

DESARROLLO Y PERSPECTIVAS PARA UNA EVALUACIÓN DE LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL

César Arias Arias¹

Diego Olave Zenteno

Nicolás Rodríguez Rojas

Eduardo Soto Aliaga²

Resumen

El presente ensayo consiste en generar un análisis que permita comprender el proceso de la evaluación orientada a la dimensión actitudinal de los estudiantes, de esta manera desarrollar un aporte teórico a utilizar por parte de los docentes para contribuir en la mejora del proceder evaluativo de los estudiantes.

Ese proceso investigativo constituye material teórico con la contextualización histórica de la evaluación en la pedagogía contemporánea, descripción de la dimensión actitudinal del ser humano, su relación con la Educación y su posterior análisis.

Palabras clave: Evaluación, Dimensión actitudinal.

Abstract

The present essay consists in generating an analysis that allows to understand the process of the evaluation oriented to the attitudinal dimension of the students, in this way to develop a theoretical contribution to be used by the teachers to contribute in the improvement of the evaluation procedure of the students.

This investigative process constitutes theoretical material with the historical contextualization of the evaluation in the contemporary pedagogy, description of the attitudinal dimension of the human being and its relation with the Education and its later analysis.

Key words: Evaluation, Attitudinal dimension.

¹ Autor principal. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Fructuoso Rodríguez Pérez, La Habana, Cuba. Académico Titular de la UMCE, Facultad de Artes y Educación Física, Depto. Educación Física, Deportes y Recreación. cesar.arias@umce.cl Artículo procedente de una investigación de Pregrado.

² Coautores tesistas Depto. Educación Física, Deportes y Recreación.

Introducción

En la clase de educación tradicional y escolarizada, los docentes poseen diversos instrumentos para evaluar las dimensiones que consideren pertinentes. Sin embargo, en la realidad utilizan instrumentos que no atienden la dimensión actitudinal de los estudiantes, enfocándose en la dimensión conceptual y, a veces, procedimental. La situación recién planteada aleja de la formación integral requerida por la educación, ya que no permite desarrollar actitudes, valores y normas propias de la dimensión actitudinal de los estudiantes, restándole posibles desafíos que logren atender su integralidad. Martínez (2009) indica que el ser humano no puede sesgarse en varias facetas, sino que debe verse como un todo, incluyendo todas sus dimensiones: psicológica, física, cultural, ético-moral, entre otros. Estas se relacionan entre sí, y es por esto la importancia de la evaluación de la dimensión actitudinal, logrando el desarrollo pleno del ser humano.

Existe un consenso que los procesos formativos en actitudes y valores, han obtenido un protagonismo de forma gradual en la educación en Chile, acorde a la importancia que tienen estas dimensiones en las diferentes asignaturas del currículum como eje de una educación y bienestar total del ser humano, sin embargo, más allá de todos los beneficios que tiene el trata-

miento de estas dimensiones, son escasos los estudios, donde se aborda la evaluación actitudinal, como práctica pedagógica para el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, dejando de lado estos aspectos y enfocando la evaluación en la reproducción de ciertos patrones, criterios que, sin duda, no reflejan el real aprendizaje de los estudiantes, por la no existencia de criterios de evaluación acordes a las capacidades de estos, por lo que se debería buscar una "Justicia social" para estos estudiantes, es decir, que la escuela debe tener como objetivo prioritario lograr una compensación de las desigualdades (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014).

La interrogante surge del cómo se puede lograr esa Justicia social, la respuesta recae en generar una forma de evaluación que atienda la dimensión actitudinal, buscando orientar el proceso evaluativo no solo a aspectos procedimentales, sino también a la promoción de valores y actitudes (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014). Es por esto que la motivación principal del autor nace tras la observación de los profesoras guía y los estudiantes practicantes, durante la práctica profesional, en los-as cuales los procesos evaluativos no atendían a la dimensión actitudinal, por lo que el presente ensayo busca atender esta problemática experimentada, estableciendo un análisis que atienda a la dimensión actitudinal y contribuir en la formación integral de los estudiantes.

Por otra parte, se considera que existe una contradicción dentro de la evaluación. Se considera que uno de los cuatro pilares de la educación según, Jaques Delors (1996), es el “aprender a vivir juntos”. Esto se realiza dando “...a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes”. Sin embargo, se aprecia como en la práctica pedagógica no se considera este aspecto a la hora de evaluar, privilegiándose el “saber” y “saber hacer” en desmedro del resto, lo que conlleva un déficit en el desarrollo de este aspecto de la educación que es tan necesaria para lograr la formación integral del sujeto.

Tras esta contradicción surge la idea de generar este ensayo, enfocándose en el siguiente problema: ¿De qué forma se puede evaluar la dimensión actitudinal en estudiantes en la escuela? Para dar respuesta al problema recién mencionado se plantea el siguiente objetivo: Elaborar un análisis de evaluación de la dimensión actitudinal para estudiantes en contextos escolares. Para llevar a cabo ese objetivo, el autor se plantea las siguientes preguntas: ¿Cuál es el desarrollo de la evaluación en la pedagogía contemporánea?, ¿cuáles son las características de la dimensión actitudinal del ser humano y su relación con la Educación?, ¿cómo se evalúa la dimensión actitudinal en estudiantes en la es-

cuela? Finalmente, para responder estas preguntas se plantea realizar lo siguiente: Sintetizar el desarrollo de la evaluación en la pedagogía contemporánea; describir las características de la dimensión actitudinal del ser humano y su relación con la Educación; analizar la evaluación de la dimensión actitudinal en estudiantes en la escuela.

La relevancia de abordar esta temática recae ante la falta de estudios concretos en el área, y en realizar un análisis que permita a los docentes de diferentes asignaturas, generar una equidad en los procesos de evaluación para sus estudiantes, como una manera de abordar aspectos actitudinales importantes para el desarrollo integral de los seres humanos, además, que el profesor disponga de las herramientas pedagógicas para realizar una evaluación que atienda la desigualdad de condiciones de los estudiantes.

Se debe atender de mejor forma la dimensión actitudinal y valórica, atender la interrelación que poseen los estudiantes en las asignaturas, pues se requiere la interacción para lograr ciertos objetivos en algunas unidades. El apoyo entre compañeros, el respeto ante el adversario, el trabajo en equipo o el liderazgo son algunas actitudes que se ven constantemente durante el desarrollo de diferentes asignaturas. Muñoz (2003) indica que este es el escenario ideal para el desarrollo de valores, conductas y normas, ya que se crea un am-

biente propicio para la interrelación entre los estudiantes.

Luego de sentar las bases de este ensayo, se procede a analizar diferentes teorías del aprendizaje y su relación con la evaluación, hasta llegar a la particularidad de la evaluación de la dimensión actitudinal. Se describe la información recolectada a través de análisis de documentos, que permiten obtener un estudio completo del objeto de estudio. Se reflexiona respecto a la realidad educativa, para concluir con una síntesis que atienda las necesidades evaluativas actitudinales de los estudiantes, y a su vez, permita a los docentes sumergirse en esta dimensión tan poco explorada por estos profesionales.

1. Conceptualización de la Evaluación

Evaluación es un concepto que, con el paso de los años, tiende a complejizarse. Las corrientes que se presentan suelen ser variadas en sus acepciones, presentándose una multiplicidad de significados. Además, en la educación contemporánea, la evaluación es parte fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Ya no se ve a la evaluación como una fase concluyente del proceso educativo, sino que como una forma de recabar información para reconocer lo aprendido y seguir con este proceso. Esto lo confirma García Ramos (1989), indicando que “la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identi-

cación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones”. Sin embargo, esto no ha sido siempre así. Y esto se entiende debido a la necesidad de adaptación y el constante desarrollo de los países recién mencionados.

Es necesario contextualizar lo relacionado a evaluación. Reconocer las distintas corrientes de este concepto es fundamental para que se comprendan las líneas adoptadas. El origen de este concepto surge dentro del siglo XVIII a partir de la industrialización, en donde los establecimientos educacionales se vieron en la obligación de adaptarse al modelo de producción, tal como señala Giroux, H.A. en el año 1981: “[...]en los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica y a un razonamiento estricto de medios-fines...” (Casanova, 1998).

El concepto de evaluación ha sufrido bastantes mutaciones. Una de las más simples fue la realizada por Tyler en el año 1950, que señala que es un “proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos” (Morales Artero, 2001, pág. 169). Esta definición enmarca un concepto bastante ambiguo, sin la importancia que requiere en la ac-

tualidad. Alfaro en el año 1990 sugiere una definición de evaluación bastante similar, “comparar lo deseado con lo realizado” (Timón Benítez y Hormigo Navarro, 2010).

Desde esos tiempos a la actualidad han surgido distintas aseveraciones. Una de ellas corresponde a la mencionada por Mager el año 1975, que define evaluación como “acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación” (Morales Artero, 2001, pág. 169). Se difiere de esta definición, ya que, de partida no se puede emitir un juicio producto de la comparación con un estándar determinado, sin tomar en cuenta el contexto en el cual se emplea la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando se habla de contexto, se refiere a la realidad que vive cada institución educativa y los componentes de esta, elementos tales como, la infraestructura, los materiales, instrumentos de evaluación, docentes y por sobre todo las diversas capacidades de los estudiantes. Estos elementos hacen necesario que la evaluación sea adecuada a la situación de los participantes del acto educativo, y no compararla con un estándar que muchas veces está lejos de la realidad de los sujetos en cuestión.

Tras el análisis de distintas definiciones, existen tres ideas con las que el autor se identifica. La primera habla sobre lo importante de realizar la evaluación durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto lo indica Casanova (1998, pág. 70), con-

siderando la evaluación como un proceso sistemático y riguroso, que se debe incorporar desde el comienzo para ocupar esa información de manera continua durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Con esta información tomar las decisiones pertinentes para apoyar este proceso con el estudiante

La segunda idea habla sobre adecuar lo evaluado al contexto, entender que es importante darle un sentido a la evaluación según el contexto, que sea coherente con las condiciones de las personas evaluadas. Lo indica claramente Stufflebeam (1993) “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar... No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven”.

La tercera idea indica que es necesario entender este proceso de evaluación como un todo, considerando a todo ente implicado en este proceso, incluyendo al profesor:

“...la evaluación en el aula se entiende como un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto del aprendizaje de los estudiantes de manera sistemática, para emitir juicios en pos de un mejoramiento tanto de la calidad del aprendizaje como de la enseñanza. De acuerdo con esto se privilegia la función formativa de la evaluación, pues se le asocia con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que el profesor puede a través de esta hacerse consciente de la calidad de sus enseñanzas y los estudiantes por su

parte pueden vislumbrar las falencias que poseen frente a sus procesos de aprendizajes, lo que eventualmente se traduce en el provecho de los recursos, del tiempo y de las potencialidades tanto de los profesores como de los estudiantes” (Prieto y Contreras, 2008).

Tras esta revisión, se considera que la evaluación debiese ser un proceso constante que involucre a todos los entes partícipes del acto educativo, que procure ser integral, con un objetivo moldeable; es decir que pueda ir adecuándose a las necesidades de los estudiantes, no solo al final, sino que durante todo el proceso educativo.

2. La evaluación según los enfoques pedagógicos contemporáneos

Los enfoques pedagógicos contemporáneos han ido evolucionando en pos de cómo aprenden los estudiantes, en donde los autores de las diversas teorías, se apoyan en postulados anteriores o rompen totalmente con los paradigmas pre existentes, con ello, también la evaluación ha cobrado más importancia y es allí donde los autores sentarán sus bases para llevar a cabo este trabajo.

- **Conductismo**

La evaluación dentro del conductismo, posee objetivos claros y solo atienden criterios medibles y cuantificables, como si se tratase de una mera medición, mecanizando las ejecuciones y tomando en cuenta el producto final. Oscar Blanco Gutiérrez

(2004, pág. 114) lo señala de la siguiente manera; el sentido de la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos.

Los autores no están de acuerdo con este modelo de evaluación, ya que parte de la premisa en que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, la evaluación es estandarizada y no toma en cuenta los procesos del estudiante. Además, los objetivos son trazados sin conocer al educando, y toda la atención se centra en lo que puede o no hacer el docente, transformando a este último como el centro del proceso enseñanza-aprendizaje.

- **Cognitivism**

Román M. y Diez E. indican que la evaluación valora tanto los procesos como los productos y será preferentemente formativa y criterial (Blanco Gutiérrez, 2004, pág. 120). En síntesis, este enfoque comprende que la evaluación no es solamente el punto final del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, debe existir constante retroalimentación y supervisión dentro del proceso, con el fin de que los estudiantes se hagan parte de su aprendizaje y sean el actor principal dentro del modelo educativo.

Esta concepción cognitivista de evaluación se acerca al ideal del proceso evalua-

tivo que proponen los autores, en donde no solo se tome en cuenta lo cuantificable, sino, también lo cualificable. Sin embargo, los autores comprenden que se trata de un cambio a nivel socio-cultural, para que así la evaluación sea considerada como debiese, según lo expresa González O. que postula que en nuestra cultura escolar la calificación ha asumido un rol de evaluador y sacó a la evaluación de la práctica docente. De modo que en nuestras escuelas no se evalúa, pero si se califica (Blanco Gutiérrez, 2004, pág. 121).

- Humanismo

Con respecto a la educación, este enfoque postula que el estudiante debe ser el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y debe tener un rol preponderante en sus aprendizajes, mientras el docente actúa como una ayuda externa, orientadora y correctiva. El alumno por naturaleza posee deseos de aprender y es allí donde el profesor debe guiar al estudiante, propiciando aprendizajes significativos, y buscando formar humanos íntegros, preocupándose de su vida cultural, cognitiva, social, espiritual, afectiva y existencial; estamos hablando de una educación más bien holística del ser.

Carl Rogers define al humanismo como:

“el estudio y promoción de los procesos integrales de la persona. La personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo y la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social...El

ser humano, es electivo, capaz de elegir su propio destino” (Rívero Isea, 2007, pág. 8).

Según este enunciado, el estudiante adquirirá un aprendizaje significativo solo si es considerado en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una totalidad, con su contexto, intereses, potencialidades y limitaciones; considerando sus distintas dimensiones: ética, espiritual, afectiva, cognitiva, social, corporal, etc.

Un aspecto importante dentro del humanismo, considera el ambiente que se genera entre el docente y el dicente, el cual debe ser un ambiente de respeto y de continuo apoyo, tal como señala Ortiz Ocaña (2013), el núcleo central del papel del docente en una educación humanista está basado en una relación de respeto con sus estudiantes, así el porcentaje de lograr aprendizajes significativos aumentará considerablemente, y a su vez la comunicación entre ambas partes se volverá más efectiva.

Cada ser humano posee diversas potencialidades, y es allí en donde el profesor debe actuar, para fomentar la realización de sus estudiantes a un nivel íntegro. Para complementar dicha idea acerca del rol docente, Rogers señala que sus esfuerzos didácticos, deben estar encaminados a lograr que las actividades de los estudiantes sean auto dirigidas fomentando el auto aprendizaje y la creatividad. El maestro no debe limitar ni poner restricciones en la entrega de los materiales pedagógicos,

más bien debe proporcionarles a los estudiantes, todos los que estén a su alcance (Ortiz Ocaña, 2013).

Por todo lo mencionado anteriormente, el profesor debe permitir la autorregulación de los aprendizajes por parte de los docentes, y que estos últimos comprendan y practiquen el trabajo cooperativo, fomentando tareas en equipo y donde la empatía cobra un valor trascendental, tanto por parte de los estudiantes como del profesor.

La evaluación en el humanismo recae en todo lo ya explicitado, en síntesis, se busca comprender al ser humano en su totalidad, principalmente potenciando su autonomía, creatividad y libertad. Los autores concuerdan con la siguiente idea acerca de la evaluación humanista:

“esta debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio. En ella hay que tomar en consideración además de los resultados, los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios. Según sus planteamientos hay que tomar en consideración los resultados secundarios e incidentales además de los intencionales. El proceso de evaluar implica tareas de descripción de enjuiciamiento. La descripción se extiende a todo el ámbito evaluable (antecedentes, procesos, resultado)...” (Rívero Isea, 2007).

- Enfoque Histórico Cultural

El mayor representante del enfoque histórico cultural es Lev Vygotsky, sicólogo

ruso que aportó con sus teorías del desarrollo tanto en el ámbito de la psicología como en el de la pedagogía. Sus postulados trascendieron generaciones y fueron sus seguidores quienes seguirían aportando a este enfoque pedagógico; el eje central de este enfoque señala que el desarrollo personal de un individuo está condicionado por su acción social, es decir, la sociedad actúa como mediadora, haciendo así al sujeto parte de la cultura y a su vez de la historia. Por ende, el desarrollo de la personalidad, en este caso de los estudiantes, es fundamental.

Luceli Patiño Garzón (2007), indica que el sujeto se concibe como un ser social con acciones más complejas, producto de la interacción y de la capacidad de pensar sobre la acción. El desarrollo de la personalidad está mediado por la relación con otros. El ser social se constituye a partir de las experiencias sociales particulares, que le permiten aprender a negociar significados en forma congruente con la cultura en la cual está inmerso. Por otra parte, Vygotsky señala que la dialéctica es fundamental para el desarrollo potencial del niño y es la sociedad con su cultura quienes actúan como un factor determinante a la hora de establecer la conducta de este.

Como señalaron los autores antes citados, la dialéctica aquí se vuelve fundamental, ya que trabaja como nexo o mediadora entre el ser y el mundo social, el lenguaje y sus signos son los instrumentos necesari-

rios para las relaciones interpersonales, haciendo más estrecha la relación entre el pensamiento y el lenguaje. El habla y el pensamiento verbal, como productos históricos del hombre, tienen una función esencial en la estructuración de la mente y la conciencia (Patiño Garzón, 2007).

Sin embargo, la sociedad no actúa directamente sobre el niño, se deben propiciar instancias de relaciones interpersonales, para que exista la comunicación y colaboración entre pares, ya sea entre los propios estudiantes y entre docentes y el docente. Es por esto que el alumno posee un rol activo y autónomo en cierta medida, ya que es responsable de su formación y del proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación dentro del enfoque histórico cultural le entrega al profesor un rol de evaluador de todo el proceso por el que fue transitando el estudiante, y además debe intervenir dicho proceso si es que en él se presentan dificultades. Rodríguez Rosario (2015) señala que “la evaluación debe hacerse considerando la interrelación compleja y la interdependencia de las condiciones socioculturales y las condiciones biológicas que forman las estructuras psicológicas de los individuos...”, por lo tanto, la evaluación debe considerar sí o sí al estudiante y sus acciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, el profesor debe observar el desarrollo del individuo en la sociedad, siendo parte de ella. Y el desarrollo de este

está condicionado por la cultura y su lenguaje, el cual posibilita la comunicación y las relaciones interpersonales.

- **Constructivismo**

El constructivismo como teoría del aprendizaje tiene distintas concepciones según la época y sus autores, sin embargo, la base que sustenta esta corriente pedagógica sigue siendo la misma; tal como dice su nombre, el constructivismo, se basa en la propia construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes y su relación con el medio. La esencia del constructivismo es el individuo como construcción propia que se va produciendo por la interacción de sus disposiciones internas con su medio ambiente; y la idea de que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción que hace la persona (Chadwick, 1999).

Frida Díaz B. y Gerardo Hernández R. señalan que:

“la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.” (Barriga y Rojas, 1999).

Para el constructivismo el desarrollo humano es un proceso dinámico en donde la relación con el medio le entrega información al hombre, dicha información es procesada en la mente y así esta construye experiencias y aprendizajes que le permi-

tirán al sujeto adaptarse a la cultura, sociedad o a su medio. Por lo tanto, los aprendizajes son propios de cada uno, el profesor no puede enseñar meramente información y esperar que los alumnos la aprendan, no puede existir una pedagogía unidireccional, sino que, es necesario que el docente conozca a sus estudiantes y pueda promover el aprendizaje significativo y las relaciones interpersonales.

Los estímulos externos son fundamentales, para que así el estudiante se relacione con el medio, se apropie de él, lo internalice y así construya sus aprendizajes. Así es como funciona el proceso que se repite una y otra vez. En síntesis, este modelo propone la formación de estudiantes autónomos, que puedan desenvolverse de manera libre y creativa, a través de la apropiación de aprendizajes.

Con respecto a la evaluación bajo este enfoque, esta debe centrarse a evaluar los procesos de construcción personal del conocimiento; los cuales son personales y únicos de cada estudiante.

Los autores adhieren a los postulados de la corriente constructivista en la pedagogía, sin embargo, comprenden que llevar esta teoría a la práctica educativa es bastante difícil, ya que el sistema está basado más bien en una educación tradicionalista, en donde se estandariza la educación y por ende su evaluación.

- Socioconstructivismo

Esta corriente reúne los postulados del enfoque histórico cultural y del constructivismo, formando así un modelo más íntegro. Lo más destacado de esta teoría, es la interrelación de tres aspectos en el proceso enseñanza-aprendizaje (profesor-alumno-contenido).

El docente es el mediador entre el estudiante y su medio externo, es quién debe propiciar un ambiente potencializador de aprendizajes significativos; el alumno es el sujeto que está inmerso en una sociedad, por ende, tiene responsabilidades sociales; y los contenidos son aquellos productos culturales y sociales que el estudiante debe adquirir a través de esta múltiple relación. Explican este último punto Gutiérrez M., Buriticá O. y Rodríguez Z. (2011), quienes señalan lo siguiente: “el proceso de construcción de conocimiento en el aula reside en los intercambios que se producen entre profesor y estudiantes en torno a los contenidos de aprendizaje”.

Las relaciones de este triángulo en el proceso enseñanza-aprendizaje, deben ser fluidas, constantes y multidireccionales, el sujeto aprende como ya hemos mencionado a través de su relación con el medio y la internalización de estos contenidos. Se toma en consideración la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget.

La construcción de aprendizajes, la interacción con el medio y la comunicación

entre agentes educativos se vuelve fundamental dentro del proceso pedagógico. Finalmente, los autores concuerdan con la siguiente idea respecto al socio constructivismo y el rol del docente, el cual debe:

“posibilitar y enmarcar la participación de los estudiantes, adaptarse a ella de manera contingente y al mismo tiempo forzar formas cada vez más elaboradas e independientes de actuación por su parte, todo ello en la medida de lo posible en cada situación, y gracias a una conjunción de recursos y actuaciones muy diversas, tanto en el plano cognoscitivo como en el afectivo y relacional” (Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez, 2011).

- **Pedagogía Crítica**

Finalmente, la pedagogía crítica se enmarca como la última corriente dentro de la pedagogía contemporánea, y tal como señala su nombre, busca que el alumno sea un sujeto crítico, reflexivo, consciente dentro de su entorno; que no solo sea capaz de identificar problemas sociales, sino que, además, pueda proponer alternativas de soluciones a dichos problemas.

Busca la transformación social, a través del desarrollo intelectual de los individuos, quienes deben ser conscientes de su proceso enseñanza-aprendizaje cuestionando su realidad educativa, así mismo, debe ser creativo, crear y recrear teorías y prácticas para fomentar en él una conciencia crítica.

Muy bien señala Ortega Valencia (2009), quien indica:

“...las orientaciones que ofrece la pedagogía crítica permiten promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas.” Como ya señalaron los autores, esta nueva pedagogía busca solucionar problemáticas sociales, a través de la comunicación e interacción del educando con su entorno.”

Entre los supuestos que se requiere considerar en la pedagogía crítica se pueden señalar los siguientes: la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social (Bravo, 2008). Para ello, es propicio generar instancias de discusión en el ámbito educativo, estimular la habilidad intelectual y sentimental de los estudiantes. Se trata de educar para la vida, para el presente y el futuro que requiere la comunidad, educar un sujeto democrático que pueda desenvolverse en distintos ámbitos de la vida, tales como: el político, social, cultural e histórico.

Un destacado representante de esta corriente pedagógica, fue el brasileño Paulo Freire (2002), quien señala que el aprendizaje se genera a través de la interacción entre los entes educativos (docente y di-

centes) y el ambiente que se genera entre ambos. Liberándonos así de la pedagogía bancaria, aquella en donde el profesor transmitía información a sus estudiantes, los cuales funcionaban como máquinas que solo debían memorizar información, sin conocer ni comprender el porqué de sus contenidos, sin hacerse partícipe de su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto a la evaluación, los autores señalan que esta debe ser crítica, es decir no se puede buscar sistematizar o estandarizar la evaluación, debe ser un proceso en donde el estudiante se apropie de su realidad y la transforme, sin embargo, esto no sucede en la realidad educativa, en donde las evaluaciones son pruebas para medir un producto final, donde todos o la gran mayoría son considerados iguales, las críticas al sistema son reprimidas o castigadas, y los espacios de reflexión y discusión son cada vez más escasos.

3. La dimensión actitudinal del ser humano y su evaluación

Las dimensiones del ser humano son muy complejas de plasmar en un escrito, considerando la diversidad de valores, emociones, sentimientos, formas de ver la vida, culturas, etc., que tiene cada sujeto, lo que complejiza y a la vez motiva a los autores a desarrollar y proponer un instrumento de evaluación que permita

tomar en cuenta estos aspectos actitudinales, valóricos, afectivos, emocionales, de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y así poder contribuir a una evolución de calidad en la evaluación de los alumnos aportando a su desarrollo integral.

El desarrollo del ser humano debe entenderse como un todo, no sirve desarrollar ciertas capacidades por separado, no se puede suponer un incremento de las capacidades de un individuo por si solas, sin atender todos los objetivos transversales que en la formación se pueden desarrollar, existe consenso de que la Educación es una herramienta eficiente para el desarrollo integral de los estudiantes. Integralidad, según Miguel Martínez Miguélez (2009) apunta a que

“el ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es un todo integrado que constituye un supra sistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual. Todos juntos e integrados constituyen la personalidad, y su falta de integración o coordinación desencadena procesos patológicos de diferente índole: orgánica, psicológica, social, o varias juntas”.

Dicho esto los autores concuerdan con los “subsistemas” sociales, culturales, ético-morales, espirituales, “subsistemas”

que convergen en el área de los sentimientos, las emociones, las relaciones interpersonales, diferentes dimensiones del ser humano que actúan entre sí para contribuir en el desarrollo de las personas. Para entender lo que son las dimensiones del desarrollo del ser humano, es necesario definir a grandes rasgos el área actitudinal de las personas, que es lo que convoca a los autores a realizar este ensayo.

El término actitudinal posee diversas interpretaciones según el área a la cual está destinada su utilización, pero los autores de esta investigación se centrarán en aquellas relacionadas directamente con aspectos valóricos emocionales que intervienen como ejes transversales en el que hacer pedagógico de los docentes y que cada vez han tomado mayor relevancia y protagonismo en la pedagogía contemporánea y la educación en general. Según los autores Claramunt y Huertas (1999) mencionan que frecuentemente las actitudes se asimilan a valores, creencias, estereotipos, sentimientos, opiniones, motivación, prejuicios e ideologías, por su parte Maté, González y Trigueros (1991) señalan que las actitudes son una organización de los sentimientos de las creencias y los valores, así como predisposición de una persona para comportarse de una manera dada.

De estas definiciones, los autores desprenden que las actitudes están estrictamente relacionadas con aspectos emocionales, sentimientos que de alguna u otra

manera disponen al sujeto a comportarse de cierta forma ante determinadas situaciones, si traspasamos esto a las clases, los estudiantes según los estímulos dados por el profesor, tendrán una disposición positiva o negativa de acuerdo a los sentimientos que la clase les genere.

Se señala que la actitud conlleva una reacción evaluativa favorable o desfavorable hacia algo o alguien, que se manifiesta en nuestras creencias, sentimientos y conducta, reacción y disposición que también enfatiza Gordon Allport indicando que las actitudes son una disposición mental y neural, organizada a partir de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona (Bascón, 2011). Es por esto que muchas veces se aprecian contextos de clases cuyos ambientes de enseñanza aprendizaje son poco motivadores, con metodologías obsoletas, formas de evaluar que no atienden la integralidad del sujeto, que por consecuencia traen desmotivación y poca tolerancia hacia la clase por parte de los estudiantes.

Dicho lo anterior, los autores se preguntan, cuán importantes son las actitudes en el desarrollo de los estudiantes en el contexto educativo. La literatura ha demostrado con creces los beneficios que otorga la práctica de actividad física para tener una buena calidad de vida, pero ¿qué sucede con las emociones y la motivación de los

estudiantes? En general los docentes se quejan de la indisciplina y falta de conocimiento de los jóvenes, mientras que la mayoría de estos se aburren, les falta motivación para aprender y, en ocasiones, se reprimen sus talentos (Cera Castillo, Almagro, Conde García y Sáenz-López Buñuel, 2015).

¿Son los estudiantes el problema?, o, ¿son los docentes los que no poseen las herramientas necesarias para cautivar a sus estudiantes en las clases? Para responder a estas interrogantes es necesario señalar el concepto de inteligencia emocional, según Daniel Goleman la Inteligencia emocional se define como la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de los demás, motivarnos a nosotros mismos, para manejar acertadamente las emociones, tanto en nosotros mismos como en nuestras relaciones humanas (Jiménez, 2017).

Es importante preparar a los estudiantes, generando una concientización en ellos, para así desarrollar habilidades de desarrollo personal, que promuevan valores como la responsabilidad, trabajo en equipo, auto superación, logrando así que los jóvenes estén motivados por una clase que no está condicionada por una calificación centrada netamente en aspectos procedimentales, sino más bien en un proceso, de principio a fin, que conlleva una educación integral, abarcando las competencias conceptuales y procedimentales, así como también las actitudi-

nales transversales que serán útiles para toda la vida, promoviendo una educación que propone el desarrollo de competencias emocionales y concibe un proceso esencial del desarrollo integral de las personas, con objeto de capacitarle para la vida (Bisquerra, 2000).

Lamentablemente, si se habla de evaluación en el sistema tradicional (sistema en el que está inmerso la mayoría de los profesores), la educación se enfatiza en medir cantidad de habilidades y conocimientos de los estudiantes, a través de distintos test o pruebas. Estas situaciones le restan méritos al proceso, y por ende a la evaluación de la dimensión actitudinal. Es posible que los profesores incorporen aspectos actitudinales durante las clases, pero si estos no son capaces de evaluarlos los estudiantes no dimensionarán lo importante de este aspecto en el desarrollo integral de ellos.

La ausencia de estos criterios actitudinales durante la evaluación queda en evidencia en que la evaluación a través de test estandarizados no permite realizar una evaluación exhaustiva respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, omitiendo principalmente estos componentes actitudinales. Sin embargo, varios autores realzan la importancia de incorporar estos aspectos durante la evaluación.

Ahora bien, ¿por qué es tan importante la evaluación (como método de finalización de un proceso) de la dimensión acti-

tudinal en las clases? Una de las posibles respuestas a esta pregunta se deduce a través de un enunciado de una investigación liderada por Hernández y Velásquez (2004), indicando que el profesor puede y debe utilizar en la medida de lo posible, los contenidos de aprendizaje propios de su asignatura para inducir a sus alumnos/as al análisis y reflexión sobre el significado, sentido y consecuencias de las actitudes que, en un momento u situación determinada, se pretende que asuman.

Por otro lado, los programas de enseñanza media proponen variados objetivos actitudinales que debiesen cumplirse en cada año. Para ejemplificar, en 7.º y 8.º año un 26% de los objetivos propuestos están inmersas en la dimensión actitudinal (Moreno Doña, Rivera García y Trigueros Cervantes, 2014). Sin embargo, ¿Se evalúan estos objetivos? A raíz de esta problemática han surgido distintas investigaciones que abordan esta área. Hernández y Velásquez (2004) los clasifican en observacionales y no observacionales. Dentro de los observacionales, se menciona que se debe evaluar “conductas observables y no a procesos cognitivos o emocionales (valorar, confiar, respetar, etc.). Además, siempre se debe pensar en la factibilidad de aplicar algún instrumento dentro de la asignatura.

Dentro de los procedimientos no observacionales se mencionan cuestionarios, preguntas de selección múltiples, o similares. Sin embargo, la veracidad de estos

procedimientos, pues no siempre son confiables, por lo que debiese ser un método complementario a otros instrumentos. El último método que se menciona es el denominado análisis de discurso que consiste en interpretar, alguna opinión de los estudiantes respecto a una actitud o hecho puntual. Se puede utilizar a través de juegos de rol, debates, entrevistas, etc. (Hernández Álvarez y otros, 2004).

En España existe el “Estilo actitudinal”, que es una propuesta metodológica que nace a partir de la idea de inclusión. Esta propuesta está centrada en una metodología basada en las actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje, se desarrolla desde una perspectiva significativa que consiga una mayor motivación hacia la educación física... (Pérez Pueyo, 2013). Este estilo se base en tres ideas fundamentales: la primera, denominada Actividades corporales intencionadas, consiste en situar al estudiante dentro de un grupo respetando en todo momento sus sentimientos y preocupaciones. Dentro del grupo se elegirán actividades que tendrán como objetivo lograr que interaccionen entre ellos, permitirá que los estudiantes se conozcan a sí mismos, reconociendo sus límites y trabajando en ellos, y fomentará el desarrollo integral del sujeto, donde lo motriz se convierte solo en un medio.

La segunda idea consiste en la organización secuencial de las actitudes, que con-

siste en una estrategia de agrupamiento de los alumnos que parte de la afinidad para terminar en grandes grupos o terminar trabajando conjuntamente todo el grupo-clase (Pérez Pueyo, 2013). Estos grupos nunca son realizados por el profesor, sino nacen desde los propios estudiantes en un trabajo continuo. El profesor solo se encarga de situar un número máximo y mínimo al inicio, sin embargo estos grupos tendrán que seguir incorporando personas, estableciendo mayores niveles de sociabilización. Lo único importante a considerar es que las actividades sean lo suficientemente atractivas para que los estudiantes trabajen con compañeros que generalmente no harían. Las actividades finalizan con la tercera idea que son los “montajes finales” en los que es un espacio para presentar lo trabajado durante la clase y permite la evaluación, tanto del profesor como de los estudiantes, a nivel individual y grupal (Pérez Pueyo, 2013).

Todo lo anterior tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Es por tanto una educación para la vida, por lo que supone un proceso continuo y permanente que debe estar a lo largo de todo el currículo académico y la formación permanente de todo individuo (Cera Castillo, Almagro, Conde García y Sáenz-López Buñuel, 2015).

Es por esto que las nuevas tendencias de la educación deben estar enfocadas en un aprendizaje significativo, con sentido de realidad, aplicable para los diferentes mo-

mentos de la vida de cada estudiante, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro pilares del conocimiento, debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico (Delors, 1996).

Delors (1996) señala que la sociedad actual, con su atmósfera principalmente competitiva, tiende a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual, por lo que el profesor deberá tener especial cuidado en el diseño de sus planificaciones y actividades propias de la sesión, buscando privilegiar el trabajo en equipo, por sobre las competencias por equipo, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos.

En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad (Delors, 1996), logrando así, que los estudiantes desarrollen sentimientos más de empatía para con sus compañeros, pudiendo complementar sus saberes, logrando que perciban un clima motivacional de inclusión y participación por parte de todos, conviviendo las dife-

rentes personalidades en busca de un objetivo en común.

Se proponen dos formas de mejorar las relaciones interpersonales, en el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes (Delors, 1996). Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorizan los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan dan origen a un nuevo modo de identificación (Delors, 1996), puede ser la principal herramienta para mejorar la participación en la clase propiamente tal, así como en actividades extra programáticas que promuevan valores en los estudiantes, y no solo en ellos, la comunidad educativa también debe trabajar en conjunto para la obtención de objetivos propuestos, mientras más se generen instancias donde la participación de estudiantes, profesores, directivos, auxiliares, etc. se centren en la colaboración, trabajo en equipo, empatía, etc., se generará una imagen global transmitida desde todos los estamentos de la comunidad, pero principalmente a los estudiantes y así de generación en generación, logrando de a poco una cultura educativa con base en la dimensión actitudinal.

En la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida

futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos (Delors, 1996). Se debe resaltar que todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación estética, artística, deportiva, científica, cultural y social (Delors, 1996).

Conclusiones

Se entiende que la evaluación de la dimensión actitudinal no es una acción fácil de realizar, principalmente por su carácter subjetivo. Sin embargo, es necesario para poder constatar un desarrollo integral del individuo, especialmente en esta carrera donde se da con tanta facilidad la interacción entre los estudiantes y surgen constantemente actitudes y valores que debiesen ser reforzados. Es difícil, sin duda, pero no imposible.

Apuntando al desarrollo de la dimensión actitudinal, hay evidencias científicas que muestran que la Inteligencia Emocional es tan o más significativa para el éxito personal y profesional que el citado coeficiente intelectual, es por esto que hay que

potenciar a los estudiantes desde su integralidad, logrando un desarrollo en todas sus dimensiones, que permitirán que este se desenvuelva de manera eficiente en las distintas facetas de la vida, ya sea académica, laboral, familiar.

Con respecto al desarrollo del ser humano por medio del pilar denominado aprender a ser, los autores concuerdan, que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Es ahí donde el Aprender a convivir con los otros y el Aprender a ser juegan un papel fundamental en el desarrollo de los estudiantes, es más, estos dos pilares de la educación, son a los cuales los docentes deben enfatizar en sus planificaciones y partiendo desde la base de estos saberes, desarrollar aspectos procedimentales de evaluación propios de la especialidad.

Todos estos aspectos puramente actitudinales, están relacionados con ejes transversales en la educación, y que se pueden vivenciar a diario en las clases, transparentar el proceso, hacer ver a los estudiantes que son los principales partícipes de la clase y que cada acción que ellos hacen repercute directa o indirectamente en su entorno, en sus compañeros, trabajando en equipo, siendo tenaz y perseverante.

Bibliografía

- Bascón, M. Á. (2011). Actitudes y Valores. *Innovación y experiencias educativas*.
- Betancort Rodríguez, V., Quiles, M. N. y Marichal García, F. (1998). *Las actitudes sociales. Psicología social: procesos interpersonales*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blanco Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la evaluación de aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 111-130.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa, escuela básica*. Muralla.
- Cera Castillo, E., Almagro, B., Conde García, C. y Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8-13.
- Chadwick, C. B. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 463-476.
- Claramunt Buso, C. y Huertas Romeira, L. (1999). Ideas, conocimientos y actitudes sexuales previas en adolescentes (13-15 años). *Información Psicológica*, 30-37.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la esperanza. un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Gioux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Londres: The Falmer Press.
- González, O. (1996). Cambiar el sistema de evaluación, significa un cambio de mentalidad. Caracas, Venezuela: Mimeo.
- Gutiérrez, M., Buriticá, O. y Rodríguez, Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández Álvarez, J. L., Velázquez Buendía, R., Alonso Curiel, D., Castejón Oliva, F. J., Garoz Puerta, I., López Crespo, C.,... Martínez Gorroño, M. E. (2004). *La evaluación en educación física: Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- Jiménez, A. J. (2017). *Aepap*. Obtenido de https://www.aepap.org/sites/default/files/479-492_inteligencia_emocional.pdf
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 119-138.
- Maté, M. d., González, S. L. y Trigueros, M. L. (s.f.). *Open Course Ware*. Obtenido de https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_04.pdf?fbclid=IwAR2b0WEotR42xhVk2l6G9xW6Bm38jyiOzmaqOmX6cIF_6_8cGRa9pyALZKk
- Mayer, J. D. (1997). What Is Emotional Intelligence? En P. & Salovey, *Emotional development and emocional intelligence* (págs. 3-31 |). New York: Basic Books.
- Miguel, M. (1991). Formación de las actitudes y proceso de cambios. *Enfermería psico-social II*, 31-36.
- Morales Artero, J. J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Moreno Doña, A., Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2014). Sistema de medición de la calidad de la Educación Física Chilena: un análisis crítico. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 145-167.
- Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes*, 26-33.
- Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y educadores*, 10(1), 53-60.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 245-262.
- Rivero Isea, J. R. (2007). Evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva hu-

manista en las universidades pedagógicas venezolanas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*(3), 1-14.

Rodríguez Rosario, I. E. (2015). *Evaluación y diagnóstico bajo el enfoque histórico cultural*. La Habana.

Stufflebeam, D. (1993). *Evaluación sistemática. Guía Teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Timón Benítez, L. M. y Hormigo Navarro, F. (2010). *La educación para la paz: "Pro-*

puestas educativas desde la educación física escolar". Wanceulen S. L.