisión, se tomó porque este estudio permite indagar la incidencia de los niveles de las variables relativas a los docentes y aquellas relativas a las actitudes y evaluación de los aprendizajes recolectando los datos en un momento y tiempo único, sin necesidad de aplicar el instrumento por segunda vez, sin necesidad de tener un grupo control y grupo experimental, etc.

## **3. Estrategias y cursos de acción.**

Para llevar a cabo la investigación se optó por la técnica de encuesta y la utilización del cuestionario como instrumento de recolección de datos.

### **Los pasos que se siguieron fueron:**

El primer paso de la investigación fue seleccionar la población y la muestra. Para ello se solicitó permiso a la Fundación Mario Veloso Oses para aplicar el instrumento de recogida de datos a los profesores de enseñanza media que trabajan en los colegios de la Ciudad de Concepción. Se contactó al autor del instrumento (Escala Likert) y así, conseguir su autorización para utilizar la escala en el contexto nacional. En forma posterior, se procedió a la traducción de la escala Likert, que originalmente estaba redactada en catalán. Luego se aplicó la escala traducida a una muestra piloto de profesores en Chile para conocer algunas dificultades idiomáticas. Por último, se aplicó la escala a la muestra total descrita en el capítulo dos.

## 4. Procesamiento de la información y análisis de los resultados

### 4.1 Análisis descriptivo de variables contextuales

A continuación, se muestra una serie de tablas y gráficos que evidencian los hallazgos encontrados a partir del análisis de los datos obtenidos luego de aplicar la escala Likert, seguida de una descripción de las variables independientes categóricas, usando para ello, el análisis de frecuencias y porcentajes. Los datos válidos para este conjunto de variables son igual a 48, es decir, no existen datos perdidos.

Según el establecimiento, la distribución de la muestra es asimétrica, tal como muestra la siguiente tabla:

En relación con el establecimiento de origen, se puede decir que la muestra está concentrada en uno de los colegios, que representa el 50% de los profesores en estudio, mientras que el otro 50% está compuesto por los dos centros educativos restantes.

Para el caso de la distribución por sexo, es bastante simétrica, diferenciándose sólo por dos sujetos a favor del sexo masculino.

Tabla 21. Distribución de la muestra según establecimiento y sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CATCE	10	20,8	20,8	20,8
CADEC	14	29,2	29,2	50,0
CADET	24	50,0	50,0	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Fuente de elaboración propia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos femenino	25	52,1	52,1	52,1
masculino	23	47,9	47,9	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Fuente de elaboración propia

Respecto de la variable asignatura, se puede observar que el mayor porcentaje de docentes hace clases o imparte docencia en educación física, seguido de lenguaje, historia e inglés. Por el contrario, el menor porcentaje de docentes corresponde a las asignaturas de artes visuales, filosofía, física, música, química y religión.

A partir de la tabla siguiente, también se puede deducir que el mayor porcentaje de docentes está concentrado en las asignaturas con mayor carga horaria para los estudiantes, y que imparten contenidos de las Ciencias exactas del currículo.

Tabla 22. Distribución de la muestra por asignatura en que imparten docencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Artes visuales	2	4,2	4,2	4,2
Música	3	6,3	6,3	10,4
Química	3	6,3	6,3	16,7
Religión	2	4,2	4,2	20,8
Matemáticas y Física	2	4,2	4,2	25,0
Biología y Química	1	2,1	2,1	27,1
Artes visuales y Educación Tecnológica	1	2,1	2,1	29,2
Biología	3	6,3	6,3	35,4
Educación Física	7	14,6	14,6	50,0
Filosofía	2	4,2	4,2	54,2
Física	2	4,2	4,2	58,3
Historia	5	10,4	10,4	68,8
Inglés	5	10,4	10,4	79,2
Lenguaje	6	12,5	12,5	91,7
Matemáticas	4	8,3	8,3	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Fuente de elaboración propia

A continuación se presenta un gráfico que indica los años de docencia de los docentes de la muestra.

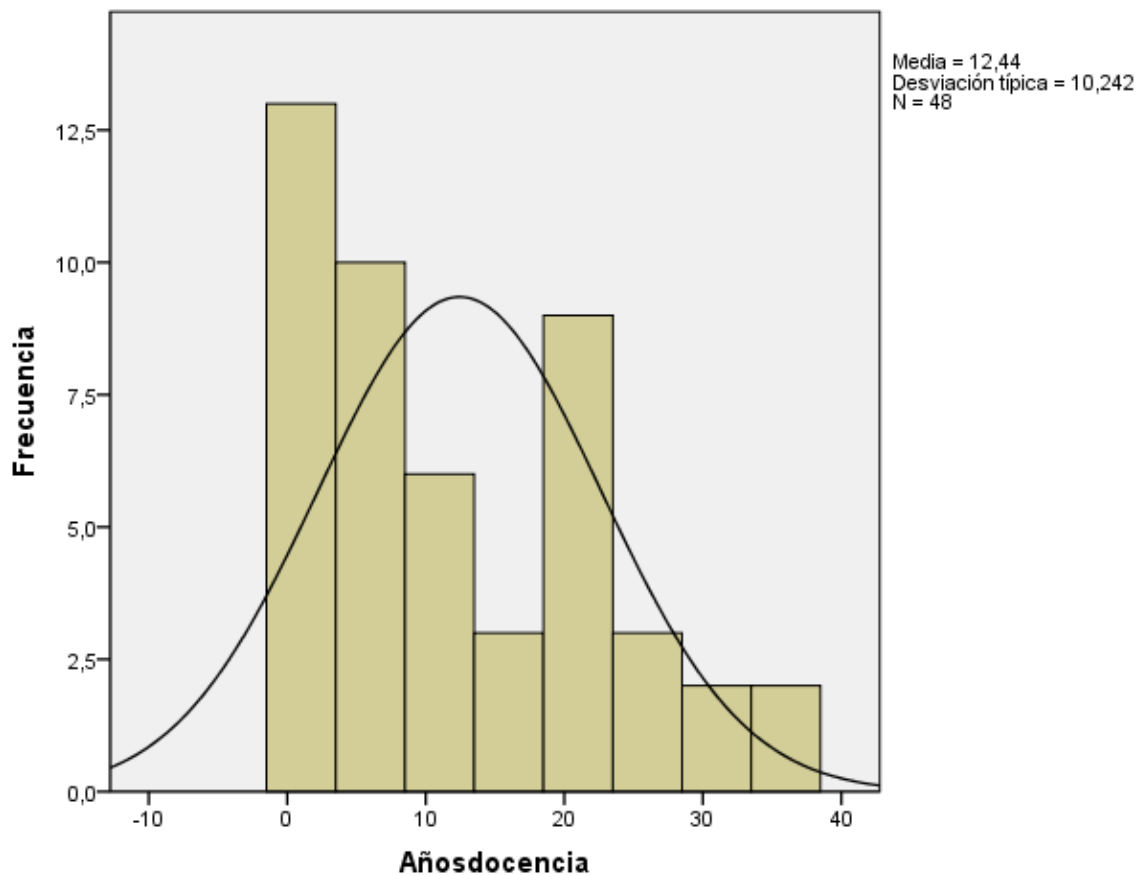


Gráfico 5. Distribución por años de experiencia laboral de la muestra

Se observa en el gráfico anterior que la mayoría de la muestra está concentrada en el intervalo entre 1 y 10 años de experiencia laboral, mientras que el segundo grupo mayoritario se encuentra entre 20 y 30 de experiencia laboral.

Respecto de la permanencia de los docentes en la fundación, es posible afirmar que el rango para esta variable fluctúa entre 1 y 38 años.

Coincidentemente, la distribución de los años de experiencia laboral y la distribución de los años trabajados en la fundación es muy similar, lo que permite afirmar que la mayoría de los docentes ha conseguido su experiencia como docente en este contexto.

El presente gráfico que indica la distribución de los docentes según años de permanencia en la fundación.

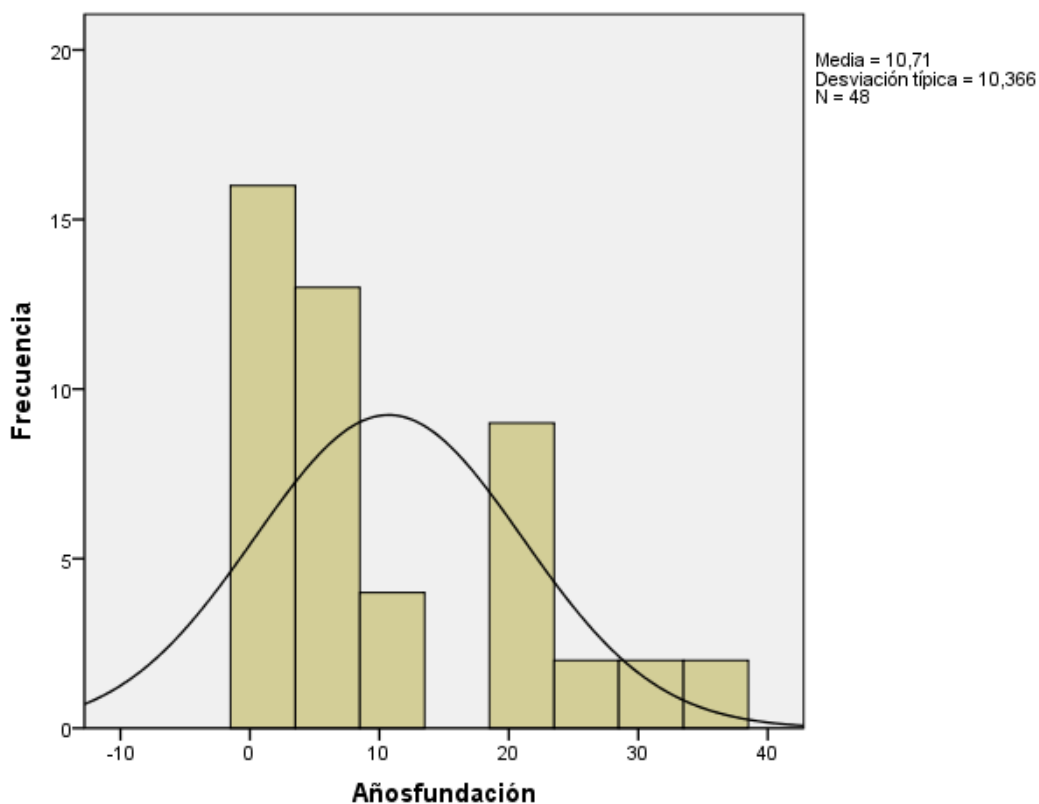


Gráfico 6. Distribución por años de permanencia en la fundación de la muestra

Con relación a la formación continua, se puede observar en la siguiente tabla que la mayoría ha realizado diplomados y magister y en menor cantidad, cursos, pos títulos y otro pre grados.

Tabla 23. Distribución de la muestra por tipo de estudios de post grado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	27	56,3	56,3	56,3
Cursos	3	6,3	6,3	62,5
Diplomado	8	16,7	16,7	79,2
Otro pregrado	1	2,1	2,1	81,3
Magíster	8	16,7	16,7	97,9
Postítulo	1	2,1	2,1	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Fuente de elaboracion propia

También se desprende de la tabla anterior que menos de la mitad de la muestra ha realizado cursos de formación. De los que sí han proseguido estudios, un 60 % ha realizado diplomados y magister, que son estudios de más horas y con certificaciones más relevantes.

## 4.2 Análisis descriptivo de las variables de la escala de actitudes

La siguiente tabla muestra un resumen de la información obtenida por la escala Likert sobre las actitudes del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre la evaluación, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en un contexto inclusivo.

Para hacer más clara la información, se ha procedido a calcular el porcentaje alcanzado en cada una de las dimensiones de la actitud a fin de compararlas mediante la utilización de parámetros de estadística descriptiva, considerando la media, mediana, moda, desviación típica, rango , mínimo, máximo y percentiles.

*Tabla 24. Resumen de datos respecto a las actitudes del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre la evaluación para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en un contexto inclusivo.*

	<b>Puntaje Total</b>	<b>Porcentaje actitud total</b>	<b>Porcentaje actitud cognitiva</b>	<b>Porcentaje actitud afectiva</b>	<b>Porcentaje actitud conductual</b>
<b>N° Válidos</b>	48	48	48	48	48
<b>N° Perdidos</b>	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	160,3	71,2	68,1	63,4	78,1
<b>Mediana</b>	163,0	72,4	68,3	65,3	78,5
<b>Moda</b>	152,0	67,5	65,0	58,4	85,0
<b>Desv. típ.</b>	11,1	4,9	6,2	8,5	6,8
<b>Rango</b>	48,0	21,3	30,0	38,4	37,0
<b>Mínimo</b>	130,0	57,7	51,6	40,0	56,0
<b>Máximo</b>	178,0	79,1	81,6	78,4	93,0
<b>Percentiles 25</b>	152,0	67,5	65,0	58,4	74,0
<b>50</b>	163,0	72,4	68,3	65,3	78,5
<b>75</b>	169,0	75,1	71,6	70,3	83,7

Fuente de elaboración propia

En la tabla vista anteriormente, es posible observar que la media de las tres dimensiones correspondientes a la actitud hacia la evaluación en contextos de inclusión en Enseñanza Media es similar, aunque el porcentaje de logro obtenido por la dimensión conductual es superior a la dimensión cognitiva y estas dos, levemente superior a la dimensión afectiva.

En total, el porcentaje de logro más alto alcanzado por la muestra no supera el 80%, lo que implica una actitud total favorable. Por el contrario, el porcentaje de logro más bajo de la muestra alcanza un 57,78%, lo que puede ser considerado como una actitud neutral dada la distribución porcentual, tal como lo indica el siguiente gráfico.

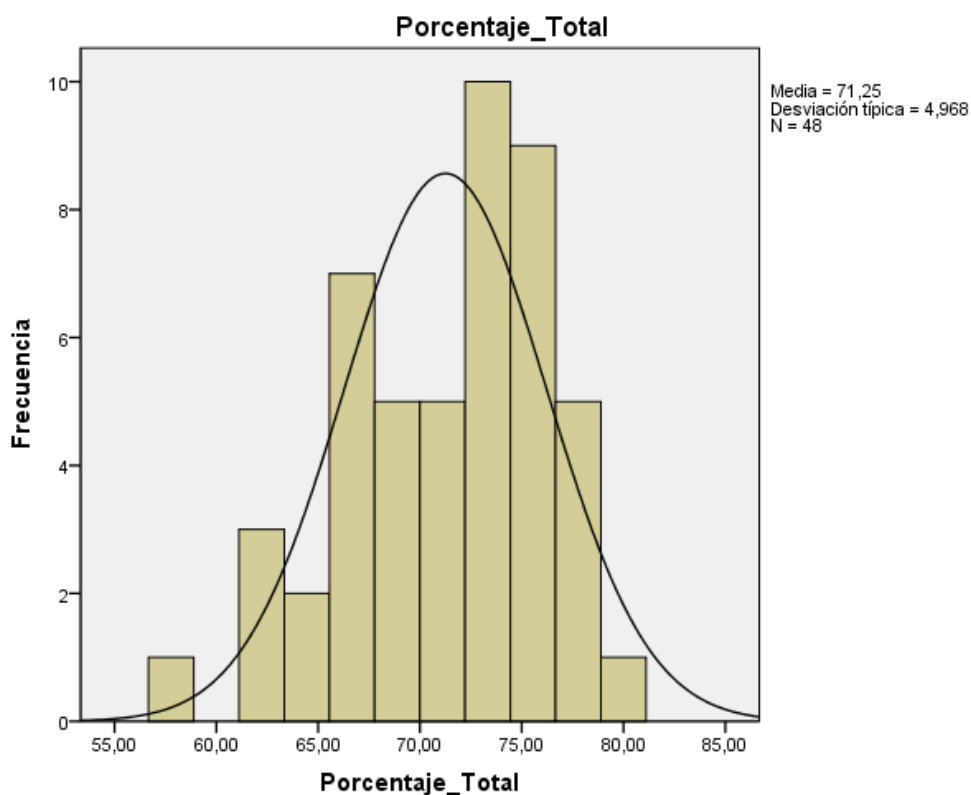


Gráfico 7. Distribución del porcentaje total de logros en la Escala de actitudes

A partir del cálculo de la media, es posible informar que el 50% de la muestra ha sobrepasado el 72,44% del total del puntaje de la escala, es decir, de un total de 225 puntos, ha superado los 163 puntos. Lo anterior, aunque positivo, no muestra una tendencia totalmente clara respecto de la actitud de los docentes, más bien, manifiesta una actitud moderadamente positiva de parte de los docentes participantes de la muestra.

Por último, El 25% superior de la muestra, mostró un porcentaje de logro superior al 75% en la escala, lo que equivale a obtener puntuaciones sobre los 169 puntos, de un total de 225 puntos.

En relación con el puntaje total de la escala (neto), se puede observar que, de un total de 225 puntos, la media se ubica en los 160.31 con una desviación típica corresponde a 11.17 puntos, lo que sugiere un bajo nivel de dispersión en las respuestas.

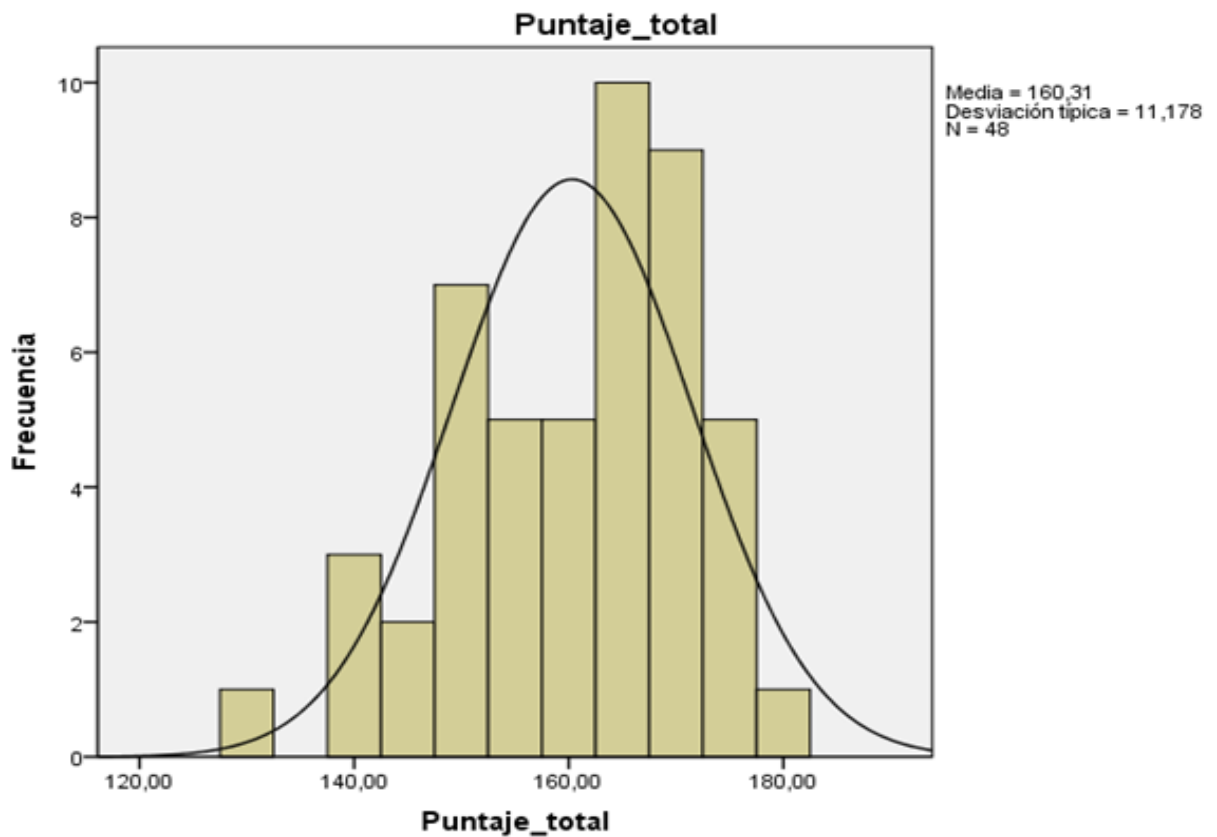
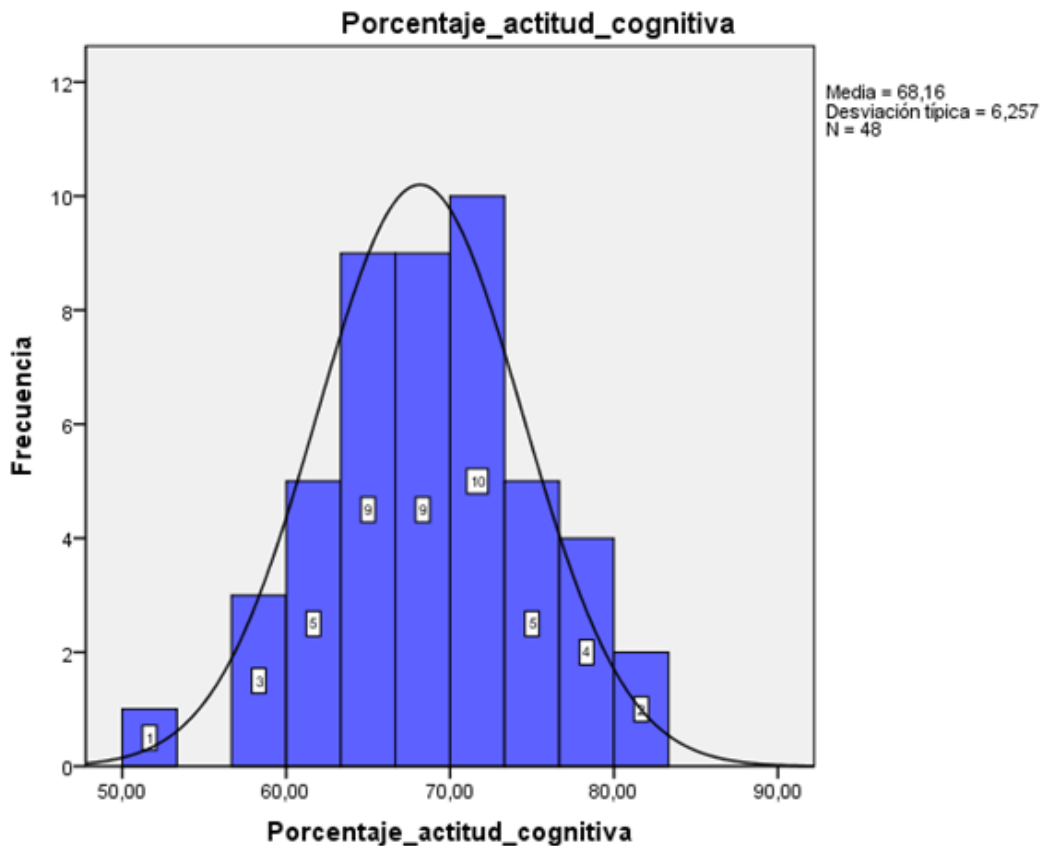


Gráfico 8. Puntaje total obtenido en la escala Likert respecto a la actitud

A continuación, se describen las distribuciones para cada uno de los componentes de la actitud: cognitivo, conductual y afectivo.

***a. Componente cognitivo***

El componente cognitivo, integrado por 12 ítems, muestra una distribución porcentual como sigue:



*Gráfico 9. Distribución porcentual para la dimensión cognitiva de la actitud*

Del gráfico anterior se desprende que para el componente cognitivo de la actitud, el 68% de los sujetos obtuvo puntuaciones entre 60% y 80% de logro, lo que podría considerarse positivo, ya que 21 personas presentan una respuesta mayor que la media calculada para esta distribución (68.1%) y con una desviación típica de 6.25, la más concentrada de entre todas las dimensiones de la actitud.

Seguidamente, se describen los resultados de los dos indicadores más relevantes de la dimensión cognitiva.

Para la descripción de las variables seleccionadas, se utilizará el rango 1-5, donde uno representa, estar totalmente en desacuerdo y el 5, estar totalmente de acuerdo.

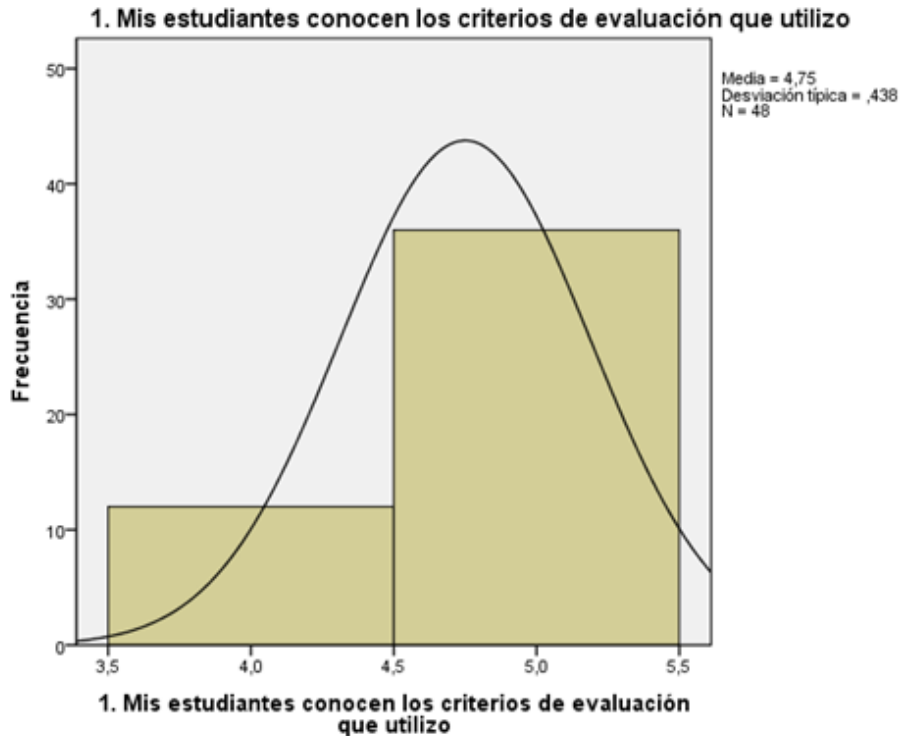


Gráfico 10. Distribución de opinión para la pregunta 1

Del gráfico anterior se desprende que el total de los docentes plantea que sus estudiantes conocen los criterios de evaluación que ellos utilizan, lo que representa una opinión favorable respecto a esa pregunta, con respuestas asociadas al acuerdo y al total acuerdo. La puntuación media es de 4.75 de un total de 5, con una desviación de .43, lo que representa una opinión muy positiva al ítem y bastante consensuada.

**28. La función principal de la evaluación es certificar o calificar los resultados de los aprendizajes adquiridos por los alumnos**

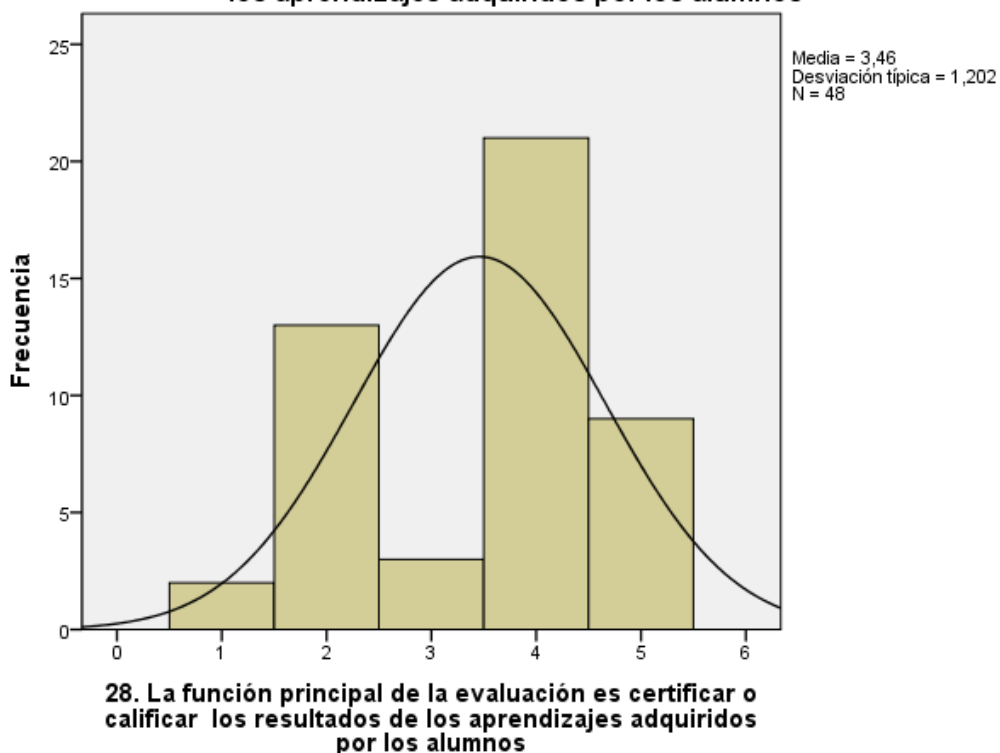


Gráfico 11. Distribución de opinión para la pregunta 28

El gráfico anterior indica que la mayoría de la muestra presenta una opinión favorable respecto a si la función principal de la evaluación es certificar o calificar los resultados de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, lo que se desprende de un porcentaje del 43.8% de la muestra que indica estar en acuerdo, seguido de un 18.8% que dice estar totalmente en acuerdo con esta afirmación. Esto permite afirmar que los docentes no consideran todas las funciones de la evaluación restringiéndola a la función calificativa, con lo que es posible explicar la baja puntuación de la dimensión cognitiva total.

### b. Componente afectivo

El componente cognitivo, integrado por 13 ítems, muestra una distribución porcentual como sigue:

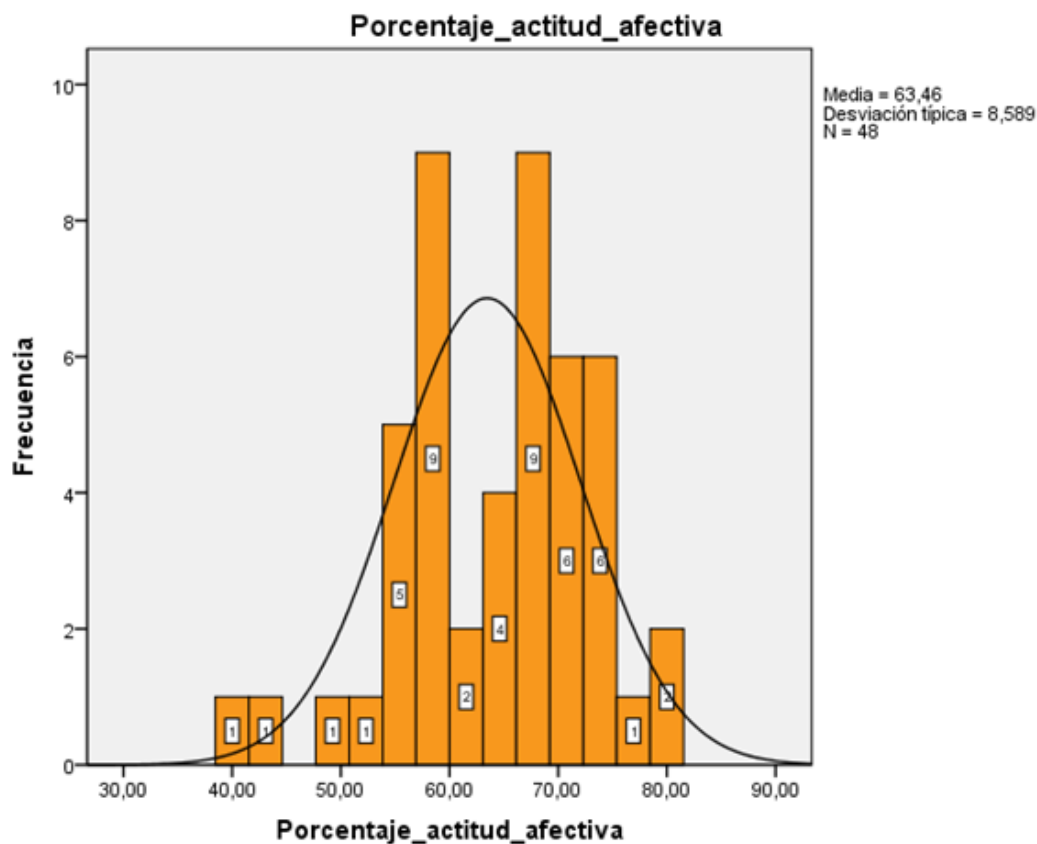
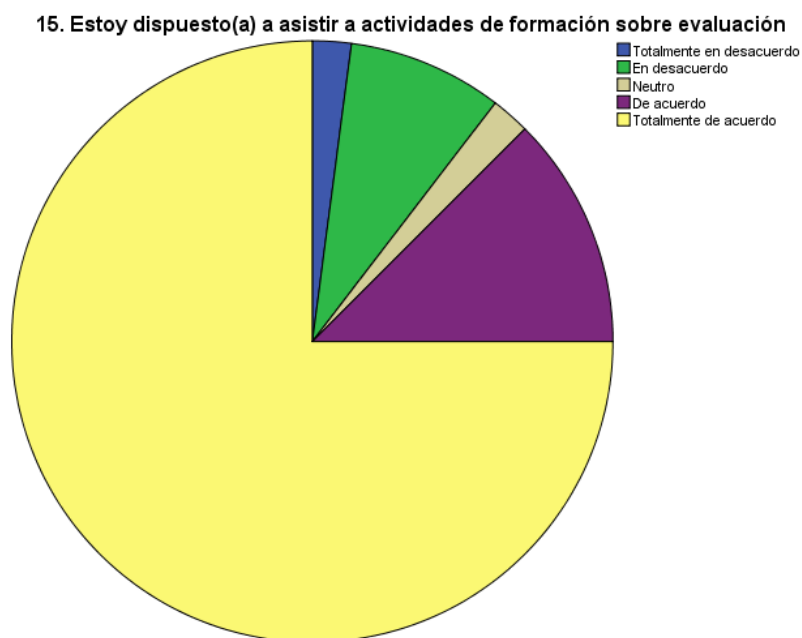


Gráfico 12. Distribución porcentual para la dimensión afectiva de la actitud

El presente gráfico indica que la media para esta dimensión se ubica en el percentil 63.46 de logro y con una desviación típica de 8.58, lo que implica una alta dispersión de opinión respecto de este componente, impidiendo afirmar que la visión, aparentemente positiva del promedio, sea representativa de todos los docentes.

Un hallazgo importante constatado en esta dimensión fue observar sujetos cuyos porcentajes se encontraron bajo la media y bajo la mediana, cuestión que no había ocurrido en las otras dimensiones ni para el porcentaje total de la escala. Este hallazgo es coincidente con el bajo resultado obtenido por esta dimensión cuando se le compara con el resto de las dimensiones.

A continuación, se detallan los dos indicadores más significativos respecto a las respuestas obtenidas según ítems correspondientes a la dimensión afectiva.

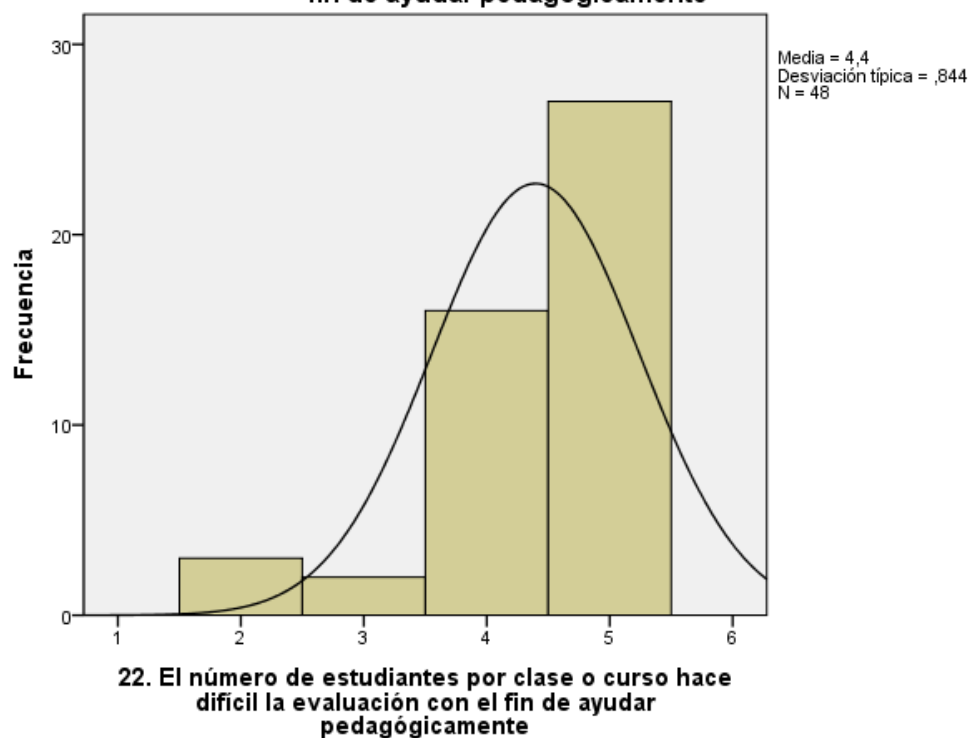


*Gráfico 13. Distribución de opinión para la pregunta 15*

El gráfico anterior indica que los docentes en su gran mayoría están totalmente de acuerdo en tener disposición para asistir a actividades de formación sobre evaluación, lo que es favorable, en el entendido que la disposición es la antesala al cambio conductual.

El siguiente gráfico ha sido escogido como representativo de la dimensión por su baja dispersión y por encontrarse entre los valores más positivos del rango admisible, siendo este, un ítem redactado negativamente lo que ayuda a comprender el bajo porcentaje de logro de esta dimensión. En su gran mayoría los profesores están muy de acuerdo con que el número de estudiantes limita o facilita la ayuda pedagógica que se le puede dar al estudiante, posterior a su evaluación.

**22. El número de estudiantes por clase o curso hace difícil la evaluación con el fin de ayudar pedagógicamente**



*Gráfico 14. Distribución de opinión para la pregunta 22*

**c. Componente conductual**

El componente conductual, integrado por 20 ítems, muestra una distribución porcentual como sigue:

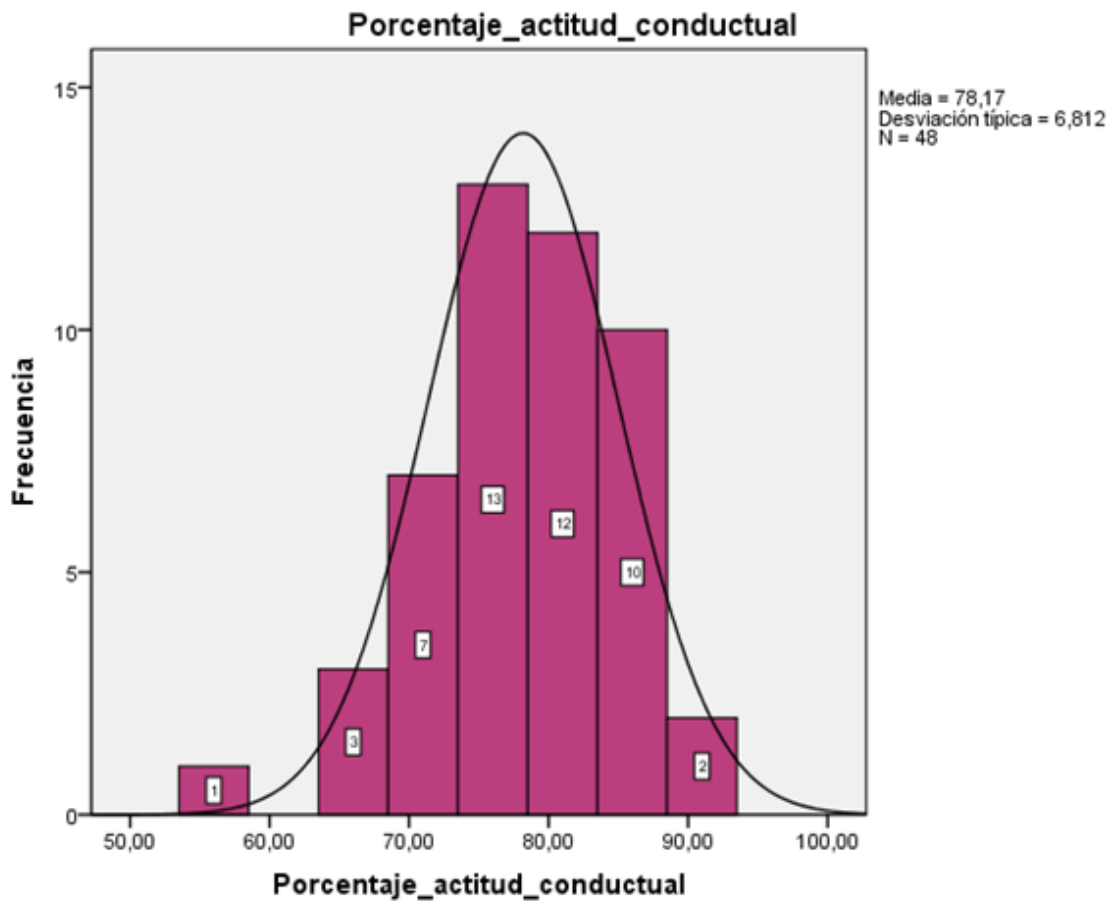
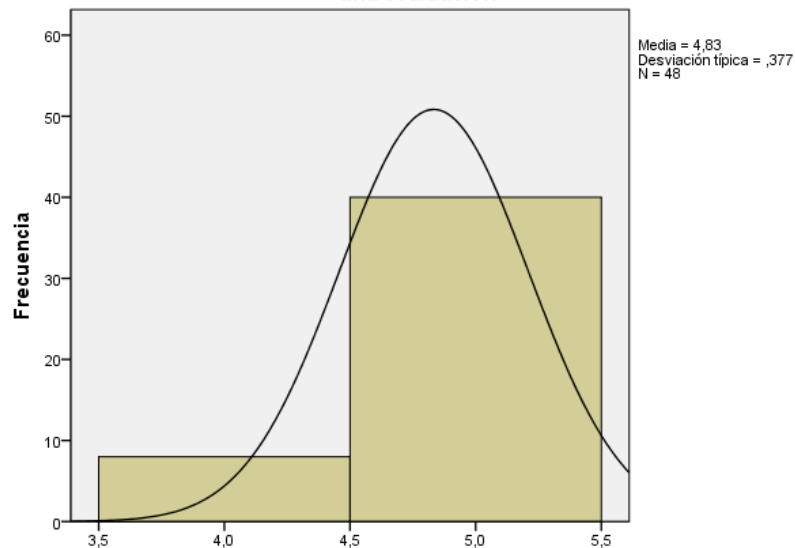


Gráfico 15. Distribución porcentual para la dimensión conductual de la actitud

Del gráfico anterior se desprende que la dimensión conductual presenta una actitud general positiva por parte del profesorado, lo que se evidencia en la media ubicada en el 78.17, correspondiendo a la media porcentual más elevada de las tres correspondientes a la actitud.

Posteriormente, se presenta una selección de ítem con las puntuaciones más destacadas de la dimensión conductual de la actitud.

**2. Comunico con antelación suficiente a mis estudiantes el día de realización de una evaluación**



**2. Comunico con antelación suficiente a mis estudiantes el día de realización de una evaluación**

Gráfico 16. Distribución de opinión para la pregunta 2

Del presente grafico se desprende que el 100% de los docentes dicen comunicar con antelación suficiente a los estudiantes el día en que se realizará la evaluación, expresando estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación.

**13. El actual sistema de evaluación supone una inversión de tiempo que disminuye el que necesito para enseñar**

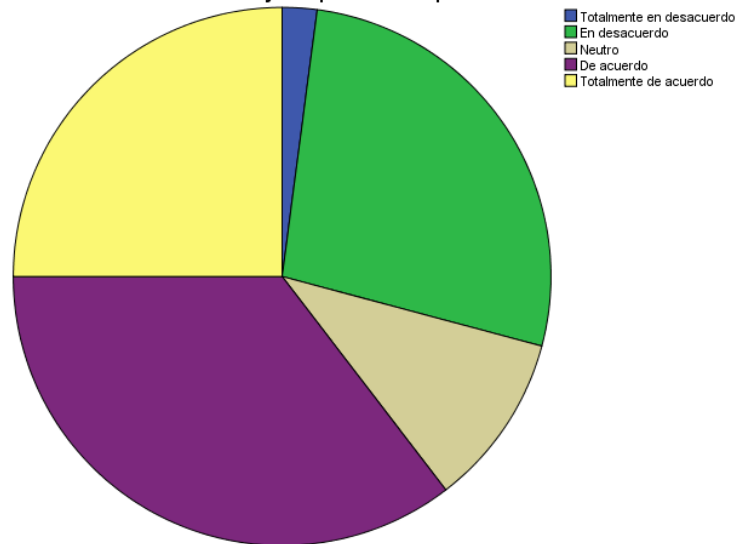


Gráfico 17. Distribución de opinión para la pregunta 13

El gráfico anterior, indica que al preguntar a los docentes sobre si el actual sistema de evaluación suponía para ellos una inversión de tiempo que les disminuía el tiempo que necesitaban para enseñar, la mayoría de los profesores indica respuestas en los rangos de aprobación, en acuerdo (35.4%), totalmente en acuerdo (25%) y desacuerdo (27.1%), lo que finalmente señala que, si bien las opiniones son tanto favorables como desfavorables, el mayor porcentaje de los sujetos está de acuerdo con que el sistema de evaluación actual perjudica la enseñanza.

### **4.3 Análisis inferencial de las variables de la escala de actitudes**

En este apartado se expondrán, para cada componente, los resultados del cruce de variables contextuales con las variables de la escala de actitudes. Para ello se utilizaron tablas de contingencia con la prueba de chi cuadrado a un nivel de confianza de 95%. Para estos efectos años de experiencia y años en la fundación fueron reagrupadas en intervalos de 10 años.

Para cada dimensión se expondrán las variables, contextuales y de la escala, que hayan resultado significativas (significatividad bilateral menor que .05).

#### ***a. Componente cognitivo***

Para el componente cognitivo, las variables contextuales que han demostrado sensibilidad frente a las preguntas de la escala Likert son: establecimiento, asignatura y años de docencia en la fundación.

La siguiente tabla, muestra la dependencia de la variable establecimiento con la pregunta 14 de la escala, referida a como la evaluación inicial plantea más exigencias administrativas que interés pedagógico.

Tabla 25. Dependencia de variable establecimiento y pregunta 14

		14. La evaluación inicial tiene más exigencia administrativa que interés pedagógico					
		Totalmente en acuerdo	En acuerdo	Neutro	De desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total
Establecimiento	CATCE	1	2	3	1	3	10
	CADEC	1	4	3	6	0	14
	CADET	6	3	4	11	0	24
Total		8	9	10	18	3	48
		Valor		gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		17,831 <sup>a</sup>		8	,023		
Razón de verosimilitudes		16,701		8	,033		
N de casos válidos		48					

a. 12 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,63.

A partir de la tabla anterior, se puede observar que existen diferencias significativas entre los profesores de los diferentes establecimientos cuando son consultados por el tipo de exigencia que involucra la evaluación inicial.

Esta diferencia es visiblemente notoria para el centro educativo CADET, cuyos profesores están más en desacuerdo con la afirmación que la evaluación inicial tiene una alta exigencia administrativa, versus sus colegas de los otros dos centros educativos que tienen una posición más neutral, aunque también en desacuerdo.

Otra variable que apareció como significativa para este componente es la variable asignatura que dictan los docentes. Esta variable se mostró significativa para la pregunta 6, que se relaciona con la necesidad de compartir los criterios de evaluación con el equipo de profesores tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 26. Dependencia de variable asignatura y pregunta 6

		6. Los criterios de evaluación deben ser compartidos por el equipo de profesores				
		En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Asignatura	Artes visuales	0	1	1	0	2
	Música	0	0	3	0	3
	Química	0	0	2	1	3
	Religión	0	0	0	2	2
	Matemáticas y Física	0	0	2	0	2
	Biología y Química	0	0	0	1	1
	Artes visuales y Educación Tecnológica	1	0	0	0	1
	Biología	0	0	2	1	3
	Educación Física	0	2	3	2	7
	Filosofía	0	1	1	0	2
	Física	0	0	0	2	2
	Historia	0	0	3	2	5
	Inglés	0	0	3	2	5
	Lenguaje	1	0	1	4	6
	Matemáticas	0	0	2	2	4
Total		2	4	23	19	48
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		58,640 <sup>a</sup>	42	,046		
Razón de verosimilitudes		43,946	42	,389		
N de casos válidos		48				

a. 60 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

Se puede observar, los profesores ligados al área humanista (artes visuales y filosofía), se inclinan por considerar que los criterios de evaluación no deben ser compartidos, o bien tiene una posición neutral al respecto, mientras que los docentes de las áreas científicas (matemática, biología, lenguaje, historia, física y química) se inclinan por que los criterios sí sean compartidos. De todas formas, el valor de chi cuadrado para estas variables es menos significativo que para el resto.

También se ha identificado como significativa para este componente la variable, años de permanencia en la fundación.

Esta variable se mostró significativa para la pregunta 16 que se relaciona con los cambios o denominaciones que han supuesto la LGE en cuanto a las orientaciones en contextos inclusivos y la promoción de estudiantes con NEE.

Tabla 27. Dependencia de variable años de permanencia en la fundación y pregunta 16

		16. La Evaluación con la LGE (ley N° 20370/2009) ha supuesto cambios a nivel conceptual o de denominaciones				
		Totalmente en acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Total
Años Fundación	1 (1-10)	2	3	23	4	32
	2 (11-20)	0	4	2	0	6
	3 (20-29)	0	7	1	0	8
	4 (30-39)	0	2	0	0	2
Total		2	16	26	4	48
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		26,200 <sup>a</sup>	9	,002		
Razón de verosimilitudes		28,842	9	,001		
Asociación lineal por lineal		11,245	1	,001		
N de casos válidos		48				

a. 14 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

De la tabla anterior se puede deducir que los docentes que pertenecen al primer rango de permanencia en la fundación, es decir, con una antigüedad de 1 a 10 años, tienen una opinión menos categórica en relación con los cambios que ha implicado la Ley N° 20.370, mientras que los docentes que pertenecen a los grupos 2 (11-20) y 3 (20-29), cuya edad fluctúa entre los 11 y los 29 años de experiencia docente, están más de acuerdo con que la Ley ha introducido más cambios conceptuales que de otro tipo.

Finalmente, para el componente cognitivo y para la misma pregunta anterior, la variable años de docencia, íntimamente relacionada con los años de permanencia en la fundación, también ha resultado ser significativa, tal como se puede visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 28. Dependencia de variable años de experiencia docente y pregunta 16

		16. La Evaluación con la LGE (ley N° 20370/2009) ha supuesto cambios a nivel conceptual o de denominaciones				
		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Total
Años Docencia	1 (1-10)	2	2	19	4	27
	2 (11-20)	0	3	5	0	8
	3 (21-30)	0	9	2	0	11
	4 (31-40)	0	2	0	0	2
Total		2	16	26	4	48
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		25,701 <sup>a</sup>	9	,002		
Razón de verosimilitudes		29,161	9	,001		
Asociación lineal por lineal		10,850	1	,001		
N de casos válidos		48				

a. 13 casillas (81,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

Como se pudo observar, existe una diferencia significativa entre el grupo 1 y el resto de los grupos de la variable años de experiencia docente, para la pregunta 16. En esta oportunidad la respuesta de los grupos, 2, 3 y 4 están concentradas entre las opciones de acuerdo y neutro, en cambio, el grupo 1 está distribuido entre el totalmente de acuerdo y desacuerdo, lo que implica una opinión menos optimista de los cambios que ha producido la promulgación de la Ley N° 20.370.

En resumen, el componente cognitivo parece tener una fuerte influencia de la experiencia docente, y muy estrechamente relacionado, la edad de permanencia en el centro de los profesores, de tal manera que la forma en que los docentes muestra su disposición hace los temas de la evaluación, cambia a una comprensión más positiva si se trata de profesores jóvenes y con pocos años en la fundación. Por el contrario, los profesores con menos edad muestran una actitud menos positivas hacia las sentencias relacionadas con la importancia del conocimiento conceptual en evaluación. Por otra parte, un colegio, en particular, muestra claras señales de que sus docentes comprenden la importancia de los diferentes momentos en los que es necesario evaluar versus los otros colegios de la fundación. Por último, y en relación con el conocimiento y manejo de criterios de evaluación compartidos, los docentes de disciplinas humanistas y de las ciencias sociales, se muestran menos dispuestos a generar consenso que el resto de sus colegas.

**b. Componente afectivo**

Para el componente afectivo, las variables contextuales que han demostrado sensibilidad frente a las preguntas de la escala Likert son: sexo, años de permanencia en la fundación y años de docencia.

La siguiente tabla, muestra la dependencia de la variable sexo con la pregunta 9, de la escala que dice relación con que la evaluación es una actividad administrativa que pedagógica.

Tabla 29. Dependencia de variable sexo y pregunta 9

	9. La evaluación es más una actividad administrativa que pedagógica					
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total
Sexo femenino	3	3	0	15	4	25
masculino	1	3	3	4	12	23
Total	4	6	3	19	16	48
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		14,310 <sup>a</sup>	4	,006		
Razón de verosimilitudes		16,091	4	,003		
N de casos válidos		48				

a. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,44.

A partir de la tabla anterior, se puede decir que, hombres y mujeres están mayoritariamente en desacuerdo con la afirmación, la distribución de la opinión respecto si la evaluación es una actividad más administrativa o pedagógica es mucho más dispersa, e incluye varios sujetos que están de acuerdo e incluso, muy de acuerdo con esta pregunta.

Los años de permanencia de los docentes en la fundación, también parecieran tener un impacto en su disposición para asistir a actividades de formación en evaluación.

Como es posible observar en la tabla siguiente, mientras menos años en la fundación, los docentes muestran mayor aceptación a seguir formándose en aspectos de evaluación.

Tabla 30. Dependencia de variable años de permanencia en la fundación y pregunta 15

		15. Estoy dispuesto(a) a asistir a actividades de formación sobre evaluación					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Años Fundación	1(1-10)	1	1	0	3	27	32
	2(11-20)	0	0	1	2	3	6
	3(21-30)	0	1	0	1	6	8
	4(31-40)	0	2	0	0	0	2
Total		1	4	1	6	36	48
		Valor		gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		34,333 <sup>a</sup>		12	,001		
Razón de verosimilitudes		19,883		12	,069		
Asociación lineal por lineal		6,067		1	,014		
N de casos válidos		48					

a. 18 casillas (90,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

Muy relacionado con los resultados de la tabla anterior, el cruce entre años de docencia y la pregunta número 15, muestra que, a mayor cantidad de años de experiencia laboral, los profesores se muestran más reticentes a realizar actividades de formación en evaluación, por el contrario, quienes han ingresado a la vida laboral en un periodo menor a diez años, se muestran muy de acuerdo en participar de este tipo de actividades, ello se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 31. Dependencia de variable años de experiencia docente y pregunta 15

		15. Estoy dispuesto(a) a asistir a actividades de formación sobre evaluación					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Años Docencia	1(1-10)	1	1	0	2	23	27
	2(11-20)	0	0	0	1	7	8
	3(21-30)	0	1	1	3	6	11
	5(31-40)	0	2	0	0	0	2
Total		1	4	1	6	36	48
		Valor		gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		31,061 <sup>a</sup>		12	,002		
Razón de verosimilitudes		19,371		12	,080		
Asociación lineal por lineal		6,318		1	,012		
N de casos válidos		48					

a. 17 casillas (85,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

A continuación se puede observar una tabla que relaciona los años de docencia con la función que le asignan a la evaluación respecto a la aprobación o no aprobación, lo que se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 32. Dependencia de variable años de experiencia docente y pregunta 29

		29. El actual sistema de evaluación facilita que para el alumno No sea necesario aprender para poder pasar de curso					
		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total
Años Docencia	1(1-10)	7	4	4	11	1	27
	2(11-20)	1	4	2	1	0	8
	3(21-30)	0	4	2	5	0	11
	5(31-40)	1	0	0	0	1	2
Total		9	12	8	17	2	48
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)			
Chi-cuadrado de Pearson		22,251 <sup>a</sup>	12	,035			
Razón de verosimilitudes		19,299	12	,082			
Asociación lineal por lineal		,216	1	,642			
N de casos válidos		48					

a. 17 casillas (85,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

Como se pudo observar, los años de docencia parecieran ser significativos al momento de comprender la disposición afectiva frente a la función aprobatoria de la evaluación. Para la pregunta número 29, los profesores de todos los rangos responden de manera más diversificada, aunque los colegas del primer grupo, con menos años de experiencia, muestran una tendencia hacia el desacuerdo, lo que equivale a decir que los docentes más noveles piensan que el actual sistema de evaluación no facilita que el alumno sea promovido sin cumplir con los objetivos curriculares.

Nuevamente, para el componente afectivo, los años de experiencia docente y los años de permanencia en el centro parecen ser un factor importante para explicar las diferencias obtenidas en las preguntas que conforman esta dimensión. En especial, para la sentencia que apunta a valorar las actividades de formación en evaluación y para la sentencia que percibe el actual sistema de evaluación como favorable al aprendizaje de los estudiantes, los profesores con menos experiencia se muestran mucho más optimistas.

La última diferencia significativa que caracterizó el componente afectivo se relaciona con el alto valor pedagógico que le asignaron las mujeres a la evaluación, a diferencia de lo que opinaban sus colegas hombres que se inclinaban por visualizar este proceso como más administrativo.

c. **Componente conductual**

Respecto del componente conductual, las variables contextuales que han demostrado sensibilidad frente a las preguntas de la escala Likert son: Establecimiento, sexo, asignatura y años de permanencia en la fundación.

La tabla que se muestra en la siguiente página muestra la interacción entre la variable establecimiento y la consideración de la auto evaluación para los procesos de aprendizaje. Para el caso de los docentes pertenecientes al CADET, la auto evaluación juega un papel mucho más importante en el proceso de aprendizaje, aunque el resto de los docentes también tienen una tendencia a considerar la auto evaluación en el aprendizaje de los estudiantes, pero con menor relevancia.

Tabla 33. Dependencia de variable establecimiento y pregunta 31

		31. Tengo en cuenta la autoevaluación que hacen los alumnos de su proceso de aprendizaje					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Establecimiento	CATCE	1	0	1	2	6	10
	CADEC	0	4	0	6	4	14
	CADET	0	1	4	12	7	24
Total		1	5	5	20	17	48
		Valor				Sig. asintótica (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson		16,219 <sup>a</sup>				,039	
Razón de verosimilitudes		16,722				,033	
N de casos válidos		48					

a. 12 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,21.

Para la variable asignatura y la misma sentencia anterior, los profesores de: música, biología, educación física, historia, inglés, lenguaje y matemática, se muestran mucho más de acuerdo con incluir la autoevaluación en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, que los colegas que dictan otros cursos. Por la importancia que le otorgan a la auto evaluación al proceso, destacan los profesores de matemática y educación física.

Lo anterior se puede visualizar mejor en la tabla de la siguiente página. (Tabla N° 34)

Tabla 34. Dependencia de variable asignatura y pregunta 31

		31. Tengo en cuenta la autoevaluación que hacen los alumnos de su proceso de aprendizaje					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Asignatura	Artes visuales	0	0	0	1	1	2
	Música	0	0	0	2	1	3
	Química	0	1	0	1	1	3
	Religión	0	0	1	0	1	2
	Matemáticas y Física	0	1	0	1	0	2
	Biología y Química	1	0	0	0	0	1
	Artes visuales y Educación Tecnológica	0	0	0	0	1	1
	Biología	0	1	0	2	0	3
	Educación Física	0	0	0	2	5	7
	Filosofía	0	1	0	0	1	2
	Física	0	0	0	1	1	2
	Historia	0	0	1	2	2	5
	Inglés	0	0	1	2	2	5
	Lenguaje	0	1	1	3	1	6
	Matemáticas	0	0	1	3	0	4
Total		1	5	5	20	17	48
		Valor		gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		80,677 <sup>a</sup>		56	,017		
Razón de verosimilitudes		46,313		56	,819		
N de casos válidos		48					

a. 75 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

En relación a coordinar evaluaciones, los profesores de la muestra sostienen una opinión más favorable que sus colegas hombres, tal como se puede apreciar en la tabla.

Tabla 35. Dependencia de variable sexo y pregunta 3

		3. En el momento de fijar o agendar una evaluación me coordino con el resto de profesores del área o departamento					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Sexo	femenino	0	1	6	2	16	25
	masculino	1	1	1	11	9	23
Total		1	2	7	13	25	48
		Valor		gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		12,701 <sup>a</sup>		4	,013		
Razón de verosimilitudes		14,111		4	,007		
N de casos válidos		48					

a. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

A continuación, la tabla permite comprender la diferencia por sexo frente a la sentencia relativa al monitoreo del cuaderno de trabajo de los estudiantes.

Tabla 36. Dependencia de variable sexo y pregunta 36

		36. Superviso el cuaderno de trabajo de mis estudiantes mientras lo trabajan o desarrollan las actividades					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Sexo	femenino	0	0	5	8	12	25
	masculino	4	1	4	14	0	23
Total		4	1	9	22	12	48
		Valor		gl	Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		18,697 <sup>a</sup>		4	,001		
Razón de verosimilitudes		25,252		4	,000		
N de casos válidos		48					

a. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

Como se pudo observar, los hombres se muestran mucho menos proclives que las mujeres a hacer seguimientos de los cuadernos de trabajo de sus estudiantes.

La tabla siguiente, (N° 37), al igual que para otras variables de la escala, muestra una opinión más favorable por parte de las profesoras. En específico, la tabla muestra que las docentes retroalimentan más a sus estudiantes que sus colegas hombres, quienes se muestran más proclives a centrarse en la evaluación final.

Tabla 37. Dependencia de variable sexo y pregunta 37

		37. Durante el proceso de aprendizaje de mis alumnos obtengo información de su proceso, independientemente de que al final de cada unidad realice un examen			Total
		Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Sexo	femenino	0	14	11	25
	masculino	3	19	1	23
Total		3	33	12	48
		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson		12,028 <sup>a</sup>	2	,002	
Razón de verosimilitudes		14,587	2	,001	
N de casos válidos		48			

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,44.

Como ha sido posible observar, la variable sexo parece ser una variable central para comprender las diferencias del componente conductual de la actitud hacia la evaluación en contextos inclusivos de educación media. Se constata que las mujeres, se coordinan más que los hombres para agendar evaluaciones con sus colegas, cuestión que se repite cuando se trata de retroalimentar el proceso de aprendizaje y de monitorear el cuaderno de trabajo de sus estudiantes.

Frente a la opción de coordinación con otros colegas de la misma materia o clase, para efectos de evaluar, los docentes que manifiestan mayor acuerdo dictan las siguientes asignaturas: educación física, inglés, historia y física, mientras que los profesores de las asignaturas de biología, química y lenguaje, se muestran menos de acuerdo con la necesidad de coordinarse con otros colegas para efectos de evaluación. Ello se puede ver en la siguiente tabla. (Tabla N° 38).

Tabla 38. Dependencia de variable asignatura y pregunta 23

		23. A la hora de evaluar me coordino con el resto de colegas que pasamos por la misma clase o materia					
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Asignatura	Artes visuales	0	0	0	2	0	2
	Música	0	0	2	1	0	3
	Química	0	0	2	1	0	3
	Religión	0	0	1	1	0	2
	Matemáticas y Física	0	1	1	0	0	2
	Biología y Química	1	0	0	0	0	1
	Artes visuales y Educación Tecnológica	0	0	1	0	0	1
	Biología	1	2	0	0	0	3
	Educación Física	0	0	2	0	5	7
	Filosofía	0	0	1	1	0	2
	Física	0	0	0	1	1	2
	Historia	1	0	1	2	1	5
	Inglés	0	0	2	2	1	5
	Lenguaje	0	3	2	1	0	6
	Matemáticas	0	0	2	2	0	4
	<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>8</b>
		Valor			gl	Sig. asintótica (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson		77,531 <sup>a</sup>			56	,030	
Razón de verosimilitudes		67,572			56	,138	
N de casos válidos		48					

a. 75 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

Finalmente, la relación entre la variable años de permanencia en la fundación y la necesidad de consensuar los sistemas de recopilación para evaluar, está consensuado con los demás colegas, los docentes de muestran diferencias significativas entre los grupos de profesores que tienen menos de 30 años en la fundación y el grupo que tiene más de 30 años, señalando que los sistemas de recopilación para evaluar sí están consensuados mientras que los otros grupos presentan una opinión mucho más diversificada.

Lo anterior se puede visualizar en la tabla N°39 de la siguiente página.

Tabla 39. Dependencia de variable años de permanencia en la fundación y pregunta 24

		24. El sistema de recopilación de información que utilizo para evaluar No está consensuado con el resto de profesores					
		Totalmente de acuerdo	de acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total
Años Fundación	1(1-10)	0	11	10	9	2	32
	2(11-20)	2	1	1	2	0	6
	3(21-30)	1	2	0	5	0	8
	4(31-40)	0	0	2	0	0	2
Total		3	14	13	16	2	48
		Valor	gl		Sig. asintótica (bilateral)		
Chi-cuadrado de Pearson		21,424 <sup>a</sup>	12		,045		
Razón de verosimilitudes		21,927	12		,038		
Asociación lineal por lineal		,024	1		,878		
N de casos válidos		48					

a. 17 casillas (85,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

#### 4.4. Análisis de fiabilidad

Como ha sido mencionado anteriormente, para recabar información se ha utilizado una escala de actitudes construida en España la que ha sido traducida para su aplicación en Chile.

En nuestro país fue aplicada a un total de 48 sujetos que componían la muestra de esta investigación y, a partir de los datos recogidos, fue analizada con Alfa de Crombach para la fiabilidad.

Sabiendo que el instrumento estaba construido y validado en otro país, se calculó Alfa de Cronbach insistiendo en la estructura del constructo subyacente usado originalmente para conocer el comportamiento del indicador en Chile y con la muestra antes mencionada. La escala luego de ser construida, validada y aplicada contaba con tres constructos que corresponden a los tres componentes de la actitud; componente afectivo (13 ítems), cognitivo (12 ítems) y conductual (20 ítems), La siguiente tabla (Tabla N° 40) muestra la validez de confiabilidad según Alfa de Crombach para el caso de Chile.

Tabla 40. Estadístico de fiabilidad de la escala de actitudes en Chile

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
.658	.655	45

Fuente de elaboración propia

El valor obtenido para Alfa de Cronbach es considerado bueno, aunque el valor de referencia debería ser lo más cercano a 1, dado que la prueba se basa en correlaciones. Al comparar este valor con el de la escala en España, se puede constatar que el índice de alfa para la consistencia interna es mucho más elevado (.89), lo cual podría representar una fuente de preocupación aparente, si es que no se consideraran las diferencias muestrales, dado la alta sensibilidad de este índice al valor de la muestra.

#### 4.5 Análisis factorial confirmatorio.

A continuación, se muestra los resultados obtenidos del análisis factorial confirmatorio para la validación de constructo subyacente de la escala. Como se mencionó antes, la finalidad de este análisis fue probar la unidimensionalidad de los constructos cognitivo, afectivo y conductual de la actitud hacia la evaluación de los profesores de enseñanza media de la fundación. El método empleado para estos efectos fue Weigted Least Squares Mean and Variance Adjustd (WLSMV) – mínimos cuadrados ponderados con estimación robusta de errores estándar– aplicado a correlaciones policóricas. Para investigar la estructura interna de cada constructo (componentes) se realizó un estudio de validez que permitió comparar los resultados con el ajuste de la matriz policóricas que mejor se acomodara. En el caso de datos ordinales, como es el caso de las escalas tipo Likert, el método utiliza la correlación policóricas por defecto (Díaz et al. 2015).

Para el modelo final, relación de variables latentes (componente cognitivo, componente afectivo y componente conductual), se aceptaron los ítems con correlaciones policóricas mayores que .45.

Del análisis de contribución factorial por ítem y considerando los criterios definidos en el apartado denominado desarrollo de la investigación, se retuvieron los siguientes ítems para cada una de las variables latentes definidas con antelación (componentes).

***a. Constructo afectivo.***

A continuación, se indica la bondad de ajuste para el submodelo afectivo arrojado por el análisis de factorial confirmatorio.

*Tabla 41. Estadísticos de bondad de ajuste para el constructo afectivo*

	N° ítems	$\chi^2/gl$	CFDLI	RMSEA	CFI	TLI	VR <sup>2</sup>	$\rho_{jor}$	$\rho_{vc}$
<b>Afectivo</b>	7	1.022	[-0.48;0.82]	0.022	0.999	0.998	[0.23;0.68]	0.70	0.37

A partir de los datos estadísticos se desprende que, de las siete variables retenidas, la mayoría supera una carga factorial de .60; la excepción, la representa el ítem 40, cuya carga factorial es de .48. El análisis de fiabilidad, para este subcomponente, se considera bueno al alcanzar un índice de  $\rho$  de Jöreskog de .7, sin embargo, el índice para la varianza extraída es menor que el criterio de validez propuesto inicialmente (.50). Lo anterior, es atribuible a la ostensible reducción de ítems que significó el análisis para este componente en especial. De todas maneras, y para los efectos de esta investigación, se consideraron las preguntas con un total de varianza explicada de 37%.

Como es posible observar en la tabla 42, las variables retenidas se relacionan con dos grandes temas: el primero de ellos apunta las tensiones entre la función formativa y la función calificativa de la evaluación, y, en segundo término, las variables referidas a los sentimientos de pesadumbre producida por los exigentes requerimientos de la evaluación en el contexto educacional.

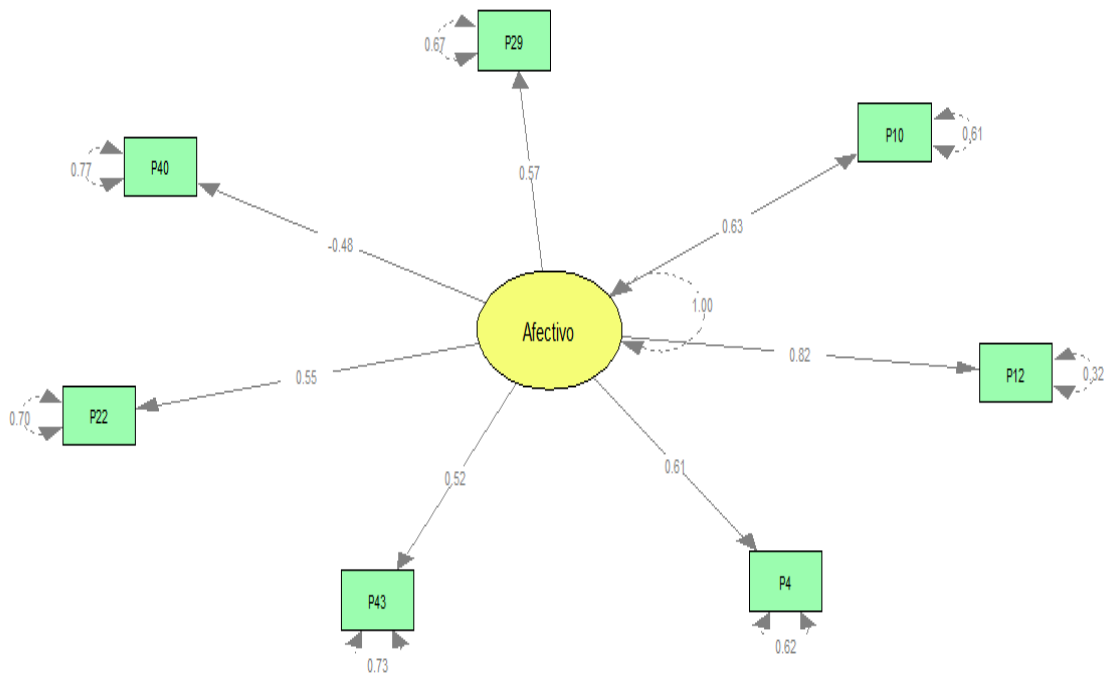


Ilustración 11. Modelo de medida del constructo afectivo reducido.

Tabla 42. Ítems aceptados por el AFC para el constructo afectivo

P 4: La evaluación es la actividad docente que menos me motiva.
P 12: En mi caso, la evaluación es una tarea pesada.
P 18: Con el sistema actual se ha producido un cambio positivo en la evaluación del rendimiento de los alumnos.
P 22: El número de estudiantes por clase o curso hace difícil la evaluación con el fin de ayudar pedagógicamente.
P 29: El actual sistema de evaluación facilita que para el alumno No sea necesario aprender para poder pasar de curso.
P 40: La promoción o aprobación de curso de un estudiante debe ser en función del número de áreas o asignaturas reprobadas.
P 43: Mis estudiantes dan más importancia a los exámenes que a las actividades y trabajos realizados en clases.

***b. Constructo conductual***

Para este caso, el submodelo del componente conductual, sugerido por el AFC, muestra un valor de  $\rho^2$  de Jöreskog de .86, muy superior a lo que la literatura ha definido como criterio (.70).

Al analizar el resultado del análisis de la varianza explicada, se visualiza el mismo patrón que el submodelo anterior, donde el gran número de ítems no retenidos hacen perder un 64% de varianza explicada. Respecto de la carga factorial de cada ítem, las preguntas 20, 35 y 44 muestran una carga factorial inferior a .45, mientras que el resto, se sitúa muy cerca o bien, por sobre el criterio determinado (véase tabla 11).

Tabla 43. Estadísticos de bondad de ajuste para el constructo conductual

	N° ítems	$\chi^2 / gl$	CFDLI	RMSEA	CFI	TLI	VR <sup>2</sup>	$\rho_{jor}$	$\rho_{vc}$
<b>Conductual</b>	11	1.328	[0.36;0.81]	0.083	0.966	0.957	[0.13;0.66]	0.86	0.36

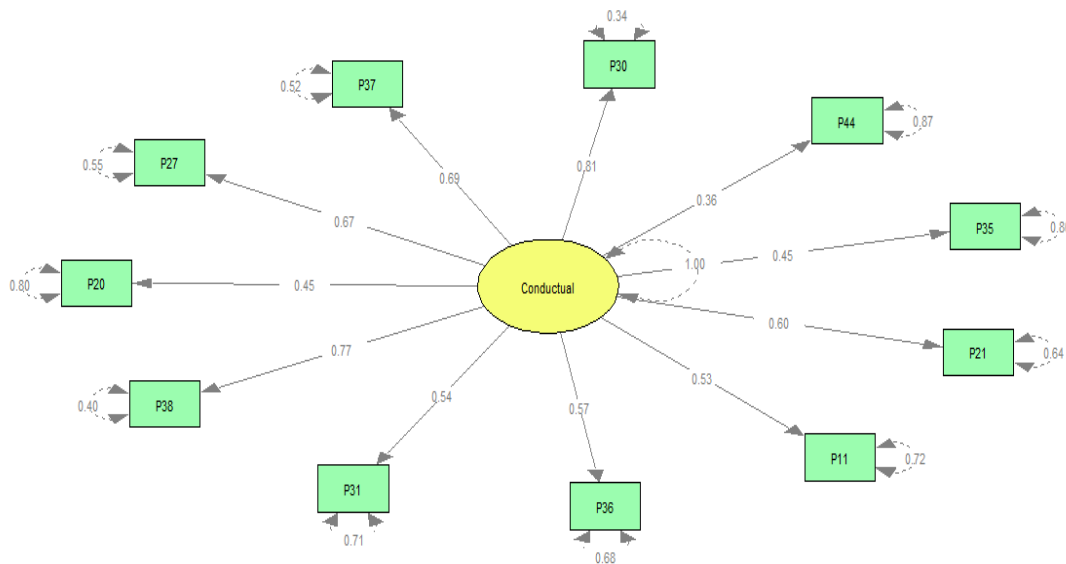


Ilustración 12. Modelo de medida del constructo conductual reducido

Para el constructo conductual que en sus inicios tenía 20 ítems, tras ser ajustado mediante estadística multivariante (AFC), se ha reducido a tan solo 11 ítems, que son los siguientes:

**Tabla 44. Ítems aceptados por el AFC para el constructo conductual**

P 11: La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.
P 20: Cuando recibo un nuevo grupo de estudiantes, analizo las calificaciones e informes evaluativos del curso anterior.
P 21: Planifico cada unidad didáctica a partir de los conocimientos previos que he detectado en los estudiantes.
P 27: La evaluación me permite detectar los puntos débiles y fuertes de mis alumnos.
P 30: Utilizo la evaluación formativa para juzgar y tomar decisiones sobre mi proceso de enseñanza.
P 31: Tengo en cuenta la autoevaluación que hacen los alumnos de su proceso de aprendizaje.
P 35: Evaluó los tres tipos de contenidos (procedimental, actitudinal, conceptual).
P 36: Superviso el cuaderno de trabajo de mis estudiantes mientras lo trabajan o desarrollan las actividades.
P 37: Durante el proceso de aprendizaje de mis alumnos obtengo información de su proceso, independientemente de que al final de cada unidad realice un examen.
P 38: Valoro el esfuerzo y la dedicación de los estudiantes además de los resultados obtenidos en los exámenes.
P 44: Oriento las familias en base al rendimiento mostrado durante el proceso de aprendizaje del alumno.

Al analizar los 11 ítems considerados con una carga importante para el constructo, se puede decir que los grandes temas que abordan las preguntas seleccionadas, se refieren eminentemente a cuestiones relativas con la evaluación de proceso, la participación del estudiante y su familia en la evaluación y la importancia de la evaluación de los tres aspectos de todo contenido disciplinar (procedimental, actitudinal y conceptual). Lo anterior, deja en evidencia que el componente conductual que determina la actitud hacia la evaluación en el contexto definido para esta investigación, tiene estrecha relación con un enfoque moderno de la evaluación, donde el estudiante tiene un rol protagónico y son los docentes, en su rol, quienes acompañan y orientan el proceso de aprendizaje.

### **c. Constructo cognitivo**

Para finalizar, se muestra el ajuste de los criterios establecidos para el AFC en forma previa y los datos ofrecidos por el análisis.

*Tabla 45. Estadísticos de bondad de ajuste para el constructo cognitivo*

	N° ítems	$\chi^2/gl$	CFDLI	RMSEA	CFI	TLI	$VR^2$	$\rho_{jor}$	$\rho_{vc}$
<b>Cognitivo</b>	4	2.381	[-0.75;0.73]	0.171	0.971	0.914	[0.47;0.56]	0.81	0.52

La bondad de ajuste para el submodelo cognitivo, lo muestra como el mejor submodelo de la escala, con un índice de varianza explicada que supera el valor de .5 expuesto como criterio. Una situación similar ocurre al observar el índice de Jöreskog, con un valor de .81. Por último, las cargas factoriales para este constructo superan en su totalidad, la puntuación .75, con lo que queda confirmado que estos cuatro ítems (6, 7, 16 y 17) explican bien el constructo en cuestión.

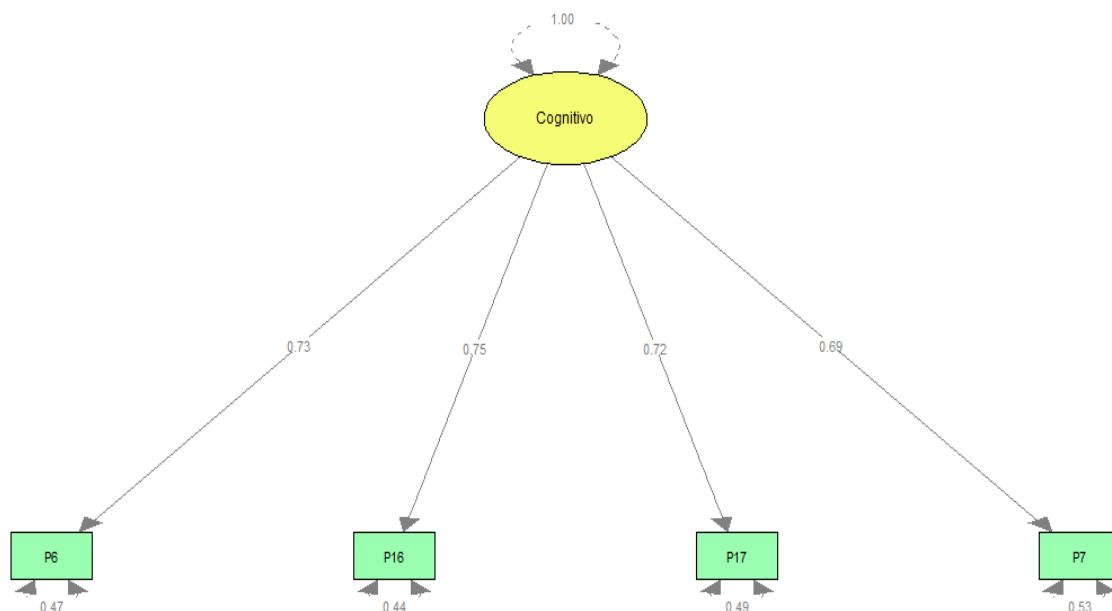


Ilustración 13. Modelo de medida del constructo cognitivo reducido

Para este constructo los 4 ítems seleccionados como representativos son:

P 6: Los criterios de evaluación deben ser compartidos por el equipo de profesores.
P 7: Es necesario que en las reuniones de profesores se coordinen aspectos pedagógicos sobre la evaluación.
P 16: La Evaluación con la LGE (ley N° 20370/2009) ha supuesto cambios a nivel conceptual o de denominaciones.
P 17: Con La LGE (ley N° 20370/2009) la evaluación ha experimentado un cambio real en la práctica.

Los ítems mencionados corresponden en su mayoría a percepciones sobre la ley vigente y los cambios que estas leyes han implicado o no en las prácticas de evaluación de los docentes. Otra cuestión relevante para este constructo, fue la expresión de los docentes sobre la coordinación necesaria para llevar a cabo una evaluación con las características del componente conductual. Resalta la coordinación con otros colegas sobre criterios de evaluación y los aspectos técnico pedagógicos en momentos de reunión.

### 4.5.1 Modelo de medida propuesto

Tabla 46. Estadísticos de bondad de ajuste para el modelo completo

	$\chi^2 / gl$	RMS	CFI	TLI	$\rho_{jor}$	$\rho_{vc}$
		<b>EA</b>				
<b>Modelo</b>	0.859	0	1	0.99	0.9	0.5
<b>completo</b>				9	4	1

Como muestran los resultados de la tabla anterior, para analizar el modelo completo, se calculó la fiabilidad de los constructos con dos índices: el coeficiente de determinación (fiabilidad individual) y la fiabilidad compuesta (rho de Jöreskog). Como indica la tabla 47 la fiabilidad individual de cada uno de los ítems es significativa, dado que el valor es de 1.

En cuanto la fiabilidad compuesta, su valor para cada constructo es mayor que .94. Ello implica que cada conjunto de ítems explica una parte de variación del concepto actitud con la medida del error. Finalmente, la validez convergente se comprobó calculando la varianza extraída para cada constructo.

Para los constructos reducidos, se puede observar que es próximo a .50; que resultan relativamente aceptables. En el modelo de conjunto de medidas para los tres constructos los índices  $\chi^2 / gl = .859$ ;  $TLI = 0.96$ ;  $CFI = .99$  y  $RMSEA = 0$  indican un adecuado ajuste a los datos, pues siguiendo a Fornell y Larcker (1981), el índice RMSEA se considera bueno si es menor que 0.05 y aceptable si varía entre 0.05 y 0.08.

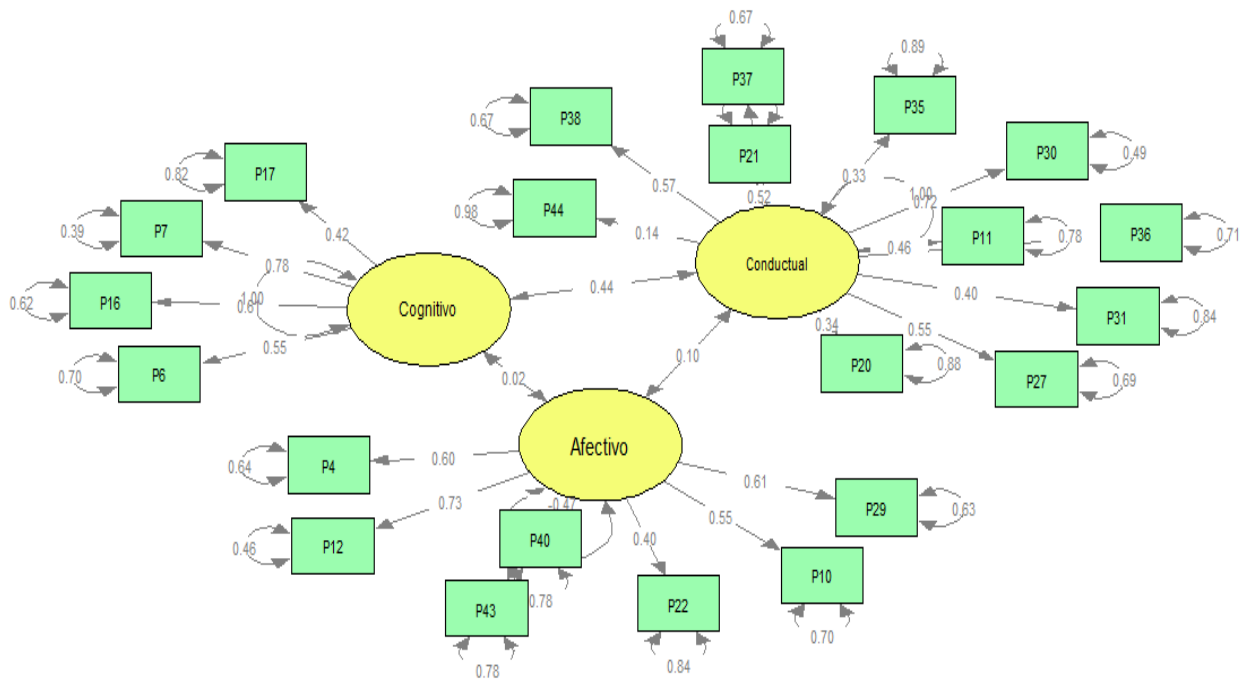


Ilustración 14. Modelo de la escala EAEA reducida

A continuación, se señala el análisis de validez discriminante que consiste en demostrar que dos medidas de constructos diferentes no deben estar relacionadas entre sí. Concretamente, se trata de verificar que la varianza de un constructo dado, está mejor explicado por sus ítems que por los ítems de otro constructo (Fornell y Larcker, 1981, Citado en Díaz, et all. 2015, p. 58).

Se comprobó la validez discriminante entre las variables que conforman el modelo de medida propuesto (figura;??). Para estos efectos, se consideró como indicador de validez discriminante, cualquier valor mayor que uno; o sea, la razón,  $\rho_{vc}/r^2$ , de la varianza extraída entre el constructo y sus ítems y la correlación o covarianza del mismo constructo con otro debe ser mayor que 1, incluso aunque la matriz no sea simétrica. La tabla siguiente, presenta los resultados de la validez discriminante.

Tabla 47. Validez discriminante del modelo propuesto

	<b>Componente afectivo</b>	<b>Componente cognitivo</b>	<b>Componente conductual</b>
<b>Componente afectivo</b>	.37	9.25	370
<b>Componente cognitivo</b>		0.52	2.17
<b>Componente conductual</b>			.36

La tabla anterior muestra que la validez discriminante entre las variables latentes (constructos) está garantizada ya que la varianza para cada variable latente es mayor que las correlaciones entre éstas, y por lo tanto los constructos son diferentes entre sí. La configuración final subyacente del modelo propuesto queda tal como se visualiza en la ilustración anterior.

Finalmente, se puede mencionar que el conjunto de constructos e ítems seleccionados representan una buena fiabilidad y validez, y que el modelo que se propone es aceptable para conocer las actitudes del profesorado sobre la evaluación de los aprendizajes en contextos educativos inclusivos.

A continuación, se presentan dos tablas comparativas, la primera, muestra la cantidad de ítems según el constructo analizado con AFC, a la escala de actitudes (original) y la nueva escala (EAEA). La segunda tabla indica la cantidad de ítems que corresponde a cada una de las dimensiones de la evaluación de los aprendizajes, igualmente diferenciado cada una de las escalas.

Tabla 48. Ítems por componente de la actitud antes y después del AFC

Escala de actitudes versión española		EAEA (Escala validada con AFC)	
Componentes constructos	o Ítems	Componentes constructos	o Ítems
Componente cognitivo	1,6,7,14,16,17,19, 25,28,34,41,45.-	Componente cognitivo	6,7,16,17.-
Componente afectivo	4,5,9,10,12,15,18, 22,26,29,40,42,43.-	Componente afectivo	4,10, 12, 22,29, 40,43.-
Componente conductual	2,3,8,11,13,20,21,23, 24,27,30,31,32,33,35, 36,37,38,39,44.-	Componente conductual	11,20,21,27,30,31,35, 36, 37,38,44.-

*Fuente: Elaboración propia*

Del cuadro comparativo anterior, es posible señalar que, la nueva escala (EAEA), derivada del AFC, se redujo a 22 ítems, en comparación con la versión original de España que contenía 45 ítems. La reducción de ítems no implicó un menoscabo en la fiabilidad y validez de la misma, quedando demostrado en este apartado.

## **CAPITULO IV**

### **CONCLUSIONES**

#### **1. Conclusiones**

Es sabido que a lo largo del tiempo surgen cambios, en el caso de la educación esos cambios pueden ser legislativos y normativos, y nacen por demandas sociales, empíricas o teóricas que instan a reformular las prácticas educativas sometiéndolas a ajustes, obligándolas a coordinarse y a exigirse para dar respuestas a las demandas presentes.

Referirse a actitudes implica considerar los componentes de la actitud: cognitivo, efectivo y conductual, y además, las variables contextuales: años de docencia, años de permanencia en la fundación, sexo, colegios y asignaturas que enseñan los docentes, como variables explicativas de la actitud.

Cabe mencionar que esta investigación tiene lugar en un periodo en el cual la enseñanza media no cuenta con normativas cien por ciento claras respecto a evaluación de aprendizajes para contextos inclusivos.

Esta investigación tuvo como objetivo, analizar las actitudes del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre evaluación de los aprendizajes en contextos educativos inclusivos y la relación de sus componentes, consideró al profesor como sujeto de la investigación, la información o datos que recogida mediante el uso de una escala Likert que se analizó estadísticamente, obteniéndose los siguientes resultados.

**Para el objetivo número uno** se concluye que los profesores de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción muestran una actitud positiva (percentil 0.7) sobre la evaluación de los aprendizajes en contextos educativos inclusivos. Dicha tendencia se observa más potente en el componente conductual y más débil en los componentes cognitivo y afectivo, pero en general es una actitud positiva.

Al comparar los docentes por variables de estudio, la actitud de las mujeres acerca del objeto de estudio se mostró siempre, en todos los componentes, más favorable que los hombres. Los años de experiencia y los años de permanencia en la fundación también marcaron diferencias en casi todos los componentes de la escala, en especial en el componente afectivo y cognitivo. En general, los docentes con mayor experiencia y mayor número de años en la fundación mostraron una actitud más neutral o incluso más negativa que sus pares noveles en todos los componentes.

En respuesta al objetivo número dos y luego de haber realizado el análisis por componente, es posible afirmar que, para el **componente afectivo**, los docentes muestran una actitud positiva, siendo un aspecto favorable, la buena disposición para asistir a actividades de formación en evaluación y por el contrario, desfavorable, el número de estudiantes por aula para llevar a cabo la función pedagógica que tiene la evaluación para ellos.

Por consiguiente, el componente afectivo se caracterizó por una respuesta clara acerca de las dificultades que representa la evaluación moderna (entendida como evaluación centrada en los procesos de aprendizaje de los sujetos), para los contextos actuales. Destaca el desconocimiento de los profesores por la nueva legislación aprobada sobre evaluación y también, el consenso sobre complejas situaciones contextuales tales como, número de horas dedicadas a la evaluación, número de estudiantes por aula, entre otras.

Con relación al **componente cognitivo**, los docentes muestran una actitud positiva, destacando aspectos favorables y algunos desfavorables, tal como, una actitud positiva sobre la comunicación con los estudiantes acerca de los momentos de la evaluación. Por el

contrario, los docentes mostraron una actitud desfavorable acerca de dar a conocer a sus estudiantes los criterios de evaluación que utilizan. En este polo, la actitud desfavorable se manifestó en torno a la función de seguimiento y orientación de la evaluación resaltando la visión más calificativa.

El componente conductual destaca sobre los otros, con una actitud muy positiva. Para este componente destacan: la buena coordinación que los docentes desarrollan con sus estudiantes y la necesidad de contar con más tiempo para la evaluación, puesto que la mayoría de los docentes mencionan que el actual sistema de evaluación reduce el tiempo que necesitan para enseñar.

**Al comparar los tres componentes**, es posible visualizar que, la dimensión de la actitud que se muestra menos favorable, desde la perspectiva de los docentes, es la afectiva, mientras que la más positiva es la conductual. El componente conductual tiene para los docentes una estrecha relación con el deber ser de un profesor, en tanto marca las conductas esperadas desde la teoría actual de evaluación. Ejemplo de esto fue el alto porcentaje de profesores que manifestaron estar muy de acuerdo con sentencias relacionadas con la evaluación continua, la autoevaluación y la disposición para asistir a cursos de formación continua en estas temáticas. Por su parte, el componente cognitivo, mostró una dispersión mucho más alta en cuanto a la respuesta de los profesores, lo que indica que las variables contextuales sí marcan diferencias significativas en dicho componente. El último aspecto de la conducta medida, el componente afectivo, a diferencia del conductual, representa el sentir de los docentes respecto de las dificultades presentes en el proceso de evaluación en contextos inclusivos. Esto explica que la mayoría de los docentes expresaran una actitud desfavorable en los ítems que componían este apartado de la escala. Resaltaba en este componente, la disconformidad por el modo en que se han implementado las nuevas políticas de evaluación inclusiva, más específicamente, en relación con la coordinación entre los docentes y los lineamientos para la evaluación de los centros educativos en los que trabajan.

**Al analizar la relación entre los componentes,** es posible afirmar que ellos están relacionados entre sí, puesto que se han encontrado coincidencias, en la coordinación de la evaluación, en las funciones y en la imagen de la evaluación. También es posible afirmar que las variables contextuales como sexo, años de experiencia docente, años de permanencia en la fundación y el tipo de asignatura que se enseña influyen en la actitud del docente sobre la evaluación de los aprendizajes de estudiantes en contextos educativos inclusivos.

En relación al objetivo número tres, y a partir del Análisis Factorial Confirmatorio, es posible observar que el componente cognitivo tiene una relación más estrecha con el componente conductual (cargas factorial = .44) que con el componente afectivo (.02), mientras que este último, tiene una baja relación con ambos componentes, en forma especial, con el componente conductual (.10).

- Las actitudes de los profesores de enseñanza media de los colegios adventista de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes de estudiantes en un contexto educativo inclusivo, son es su mayoría positivas.
- Dichas actitudes, sí dependen de variables contextuales.
- El sexo, la edad, los años de docencia y los años de docencia en la fundación, parecen influir las actitudes de los docentes.
- La actitud de los profesores ciertamente está determinada por el componente cognitivo.
- Los componentes de las actitudes evidentemente, están íntimamente relacionados entre sí.

## 2. Discusiones

En contraste con la literatura especializada, se puede afirmar que los docentes tienen “*una disposición personal o colectiva a actuar de una determinada manera en relación a ciertas cosas, personas, ideas o situaciones*” (Trillo et al. p.18). Para el caso de esta investigación, esta disposición se mostró favorable para la evaluación de los aprendizajes al evidenciar que la mayoría de sus afectos, conocimientos y prácticas evaluativas están siendo acordes al concepto actual de evaluación, entendido éste 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. Casanova. (2008) (Citado en Castillo y Cabrerizo, 2007, p. 7).

Se refleja, aunque no de manera determinante, que en parte de los docentes existe una visión positiva hacia la educación inclusiva, cuestión que hoy en día ha enfatizado el gobierno a través de su participación en la agenda de Educación para todos que señala: “... *la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT[Educación Para Todos]*” (Blanco, R, 200, p. 9).

Por consiguiente, los resultados de esta investigación son concordantes con el resultado de otros estudios realizados en el país en relación a las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa, tal como la investigación llevada a cabo en 2012, sobre actitudes hacia la inclusión en la cual se concluyó que “*los profesores están a favor de una educación inclusiva; sin embargo, muestran una gran preocupación por los recursos con que cuentan*

*para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado”* (Henríquez, Azcárraga & Bravo, 2012, p.296). Situación similar ocurrió en el estudio que se realizó Temuco sobre las representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con NEE al aula común, del cual se determinó que, los docentes evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas (Damm, 2014).

De manera más detallada, en el **componente cognitivo**, existen diferencias entre los profesores de los diferentes establecimientos sobre la función de la evaluación y respecto al tipo de exigencia que presenta la evaluación inicial, siendo los docentes del CADET quienes en su mayoría mencionan que dicha exigencia tiene más carácter administrativo que pedagógico, a diferencia de sus colegas de los otros dos establecimientos, quienes dicen que ésta es más pedagógica. Por otra parte, los docentes de las asignaturas ligadas al área humanista mencionan que los criterios de la evaluación no deben ser compartidos, en relación con los docentes de asignaturas relacionadas con el área científica, quienes mencionan que sí deben ser compartidos. Esto podría representar una proyección interesante para posteriores estudios donde se podría visualizar diferencias entre la actitud de los docentes hacia la evaluación inclusiva según disciplinas a enseñar.

En la misma línea anterior, los docentes que llevan menos años trabajando, tienen una opinión menos categórica en relación a los cambios que ha implicado la Ley N° 20.370, al decir que dichos cambios han sido globales, en comparación a los docentes que llevan más de 10 años trabajando, quienes mencionan que los cambios supuestos son sólo conceptuales. La misma respuesta se obtuvo para esa sentencia, respecto a los años de experiencia docente que tienen los profesores, siendo el grupo de profesores con menos de 10 años de experiencia, quienes se muestran más optimistas frente a los cambios que supone la Ley, en contraste con los docentes con más de 10 años de experiencia, quienes se muestran más insatisfechos. Esto resulta explicable a partir de las diferencias en la formación inicial de los profesores de Educación Diferencial, donde la reciente promulgación de la Ley N° 20.370 ha comenzado a permear lentamente la formación de educadores.

En relación a la evaluación inicial o diagnóstica, se evidencia que se le atribuye un carácter más administrativo que pedagógico y ello está en contraposición con lo que plantea Casanova (citado en Castillo y Cabrerizo, 2007, al mencionar que la evaluación inicial se realiza al comienzo de una etapa educativa y su finalidad es que el profesor inicie el proceso conociendo las características de sus estudiantes para así diseñar estrategias didácticas y acomodar sus prácticas docentes a su realidad de aula, considerando tal conceptualización se puede desprender que los docentes no comprenden el rol de la evaluación diagnóstica en el proceso educativo.

Respecto a coordinar la evaluación, los docentes presentan una dicotomía en cuanto al compartir los criterios de la evaluación, puesto que no todos los docentes dicen estar de acuerdo. Esto representa un gran desafío para la formación de profesores de Educación Diferencial, ya que tal como menciona Gallego y otros (2001) *“de entre las diferentes tareas que tiene que asumir el profesor ante el nuevo contexto, destacamos la necesidad de la coordinación con otros docentes con los que comparte grupo”* (p.121).

Finalmente, en relación a los cambios que se han implementado con la Ley N° 20.370, se puede ver que algunos docentes conocen los cambios propuestos, pero que valoran su implicancia solo a nivel conceptual, situación que en cierta medida no es errónea puesto que, dicha Ley no aborda las orientaciones para construir adecuaciones curriculares (Ley N° 20.370, 2009, art. 23). Por otra parte, actualmente solo ha sido promulgado el Decreto N° 83, que “Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica”, dejando todavía sin cobertura al nivel de Enseñanza Media.

En el **componente afectivo**, existen respuestas marcadamente dispersas, en cuanto a si la evaluación es una actividad más pedagógica o administrativa, situación que, en hombres y mujeres, como conjunto, se muestra poco clara. Respecto a la disposición para asistir a actividades de formación, el grupo con menos años de permanencia en la fundación, muestra ser más positivo y tener mayor disposición para capacitarse en evaluación, respuesta que se repite referida a la misma pregunta en relación a los años de experiencia

docente, en la cual también los docentes con menos años presentan una actitud más positiva. Finalmente, al relacionar los años de docencia con la función evaluación y rendimiento, los docentes con menos de 10 años de experiencia muestran una leve diferencia en relación con sus pares, al mencionar que la evaluación no facilita que el estudiante sea promovido sin cumplir con los objetivos curriculares.

De lo expuesto, se puede decir que los docentes sienten que la evaluación en forma general, es una actividad pedagógica y administrativa e incluso más administrativa que pedagógica, cuestión que si bien obedece a las funciones de la educación planteadas por Cardona (citado en Castillo y Cabrerizo, 2007) , no debería ser pensada como la función más importante, puesto que la evaluación de los aprendizajes, como concepto, define claramente que ésta es *“un proceso permanente, integral, sistemático y flexible, que revela los resultados y modificaciones conductuales del aprendiz, según los objetivos diseñados, proporcionando las bases para un juicio de valor en la toma de decisiones pedagógicas”* Tapia (citado en Valdivia, 2001, p. 81), es decir, que tiene una función más reguladora, retroalimentadora y previsor.

Otro aspecto a destacar en relación al componente afectivo, es la buena disposición que presentan los docentes para participar de actividades de formación sobre evaluación, lo que es muy positivo puesto que, Arnaiz en Sánchez y otros (2008), aclara la importancia de que la formación del profesorado incluya cambios de actitudes hacia la atención a la diversidad y desarrollar capacitaciones técnicas para dar respuesta a la integración de alumnos con N.E.E. Lo anterior, coincide con diferentes investigaciones (Damm 2014; Sánchez y otros, 2008; Zaragoza, 2003, entre otros) en las que se han obtenido resultados similares.

Otro aspecto significativo en este componente, se evidencia en la relación entre la evaluación y el rendimiento. En su mayoría, piensan que la concepción actual de evaluación facilita que los estudiantes aprueben los cursos sin haber adquirido los saberes. Esto es muy contradictorio con la visión que inspiró el Decreto N°83 donde se plantea la necesidad de adecuar los procesos curriculares y de diferenciar la evaluación para dar respuesta a las necesidades diversas de los estudiantes. Lo anterior, en ningún caso

representa un llamado a incumplir con los objetivos curriculares del marco nacional y sin embargo, a partir de esta investigación se pudo constatar que los docentes tienen una percepción diferente.

Para el **componente conductual**, el papel de la autoevaluación presenta mayor relevancia para los docentes según el establecimiento en el que se desempeñan, pudiéndose inferir en uno de los centros, este tipo de evaluación es más utilizada que en los dos colegios restantes. En función de las áreas disciplinares que enseñan, también se observan diferencias, siendo los docentes que imparten las asignaturas de música, biología, educación física, historia, inglés, lenguaje y matemática, quienes se muestran más proclives a incluir la autoevaluación en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, los docentes de educación física, inglés, historia y física presentan mayor disposición y se muestran más positivos para coordinar la evaluación con sus colegas. Sobre la coordinación de la evaluación en aspectos como calendarizar, las mujeres son más positivas y están más dispuestas a realizar dicha actividad en comparación a los hombres. Ocurre lo mismo en relación a supervisar cuadernos y retroalimentar. En razón del consenso sobre el sistema de recopilación de la información, son los docentes que llevan más de 30 años de permanencia en la fundación, quienes manifiestan que sí existen dichos acuerdos, mientras que los docentes que llevan menos años de permanencia presentan opiniones diversificadas al respecto.

Relacionado los hallazgos encontrados en otros estudios y la teoría respectiva, se puede mencionar que la autoevaluación es una actividad que permite a los estudiantes valorar, es decir, autorregular su aprendizaje (Casanova, citado en Castillo y Cabrerizo, 2007). Por otro lado, este tipo de evaluación permite al docente hacer efectiva la coordinación que menciona la evaluación para el aprendizaje, a la que hacen alusión las políticas educativas nacionales, cuando mencionan como principios el “*Fomentar la colaboración entre el niño y el maestro o entre los niños*”. (Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor, 2006).

También es necesario referirse a la evaluación de proceso, ya que esta evaluación permite monitorear la enseñanza y aprendizaje al chequear de manera constante y continua el proceso, haciendo efectivas las características de la evaluación, Castillo y Cabrerizo (2007), se refieren a ella como la posibilidad de obtener información para formular juicios de valor y en base a ello tomar decisiones, que es en realidad el objetivo de la evaluación de los aprendizajes. Concluyendo el apartado sobre el componente conductual, cabe mencionar el consenso que requiere la consideración de la evaluación inclusiva, que fue el último ítem en que los docentes mostraron disparidad, coincidiendo con lo expresado por de Sales et al. (2001) que dice:

Lo que se requiere es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar, junto con otros agentes educativos y sociales, distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las N.E.E., considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades”. (Citado en Sánchez y otros, 2008, p. 177).

Luego de la cita anterior, solo resta mencionar que se han confirmado las hipótesis de la investigación, puesto que se comprobó que:

### **3. Propuestas**

A partir de la investigación realizada y los resultados obtenidos, se cree que serían buenas propuestas, las siguientes:

Sería interesante disponer de talleres donde los profesores pudieran discutir y reflexionar en torno a las actitudes que manifiestan en torno a la evaluación de aprendizajes e inclusión educativa en contextos de Educación Media.

De esta investigación también se desprende la necesidad de promover la creación y utilización de instrumentos que permitan conocer las actitudes del profesorado de tal manera, que las acciones de formación continua fueran más pertinentes a las necesidades de los docentes.

Por último, se hace necesario generar más investigación en relación con las actitudes de docentes en contextos de enseñanza media, pero, sobre todo, en temas de inclusión educativa, ya que, en la revisión realizada en el estado del arte, se pudo apreciar que nuestro país necesita avanzar en este sentido.

### **4. Proyecciones**

A partir de esta investigación se piensa que son posibles proyecciones, realizar una investigación con diseño etnográfico, teniendo como muestra una selección de los participantes de esta investigación, considerando aquellos que han evidenciado tener las actitudes más positivas y las más negativas en relación con sus pares.

Otra proyección es, la posibilidad de ampliar esta investigación y analizar la actitud del profesorado en relación con los componentes de la evaluación, que según la literatura son: funciones de la evaluación, formas de evaluar, coordinación de la evaluación, evaluación y rendimiento, e imagen de la evaluación. Lo anterior, con el fin de profundizar sobre aspectos de la teoría de la evaluación.

También es posible replicar esta investigación a otros colegios apuntando a un mayor número muestral para así comparar los resultados obtenidos y tener una visión más completa de lo que ocurre en el país y con una muestra representativa del nivel de educación media.

Continuar utilizando la escala de actitudes sobre evaluación de los aprendizajes para enseñanza media (EAEA) en futuras investigaciones porque, al estar validada con análisis factorial confirmatorio (AFC) hay seguridad en su validez y confiabilidad y ello ahorraría tiempo a futuros investigadores.

## **5. Limitaciones**

En toda investigación se presentan límites que obedecen a diferentes factores y son variados. Para esta investigación se estimaron como limitaciones:

- No contar con un instrumento validado en Chile para medir actitudes, lo que supuso un esfuerzo extra para validarlo.
- Al ser la muestra-población reducida, algunos indicadores se mostraron especialmente sensibles, como el caso de la varianza explicada.

## 6. Bibliografía

- Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (1997). *Manual de psicología educacional*. (6° edición). Chile. Ediciones UC.
- Alcántara, J (1992) *Cómo educar las actitudes*. España. Ediciones CEAC, S.A.
- Argibay, J C (2009) Muestra en investigación cuantitativa *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29
- Ahumada, P (2012) *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile – Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina clínica*, 122(1), 21-27.
- Barría, C (2010) Diseño e implementación de un modelo evaluativo tridimensional para la evaluación de los aprendizajes de las ciencias naturales. Tesis doctoral. Universidad de Concepción. Chile.
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. (3a ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Blanco, R, Aguerro, I, Ouane, A, & Shaeffer, S (2008, August) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro In *Conferencia Internacional de educación agosto del 2008*.p
- Blanco, R (2004) Temario abierto sobre educación inclusiva *Santiago de Chile: UNESCO*
- CASANOVA, M. A. Manual de Evaluación Educativa de (1995). Página disponible. Fecha de consulta, 3.
- Castillo, S y Cabrerizo, J (2007) Evaluación educativa y promoción escolar 2003 PEARSONEDUCACION, SS
- Cardona Andújar, J. (1994). Metodología innovadora de evaluación de centros educativos. Sanz y Torres.
- Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Costa, E. D., Fernández-Cano, A., Faouzi, T., & Henríquez, C. F. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 47-63.

- Chile. MINEDUC, (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor Unidad de currículum y evaluación.*
- Chile. MINEDUC, (2003). *Escuelas y aulas hospitalarias Ministerio de Educación Programa de educación especial.*
- Chile. MINEDUC, (2012) Guía N° 4, escuela, familia y necesidades educativas especiales.
- Chile. MINEDUC, (2016). *Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión.*
- Chile. MINEDUC, (2012). *Material para la elaboración del reglamento interno de evaluación.*
- Chile. MINEDUC, (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y las necesidades educativas especiales.*
- Damm Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común.
- Díaz de Rada, V. (2001). Estrategias para incrementar la tasa de respuesta en las ecuestas. *Revista Internacional de Sociología*, (29), 133-162.
- Echeita, G., Parrilla, A., & Carbonell, F. (2008). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial.
- Echeita, G, Parrilla, Á, & i París, F C PONENCIA-MARCO 2008
- Fernández, A (2003) Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10
- Font, C. M. (Ed.). (2009). PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Graó.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación* (6° edición). México: Edamsa impresiones, S,A.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.* Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Alicante.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

- Gaitán, C., Campos, R., García, L., Granados, L., Jaravillo, J., & Manquera, J. (2005). Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior. *Serie Estados del arte, Facultad de Educación. Bogotá: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.*
- Gallego, J R, Redondo Cano, A, Lorente Campos, R, & Benedito Monleón, M A (2011) La coordinación entre profesores como base del nuevo aprendizaje universitario: estudio de un caso en la Universitat de València
- Ginebra. (2008). *Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos.*
- Godoy, P., Meza, M., & Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. *Santiago de Chile: Ministerio de Educación.*
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25), 0-0.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014) Metodología de la investigación (6° edición). México: Edamsa impresiones, S,A
- Hernández, R, Fernández, C, Baptista, P (2016) *Metodología de la investigación*, Empresa editora el comercio S.A. Perú
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- i Font, C. M. (Ed.). (2009). PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Graó.
- Latorre, L. V. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista Folios*, (37), 95-113.
- Montero, L ( 16 de marzo de 2001) El trabajo colaborativo como oportunidad formativa, Estudios e investigaciones CEE Participación educativa pp 69-88
- Narváez, C. G. (2006). La evaluación en carreras científicas: del concepto a la concreción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-5.
- Ortiz, A. (2009). Educación Infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales. O. Ocaña, Educación infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias valores y actitudes intelectuales. Editores Litoral.
- Ortiz, K. (2012). Plataforma para el control del uso de softwares educativos. *Enseñanza asistida por computadora (EAC)*, 8-13.

- Pozo, J. I., Schever, N. O. R. A., del Puy Perez Echeverria, M., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (2da ed) Editorial Graó España
- Prieto, M, Contreras, G, (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas: Un problema a devela. *Estudios pedagógicos XXXIV* N° 2 245-262
- Rabolini, N M (2009) Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa *Revista argentina de humanidades y ciencias sociales*, 2
- Richardson, J. G., & Parker, T. L. (1996). Génesis insitucional de la educación especial: el caso de Estados Unidos. In Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial (pp. 125-162). Ediciones Pomares-Corredor.
- Rivera Machado, M. E., & Piñero Martín, M. L. (2010). Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes. *REDHECS*, 8(5), 111-126.
- Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. Creencias, actitudes y valores. Tratado de psicología general, 7, 199-314.
- Rodríguez, T., Alvarez, L., Hernández, J., Fernández, J (2000). *La evaluación en el aula*. España. Ediciones Novel
- Ruíz Medina, M *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México 2011, 305 p* (Doctoral dissertation, Tesis (Doctorado en Estudios Fiscales) Universidad Autónoma de Sinaloa Facultad de Contaduría y Administración)
- Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhueza Henríquez, S., & Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 169-178.
- Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhueza Henríquez, S., & Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 169-178.
- Sanhueza Henriquez, S., Granada Azcárraga, M., & Bravo Cópola, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa.
- Sarrionandia, G. E. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.

- Sola Domínguez, M. A. (1997). Aspectos psicosociales de las diferencias entre los sexos: evaluación de las actitudes genéricas (Doctoral dissertation, Universitat de València, Facultad de Psicología).
- Toranzos, L., & Elola, N. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual
- Trillo, F, Rubal, X, Zabala, M (2003). *La educación en actitudes y valores*. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe Argentina
- Unicef. (2001). Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. *Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc\\_Inclusion\\_Unicef.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf)*.
- Valdivia, R (2001) *Evaluación de los aprendizajes en la educación superior*. Fondo editorial de post grado ESPG Universidad Privada de Tacna
- Zaragoza, J (2003). Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los alumnos. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.

## 7. Webgrafía

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Decreto N° 49/1999. Decreto N° 170/2009. Decreto N°83/2015. Ley N° 19.284/ 1994. Ley N° 20.248/2008. Ley N° 20.370/2009. Ley N° 20.422/2010. Ley N° 20.845/2015. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Consulta/homebasico>

Chile. MINEDUC, (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor Unidad de currículum y evaluación.* Recuperado de [http://www.dfpd.edu.uy/cerp/cerp\\_norte/informacion/2016stem/evaluaci%C3%B3n%20para%20el%20aprendizaje.pdf](http://www.dfpd.edu.uy/cerp/cerp_norte/informacion/2016stem/evaluaci%C3%B3n%20para%20el%20aprendizaje.pdf)

Chile. MINEDUC, (2012) Guía N° 4, escuela, familia y necesidades educativas especiales. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151334230.guia4.pdf>

Chile. MINEDUC, (2012). *Material para la elaboración del reglamento interno de evaluación.* Recuperado de [http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/201308191332460.material\\_sugerencias\\_apoyo\\_e\\_valuacion.pdf](http://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/201308191332460.material_sugerencias_apoyo_e_valuacion.pdf)

Chile. MINEDUC, (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y las necesidades educativas especiales.* Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404021642530.ORIENTACIONES\\_RESPUESTAS\\_A\\_LA\\_DIVERSIDAD.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf)

Chile. MINEDUC, (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación La Educación Superior en Chile.* Recuperado de [http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe\\_OECD.pdf](http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf)

Instituto Nacional de Estadísticas Chile

<http://www.inebiobio.cl/>

Página web de la iglesia adventista del séptimo día.

<http://www.adventistas.org/es/>

Página web de educación adventista

<http://www.educacionadventista.com/>

## ANEXOS

### Escalas de actitudes para Evaluación de los Aprendizajes



# UCSC

#### **ESCALA DE ACTITUDES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES PARA EVALUAR A ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO INCLUSIVO.**

Estimado(a) colega (a):

La presente escala tiene por objetivo valorar la opinión de profesores/as, de Enseñanza Media, en torno a cuestiones relacionadas con la **evaluación de los aprendizajes en aulas regulares en un contexto inclusivo**.

A continuación, encontrará una serie de sentencias a valorar desde, totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. Para marcar su preferencia le sugerimos hacerlo **con una "X"** en el cuadro que usted considere correspondiente.

Siéntase libre de manifestar lo que considere en el apartado final de "observaciones", pues se garantiza confidencialidad y anonimato.

Le estaremos muy agradecidos por su colaboración, la Dra. Gladys Contreras Sanzana, la Dra. Elisabet Díaz Costa y la Licenciada Marilyn Vidal, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

#### **DATOS**

<b>Sexo</b> Femenino _____ Masculino _____	
<b>Asignatura que enseña</b>	
<b>Años de docencia</b>	
<b>Años de docencia en fundación Mario Veloso</b>	
<b>Oses</b>	
<b>Otro</b>	

		Grados o escala de aprobación				
N°	Indicador	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
		1	Mis estudiantes conocen los criterios de evaluación que utilizo.			
2	Comunico con antelación suficiente a mis estudiantes el día de realización de una evaluación.					
3	En el momento de fijar o agendar una evaluación me coordino con el resto de profesores del área o departamento.					
4	La evaluación es la actividad docente que menos me motiva.					
5	La retroalimentación de la evaluación no puede concentrarse en "mencionar" el número de aciertos y errores de cada estudiante.					
6	Los criterios de evaluación deben ser compartidos por el equipo de profesores.					
7	Es necesario que en las reuniones de profesores se coordinen aspectos pedagógicos sobre la evaluación.					
8	Comparto con el resto de profesores los diferentes elementos del proceso de evaluación de los aprendizajes (fases, procedimientos, instrumentos).					
9	La evaluación es más una actividad administrativa que pedagógica.					
10	Las teorías sobre la evaluación me son demasiado teóricas y de poca utilidad en la práctica cotidiana.					
11	La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.					
12	En mi caso, la evaluación es una tarea pesada.					
13	El actual sistema de evaluación supone una inversión de tiempo que disminuye el que necesito para enseñar.					
14	La evaluación inicial tiene más exigencia administrativa que interés pedagógico.					

N°	Indicador	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
16	La Evaluación con la LGE (ley N° 20370/2009) ha supuesto cambios a nivel conceptual o de denominaciones.					
17	Con La LGE (ley N° 20370/2009) la evaluación ha experimentado un cambio real en la práctica.					
18	Con el sistema actual se ha producido un cambio positivo en la evaluación del rendimiento de los alumnos.					
19	La disminución del nivel de los aprendizajes de los estudiantes se debe al actual sistema de evaluación.					
20	Cuando recibo un nuevo grupo de estudiantes, analizo las calificaciones e informes evaluativos del curso anterior.					
21	Planifico cada unidad didáctica a partir de los conocimientos previos que he detectado en los estudiantes.					
22	El número de estudiantes por clase o curso hace difícil la evaluación con el fin de ayudar pedagógicamente.					
23	A la hora de evaluar me coordino con el resto de colegas que pasamos por la misma clase o materia.					
24	El sistema de recopilación de información que utilizo para evaluar No está consensuado con el resto de profesores.					
25	La incidencia de la comisión de evaluación, en la evaluación que hago de los estudiantes, debería ser insignificante.					
26	La evaluación formativa es de la que más se habla, pero, la que menos se practica.					
27	La evaluación me permite detectar los puntos débiles y fuertes de mis alumnos.					
28	La función principal de la evaluación es certificar o calificar los resultados de los aprendizajes adquiridos por los alumnos.					
29	El actual sistema de evaluación facilita que para el alumno No sea necesario aprender para poder pasar de curso.					

N°	Indicador	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
31	Tengo en cuenta la autoevaluación que hacen los alumnos de su proceso de aprendizaje.					
32	Hago evaluación continua mediante la aplicación de varias pruebas a lo largo del curso.					
33	En mi caso, los exámenes constituyen la única forma de evaluar					
34	La realización de exámenes me permite mantener el orden y el control de la clase.					
35	Evalúo los tres tipos de contenidos (procedimental, actitudinal, conceptual).					
36	Superviso el cuaderno de trabajo de mis estudiantes mientras lo trabajan o desarrollan las actividades.					
37	Durante el proceso de aprendizaje de mis alumnos obtengo información de su proceso, independientemente de que al final de cada unidad realice un examen.					
38	Valoro el esfuerzo y la dedicación de los estudiantes además de los resultados obtenidos en los exámenes.					
39	Cuando un estudiante no logra los aprendizajes deseados preparo actividades de refuerzo para que no quede atrasado.					
40	La promoción o aprobación de curso de un estudiante debe ser en función del número de áreas o asignaturas reprobadas.					
41	El examen es el único medio para comprobar lo que el estudiante ha aprendido.					
42	Una enseñanza orientada fuertemente hacia los exámenes crea un clima adecuado para aprender.					
43	Mis estudiantes dan más importancia a los exámenes que a las actividades y trabajos realizados en clases.					
44	Oriento las familias en base al rendimiento mostrado durante el proceso de aprendizaje del alumno.					
45	Es necesario que el estudiante apruebe todas las asignaturas para poder acreditar la enseñanza media.					

**Observaciones:**


**¡Muchas gracias!**



# UCSC

**(EAEA) NUEVA ESCALA DE ACTITUDES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES PARA EVALUAR A ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO INCLUSIVO.**

Estimado(a) colega (a):

La presente escala tiene por objetivo valorar la opinión de profesores/as, de Enseñanza Media, en torno a cuestiones relacionadas con la **evaluación de los aprendizajes en aulas regulares en un contexto inclusivo**.

A continuación, encontrará una serie de sentencias a valorar desde, totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. Para marcar su preferencia le sugerimos hacerlo **con una "X"** en el cuadro que usted considere correspondiente.

Siéntase libre de manifestar lo que considere en el apartado final de "observaciones", pues se garantiza confidencialidad y anonimato.

**DATOS**

<b>Sexo</b> Femenino _____ Masculino _____	
<b>Asignatura que enseña</b>	
<b>Años de docencia</b>	
<b>Años de docencia en fundación Mario Veloso Oses</b>	
<b>Otro</b>	

		<b>Grados o escala de aprobación</b>				
<b>N°</b>	<b>Indicador</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
1	La evaluación es la actividad docente que menos me motiva.					
2	Los criterios de evaluación deben ser compartidos por el equipo de profesores.					
3	Es necesario que en las reuniones de profesores se coordinen aspectos pedagógicos sobre la evaluación.					
4	La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.					
5	En mi caso, la evaluación es una tarea pesada.					
6	La Evaluación con la LGE (ley N° 20370/2009) ha supuesto cambios a nivel conceptual o de denominaciones.					
7	Con La LGE (ley N° 20370/2009) la evaluación ha experimentado un cambio real en la práctica.					
8	Con el sistema actual se ha producido un cambio positivo en la evaluación del rendimiento de los alumnos.					
9	Cuando recibo un nuevo grupo de estudiantes, analizo las calificaciones e informes evaluativos del curso anterior.					
10	Planifico cada unidad didáctica a partir de los conocimientos previos que he detectado en los estudiantes.					
11	El número de estudiantes por clase o curso hace difícil la evaluación con el fin de ayudar pedagógicamente.					
12	La evaluación me permite detectar los puntos débiles y fuertes de mis alumnos.					
13	El actual sistema de evaluación facilita que para el alumno No sea necesario aprender para poder pasar de curso.					
14	Utilizo la evaluación formativa para juzgar y tomar decisiones sobre mi proceso de enseñanza.					
15	Tengo en cuenta la autoevaluación que hacen los alumnos de su proceso de aprendizaje.					
16	Evalúo los tres tipos de contenidos (procedimental, actitudinal, conceptual).					
17	Superviso el cuaderno de trabajo de mis estudiantes mientras lo trabajan o desarrollan las actividades.					
18	Durante el proceso de aprendizaje de mis alumnos obtengo información de su proceso, independientemente de que al final de cada unidad realice un examen.					

N°	Indicador	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
19	Valoro el esfuerzo y la dedicación de los estudiantes además de los resultados obtenidos en los exámenes.					
20	La promoción o aprobación de curso de un estudiante debe ser en función del número de áreas o asignaturas reprobadas.					
21	Mis estudiantes dan más importancia a los exámenes que a las actividades y trabajos realizados en clases.					
22	Oriento las familias en base al rendimiento mostrado durante el proceso de aprendizaje del alumno.					

**Observaciones:**


**¡Muchas gracias!**

## Frecuencias

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>N° Válidos</b>	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
<b>N° Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	4,75	4,83	4,23	3,52	4,19	4,23	4,54	3,67	3,77	3,15	4,63	3,27	2,46	2,98	4,50
<b>Mediana</b>	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	5,00	3,50	2,00	3,00	5,00
<b>Moda</b>	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	5	4	2	4	5
<b>Desv. típ.</b>	,438	,377	,994	1,130	,982	,778	,617	1,038	1,276	1,072	,531	1,250	1,202	1,229	1,031
<b>Percentiles 25</b>	4,25	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	2,00	4,00	2,00	1,25	2,00	4,25
<b>50</b>	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	5,00	3,50	2,00	3,00	5,00
<b>75</b>	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<b>N° Válidos</b>	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
<b>N° Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	2,67	2,94	2,92	2,77	3,08	3,94	1,60	3,38	3,00	3,13	2,10	4,33	2,54	2,81	4,19
<b>Mediana</b>	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	2,00	3,00	4,00
<b>Moda</b>	3	3	3	4	4	4	1	3	4	4	2	4	2	4	4
<b>Desv. típ.</b>	,694	,954	,871	1,171	1,318	1,080	,844	1,104	1,031	1,003	,973	,724	1,202	1,232	,842
<b>Percentiles 25</b>	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	1,00	3,00	2,00	2,00	1,00	4,00	2,00	2,00	4,00
<b>50</b>	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	2,00	3,00	4,00
<b>75</b>	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	2,00	4,00	4,00	4,00	2,75	5,00	4,00	4,00	5,00

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
<b>N° Válidos</b>	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
<b>N° Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	3,98	4,02	4,25	3,31	3,90	3,77	4,19	4,65	3,96	2,98	4,17	3,88	2,56	3,73	2,88
<b>Mediana</b>	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,00
<b>Moda</b>	4	4	4	4	4	4	4	5	4	2	4	4	2	4	2
<b>Desv. típ.</b>	1,041	,911	,863	1,095	,928	1,115	,532	,483	,849	1,101	,953	1,123	1,253	,984	1,265
<b>Percentiles 25</b>	4,00	4,00	4,00	2,00	3,25	3,00	4,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	2,00	3,00	2,00
<b>50</b>	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00	3,00
<b>75</b>	5,00	5,00	5,00	4,00	4,75	4,75	4,75	5,00	4,75	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00

**Tabla resumen de los datos de variables dependientes.**

	<b>Puntaje Total</b>	<b>Dimensión cognitiva</b>	<b>Dimensión afectiva</b>	<b>Dimensión conductual</b>	<b>Porcentaje actitud total</b>	<b>Porcentaje actitud cognitiva</b>	<b>Porcentaje actitud afectiva</b>	<b>Porcentaje actitud conductual</b>
<b>N° Válidos</b>	48	48	48	48	48	48	48	48
<b>N° Perdidos</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	160,3125	40,8958	41,2500	78,1667	71,2500	68,1597	63,4615	78,1667
<b>Mediana</b>	163,0000	41,0000	42,5000	78,5000	72,4444	68,3333	65,3846	78,5000
<b>Moda</b>	152,00	39,00a	38,00	85,00	67,56	65,00a	58,46	85,00
<b>Desv. típ.</b>	11,17778	3,75437	5,58303	6,81155	4,96790	6,25728	8,58928	6,81155
<b>Rango</b>	48,00	18,00	25,00	37,00	21,33	30,00	38,46	37,00
<b>Mínimo</b>	130,00	31,00	26,00	56,00	57,78	51,67	40,00	56,00
<b>Máximo</b>	178,00	49,00	51,00	93,00	79,11	81,67	78,46	93,00
<b>Percentiles</b>	152,0000	39,0000	38,0000	74,0000	67,5556	65,0000	58,4615	74,0000
<b>25</b>	163,0000	41,0000	42,5000	78,5000	72,4444	68,3333	65,3846	78,5000
<b>50</b>	169,0000	43,0000	45,7500	83,7500	75,1111	71,6667	70,3846	83,7500
<b>75</b>								

Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Programa Magíster Ciencias de la Educación



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

TÍTULO	Análisis de las Actitudes del Profesorado de Enseñanza Media de los Colegios Adventistas de la Ciudad de Concepción sobre la Evaluación de los Aprendizajes en Contextos Educativos.		
ESTUDIANTE	Marilyn del Pilar Vidal Gonzalez		
INFORMANTE	Dra. Carla Barría Cisterna	Fecha	22.11.2017

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	Congruente con el sujeto y objeto de estudio. Sin embargo, sugiero sacar la palabra análisis.
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	Congruente con la estructura de una tesis de postgrado.
3. Redacción formal y claridad	Apropiada, la redacción utiliza el lenguaje de investigación y por tanto permite la comprensión total de lo que se quiere comunicar.
4. Ortografía	Buena, pero hay que mejorar errores de tipeo en páginas, "valides" en página 42, "decentes" en pág. 130, "sujertos" en pág. 131, "tenciones", 163 "mencinados".
5. Citas APA - referencias	Dicidir una sola forma de poner las citas textuales o parafraseos, hay varias versiones de normas en el cuerpo del texto.
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	Adecuada la forma de presentar las tablas y figuras. Pero es necesario mejorar el tamaño de los gráficos, pues en varios no se llen los datos por tamaño de letra.
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b> Apropiado despliegue de los elementos de esta parte. Para llegar a la excelencia, sugiero mejorar lo que se indica en las observaciones para cada indicador.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

## II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	Claramente definido y delimitado el problema en términos de contexto y antecedentes.
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	Congruente, con el fenómeno de estudio; justifica teórica y metodológicamente el abordaje del problema.
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	Adecudamente formuladas las hipotesis y congruentes con las preguntas de investigación.
4. Formulación de los objetivos de investigación	Adecuadamente formulados y congruentes con el objetivo general, con las interrogantes específicas y con los objetivos específicos.
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b> No presenta debilidades en sus indicadores, como se describe en las observaciones.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

## III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	Congruente con los tres tópicos que a mi juicio debe presentar: a. El contexto de la educación Inklusiva, referentes y legislación. b. La evaluación del aprendizaje c. Las actitudes
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	Utiliza bibliografía y fuentes actualizadas y clásico pertinentes.
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	Apropiado y contingente, presenta investigaciones nacionales e internacionales sobre el

	tema.
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b>	
No observo debilidades en los indicadores de esta categoría.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

#### IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	Congruente con el instrumento que seleccionó para recoger la información.
2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación	Apropiado, comunica la secuencia progresiva del trabajo y selecciona las herramientas congruentes con el diseño cuantitativo de investigación.
3. Contexto (participantes, muestra)	Deficiente, no se explicita las razones que justifiquen la investigación en este grupo de profesores de esta corporación educacional.
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	Limitado, ha optado por una solo instrumento construido en otro contexto sociocultural.
5. Estrategias de análisis de datos	Congruente y apropiada con el instrumento que ha decidido utilizar para recoger la información. Pero no indica las pruebas estadísticas para las hipótesis que formuló.
6. Criterios de validez y confiabilidad	Apropiado uso de pruebas estadísticas para asegurar las dos cualidades.
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b>	
Mejorar debilidad observada en indicador 3 y 5.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

#### V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	Apropiado, pero falta incorporar en el análisis las pruebas de hipótesis.

	presentar los resultados de las hipótesis
<b>3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial</b>	Adecuado se discuten resultados con referentes teóricos.
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b> Mejorar debilidades de indicador 1 y 2.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

## VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Observaciones*
<b>1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos</b>	No se vinculan las conclusiones con los objetivos que se ha propuesto, se sugiere hacerlo.
<b>2. Conclusiones derivadas de los resultados</b>	Apropiada, los resultados se vinculan con las conclusiones a las que se llega.
<b>3. Limitaciones de la investigación</b>	No se presentan limitaciones producto de la investigación. Por ejemplo el uso de una perspectiva cuantitativa, limita la comprensión de las razones que base de las actitudes, un estudio mixto hubiese sido una buena opción para explicar un tema como las actitudes.
<b>4. Proyecciones de la investigación</b>	Apropiadas y aquí recogen la idea de la posibilidad de ampliar la mirada cuantitativa con un diseño cualitativo.
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b> Las que se mencionan en indicadores 1 y 3.	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

## CALIFICACIÓN

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6,5	10%	0,65
Planteamiento del Problema	7,0	15%	1,05

MARCO TEÓRICO	7,0	20%	1,4
MARCO METODOLÓGICO	5,0	20%	1
ANÁLISIS Y RESULTADOS	5,0	20%	1
CONCLUSIONES	6,0	15%	0,9
	Calificación final	6,0	

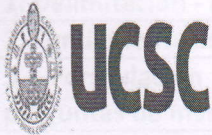
Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	X mejorar texto con las indicaciones que se aportan.
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	
- Aprobada. Se califica	

**Dra. Carla Barría Cisterna**

**UDEC**

---

**Firma informante**



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Programa Magíster Ciencias de la Educación



PAUTA

2ª EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

TÍTULO	ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA DE LOS COLEGIOS ADVENTISTAS DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS MINCLUSIVOS		
ESTUDIANTE	MARILYN DEL PILAR VIDAL GONZÁLEZ		
INFORMANTE	EDITH CALDERÓN ARÉVALO	Fecha	

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	
3. Redacción formal y claridad	Mejorar la redacción (mejorar la digitación)
4. Ortografía	
5. Citas APA - referencias	Todas las referencias señaladas en el cuerpo del Informe tienen que aparecer al final, en la lista de Referencias y viceversa.
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	
<b>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</b> Fortalezas: Bien la portada, la enumeración de páginas en concordancia con el índice. Debilidades: Insisto en mejorar el orden así: Capítulo I: Diseño de la Investigación, Capítulo II: Marco Referencial, Capítulo III: Metodología, la cual debe contener: Instrumentos Muestra Procedimientos ( Explicar los pasos generales de la investigación , procedimientos estadísticos, procedimientos de análisis) Mejorar la redacción ( ambigüedad, poca precisión, mejorar la digitación)	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	
4. Formulación de los objetivos de investigación	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	
2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación	
3. Contexto (participantes, muestra)	
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	
5. Estrategias de análisis de datos	
6. Criterios de validez y confiabilidad	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

### V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	
3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

**VI. CONCLUSIONES (15%)**

Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	
2. Conclusiones derivadas de los resultados	
3. Limitaciones de la investigación	
4. Proyecciones de la investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

\*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

**CALIFICACIÓN**

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6,5	10%	0,65
Planteamiento del Problema	7,0	15%	1,05
MARCO TEÓRICO	6,5	20%	1,30
MARCO METODOLÓGICO	6,5	20%	1,30
ANÁLISIS Y RESULTADOS	6,5	20%	1,3
CONCLUSIONES	6,8	15%	1,0
	Calificación final	6,6	

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	



**Firma informante**

TÍTULO	ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA DE LOS COLEGIOS ADVENTISTAS DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS		
ELABORANTE	MARILYN DEL PILAR VIDAL GONZÁLEZ		
REVISANTE	EDITH CALDERÓN AREVALO	Fecha	

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

1. Título pertinente	
2. Estructura definida -- coherencia y secuenciación	
3. Redacción formal y claridad	Mejorar la redacción (mejorar la digitación)
4. Ortografía	
5. Citas APA -- referencias	Todas las referencias señaladas en el cuerpo del informe tienen que aparecer al final, en la lista de Referencias y viceversa.
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	
<p><b>Consistencia -- Aparentes: (A ser completado por evaluador)</b></p> <p>Exhibir una sola jornada, la enumeración de páginas en concordancia con el índice.</p> <p>Exhibir documentos en mejor orden así: Capítulo I: Diseño de la investigación, Capítulo II: Marco teórico, Capítulo III: Metodología, la cual debe contener:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción</li> <li>- Justificación</li> <li>- Objetivos (Explicar los pasos generales de la investigación, procedimientos metodológicos, procedimientos de análisis)</li> <li>- Descripción de la redacción (ambigüedad, poca precisión, mejorar la digitación)</li> </ul> <p>*Quedan considerados pertinentes por sus observaciones específicas</p>	

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (10%)