



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAGISTER EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL MENCIÓN
GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS**

**NIVEL DE DESARROLLO DE LA SUBDIMENSIÓN “ENSEÑANZA
APRENDIZAJE EN EL AULA” DE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE
DESEMPEÑO, SEGÚN DOCENTES Y EQUIPO DIRECTIVO DE LA ESCUELA
BÁSICA LA CHOCOTA, DE LA COMUNA DE PUCHUNCAVÍ**

**Tesis para optar al grado de Magister en Administración Educacional
Mención Gestión en Sistemas Educativos**

MARÍA CECILIA GÓMEZ MIQUELES

Profesora Guía

DRA. MARCELA SEPÚLVEDA RIVEROS

VALPARAISO, CHILE

2019

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos que me acompañaron en el camino de esta investigación y que me dieron su respaldo incondicional para llevarla a cabo.

A mi profesora Guía de Tesis Dra. Marcela Sepúlveda, por su maravillosa disposición, sus innumerables orientaciones e infinita comprensión.

A los directivos y docentes de la Escuela Bàsica La Chocota, que participaron en esta investigación.

A mi esposo, hijas, hijo y nietos que con sus buenas energías, fortaleza y amor me permitieron cumplir esta anhelada meta.

A la Dra. Marta Castañeda Meneses que gracias a su gestión me dio la oportunidad de llegar a estas instancias de desarrollo profesional.

INDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	
1.1 Planteamiento del Problema	11
1.2 Pregunta de Investigación	12
1.3 Objetivo	12
1.3.1 Objetivo General	12
1.3.2 Objetivos Específicos	12
1.4 Hipótesis	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO:	
2.1 Calidad de la Educación	15
2.2 Sistemas de Aseguramiento de la Calidad en Chile	22
2.2.1 Marco para la Buena Dirección	24
2.2.2 Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar 2015	26
2.2.3 Manual de la Buena Enseñanza	28
2.3 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar	31
2.3.1 Agencia de la Calidad de la Educación	32
2.3.2 Superintendencia de Educación	33
2.3.3 Consejo Nacional de Educación	33

2.4 Estándares Indicativos de Desempeño	
para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores	35
2.5 Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar	42
2.5.1 Asesoría Técnica Pedagógica	43
2.5.2 Subvención Escolar Preferencial	45
2.5.3 Programa de Integración Escolar	47
2.5.4 Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño	49
2.6 Enseñanza y Aprendizaje en el Aula	50
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	
3.1 Enfoque de Investigación	57
3.1.1 Tipo de Investigación	57
3.1.2 Diseño de Investigación	57
3.2 Población o Universo	58
3.3 Muestra	58
3.4 Procedimiento	58
3.5 Instrumento y Validez	59
3.6 Plan General de Análisis de Datos	60
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	
4.1 Análisis e Interpretación de Datos	62
4.2 Análisis Estadístico de Encuestas	62
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES	
5.1 Conclusiones	75

5.1.1 Conclusiones de Acuerdo a la Hipótesis	75
5.1.2 Conclusiones por Objetivo General	77
5.1.3 Conclusiones por Objetivos Específicos	80
5.2 Proyecciones	85
5.3 Limitaciones	86
BIBLIOGRAFIA	87
ANEXOS	91

RESUMEN

Los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014), corresponden a los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Fueron elaborados con el fin de apoyar y poder orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, lo que debiera conducir al aseguramiento de la calidad de la educación de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

En esa dirección, este estudio pretende analizar los procedimientos y prácticas que están presentes en la dimensión Gestión Pedagógica, específicamente en la subdimensión enseñanza-aprendizaje en el aula, que realizan los docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota de la comuna de Puchuncaví.

La dimensión Gestión Pedagógica, comprende entre otras cosas, la preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, teniendo en cuenta las necesidades de todos los estudiantes para que logren los objetivos de aprendizajes y desarrollen sus potencialidades. Para ello tanto el equipo directivo como los docentes deben utilizar estrategias didácticas y/o pedagógicas adecuadas y revisar el avance de cada estudiante en dicho proceso, considerando siempre las diferencias y diversidad que existen en cada educando.

Se espera como resultado de esta investigación, recopilar y analizar datos que permitan la toma de decisiones para generar los planes de mejora pertinentes a su realidad educativa.

Palabras clave: estándares indicativos de desempeño, gestión pedagógica, mejora continua, aseguramiento de la calidad.

ABSTRACT

The Indicative Performance Standards (MINEDUC, 2014), correspond to the requirements stipulated by the National Quality Assurance System and constitute a guiding framework for the evaluation of the educational management processes of the establishments and their supporters. They were developed in order to support and guide the establishments in their process of continuous improvement, which should lead to the quality assurance of the education of children and youth in our country.

In this direction, this study aims to analyze the procedures and practices that are present in the Pedagogical Management dimension, specifically in the teaching-learning subdimension in the classroom, carried out by teachers and management team of the Basic School La Chocota of the commune of Puchuncaví

The Pedagogical Management dimension includes, among other things, the preparation, implementation and evaluation of the educational process, taking into account the needs of all students to achieve the learning objectives and develop their potential. For this, both the management team and teachers must use appropriate teaching and / or pedagogical strategies and review the progress of each student in this process, always considering the differences and diversity that exist in each student.

It is expected as a result of this research, to collect and analyze data that allow decision making to generate improvement plans relevant to your educational reality.

Keywords: indicative standards of performance, pedagogical management, continuous improvement, quality assurance.

INTRODUCCIÓN

La calidad en educación es un desafío que ha tenido no sólo la realidad nacional sino también a nivel mundial. Numerosos son los acuerdos, tiempos y dinero invertido en programas e incentivos para lograrlo, puesto que la educación es clave para alcanzar objetivos de desarrollo sostenible, para escapar del círculo de la pobreza y por sobre todo para construir sociedades más tolerantes, pacíficas e inclusivas.

En Chile existen sistemas de aseguramiento de la calidad en todos los niveles educativos desde las escuelas hasta las Instituciones de Educación Superior (IES). Se han ido aunando esfuerzos para convertir la calidad de la educación en un tema país, que lleve a la reflexión y por ende al cambio de paradigma para evidenciar logros en los diferentes estándares planteados. Sin embargo, la evaluación de esta calidad ha demostrado un bajo avance, e incluso a nivel mundial. Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO (2009), en el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos, afirma que hay grandes diferencias que aún persisten en el tiempo respecto al sexo, lugar donde se vive, la etnia y otros factores de desventajas que siguen siendo un gran obstáculo para el progreso de la educación. “Hay todavía demasiados niños que reciben una educación de escasa calidad y terminan sus estudios primarios sin haber adquirido las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y cálculo” (UNESCO, 2009 p. 3).

En ese sentido es imperioso el rol que juega el establecimiento, tanto directivos como docentes, en la responsabilidad de ser gestores de los cambios que se requieren en educación.

En esta tesis de magíster se considera que los Estándares Indicativos de Desempeño pueden dar cuenta, ya sea como diagnóstico y/o evaluación, del nivel de desarrollo que manifiesta la subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula”, para avanzar en el camino de la calidad a través de la mejora continua, según los resultados obtenidos de los docentes y directivos de la Escuela Básica La Chocota de Puchuncaví.

El diseño de esta investigación es de tipo cuantitativo, en el cual se trabajó en base a un instrumento con preguntas cerradas, el que fue aplicado a una muestra intencionada, con un análisis estadístico. Estas preguntas fueron distribuidas, según los seis estándares presenten en la sub dimensión enseñanza y aprendizaje en el aula.

Este trabajo está conformado por cinco capítulos. El primero de ellos expone los antecedentes del problema, sus objetivos e hipótesis. El segundo capítulo expone el marco teórico que abarca desde el aseguramiento de la calidad en educación, programas gubernamentales como la enseñanza y aprendizaje en el aula. El tercer capítulo aborda el diseño de la investigación, dando a conocer el procedimiento, participantes, así como los procesos e instrumento de recogida y análisis de datos. La cuarta parte presenta los resultados del estudio obtenido de acuerdo a los objetivos propuestos. Finalmente, el quinto capítulo presenta la conclusión de los resultados más relevantes en el proceso investigativo, en base a referencias teóricas para finalmente dar a conocer las conclusiones, proyecciones y limitaciones.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La calidad en educación tiene diversas acepciones. Para González y Espinoza (2008), es un término de referencia de carácter comparativo, para saber si algo es o no mejor que otro, pero dentro de un conjunto de elementos homologables, en donde se puedan comparar con cierto patrón de referencia que esté previamente determinado. Esto quiere decir, que deben darse igualdad de condiciones para evaluar dicha calidad.

Según la UNESCO (2005) se dan una variedad de interpretaciones respecto al concepto “calidad”, por lo que es necesario dialogar para definirla y desarrollar enfoques que permitan monitorearla y mejorarla. Para ello se debe cumplir con ciertos estándares que puedan garantizar esa calidad. En ese sentido los Estándares Indicativos de Desempeño surgen como un conjunto de referentes, que permiten ser un marco orientador para la evaluación de los procesos que llevan a cabo los establecimientos y sostenedores en la gestión educacional. Ellos se encuentran estipulados dentro del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con el fin de apoyar y orientar a los colegios en su proceso de mejora continua.

Por consiguiente, es un marco orientador de las buenas prácticas para los establecimientos y sus sostenedores que busca identificar y tomar conciencia de las fortalezas y debilidades para desarrollar sus capacidades y poder levantar planes de mejora. No busca sanciones.

Una de las dimensiones que a menudo se visibiliza más en el sistema educativo es la gestión pedagógica, puesto que ella tiene como objetivo primordial lograr el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes a través de trabajo colaborativo, coordinado y programado. Esto implica el uso de estrategias pedagógicas considerando la diversidad del estudiantado para superar las dificultades y favorecer sus potencialidades. Para ello debe existir un diagnóstico de

los procedimientos y prácticas que utiliza el docente en clase y su nivel de desarrollo.

Frente a estos estándares, es necesario preguntarse su nivel de desarrollo, lo que aportará una información relevante para fortalecer o mejorar la gestión pedagógica de un establecimiento educacional. Este es el caso de la Escuela Básica La Chocota de Puchuncaví, establecimiento que busca mejorar la calidad de la educación que imparte y por ende el resultado académico de sus estudiantes, lo que hasta el momento no se ha visto reflejado en la aplicación de instrumentos estandarizados de evaluación, como el Simce. Por esta razón, el contar con nuevos datos, como el nivel de desarrollo en que se encuentra la subdimensión enseñanza y aprendizaje en el aula, puede entregar información más contextualizada a directivos y docentes, como piso para buscar, crear y aplicar nuevos planes de mejora.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Según los docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota de la comuna de Puchuncaví, cuál es el nivel de desarrollo de la subdimensión enseñanza y aprendizaje en el aula, de los Estándares Indicativos de desempeño?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General:

Analizar el nivel de desarrollo de la subdimensión enseñanza y aprendizaje en el aula de los Estándares Indicativos de Desempeño, según los procedimientos y prácticas que implementan los docentes y equipo directivo, en la Escuela Básica La Chocota de la comuna de Puchuncaví.

1.3.2 Objetivos Específicos:

1.- Describir los estándares de enseñanza y aprendizaje en el aula que presentan mayores niveles de desarrollo, según docentes y equipo directivo de la Escuela

Básica La Chocota.

2.- Describir los estándares de enseñanza y aprendizaje en el aula que presentan menores niveles de desarrollo según docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota.

3.- Contrastar los niveles de desarrollo que presentan los estándares de enseñanza y aprendizaje según la opinión de docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota.

1.4 Hipótesis

Los docentes manifiestan mayor nivel de desarrollo respecto al estándar N° 1, que hace alusión a la organización de las clases en función de los objetivos estipulados en las bases curriculares y un menor nivel de desarrollo en el estándar N° 5, respecto a que logran que la mayor parte del tiempo está destinado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Calidad de la educación

La educación, sin lugar a dudas, tiene un papel preponderante en el desarrollo de una región, de un país y del mundo. Una nación con niveles de escolaridad completos entre sus habitantes, presentará un mayor progreso en su economía, estabilidad social y emocional, por lo que los gobiernos, tanto de los países desarrollados como en vías de desarrollo impulsan proyectos de mejoramiento de las prácticas educativas con la finalidad de lograr una educación de calidad para todos. Por tal motivo, “desde hace mucho tiempo se sabe que una mejor educación, es fundamental para la productividad social y global y para el bienestar personal y general” (Mourshed, Chijioke, y Barber 2012). Esto quiere decir, que es fundamental dar relevancia a la educación, por lo tanto, las reformas que se realicen a los sistemas educativos con este objetivo deben hacerse pensando en cuál va a ser el punto de partida, los caminos para obtener resultados, las estrategias para elevar los estándares y reducir en la práctica, las diferencias entre la diversidad de alumnos.

Existen registros documentados a nivel mundial, de países y organizaciones que se han hecho presentes en conferencias y foros para aunar criterios en pos de una mejor educación. En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en el año 1990 los países del mundo se comprometen a poner todo su esfuerzo, en forma permanente, en favor de una Educación para Todos (UNESCO 2013), y se ponen de acuerdo en universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para fines de la década (Objetivos de Dakar, 2012).

Es así como en el año 2000 la comunidad internacional nuevamente se reúne, ahora en Dakar, Senegal, en el Foro mundial sobre la Educación, donde se decide continuar con el impulso iniciado en Tailandia, pero ahora se incorporó un marco de

acción estratégico y se instauraron seis objetivos concretos a cumplirse al año 2015 (Objetivos de Dakar,2012).

En términos generales los seis objetivos de Dakar apuntan a lograr educación para todos y todas en un plazo de quince años, dando especial énfasis a la alfabetización e ingreso a la educación de niñas y mujeres. Buscan, además, descartar las brechas que impiden el acceso a la educación y evitar la deserción escolar en cualquiera de sus niveles. Dichos objetivos, son un referente para alinear las mejoras que se desean producir, aunque existan claras diferencias entre los países y dentro de cada uno de ellos mismos.

Sin lugar a dudas los progresos presentan nuevos desafíos, nuevos intereses y nuevas dificultades. Si se considera este proceso de quince años, hay que contextualizarlo a la realidad del siglo XXI, donde se han ido presentando profundos cambios en todos los sentidos, los que impulsan a un cambio de paradigma, coherente a la época actual. Para lograr este cometido, se necesitan personas preparadas, comprometidas y responsables con la educación, que aporten nuevas prácticas educativas, incluyendo el uso de la tecnología que debe ser incorporada en los docentes, desde su formación inicial. También se necesitan políticas públicas que implementen reformas que impacten y motiven a las instituciones educativas de manera integral (UNESCO, 2013).

Como todo compromiso acordado con seriedad y transparencia, se deben realizar seguimientos, es en este caso, la UNESCO quien regula y lidera las voluntades de los países, para que se cumplan estos objetivos, como a si mismo monitorea los progresos y promueve gestiones en contextos globales, regionales y nacionales que apuntan a su logro. También realiza acciones que propendan al cumplimiento de desafíos pendientes.

En lo puntual, uno de los objetivos del Dakar en el año 2012, es mejorar la calidad de la educación principalmente en lo que respecta a la lecto-escritura y matemáticas. De esta manera se encausan los planes de mejora en estas dos áreas de la educación, lo que incluye la permanente evaluación de estas y el análisis y reflexión de los resultados.

El concepto calidad en educación abre un abanico de un sin fin de indicadores que pueden incidir en los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos, y que, mejor aún, lleven a buen puerto los resultados académicos esperados.

Así como la UNESCO ha tomado la responsabilidad del seguimiento de los objetivos consensuados en Dakar, hay otros que han realizado investigaciones, con el fin de entregar un aporte a la mejora continua, como el realizado por Mourshed, Chijioke y Barber, (2012) en el cual se pueden encontrar algunas orientaciones respecto a cómo poder ir acortando las distancias y obstáculos que existe entre los diferentes tipos de alumnos y así mejorar, en la práctica, los estándares educativos. También plantean que en el camino que han de recorrer los sistemas educativos, debe considerarse el punto de partida y los progresos que se irán presentando en este proceso. Esto permite un gran interés por anticiparse al mejoramiento de los sistemas educativos, por lo que se incorporan resultados estandarizados, como los que puede proporcionar el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) o la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Todos los datos presentados son un aporte para quienes tienen la responsabilidad de formular las políticas educacionales, como así mismo para los que son líderes de los sistemas educativos y que su trabajo apunta a producir mejores resultados en los alumnos. Esto refleja lo complejo que son en sí mismos los sistemas educativos, porque deben cumplir diversos objetivos. El dinamismo de los sistemas hace que lo que tuvo un resultado en un momento, puede que en la actualidad no tenga ninguna relevancia. Así también, indica que a pesar de las diferencias contextuales que existen en los países o regiones del mundo, todos los sistemas educativos, que quieren mejorar, deciden tomar intervenciones similares para recorrer la misma parte del camino que va transitando.

Ante las diferencias, solo queda buscar puntos en común que permitan replicar las buenas experiencias y considerar los desaciertos como aprendizajes al momento de actuar. Un punto de encuentro en la búsqueda de las mejoras en la educación de calidad y para todos y todas son las proclamaciones de derechos del

niño y de la humanidad, puesto que ambos coinciden en que todos tienen derecho a la educación. Los Estados en su mayoría, han considerado este derecho como una responsabilidad de incorporar en sus políticas públicas la obligatoriedad de escolarización en los diferentes niveles fundamentales. De acuerdo esto, habría que pensar que recibir una educación de calidad, debe ser parte del derecho a la educación (UNESCO, 2013).

“La Convención de los Derechos del Niño y otros textos internacionales proporcionan tres criterios “permanentes” para definir el derecho a aprender o a recibir una educación de calidad : i) desarrollar al máximo posible las capacidades de cada individuo; ii) promover los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación, la promoción del bien común; y iii) equipar a los estudiantes con las capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser una persona socialmente competente” (UNESCO, 2013 p. 18).

Considerando que en las épocas se generan cambios por diferentes razones sociales, políticas, económicas, entre otras muchas, también el derecho a la educación tomará los matices del momento en que se esté desarrollando. Es así que la visión contemporánea del derecho a la educación se presentaría en tres dimensiones: derecho a la escolaridad (ingreso, permanencia y egreso de los niveles de escolarización fundamentales), derecho al aprendizaje (importante para el ingreso a la sociedad, sujeta a las capacidades individuales), y derecho a un trato digno y a la igualdad de oportunidades (UNICEF, 2008).

Y como ya se ha mencionado, lo más ambicioso, serían los seis objetivos acordados en Dakar, los cuales han sido ratificados en diferentes asambleas con los líderes mundiales, manteniéndose como referentes para la educación de hoy y del futuro.

Esta declaración fue confirmada durante el Marco de Acción de Dakar el año 2000, en el cual los países reafirmaron el compromiso colectivo de asegurar la

Educación para Todos. Para esto se establecieron 6 objetivos de Educación para Todos a alcanzar el año 2015:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (UNESCO, 2013 p.19).

Si bien todos y cada uno de los objetivos, recién mencionados, tienen un alto grado de importancia, es en la calidad donde se han centrado las miradas, pero en un amplio sentido de la palabra, dado que en la calidad no solo se están incluyendo los logros, sino también condiciones y procesos de los aspectos académicos, psicosociales y ciudadanos.

Confirman lo anterior estudios promovidos por la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) y la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económico (OCDE), realizados en las últimas décadas. Estas investigaciones fueron cambiando ante el creciente interés por el monitoreo y la evaluación de la calidad de la educación de los gobiernos, como así mismo, la preocupación de la opinión pública para que se justificara la cantidad de recursos que se destinaban a educación (Estudios internacionales sobre la calidad de la educación, 2006), esto indica que son variados los intereses que existen para mejorar la calidad de la educación, lo que le da mayor relevancia.

Por otra parte, muchos autores coinciden en que la calidad es un desafío para la educación, y por lo tanto, se debe asegurar la calidad si se quieren obtener logros académicos en los alumnos.

El aseguramiento de la calidad va a depender de algunas variables como: los resultados académicos, entregados por la aplicación de pruebas estandarizadas como PISA; la preparación profesional docente, que de oportunidades a la diversidad de alumnos que tiene a su cargo (respetando tiempos, estilos de aprendizajes, habilidades, contexto social). También el clima escolar, donde se promuevan relaciones respetuosas, sin discriminación, en una sana convivencia y sin violencia entre los miembros de la comunidad educativa.

Otra variable sería la formación ciudadana, pero no solo contemplando la identidad nacional o la educación cívica, sino desde la perspectiva de la justicia social, interés por los asuntos públicos y por la inclusión de grupos minoritarios.

Por último, las competencias digitales marcan una diferencia en la calidad de la educación y son fundamentales para los estudiantes que se enfrentan a la sociedad del conocimiento del siglo XXI y para su inclusión dentro de esta sociedad. Las Tics además de ser una poderosa táctica para el aprendizaje, son herramientas cada vez más importantes para la vida.

Una buena calidad de educación se transformará en el abono que fecunde una sociedad que supere la pobreza, la desigualdad en la distribución de los recursos y aumente la productividad y el desarrollo social.

Un estudio realizado, por Mckinsey and Company (2007), arrojó un primer informe sobre la investigación que había realizado en países con mejor excelencia

educativa, y de ahí emanan ocho conclusiones que abren expectativas para aquellos países que aúnan esfuerzos para mejorar sus aprendizajes y por ende, los resultados educativos:

1. Un sistema educativo puede mejorar de forma significativa independientemente de donde empiece.
2. Hay excesivamente poco foco en el "proceso" en el debate de hoy en día.
3. Cada fase específica del proceso de mejora está asociada con un conjunto de intervenciones único.
4. El contexto del sistema puede que no determine el qué hacer, pero si determina el cómo hacerlo.
5. Hay seis intervenciones que ocurren en todos los niveles de desempeño para todos los sistemas.
6. Los sistemas más avanzados se mantienen en el proceso de mejora equilibrando la autonomía de los colegios con una práctica de la enseñanza sostenible.
7. Los líderes del sistema se aprovechan de la circunstancias de cambio para lanzar las reformas.
8. La continuidad en el liderazgo es esencial.

El informe invita a reflexionar, pero también impulsa a actuar para generar cambios ahora, porque, según este, se pueden hacer transformaciones a corto plazo con cualquier tipo de resultados, nivel socio económico, cultural o entorno. Además, indica que por lo general se trata de mejorar la estructura y los recursos, pero el enfoque debe estar en los procesos, donde la ocupación vaya más a cómo se enseña, a qué es lo que se quiere enseñar. Otra conclusión apunta a que los sistemas deben aprender de aquellos que han estado en niveles de desempeño parecidos y también no repetir lo que fue exitoso en un momento, ahora en la actualidad. Por otra parte, líderes del sistema educativo señalan que se debe considerar el contexto, porque es diferente “mandar” que “persuadir” al momento de cumplir con las reformas. En relación a las intervenciones que ocurren en todos los niveles de desempeño y en todos los sistemas, detectan seis intervenciones comunes: cimentar las capacidades de enseñar de los docentes y de gestionar de

los directivos, evaluar a los alumnos, optimizar la información del sistema, proporcionar las mejoras por medio de políticas y leyes en educación, revisión sistemática del currículum y los estándares de calidad y asegurar la remuneración y el reconocimiento para los profesores y directores. También concluyeron que la descentralización de las responsabilidades en el desempeño, hace pasar de niveles “buenos” a “muy buenos”, manteniendo un equilibrio en la autonomía de las escuelas. (Mourshed, et al. 2011). Finalmente, el liderazgo estratégico y su continuidad en plazos adecuados, facilitan el lanzamiento y la puesta en marcha de reformas que se sostengan en el tiempo, lo que debería conllevar finalmente, a una mejora en la calidad de la educación y por ende al mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes.

2.2 Sistemas de aseguramiento de la calidad en Chile

La llegada del siglo XXI encontró a Chile con un cambio político trascendental, puesto que pasó de una dictadura, con una economía neo liberal que había provocado profundos cambios en el modelo de financiamiento y gestión escolar, a una transición a la democracia. Debieron pasar tres gobiernos y siete ministros de educación para generar políticas orientadas por una misma visión de calidad e igualdad, acordes a los nuevos tiempos y a los acuerdos internacionales.

Seis criterios, con una base común de las políticas educacionales, acompañaron el proceso de estos tres gobiernos, entre los años 1990 a 2004:

1. Mejoramiento de la calidad de la educación, con centro en las condiciones, los procesos y resultados de aprendizaje.
2. Énfasis en el logro de equidad, mediante la atención a las diferencias y la discriminación a favor de los más vulnerables.
3. Regulación del sistema, en adición a la ley y la norma, mediante incentivos, información y evaluación.
4. Apertura del sistema educacional y de sus instituciones, entre ellas, y a las demandas de la sociedad.

5. Concepto de cambio incremental y combinación de estrategias de “estado” y “mercado”; “de arriba hacia abajo” y “de abajo hacia arriba”; de construcción de redes.

6. Carácter estratégico y de Estado de las políticas educacionales, con base en consenso entre los actores y combinaciones de medios. (UNESCO, 2014, p.9).

En estos criterios encontramos la voluntad de producir mejoras, a través de la regularización del sistema educacional, con todos los actores involucrados en este proceso y con énfasis en el respeto a las diferencias, a la vulnerabilidad y a la equidad.

Una educación de calidad o una buena calidad de la educación, es ocupación de gobiernos, ministerios, municipios y sostenedores, todos resueltos a romper paradigmas desalentadores que han ensombrecido por muchos años los resultados académicos de los estudiantes, y peor aún, sus aprendizajes. Es probable que el encontrar la definición precisa o adecuada a lo que es la calidad en educación, mantuvo por muchos años empantanadas las acciones que se debían tomar para realizar las mejoras que produjeran los cambios necesarios, desde las políticas educativas.

Así por ejemplo, la Ley Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación del año 2011, establece en su Artículo primero una definición general del proceso educativo, incluyendo el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, pero no entrega una definición explícita de lo que se entenderá por educación de calidad en particular. (Torche, Martínez, Madrid, Araya, 2014).

El párrafo anterior nos reafirma lo ambiguo y poco preciso que ha sido el concepto de educación de calidad, lo que ha llevado a los responsables de las políticas educacionales, asesorados por expertos en esta materia, a buscar criterios comunes y así presentarlos en una serie de manuales, leyes y normas, con el afán de dar las directrices a los establecimientos educacionales, y así apoyar y

acompañar a directivos y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

2.2.1 Marco para la Buena Dirección (MBD)

El Marco para la Buena Dirección es un documento que tiene como objetivo difundir un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño directivo. También es una invitación para los directivos y docentes, a interiorizarse de esta propuesta del Ministerio de Educación que nace de un conjunto de iniciativas con el fin de promover procesos de mejoramiento en la calidad de la educación en Chile.

El MBD nace en el año 2005 con el fin de definir y profesionalizar el rol del director de los establecimientos educacionales, considerando que esta inversión en las personas, dará frutos en el mejoramiento de la calidad de la educación; siendo capaces, además, de dar respuesta a las necesidades educativas y formativas de los estudiantes e incorporar metodologías de enseñanza afines a los demandas de ellos. Dado el contexto político del país, en este proceso debió superarse la resistencia a los cambios, por lo que en este MBD se fomenta la creación de equipos de gestión con la participación de la comunidad educativa y también mejoras en los sueldos de directores y docentes con funciones directivas, haciendo concursables los cargos vacantes y luego de todos los directores, según la ley N° 20.006 que regía en ese momento.

Cabe destacar que en este MBD, se menciona la dificultad de alinear las orientaciones de las políticas nacionales con las operaciones políticas locales. Señala asimismo, la falencia que se produce con la definición legal que indica la separación de lo administrativo con lo técnico pedagógico, cuando en la realidad local se fusiona en un solo dominio. Al momento de nombrar un nuevo director, que es una gestión administrativa, conlleva un impacto en lo técnico y pedagógico del establecimiento.

Indica además que el rol más preponderante que espera la sociedad, de sus directores, es la de convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus establecimientos.

El MBD propuesto el 2005, se estructura en cuatro ámbitos de acción: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia.

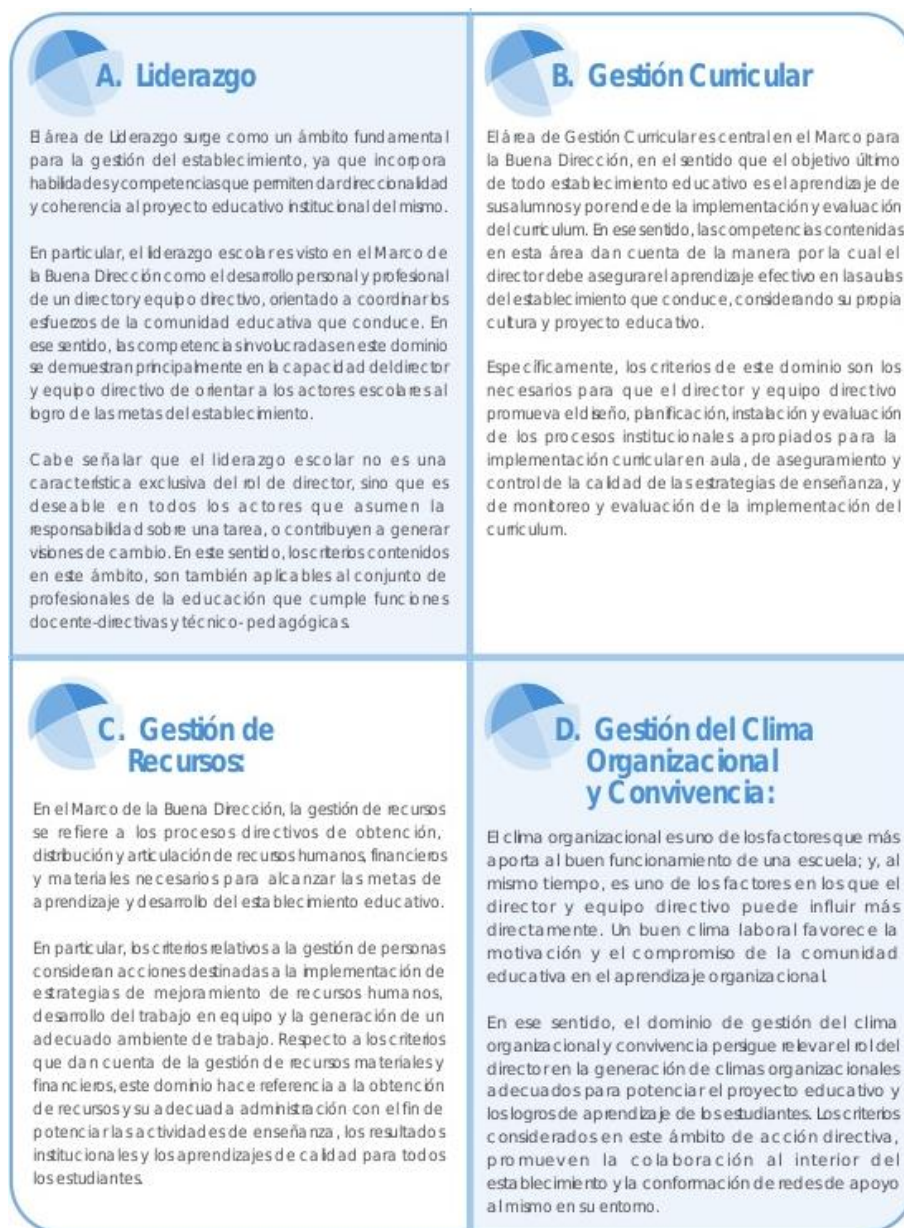


Figura 1. Ámbitos de acción del Marco de la Buena Dirección

Fuente: MINEDUC, 2005

2.2.2 Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar 2015

En concordancia con el MBD del 2005 y entendiendo que las escuelas son organismos dinámicos, que están en permanente cambio, no deja de ser un desafío, para los directores y equipos directivos, añadir nuevas formas de tratar las gestiones administrativas, pedagógicas y académicas. Era necesario actualizar este marco para que los profesionales de la educación, que lideraban las escuelas, contaran con orientaciones claras para sus prácticas, mejoramiento profesional y gestión. Es así como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP), toma la responsabilidad, a partir de agosto del año 2014, de actualizar el Marco para la Buena Dirección. En un proceso de estudio, descubrimientos, intervención, revisión y evaluación de muchos actores del ámbito de la educación, nace un instrumento renovado y validado para acompañar y orientar el quehacer directivo y fortalecer el liderazgo de los equipos directivos. El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar también es presentado como un documento orientador para las políticas nacionales, en relación al desarrollo profesional directivo, donde se deberá dar énfasis en la selección, evaluación y guía para que los establecimientos educacionales adquieran un profundo conocimiento de liderazgo, y de esta manera se consolide el rol directivo a nivel país.

Este documento (MBDLE), presenta un grupo importante de prácticas, divididas en cinco Dimensiones, junto a Recursos Personales en tres ámbitos, necesarios para llevarlas a cabo. *“Una de las esencias del liderazgo escolar, es la capacidad de hacer frente a situaciones complejas y cotidianas, elaborar juicios y tomar decisiones. Esta capacidad profesional es posible de mejorar en la medida que se movilizan una serie de **recursos personales** que están al servicio de un propósito y trabajo colectivo”* (Mineduc, 2015).

Las Dimensiones de prácticas son:

1. Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.

2. Desarrollando las capacidades profesionales.
3. Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
5. Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

Los Recursos personales se presentan en:

Principios

Habilidades

Conocimientos profesionales

En síntesis el MBDLE, pretende consolidar el rol del director y equipos directivos como líderes de la institución que tienen a cargo, con un perfil personal que incluyen principios éticos, de confianza, justicia social, integridad, comunicación, entre otros. Donde deberán tener un dominio de todas las áreas y estamentos que conforman los establecimientos educacionales, donde en cada una de ellas deberán participar activamente, gestionando recursos materiales y humanos; monitoreando, a través de seguimientos y acompañamientos permanentes, con el único propósito de mejorar la calidad de educación y resultados de la comunidad escolar.



Figura 2. Dimensiones de práctica Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar

Fuente: MINEDUC 2015

2.2.3 Manual de la Buena enseñanza (MBE)

El Manual de la Buena Enseñanza es un instrumento confeccionado, con las intervenciones del Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, quienes acogieron para este trabajo las experiencias nacionales e internacionales existentes, en un proceso que se inició el año 2001 y finalizó el año 2008, cuando se publicó, en el transcurso de esos años se comprometieron a establecer un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

Este MBE reconoce todas las características propias que trae cada docente, tanto en el plano profesional como en el valórico, siendo estos rasgos los que les permite la empatía con sus alumnos. Reconoce también que la labor que cumplen en los procesos de enseñanza y aprendizaje no es fácil, porque que se encuentran con realidades y entornos muy diversos, los que crean la necesidad de mayor preparación y la búsqueda de nuevas estrategias para enseñar, contar con ambientes propicios para el aprendizaje de todos, todas, y lograr que mejoren sus resultados académicos. La calidad de la práctica docente, según diversas investigaciones, es uno de los factores de mayor influencia en el resultado de los aprendizajes de los estudiantes. Lo que los profesores deben saber y ser capaces de hacer es fundamental en las oportunidades de aprendizaje que tendrán sus educandos (Villarroel y Bruna, 2017). También existen conocimientos, habilidades y competencias que deben apropiarse, en sus tareas, tanto en el aula como dentro de la comunidad educativa a la que pertenece.

El MBE ayudará a la profesionalización de la docencia en tres aspectos: primero, el entorno de los docentes puede visualizar que ellos saben, saben hacer y hacen en su práctica; segundo, fortalece el profesionalismo docente, identificando sus saberes en las bases de una preparación permanente de su disciplina pedagógica; y tercero, este marco fortalece la carrera docente siempre y cuando sea un producto acordado y concebido en conjunto con todos los profesores.

El MBE pretende ser un innovador de las prácticas pedagógicas, por lo que considera uno de los acuerdos tomados en el debate sobre la calidad, donde se reconoce el papel central que tiene el aula, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y el rol de los docentes. Además, el MBE, contribuye a la inclusión. “En el Chile del Siglo XXI, la buena calidad de la educación es calidad para todos o no puede reconocerse como calidad” (Marco para la Buena Enseñanza, 2008, p. 42).

Finalmente, el MBE intenta simbolizar todos los deberes que debe cumplir un docente en el ejercicio de su labor diaria. Pretende favorecer el mejoramiento de la enseñanza a través de una carta de navegación que sirva tanto a los que se están iniciando en la labor docente como a aquellos que son más experimentados, en

ambos casos para potenciar su desarrollo profesional y mejorar la calidad de la educación.

Tres preguntas básicas se hacen presente a lo largo de este Marco:

- 1.¿Qué es necesario saber?
- 2.¿Qué es necesario saber hacer? y
- 3.¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

Buscan estas preguntas dar respuestas a aspectos fundamentales de la labor docente en cada uno de sus niveles, en relación a los dominios, criterios o descriptores presentes en el Marco de la Buena Enseñanza.

En el ciclo del proceso de la enseñanza y aprendizaje están presentes cuatro dominios de este marco, donde cada uno hace referencia a un aspecto diferente de la enseñanza, siguiendo la totalidad del proceso educativo.

Estos dominios se presentan de la siguiente manera:

DOMINIO A:

Preparación de la enseñanza.

Los criterios de este dominio apuntan tanto a la disciplina que enseña el docente, como a las competencias pedagógicas fundamentales para establecer el proceso de enseñanza, comprometiendo a todos sus estudiantes en la adquisición de los conocimientos, respetando el contexto donde se va a producir dicho proceso. El dominio del marco curricular nacional, por parte de los profesores y profesoras, es primordial, deben tener un amplio conocimiento de los objetivos de aprendizajes y contenidos del currículum, para poder incorporar conocimientos, desarrollar las habilidades, competencias, valores y actitudes en sus alumnos, para que se puedan desenvolver en la sociedad de hoy.

DOMINIO B:

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

En este dominio se destaca el férreo compromiso del docente con los aprendizajes y desarrollo de sus alumnos, propiciando un ambiente inspirador, cálido y de respeto. Favoreciendo interacciones positivas entre profesor - alumno y alumno - alumno, en un clima de confianza y equidad, respetando las normas establecidas y destacando permanentemente sus potencialidades más que sus debilidades.

DOMINIO C:

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Este dominio respalda la misión fundamental de la escuela, que es brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo a todos los alumnos. Las habilidades del profesor se pondrán en juego, ya que deberá crear situaciones favorables para el aprendizaje, en forma organizada, con una buena utilización del tiempo, proporcionándoles recursos adecuados a sus intereses y apoyo cuando lo requieran. Además, se destaca la necesidad que el profesor monitoree sistemáticamente los aprendizajes, retroalimentando los contenidos a sus alumnos y sus propias prácticas, que permitirán buscar nuevas estrategias que se ajusten a las necesidades de sus alumnos.

DOMINIO D:

Responsabilidades profesionales.

Este dominio se refiere a las dimensiones de las prácticas del docente, que van más allá de las que realiza dentro del aula, y que implica la relación que tiene con su profesión, con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y con el sistema educativo. El compromiso del docente con el aprendizaje de sus alumnos implica que, el mismo debe considerar su preparación para poder entregar las mejores estrategias de trabajo en los logros de sus estudiantes. En síntesis, los elementos que forman parte de este dominio están ligados a las responsabilidades profesionales docentes, las que deben estar en permanente reflexión y reformulación en pos de la entrega de una educación de calidad a sus estudiantes.

De estos cuatro dominios se desprenden veinte criterios del ejercicio profesional. El MBE indica cómo se agrupan los criterios en los cuatro dominios y como se ordenan los criterios y sus correspondientes descriptores. (MBE, 2008).

2.3 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar

La Ley N° 20.529 del nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad fue promulgada el 11 de agosto de 2011, y está conformado por la Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

2.3.1 Agencia de Calidad de la Educación

La Agencia de Calidad de la Educación de Chile es una de las agencias creadas por la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.529), de 2011 que mejora el sistema escolar. Es un servicio público, con personalidad jurídica, patrimonio propio, que funciona en forma descentralizada y se relaciona con el Presidente de la República, a través del Ministerio de Educación.

Según la ley indica, el objetivo de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que conduzca al mejoramiento de la calidad e igualdad de oportunidades educativas, esto quiere decir, que todos los niños y niñas cuenten con las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

De esta forma, dentro de sus funciones tendrá que:

Evaluar logros de aprendizaje de los alumnos, en cuanto a resultados de estándares elaborados por el Mineduc y aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

Ordenar los establecimientos según los resultados de aprendizaje y otros indicadores de calidad educativa, entre ellos la evaluación de los estándares de calidad y características de los alumnos, como su grado de vulnerabilidad. Apunta principalmente a concentrar el trabajo en aquellos establecimientos que presentan grandes deficiencias. Para facilitar esta tarea, la Agencia ordenará los establecimientos en cuatro categorías: Desempeño Alto, Desempeño Medio, Desempeño Medio-bajo y Desempeño Insuficiente.

Realizar evaluaciones de desempeño a los establecimientos educacionales, directores y sostenedores, las que se llevarán a cabo solicitando información, visitas en terreno o entrevistas. Todo esto con la finalidad de orientar los planes de mejoramiento educativo y promover una mejora continua de la calidad de la educación.

Proporcionar información a la comunidad, sobre los resultados de las evaluaciones y la categorización de los establecimientos, a través de la página web de la Agencia de Calidad de la Educación, así mismo, por medio del informe escrito que recibirán los sostenedores y equipos directivos, y que deberán socializar con los apoderados (Ayuda Mineduc, 2019).

En síntesis, la Agencia de Calidad de la Educación evalúa resultados y procesos, en donde el desempeño abarcará a la comunidad educativa y serán socializados entre ellos, para orientar los planes de mejora en virtud de las fortalezas y debilidades de dicha evaluación.

2.3.2 Superintendencia de Educación

La Superintendencia de Educación fue creada por la Ley N° 20.529, publicada el 27 de agosto de 2011 y puesta en vigencia el 1 de septiembre de 2012.

Esta entidad se crea como parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, integrado también por el Ministerio de Educación, Agencia de Calidad y Consejo Nacional de Educación.

El objetivo de esta institución es fiscalizar, según lo indica la ley, que los sostenedores a cargo de establecimientos educacionales y que están reconocidos oficialmente por el Estado, cumplan con las normativas, estatutos e instrucciones que establezca la Superintendencia, y fiscalizar la legitimidad del uso de los recursos estatales que reciban los establecimientos.

Del mismo modo, su labor es dar a conocer, comunicar y educar, en el terreno de su competencia, a todos quienes forman parte de las comunidades educativas, sobre la normativa educacional vigente y la garantía de sus derechos. Asimismo, debe difundir las formas existentes para resolver dudas, pedir mediaciones y dar orientaciones a denuncias o reclamos.

Sus ejes estratégicos son: poner a los niños primero, poner el foco en la calidad y respetar la autonomía de los establecimientos educacionales (SUPREDUC, 2011).

2.3.3 Consejo Nacional de Educación

“La Ley General de Educación, N° 20.370, cuyo texto refundido, coordinado y sistematizado con las normas de la LOCE fue fijado por el DFL N° 2- 2009, de Educación, creó el Consejo Nacional de Educación (CNED) como un organismo

autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con el presidente de la República a través del Ministerio de Educación” (LGE, p. 2009)..

El CNED cumple funciones que respaldan el cautelar e incentiva la calidad de la educación en todos sus niveles, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación escolar y superior.

En educación escolar se ocupa de los criterios de evaluación, a través de la aprobación o información de instrumentos curriculares y de evaluación, presentados por el Ministerio de Educación o la Agencia de Calidad. Se pronuncia frente a solicitudes presentadas por los establecimientos educacionales al Mineduc, en relación a la educación parvularia, básica, media, de adultos y especial o diferencial. Además aprueba Estándares para la formación inicial y desarrollo profesional docente.

En relación a la educación superior, entrega lineamientos a las nuevas instituciones de educación privada, recibe y resuelve apelaciones de acreditación, participa en los procesos de cierre de instituciones de educación superior autónoma, realiza acompañamiento a CFT estatales y supervisión a las carreras de pedagogía no acreditadas.

Por otra parte, administra el sistema de recolección y publicación de datos estadísticos de la educación superior. Edita la revista Calidad en la educación. Efectúa una convocatoria anual a proyectos de investigación en educación. Organiza seminarios internacionales y administra el portal eligecarrera.cl (CNED, 2012).



Figura 3. Sistema de Aseguramiento de la Calidad
Fuente: MINEDUC (2015)

2.4 Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores

Los Estándares Indicativos de Desempeño son el resultado de un minucioso proceso de recabar información de buenas prácticas de gestión escolar y donde hubiera evidencias de su efectividad; recogiendo esa información y ajustándola a la realidad nacional.

Entre los años 2009 y 2013 se llevó a cabo este proceso que incluyó: revisión de modelos nacionales e internacionales relacionados con la evaluación de la gestión escolar y aseguramiento de la calidad de la gestión educativa, por otra parte identificaron factores de efectividad escolar, consultaron bibliografía especializada, realizaron entrevistas en terreno a los actores educativos de todo el país, además de validar los estándares con directores, sostenedores y expertos en educación.

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, es una de las principales herramientas que utiliza la Agencia de Calidad de la Educación, enmarcado en las exigencias

establecidas por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Los estándares, de manera general en la educación “son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá” (Casassus, p. 4,1997). Ellos son un conjunto de referentes que orientan la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y que los apoyan en sus procesos de mejora continua.

Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar:

Liderazgo

Gestión pedagógica

Formación y convivencia

Gestión de recursos

Los estándares indicativos tienen como objetivo ofrecer una base para la Evaluación Indicativa de Desempeño, apoyar la misión de los establecimientos, ayudarlos a reconocer oportunidades de mejora en los procesos de autoevaluación y ser una guía al momento de definir metas y acciones en los planes de mejoramiento (CNED, 2019)

Los estándares indicativos tienen un carácter orientador, por lo que no son obligatorios, y por lo tanto no tienen un carácter punitivo por su incumplimiento. Esto permite que los establecimientos educacionales libremente los puedan utilizar para mejorar su desempeño. Por esta razón, tanto sostenedores como equipos directivos deben considerar las buenas prácticas que estos estándares definen y considerar las sugerencias que de ellos se desprenden, para tomar autónomamente las medidas que se ajustan a su contexto y que los llevarán a un mejor desempeño.

Según lo anterior, en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, los establecimientos y sus sostenedores tienen:

Autonomía para definir la gestión de sus procesos internos.

Obligación de cumplir la normativa educacional.

Obligación de cumplir los Estándares de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad (Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, 2014).

La Evaluación Indicativa de Desempeño se convierte en un informe que finaliza con recomendaciones de mejora para los establecimientos y sus sostenedores, con la finalidad de mejorar los procesos de gestión y como consecuencia mejorar los resultados de aprendizaje y de los otros indicadores de calidad educativa; habiendo tomado en cuenta, en esta evaluación, el Proyecto Educativo Institucional y el contexto del establecimiento, los resultados obtenidos y sus principales fortalezas y debilidades con respecto a las dimensiones de gestión que aparecen en los Estándares Indicativos de Desempeño.

Los aportes que entregan estos Estándares apuntan al mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Considerando lo mencionado:

Los Estándares Indicativos: favorecen la instalación de buenas prácticas de gestión y son un modelo para la auto evaluación, la autoevaluación externa, las recomendaciones de mejora, el apoyo y el plan de mejoramiento.

La autoevaluación: favorece la mejora educativa, dado que contribuye a que el colegio examine sus procesos de gestión y reconozca sus fortalezas y debilidades, para poder trabajar en base a esta información.

La evaluación externa: ayuda al mejoramiento, puesto que le da una mirada objetiva a los resultados de la autoevaluación y permite reconocer los nudos críticos que pueda presentar el establecimiento. La Agencia de Calidad es la que realiza esta evaluación externa a partir de las visitas que realiza para evaluación y orientación.

Las recomendaciones de mejora: Contribuyen a establecer líneas de acción para la construcción del plan de mejoramiento. La publicación de un informe impulsa a los establecimientos a tomar acción de sus debilidades y a tomar en cuenta las recomendaciones.

El apoyo: brinda orientaciones y sugerencias para la elaboración del plan de mejoramiento y la implementación de las acciones sugeridas en el informe. Pudiendo los establecimientos solicitar para esta tarea, asesoría técnica pública o privada.

El plan de mejoramiento: ayuda a priorizar y encauzar las líneas de acción según las fortalezas y debilidades reconocidas, realizando un tránsito desde una gestión institucional incidental a una racional (Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, 2014).

Así como, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación con los Estándares Indicativos de Desempeño y la evaluación, promueven un modelo de progreso sistemático que influye en el desarrollo de los procesos de gestión de los establecimientos educativos y, por ende, en la calidad de educación que entregan.



Figura 4. Estándares Indicativos de Desempeño

Fuente: MINEDUC, 2014

Los Estándares Indicativos de Desempeño se organizan en cuatro dimensiones de la gestión escolar y las que a su vez se dividen en tres subdimensiones con sus respectivos estándares:

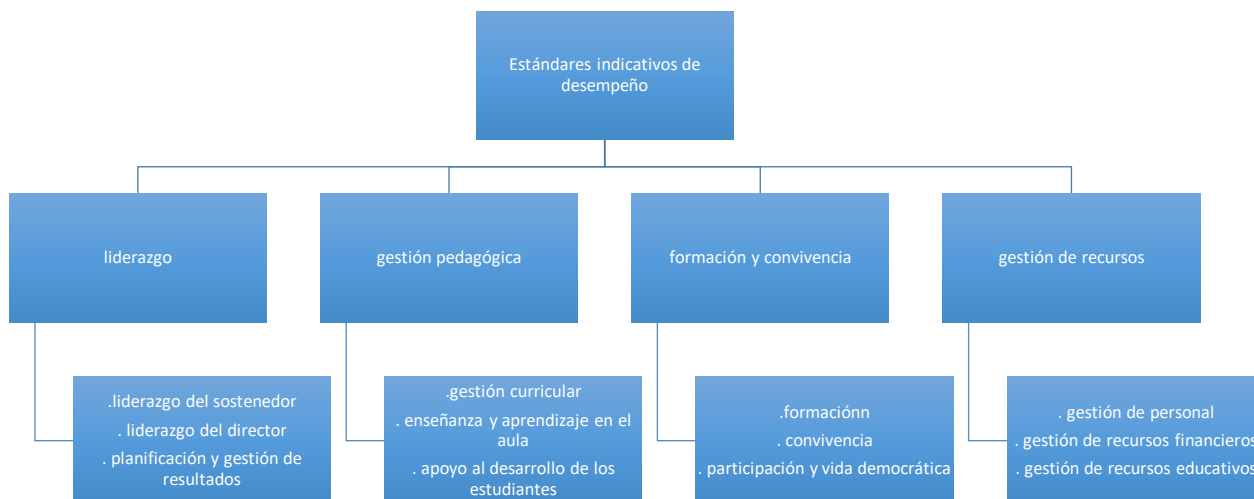


Figura 5. Clasificación Estándares Indicativos de Desempeño

Fuente: Elaboración propia, 2019

Dichos estándares presentan una definición, rúbricas y niveles de desarrollo clasificados en: débil, incipiente, satisfactorio y avanzado, además de los medios de diagnóstico. Todo lo anterior en un documento que tiene cada establecimiento para ser un medio de diagnóstico.

Un establecimiento se encuentra en el nivel de desarrollo:

Débil: Cuando presenta uno o más de los problemas descritos en el nivel de desarrollo débil.

Incipiente: Cuando presenta uno o más de los problemas descritos en el nivel de desarrollo incipiente y ninguno de los descritos en el nivel de desarrollo débil.

Satisfactorio: Cuando cumple con todos los criterios descritos en este nivel y no presenta ninguna de las situaciones descritas en el nivel de desarrollo avanzado.

Avanzado: Cuando cumple con todos los criterios descritos en el nivel de desarrollo satisfactorio y presenta una o más de las situaciones descritas en el nivel de desarrollo avanzado” (Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, 2014, p.37).

Considerando una de las dimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeño, se puede decir que la Dimensión Gestión Pedagógica, comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, tomando en cuenta las necesidades de todos los educandos y con la finalidad de que logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en correspondencia con sus potencialidades.

Se puede decir que la gestión pedagógica es el eje de la labor de cada escuela y que su finalidad última es el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Este objetivo solo se podrá lograr con equipos de docentes y técnicos directivos que trabajen en forma coordinada y colaborativa. Cada actor de la gestión educativa deberá cumplir su responsabilidad, como por ejemplo, el equipo técnico debe asegurar la implementación del currículum y los docentes deben realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Estos últimos, además, deberá asegurar el aprendizaje de todos sus estudiantes, respetando sus diferencias individuales; como también los establecimientos deben hacerse cargo de esta diversidad de alumnos y ayudar en el desarrollo de sus potencialidades.

La dimensión Gestión Pedagógica se organiza en las subdimensiones: Gestión Curricular, Enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los estudiantes.

La subdimensión ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA describe los procedimientos y prácticas que implementan los profesores en clases para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares. Los estándares definen el uso de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje y de

manejo de la clase como elementos clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Estándar 5.1 Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares.

Estándar 5.2 Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.

Estándar 5.3 Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Estándar 5.4 Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.

Estándar 5.5 Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estándar 5.6 Los profesores logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente” (Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, 2014, p.79).

Cada uno de los estándares mencionados pretende ir avanzando hacia el objetivo que es la calidad. Esta calidad debe ir asociada a la creación de relaciones significativas asegurándoles a los niños y niñas que son vistos, percibidos y comprendidos, más allá incluso del cómo aprenden. Cuando se les expone a diferentes perspectivas del mundo, se les compromete a involucrarse en proyectos colectivos y colaborativos, a ser serviciales en el aprendizaje dentro de la sala de clases y mejorar su empatía y compasión (Elige Educar, 2017).

Mitchell (2015), plantea que para ello se debe fomentar habilidades como la curiosidad, sociabilidad, resiliencia, auto consciencia, integridad, ingenio, creatividad y empatía en los estudiantes a través del trabajo con padres, profesores y a través de distintas actividades extra curriculares, así serán los propios alumnos y alumnas quienes se convertirán en entidades en constante aprendizaje.

2.5 Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar

La Oficina Internacional de Educación de UNESCO, el año 2004, entrega un Informe Nacional de Chile en la publicación “La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos”. En este informe se destaca la importancia de la estructura, organización, financiamiento y gestión del sistema educativo; así como también las políticas curriculares y el fortalecimiento de la profesión docente. Todo lo anteriormente mencionado, enmarcado en el mejoramiento y aseguramiento de la calidad y equidad de la educación.

La Reforma Educacional, implementada en el gobierno de Michelle Bachelet Jeria, consiste fundamentalmente en el asegurar una educación de calidad para los niños, jóvenes y adultos de Chile. Esta reforma propicia cambios profundos en todos los niveles educacionales: parvulario, escolar, técnico y superior, estableciendo como prioridad mejorar la calidad de la educación de un modo integral, promoviendo la inclusión y reduciendo la discriminación.

Para este cometido se crea un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar, tanto a nivel nacional como regional, en conformidad al Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

En esta perspectiva, el Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016 - 2019 tiene como objetivos:

“Asegurar las condiciones y potenciar las capacidades del sistema escolar, para mejorar la calidad de la educación y los aprendizajes integrales de todas y todos los estudiantes del país, así como de los procesos que posibilitan su desarrollo en las comunidades escolares. Articular el trabajo de las instituciones que conforman el Sistema de aseguramiento de la Calidad, estableciendo los objetivos y prioridades estratégicas, definiendo los mecanismos de coordinación interinstitucional, con énfasis en el mejoramiento de los establecimientos educativos, especialmente en los que presentan menos desempeños” (p. 6).

Torche (2014) propone un modelo donde se diferencian tres niveles: dos niveles en que se destacan el compromiso personal y afectivo con los alumnos como también la formación valórica y de habilidades para la vida, en tanto que solo en un tercer

nivel se incorporan resultados de aprendizaje. De esta forma, algunos destacan la gestión de los establecimientos, como otros ponen su mirada en los resultados de aprendizaje medidos a través del Simce.

Mientras las políticas públicas han considerado los resultados de aprendizajes, presentados por el Simce, como el principal parámetro de la calidad de la educación, los profesores, equipos directivos y técnicos, entre otros, han permanentemente manifestado sus críticas hacia una medición de la calidad que sería limitada e injusta, considerando la diversidad de alumnos presentes en las aulas.

2.5.1 Asesoría Técnica Pedagógica (ATP)

El Ministerio de Educación contando con la Ley General de Educación y la incorporación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad y la Ley de Subvención Escolar Preferencial, se enfoca en poder apoyar y entregar estrategias a los equipos directivos de los establecimientos educacionales que lo necesiten para desarrollar las competencias que permitan traspasar conocimientos, habilidades y actitudes, a todas y todos los estudiantes, para conseguir los aprendizajes deseados. Los asesores, quienes cuentan con competencias profesionales, y con variadas experiencias de asesoría, muestran un compromiso y preocupación personal frente al trabajo, más allá del cumplimiento formal de las exigencias.

También desarrollan una comunicación fluida y cercana con los docentes y directivos. Esto les permite conocer continuamente la percepción de los miembros de la escuela frente al proceso que se lleva a cabo, e identifican e intentar resolver las dificultades percibidas por los docentes (González y Bellei, 2013).

La Agencia de Calidad va a definir la ayuda que deberá proporcionar a los establecimientos educacionales, según categorización realizada a través de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en correspondencia a los estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de otros indicadores de calidad educativa. También la Agencia determinará la mejora significativa, en relación a los estándares

de aprendizaje referidos a los objetivos indicados en la ley y en las bases curriculares.

El Ministerio de Educación facilitará apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales e incentivará el desarrollo profesional docente, esta tarea la podrá realizar el Mineduc de manera independiente o apoyada por terceros, elegido por los sostenedores e inscritos como ATE. “Es innegable que quienes han estado inmersos en la labor docente, conocen de primera mano las necesidades, dudas y sinsabores de la labor en el aula y el asesor técnico pedagógico es precisamente eso: un docente que acompaña a otro docente” (Pacheco, 2017).

Para cumplir la función de Apoyo Técnico Pedagógico, el Ministerio de Educación desempeña un rol fundamental en el diseño e implementación de programas y acciones de ATP para docentes, equipos directivos, asistentes de la educación, sostenedores y colegios, con el objetivo de incentivar el mejoramiento del desempeño de cada uno de los actores educativos. Del mismo modo, se implementará en diferentes niveles territoriales: central, regional y provincial. Siendo este último el que llega a los establecimientos educacionales para apoyarlos en la implementación efectiva del currículo.

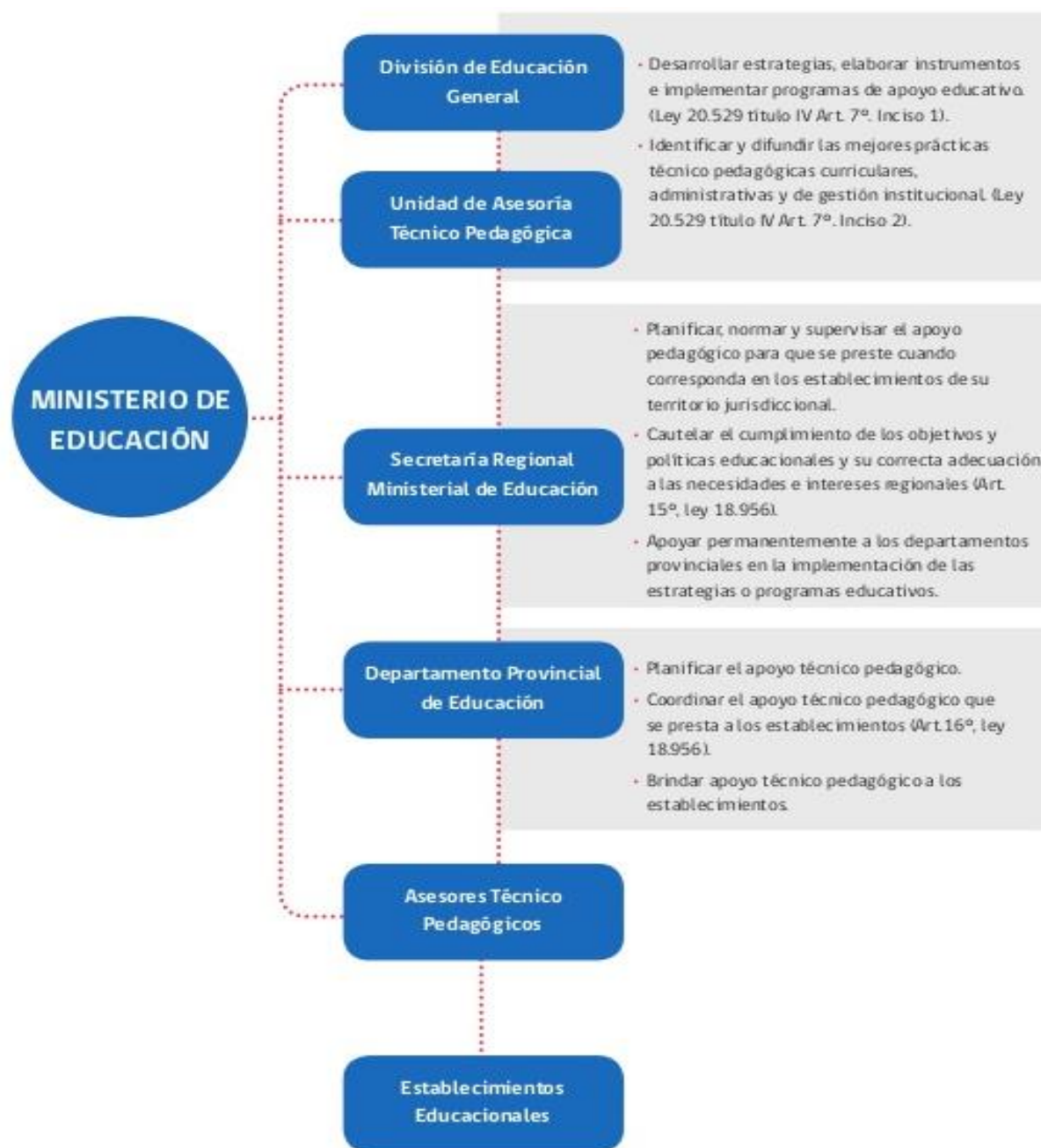


Figura 6. Principales actores y funciones

Fuente: MINEDUC, 2012

2.5.2 Subvención Escolar Preferencial (SEP)

“La Subvención Escolar Preferencial, es una iniciativa que entrega recursos adicionales por cada alumno prioritario y preferente, a los sostenedores de

establecimientos que han firmado con el MINEDUC un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa; para la implementación de un Plan de Mejoramiento educativo” (MINEDUC, 2018).

La ley SEP, “es un monto en dinero que el Estado entrega a los establecimientos educacionales subvencionados ya sean particulares o municipales por cada alumno prioritario que estudie en ellos y que curse primer o segundo nivel de transición de educación parvularia (prekínder o kínder), educación básica y enseñanza media. El objetivo es mejorar la calidad de la educación que estos establecimientos entregan” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

Un alumno prioritario es aquel en que la situación socioeconómica de su hogar, le impide cumplir con su proceso educativo, y es el Ministerio de Educación quien determina esta condición, según ciertos criterios.

Pueden pertenecer a la SEP todos aquellos establecimientos educacionales que se manejan por la ley de subvenciones y que ofrecen enseñanza regular diurna desde Pre Kínder a Cuarto Medio, y que su sostenedor haya postulado voluntariamente y firmado el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Por otra parte, los recursos que reciben los establecimientos educacionales, provenientes de la SEP, deben ser utilizados en implementar los objetivos planteados en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), colocando especial atención en los niños prioritarios, incluyendo una asistencia técnico pedagógica para mejorar los resultados de los estudiantes con bajo rendimiento.

La Agencia de Calidad de la educación es la encargada de fiscalizar que el convenio se cumpla.

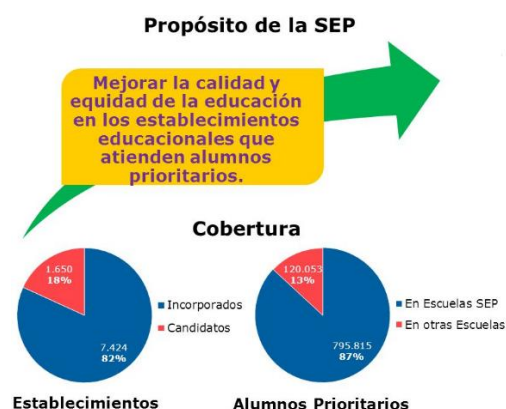


Figura 4. Propósito de la SEP y Cobertura

Fuente: MINEDUC, 2017

2.5.3 Programa de Integración Escolar (PIE)

El Programa de Integración escolar (PIE), forma parte de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos educacionales, presentes en la Ley 20.529/2011 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).

El PIE es una estrategia que da oportunidades a todos los estudiantes, dando apoyo adicional, dentro del aula común, a los alumnos que presentan Necesidades Educativas especiales (NEE), tanto transitorios como permanentes; de tal manera de que todos y todas estén presentes, participen y tengan las mismas oportunidades de lograr los objetivos de aprendizaje, favoreciendo con estas acciones el mejoramiento de la calidad de la educación.

De ahí la importancia de que el PIE articule sus acciones con todos los programas presentes en el establecimiento educacional, y los profesionales a cargo de ellos, de tal manera que se transversalice la atención a la diversidad. Por esta razón, los establecimientos que implementan un PIE, deben tener presente la inclusión en los Proyectos Educativos Institucionales (División de Educación General Unidad de Educación Especial, 2013).

Se puede decir que un establecimiento educacional entrega calidad educativa, cuando cubre las necesidades de aprendizaje de sus educandos, buscando diversidad de estrategias para que ellos desarrollen sus competencias y habilidades, reconociendo y respetando sus diferencias. Por ello no hay que olvidar que en un primer momento, el individuo depende de los demás; pero existe un segundo momento, a través de la interiorización, que es donde adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar. Por tal motivo es importante el contexto socio- cultural el cual debe estar organizado, para así tomar parte de una mediación cultural a través de la intervención del contexto (Sarmiento, 2007).

La Reforma Educacional ha colocado la inclusión como eje central para favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos, para ello ha destinado recursos que apoyen el cumplimiento de estos objetivos. De esta forma el PIE convierte estos recursos en implementación de material educativo pertinente y la incorporación de recurso humano especializado. Cumpliendo con esto los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las Bases Curriculares y las adecuaciones que pudieran necesitar algunos alumnos en su escolaridad.

En el contexto del mejoramiento educativo, la tendencia internacional es que la educación sea tarea de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que lleva a la responsabilidad de que cada uno aporte, desde su perspectiva, a la construcción de un sistema escolar inclusivo que reconozca la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a lo anterior, es de suma importancia constituir equipos multidisciplinarios integrados (psicopedagogas, educadoras diferenciales, fonoaudióloga, psicóloga, trabajadora social), que trabajen colaborativamente con los docentes en los establecimientos educacionales (Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar, 2016). Sin embargo, existe la necesidad de generar un compromiso por parte de todos los actores de la comunidad educativa para dar cumplimiento con el programa. Se debe sensibilizar a la comunidad, mejorar la relación alumno-profesor, incentivar el trabajo colaborativo y de plantear

lineamientos para que el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto transitorias como permanentes, sea fructífero (Bahamonde, 2015).

2.5.4 Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED)

El objetivo principal del SNED es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional chileno subvencionado y regido por el DL/3166 (SNED, 2018).

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), hace merecedores por dos años de la Subvención por Desempeño de Excelencia a los establecimientos mejor evaluados por este sistema. Concede incentivos económicos a docentes y asistentes de la educación.

Según la normativa actual, se consideran seis factores que miden el índice de desempeño SNED de los establecimientos educacionales:

Efectividad: reside en el resultado obtenido en la medición del promedio SIMCE en todas las asignaturas con una ponderación del 37% en el índice SNED.

Superación: pertenece a las diferencias de logro obtenidas en el tiempo por el establecimiento, y se mide por la diferencia del promedio SIMCE en todas las asignaturas con una ponderación del 28% en el índice SNED.

Iniciativa: tiene relación con la capacidad de incorporar innovaciones educativas y buscar apoyo en agentes externos en el quehacer pedagógico, con una ponderación del 6% en el índice SNED.

Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento: su medición tiene que ver con la clasificación del establecimiento educacional en el Sistema de Subvenciones y el cumplimiento de Matrícula, Idoneidad Docente y Actas de Rendimiento solicitadas por el Ministerio de Educación. Ponderación del 2% en el índice SNED.

Igualdad de oportunidades: miden la posibilidad de entrar y permanecer en un establecimiento educacional y la integración de niños con necesidades educativas especiales. Ponderación del 22% en el índice SNED.

Integración y participación de profesores, padres y apoderados en el proyecto educativo del establecimiento: Ponderación del 5% en el índice SNED (SNED, 2018).

Esta evaluación de desempeño, pone nuevamente a la integración como un indicador importante. Esto plantea a la educación inclusiva con la posibilidad de abrir la escuela a nuevas voces para escucharlas activamente, con respeto y permitir la redistribución de poder entre los miembros de la comunidad educativa. Esta nueva ética supone que se pasa a aceptar la diversidad a aprender de ella (Parrilla, 2002).

2.6 Enseñanza y Aprendizaje en el Aula

El aula es el pequeño mundo donde se inicia la socialización, donde se crean los primeros vínculos, con quienes no hay lazos consanguíneos, donde se le da sentido a lo que nos rodea, donde se desarrollan nuestras habilidades y donde fluyen los sentimientos y las emociones, donde se despierta la curiosidad por el conocimiento.

La utopía se termina cuando comenzamos a incorporar dentro del aula las presiones propias para conseguir resultados satisfactorios y los tan anhelados aprendizajes de calidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que los resultados sean óptimos (Johnson, 1985).

Con respecto a la enseñanza, “no agota todo lo que implica la profesión docente, pues ésta también incorpora otras dimensiones de la formación humana, así como aspectos éticos, políticos, de gestión y participación en el centro escolar, entre otros, sí corresponde a la esencia del desempeño y la fuente de identidad del trabajo docente” (Almeyda, p. 6, 2016).

El aprendizaje es un proceso dinámico, “en el cual cumplen un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas” (Serrano, 1990 p.53).

El mundo progresa y la forma de aprender de los educandos también, por esta misma razón se hace más desafiante para los docentes que deben buscar estrategias para mejorar sus prácticas y poder adaptarlas a los nuevos contextos, y así obtener aprendizajes significativos. El profesor debe cumplir un rol de mediador del aprendizaje, pero para ello debe primero “desaprender” para poder posteriormente “aprender a aprender” y ello supone una fuerte “reconversión mental y profesional” (Román, 2011). De esta forma se van rompiendo los paradigmas, en que el profesor era el centro del conocimiento en el aula, para colocar ahora a los estudiantes en el centro de este sistema educativo.

Londoño (2017), nos presenta seis metodologías de enseñanza para profesores transformadores. Ella nos dice que son modelos innovadores que han creado docentes de este siglo para adecuar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes de la generación actual.

Fundamental es el compromiso de los docentes, como profesionales de la educación, preparados para sacar todo el potencial de sus alumnos con metodologías novedosas y escuelas dispuestas a dar las instancias y lugares para el impulso de estas nuevas prácticas.

Según Londoño (2017), algunas de las metodologías más populares y aplicadas son:

El **Aprendizaje Basado en Proyectos**, le permite a los alumnos, a través de la creación de proyectos, desarrollar conocimientos y aptitudes para dar respuesta a problemas de la vida cotidiana, es decir, ante una situación problemática, esta metodología avala técnicas de aprendizaje más didácticas, que permiten el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas.

La **Flipped Classroom** o el **Aula Invertida**, en este caso las labores se invierten y los educandos se llevan los materiales educativos para estudiarlos en casa y luego en la escuela se trabajan dentro del aula. Este método tiene como objetivo optimizar los tiempos, atender las necesidades individuales y estimular el trabajo cooperativo.

El **Aprendizaje Cooperativo**, es un método en que los profesores agrupan a sus alumnos para producir un impacto positivo entre ellos. Según los que lo han puesto

en práctica, indican que los educandos mejoran la atención y la incorporación de conocimientos. El objetivo es que cada alumno realice exitosamente sus actividades con apoyo de sus pares.

La **Gamificación** es una metodología en que se incorpora el juego y los videojuegos en espacios no lúdicos, como una forma de fortalecer la motivación, la concentración, el respeto, el esfuerzo y otros valores positivos que comúnmente entregan los juegos. Los expertos en educación han puesto su interés en los videojuegos, ante la masificación de su uso.

El **Design Thinking** o **Pensamiento de Diseño**, se origina a partir de la forma en que los diseñadores resuelven las dificultades que tienen para satisfacer a sus clientes. En relación a la educación, es la forma de detectar problemas individuales de los alumnos, y a partir de ellos encontrar ideas para resolverlos, generando nuevas soluciones para aplicar.

Finalmente el **Aprendizaje Basado en el Pensamiento** o **Thinking Based Learning**, que se enfoca en enseñarles a contextualizar, analizar, relacionar, replicar, transformar información en comprensión y desarrollar habilidades del pensamiento más allá de la memorización (Londoño, 2017).

Otra estrategia de aprendizaje es el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), cuyo objetivo es incorporar a todas y todos los estudiantes, respetando sus diferencias individuales, con un solo propósito, entregarles una educación inclusiva y de calidad. Es difícil implementar el DUA, ya que el profesor debe planificar su clase anticipando las barreras de aprendizaje con que se va a encontrar y crear estrategias para poder superarlas, puede ocurrir que en la clase haya niños hiperactivos muy inquietos y que la manera en que se enseña no sea adecuada para ellos. Quizás se pretenda que todos los estudiantes estén sentados, callados, prestando atención a lo que dice el profesor (Levine, 2017). Por eso, la autora plantea que los docentes deben cambiar su manera de enseñar, para que todos los estudiantes tengan acceso al currículum, considerando que las barreras de aprendizaje no están en los alumnos, sino en las situaciones, en el contexto.

Nos encontramos con otro tipo de enseñanza que cambió la visión tradicional, a una en que se incorporó la globalización, ya que la tecnología permite intercambiar

experiencias, información y conocimientos en forma casi instantánea a todo el mundo. Es necesario el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza si tenemos en cuenta, por un lado, que uno de los objetivos básicos de la educación es la preparación de los alumnos para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada y, por otro, que estas tecnologías ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance (Guerrero y Kalman, 2010).

Para comprender la labor educativa, se debe considerar tres aspectos del proceso educativo, que son: los docentes y su manera de enseñar, la estructura de los contenidos del currículo, y el contexto en que se desarrolla el proceso educativo (Orellana, 2011). La psicología educativa trata de explicar la génesis del aprendizaje en el aula y las causas que la influyen, para que los docentes descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más adecuados, aunque Ausubel (1983), considera un procedimiento ciego, difícil y anti económico el de “ensayo y error”.

Ante el conocimiento de que la inteligencia no es una sino múltiple, Gardner (1983), nace un cambio radical en la forma de enseñar dentro de las salas de clase, incorporando nuevas estrategias como la de los Mapas Conceptuales, los cuales, según Novak y Gowin (1984), tienen por objetivo presentar relaciones entre conceptos. César Coll (1987), en correspondencia a los trabajos de Ausubel y colaboradores, comenta que consiste en un análisis de contenidos que establecen jerarquías conceptuales en una secuencia descendente; der los más generales a los más específicos, pasando por los conceptos intermedios. En los contenidos se han incorporado diferentes disciplinas como ecología, genética economía, geología, historia, entre otras, y las edades entre los grupos de alumnos oscila entre la primaria hasta la universitaria (Beltrán 1993), citando a Hernández (1990).

Los autores como Piaget, Ausubel, Novak, Skinner, Vigotsky, Bandura, Gardner, entre otros, entregaron valiosos aportes tanto para los procesos de la enseñanza como para los procesos de los aprendizajes, cada uno rompiendo paradigmas desde la Escuela Clásica, centradas en el aprendizaje de contenidos (como forma de saber) y la Escuela Activa, centrada en métodos (formas de hacer) (Loo, 2005).

La teoría del **Procesamiento de la Información** de Sternberg, considera la inteligencia como un conjunto de procesos del pensamiento, que en la práctica se denominan capacidades, destrezas y habilidades (Loo, 2005).

Piaget afirma que el aprendizaje es la reorganización de estructuras cognitivas, la consecuencia de los procesos adaptativos al medio, la asimilación de los conocimientos y la acomodación de estos (Rondón 2017). Según la Teoría del Aprendizaje de Piaget, el aprendizaje es un proceso que solo tiene sentido ante situaciones de cambio. Por eso, aprender es en parte saber adaptarse a esas novedades (Servià, 2019). Según esto, se debe procurar estimular el desarrollo mental, a través del lenguaje, el juego y la comprensión, siendo la primera tarea del profesor, mostrar interés por entender e interactuar con sus alumnos, procurando desarrollar su creatividad y curiosidad por los inventos y descubrimientos, con una mirada crítica frente a lo que se le ofrece.

El Aprendizaje Significativo de Ausubel lo podemos entender a través de una situación opuesta, es decir lo significativo es contrario a lo mecánico o memorístico (Torres, 2017).

La teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje socio cultural de cada persona, es decir aprender del medio que lo rodea, de su entorno. Vygotski planteó que "la zona de desarrollo próximo es un rasgo definitorio de la relación entre educación y desarrollo" y sostuvo que "la única educación que es útil al alumno es aquella que mueve hacia delante su desarrollo y lo dirige" (Vygotski, en Rieber y Carton, 1987, p. 211).

La escuela, como institución social, cumple la importante función de estructurar experiencias para el desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior como clasificar, analizar, sintetizar y aplicar ideas y conceptos (Rodríguez, 1999, p. 484).

La escuela no es meramente el escenario en que la educación y el desarrollo de los sujetos tienen lugar; la escuela es un sistema vivo, un auténtico ecosistema cultural cuyo propio desarrollo está entrelazado con el desarrollo del sujeto (p. 485).

Bruner plantea que los estudiantes deben adquirir los conocimientos por sí mismos, por una exploración motivada por la curiosidad.

Dentro de las teorías planteadas por Bruner como: el aprendizaje por descubrimiento o la teoría de la instrucción, se destaca la teoría del andamiaje, que es un método guiado de descubrimiento, donde sus protagonistas son el profesor y el alumno. El profesor ofrece los conocimientos de una manera natural, sin forzar las clases, de esta manera fomenta el aprendizaje activo. El individuo no es la única fuente de aprendizaje, sino que desde fuera se pueden crear facilidades para que estas “encajen” en el nivel de aprendizaje de la otra persona y, así, mejorar la calidad y la rapidez de la educación (Saborio, 2018).

Gardner nos plantea que cada individuo cuenta con ocho inteligencias o habilidades cognitivas, las cuales son: musical, lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, físico-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. La teoría de Gardner sugiere opciones interesantes para la planificación de las unidades didácticas, teniendo en cuenta las diferentes inteligencias; las unidades deben tener un planteamiento interdisciplinario, favorecer el trabajo colaborativo y relacionar el conocimiento académico con los intereses extraescolares (Guillén, 2013). En cuanto a la evaluación, la teoría de las inteligencias múltiples propone un aprendizaje por proyectos, favoreciendo las actividades multidisciplinarias y motivadoras, centradas en el alumno y a largo plazo. Según Gardner “los proyectos proporcionan al estudiante la oportunidad de estudiar un tema en profundidad, de plantearse preguntas y explorar las respuestas y de determinar la mejor manera de demostrar la experiencia recién adquirida” (Gardner, 2005).

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de Investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo Cuantitativo, porque está encausado en el ámbito estadístico, para determinar predicciones o patrones de comportamiento del fenómeno o problema planteado. Es secuencial y probatorio. Además se va a analizar una realidad objetiva, en un ambiente natural, a partir de mediciones numéricas del levantamiento de datos, de la experiencia de los participantes de la investigación, para comprobar la hipótesis planteada con anticipación al desarrollo metodológico (Hernández, 2014).

3.1.1 Tipo de Investigación

Se visualiza una investigación de tipo Descriptiva, porque describe tendencias de un grupo o población, con el único propósito de medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a analizar (Hernández, 2014). En este caso se levanta como información de docentes y directivos el nivel de desarrollo de la subdimensión enseñanza y aprendizaje en el aula de los Estándares Indicativos de Desempeño. Dicho desarrollo está relacionado con los procedimientos y prácticas que implementan los docentes y directivos de la Escuela Básica La Chocota de la comuna de Puchuncaví.

3.1.2 Diseño de Investigación

El diseño de investigación es de tipo Transeccional o Transversal, porque se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, con el propósito de

describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, 2014).

3.2 Población o Universo

Los criterios de cada investigador cumpla dependen de sus objetivos de estudio, y es importante establecerlos de manera muy específica, por tal razón, el primer paso para evitar errores es delimitar el universo o población (Hernández, 2014). Se considera en la población el 100% de docentes y directivos de la Escuela Básica La Chocota de la comuna de Puchuncaví.

3.3 Muestra

En este caso la muestra es representativa, porque corresponde a una investigación con enfoque cuantitativo. Además es una muestra no probabilística, porque la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Hernández, 2013).

Para esta investigación corresponde a los docentes que responden la encuesta y que se encuentre en ejercicio en el establecimiento La Chocota de Puchuncaví.

Los criterios para la selección de la muestra fueron:

- Tener título profesional de profesional de la educación.
- Estar en el ejercicio docente ya sea como docente de aula o directivo en la escuela La Chocota de Puchuncaví.

3.4 Procedimiento

El procedimiento utilizado en esta investigación se basó en la aplicación del instrumento Nivel de desarrollo de la subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula”, a los docentes y directivos de la Escuela Básica La Chocota de la comuna de

Puchuncaví.

El enfoque que se presenta en esta investigación, está basado en los Estándares Indicativos de Desempeño.

Con el instrumento validado, se ingresó a una plataforma virtual (formularios Google), para luego enviar, junto a él, la invitación a participar en la investigación respondiendo a los indicadores de la encuesta. Al finalizar el levantamiento de datos, respondieron 5 directivos y 19 docentes.

3.5 Instrumento y validez

El instrumento utilizado en esta investigación se basa en los Estándares Indicativos de Desempeño, específicamente en la dimensión Gestión Pedagógica y su subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula”. Ella presenta seis estándares de las cuales se desprenden 22 indicadores para identificar el nivel de desarrollo de cada estándar.

Los Niveles de desarrollo de los Estándares Indicativos de Desempeño, son los establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de los EID. Ellos son los siguientes:

Nivel de desarrollo	Valor	Descripción
Débil	1	El proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento
Incipiente	2	El proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial.
Satisfactorio	3	El proceso de gestión se encuentra instalado, es

		estable y efectivo, pues es funcional
Avanzado	4	El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento

Figura 5. Valor del nivel de Desarrollo y su Descripción

Fuente: Elaboración propia

El instrumento de recolección de información fue validado por juicio de tres expertos a través de una pauta de validación, en la cual se recogieron una serie de observaciones y se realizaron modificaciones a los ítems o indicadores de la encuesta.

En un instrumento de medición, la objetividad se refiere al grado en que éste es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta. La objetividad se refuerza mediante la estandarización en la aplicación del instrumento (mismas instrucciones y condiciones para todos los participantes) y en la evaluación de los resultados; así como al emplear personal capacitado y experimentado en el instrumento (Hernández., 2013). Por esta razón, el instrumento fue validado a través de juicio de expertos, que considera la pertinencia y redacción, antes de ser aplicado.

3.6 Plan General de Análisis de Datos

El análisis se ha realizado utilizando el programa Microsoft Excel. Con ello se ha realizado un análisis de frecuencia y descriptivo para cada estándar de la sub dimensión enseñanza y aprendizaje en el aula.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

4.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Una vez aplicada las encuestas, tanto a directivos como a docentes de la Escuela Básica La Chocota de la Comuna de Puchuncaví, se procede a realizar el análisis de los datos obtenidos para finalmente poder confirmar o rechazar la hipótesis planteada al inicio de esta investigación.

4.2 Análisis estadístico de encuestas.

A continuación se presentan tablas y gráficos que permiten visualizar las respuestas de docentes y directivos en los 6 ámbitos consultados (estándares de aprendizaje), con los respectivos desagregados en los casos que corresponda.

Estándar 1 e Indicadores	Estándar 2 e Indicadores	Estándar 3 e Indicadores
Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizajes Estipulados en las Bases Curriculares. 1-2-3	Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés. 4-5-6-7	Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula. 8-9-10-11
Estándar 4 e Indicadores	Estándar 5 e Indicadores	Estándar 6 e Indicadores
Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos. 12-13-14	Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje. 15-16-17-18	Los profesores logran que los estudiantes trabajen con dedicación, que sean responsables y estudien de manera independiente. 19-20-21-22

Figura 6. Estándares de Aprendizaje Subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula e Indicadores

Fuente: Elaboración propia

Tabla N°1: Nivel de desempeño promedio en cada afirmación consultada, según actor educativo.

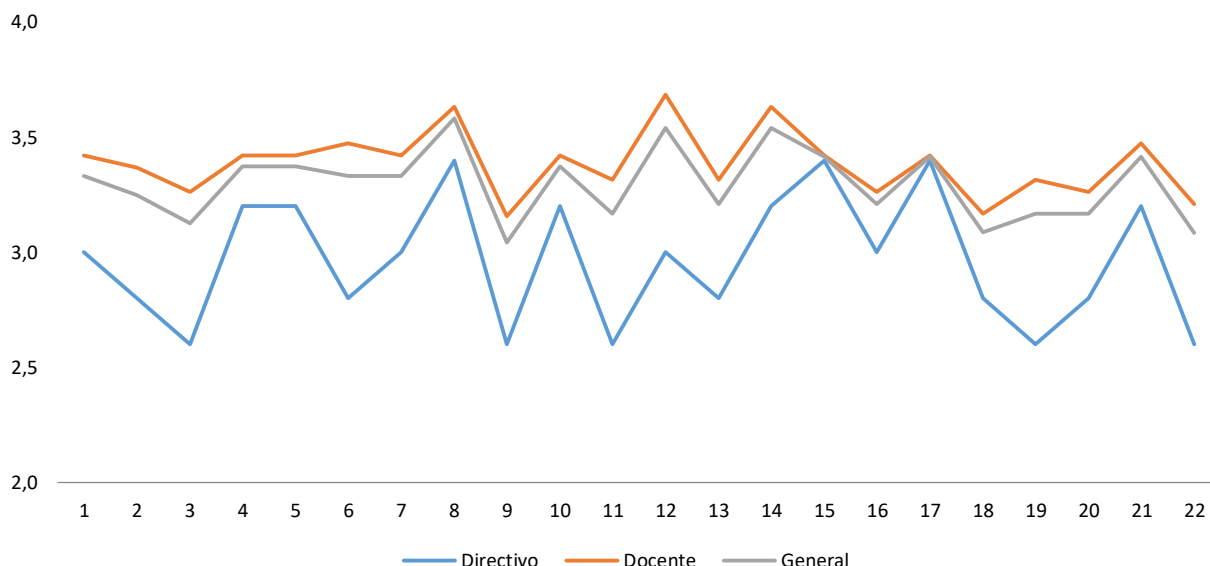
Pregunta	Directivo	Docente	General
1.- Las clases que imparte están organizadas según los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares.	3,0	3,4	3,3
2. Las actividades que implementa apuntan al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes establecidos en el Currículum.	2,8	3,4	3,3
3. Promueve el desarrollo de las competencias establecidas en el Currículum, aplicando tecnologías (Tic).	2,6	3,3	3,1
4. Enseña de manera clara: en sus explicaciones, demostraciones, instrucciones, con la cantidad de información justa y bien dividida, en un orden que facilite la comprensión de conocimientos y la ejecución de habilidades.	3,2	3,4	3,4
5. Muestra dominio de los contenidos y las habilidades de las asignaturas que imparte y los enseña con rigurosidad.	3,2	3,4	3,4
6. Conduce las clases de manera dinámica: introduce preguntas desafiantes para mantener el interés, cambia de estrategias de enseñanza cuando detecta que no están siendo efectivas.	2,8	3,5	3,3
7. Logra que los estudiantes se involucren y participen espontáneamente en las clases.	3,0	3,4	3,3
8. Inicia las clases conversando con los estudiantes sobre qué aprenderán, las actividades que se llevarán a cabo para lograrlo y su relación con las clases anteriores.	3,4	3,6	3,6
9. Expone a los estudiantes a nueva información y al desarrollo de nuevas habilidades y actitudes.	2,6	3,2	3,0
10. Promueve que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades aprendidas, tanto de manera guiada como autónoma.	3,2	3,4	3,4
11. Concluye las clases solicitando a los estudiantes que comenten y sintetizen lo aprendido.	2,6	3,3	3,2
12. Monitorea la comprensión y el desempeño de los estudiantes durante las clases.	3,0	3,7	3,5
13. Retroalimenta a los estudiantes sobre su desempeño, de manera individual y grupal: destaca los aspectos logrados, los ayuda a tomar conciencia de los errores y los guía para que corrijan sus faltas.	2,8	3,3	3,2
14. Felicita de manera individual a los estudiantes por sus logros y esfuerzos, busca la mejor instancia para hacerlo.	3,2	3,6	3,5
15. Logra el control del curso, crea un ambiente propicio a la enseñanza y aprendizaje.	3,4	3,4	3,4
16. Reúne con anticipación todos los materiales para desarrollar las clases.	3,0	3,3	3,2
17. Acuerda al inicio de la clase los procedimientos y normas de buena convivencia.	3,4	3,4	3,4
18. Logra iniciar las clases puntualmente, demora solo algunos minutos en pasar la lista y logra la atención de los alumnos.	2,8	3,2	3,1
19. Promueve en forma sistemática que los estudiantes desarrollen altas expectativas de trabajo.	2,6	3,3	3,2
20. Logra que los estudiantes trabajen dedicadamente en las clases: están atentos, preguntan, responden, realizan actividades, leen, discuten, colaboran en los trabajos grupales y siguen instrucciones.	2,8	3,3	3,2
21. Asigna actividades que los estudiantes pueden realizar en forma independiente, según su edad (recolectar, leer, resolver, preparar).	3,2	3,5	3,4
22. Promueve el estudio independiente constante, mediante interrogaciones o controles breves que requieren de estudio clase a clase.	2,6	3,2	3,1

Observaciones:

1. Se colorean con rojo los promedios más descendidos, por ejemplo en la afirmación 22, los directivos consideran un nivel de logro promedio de 2,6, sugiriendo un desempeño incipiente, por otra parte, los docentes consideran un nivel de logro promedio de 3,2, lo que sugiere un desempeño satisfactorio.
2. Se debe considerar que en la columna “general”, hace referencia al promedio de todas las respuestas y no procede un promedio de los promedios, tomando el mismo ejemplo de la observación N°1, corroboramos que 3,1 es el nivel de desempeño promedio de todas las respuestas.

ANÁLISIS: El Nivel de desempeño Promedio que muestra la Tabla N°1, arroja que el indicador 9 y 22, ambos con un 2.6 de resultado, son los de más bajo desarrollo que observan los directivos entre los docentes, ubicándolos en un nivel Incipiente. En cuanto al Nivel de desempeño Promedio de los docentes, arroja que el indicador 9 y 22 presentan un 3.2 de resultado, lo que los hace de desarrollo más bajo, ubicándose en un nivel Satisfactorio. Así mismo, el Nivel de desempeño Promedio presenta que el indicador 8,15 y 17 tienen un 3.4 como resultado, siendo los de más alto desarrollo que los directivos observan en los docentes, ubicándose como nivel Satisfactorio, y el indicador 12, con un 3.7 de resultado, se ubica en el de más alto desarrollo de los docentes, con un nivel satisfactorio más próximo al Avanzado. Dado lo anterior, se puede decir que los indicadores señalados por los directivos, en relación a la enseñanza aprendizaje en el aula de los docentes, es de un nivel inferior a como se observan los docentes en su propio desempeño dentro del aula.

Gráfico N°1: Nivel de desempeño promedio en cada afirmación consultada, según actor educativo.



Observación: observamos gráficamente los niveles de desempeño promedio en cada afirmación consultada, según actor educativo, además de un promedio general.

ANÁLISIS: El Nivel de desempeño Promedio que se puede observar en el Gráfico N° 1 es muy fluctuante, tanto en los directivos como en los docentes, aunque los resultados oscilan más o menos dentro de los mismos niveles de desarrollo en todos los indicadores. Por otra parte, los directivos observan niveles más bajos de desarrollo entre los docentes, porque sus indicadores presentan la mayor cantidad de resultados entre el 2.5 y el 3.0, en comparación a los resultados que presentan los docentes y que ubican sus niveles de desarrollo sobre el 3.0 en todos los indicadores.

Estándar 1	Estándar 2	Estándar 3
Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizajes Estipulados en las Bases Curriculares	Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés	Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula
Estándar 4	Estándar 5	Estándar 6
Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.	Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.	Los profesores logran que los estudiantes trabajen con dedicación, que sean responsables y estudien de manera independiente.

Figura 7. Estándares de Aprendizaje Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”

Fuente: Elaboración propia

Tabla N°2: Nivel de desempeño promedio en cada estándar, según actor educativo.

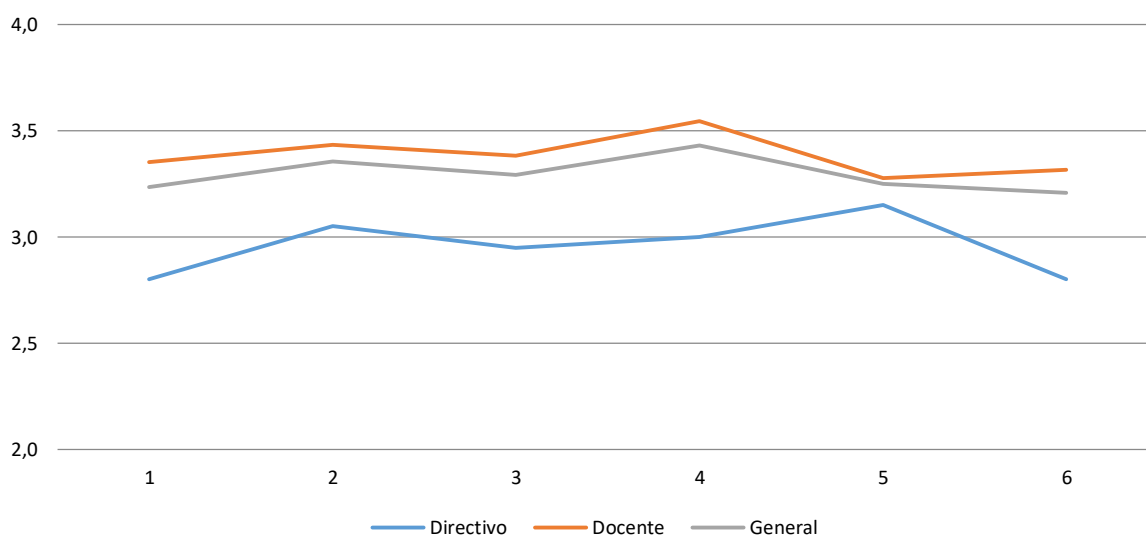
Estándar	Directivo	Docente	General
1	2,8	3,4	3,2
2	3,1	3,4	3,4
3	3,0	3,4	3,3
4	3,0	3,5	3,4
5	3,2	3,3	3,3
6	2,8	3,3	3,2

1. Se colorean con verde los promedios más elevados, por ejemplo en el estándar 5, los directivos consideran un nivel de logro promedio de 3,2, lo que indica un desempeño satisfactorio, por otra parte, los docentes consideran un nivel de logro promedio de 3,5, lo que sugiere un desempeño de carácter satisfactorio, más próximo al avanzado.

ANÁLISIS: Los directivos se inclinan por el Estándar 5: “Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje” con un 3.2, que según el promedio indica un nivel satisfactorio de desarrollo que se observan entre los docentes. En cuanto a los docentes, se inclinan por el Estándar 4: “Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos”, que se ubica en un nivel de logro promedio de un 3.5, con un desempeño de carácter satisfactorio, más próximo al avanzado, como se pueden observar en la Tabla N° 2.

En relación a los niveles más bajos los encontramos, en el caso de la visión de los directivos hacia el desempeño docente, en el Estándar 1: “Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizajes Estipulados en las Bases Curriculares” y en el Estándar 6: “Los profesores logran que los estudiantes trabajen con dedicación, que sean responsables y estudien de manera independiente”, ambos con un nivel de logro del 2 .8, siendo este un desempeño Incipiente. Coincidentemente los docentes presentan los niveles más bajos de desarrollo en los mismos estándares (1 y 6), pero con un nivel de logro del 3.2 correspondiente a un nivel Satisfactorio; lo que indica que los directivos presentan una mirada más descendida respecto de la gestión pedagógica de los docentes.

Gráfico N°2: Nivel de desempeño promedio en cada estándar, según actor educativo.



Observación: observamos gráficamente los niveles de desempeño promedio en cada estándar, según actor educativo, además de un promedio general.

ANÁLISIS: El Nivel de desempeño Promedio que se puede observar en el Gráfico N° 2, indican que, en relación a los estándares, los niveles de desarrollo más altos que visualizan tanto directivos como docentes presentan un margen de acercamiento entre el 3.2 y el 3.5 de nivel de logro promedio, los que los ubica, en ambos casos, en un nivel de desarrollo Satisfactorio. Sin embargo, los directivos ubican los niveles de desarrollo más bajo de los docentes en un 50% de los estándares entre el 2.8 y el 3.0, correspondiente a un nivel Incipiente. En contraposición los docentes se ubican en el nivel de desarrollo más bajo del 3.2, que los ubica en un nivel Satisfactorio.

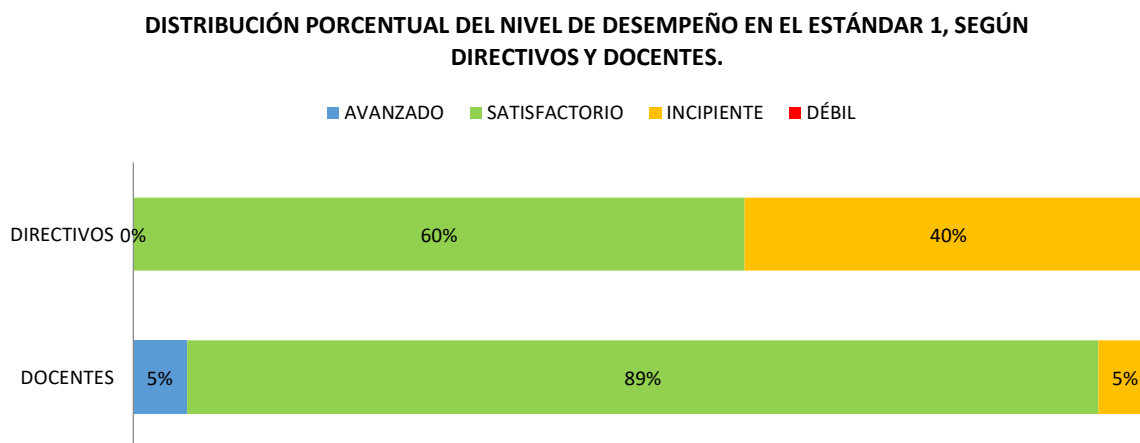
Gráfico N°3: Distribución porcentual del nivel de desempeño en el estándar 1, según actor educativo.

ESTÁNDAR 1:

Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizajes Estipulados en las Bases Curriculares.

Figura 8. Estándar 1 de la Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”

Fuente: Elaboración propia



ANÁLISIS: Los directivos observan, entre los docentes un nivel de desarrollo del Estándar 1 en: 60% en el nivel Satisfactorio y 40 % en el nivel Incipiente. En relación a los docentes, ellos se ubican en el desarrollo del Estándar 1 en: 5% Avanzado, 89% Satisfactorio y 5% Incipiente. Esto indicaría que los docentes observan un mayor porcentaje de desarrollo en su gestión pedagógica, correspondiente al nivel Satisfactorio y Avanzado del estándar 1 de la subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula”, en relación a la percepción que tienen los directivos, que a pesar de tener sobre el 50% en el nivel Satisfactorio, no hay presencia del nivel Avanzado.

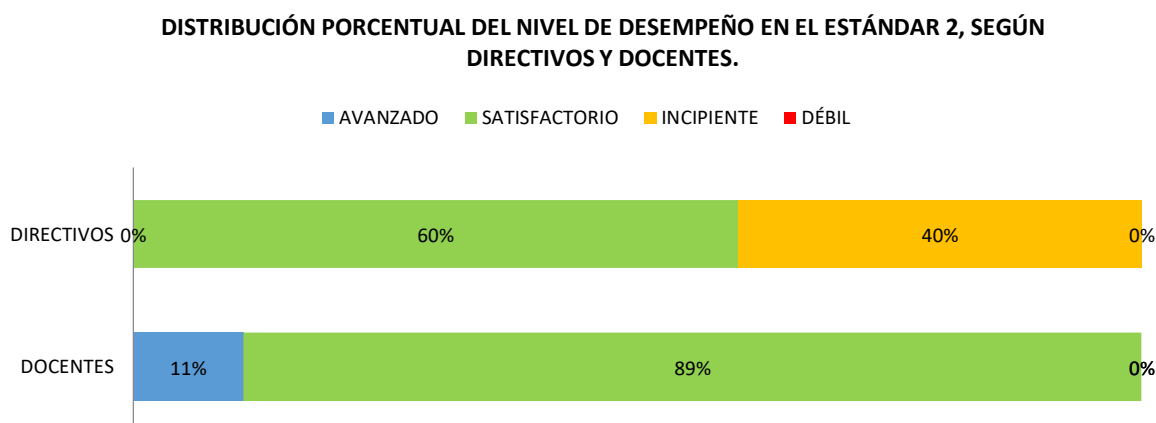
Gráfico N°4: Distribución porcentual del nivel de desempeño en el estándar 2, según actor educativo.

ESTÁNDAR 2:

Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.

Figura 9. Estándar 2 de la Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”

Fuente: Elaboración propia



ANÁLISIS: Los directivos observan, entre los docentes un nivel de desarrollo del Estándar 2 en: 60% en el nivel Satisfactorio y 40 % en el nivel Incipiente. En relación a los docentes, ellos se ubican en el desarrollo del Estándar 2 en: 11% Avanzado y 89% Satisfactorio. Esto indicaría que los docentes observan un mayor porcentaje de desarrollo en su gestión pedagógica, correspondiente al nivel Satisfactorio del estándar 2 de la subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula”, en relación a la percepción que tienen los directivos.

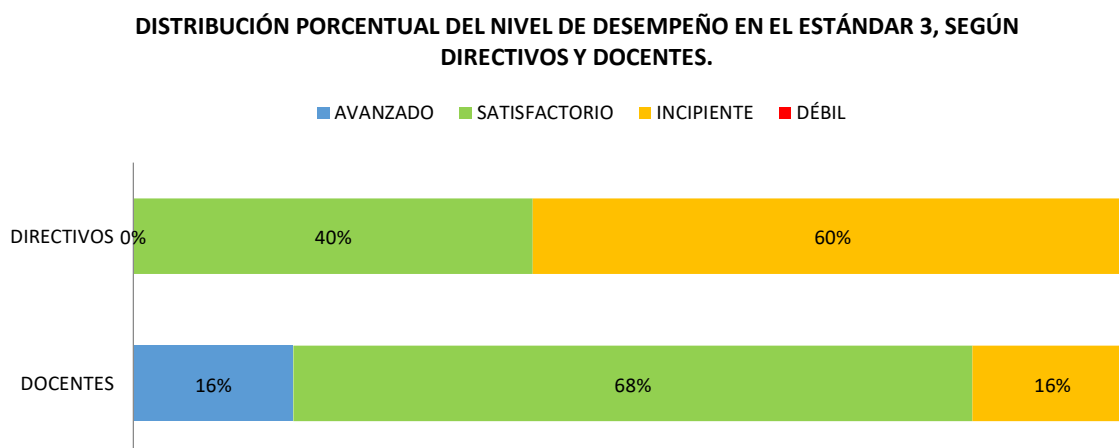
Gráfico N°5: Distribución porcentual del nivel de desempeño en el estándar 3, según actor educativo.

ESTÁNDAR 3:

Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Figura 10. Estándar 3 de la Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”

Fuente: Elaboración propia



ANÁLISIS: Los directivos observan, entre los docentes un nivel de desarrollo del Estándar 3 en: 40% en el nivel Satisfactorio y 60 % en el nivel Incipiente. En relación a los docentes, ellos se ubican en el desarrollo del Estándar 3 en: 16% Avanzado, 68% Satisfactorio y 16% Incipiente. Esto indicaría que los docentes observan un mayor porcentaje de desarrollo en su gestión pedagógica, correspondiente al nivel Satisfactorio y Avanzado del Estándar 3 de la subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula”, en relación a la percepción que tienen los directivos, donde baja del 50% el nivel Satisfactorio y no hay presencia de nivel Avanzado.

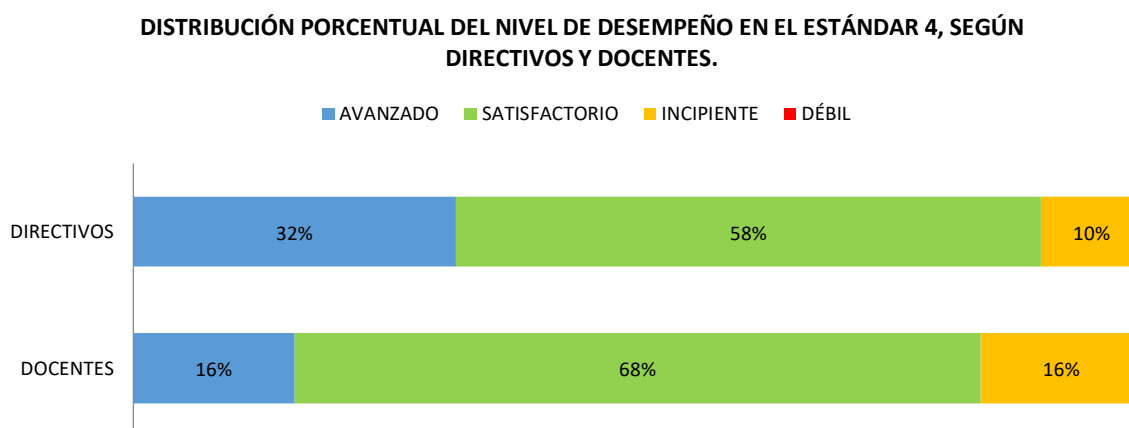
Gráfico N°6: Distribución porcentual del nivel de desempeño en el estándar 4, según actor educativo.

ESTÁNDAR 4:

Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran

Figura 11. Estándar 4 de la Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”

Fuente: Elaboración propia



ANÁLISIS: Los directivos observan, entre los docentes un nivel de desarrollo del Estándar 4 en: 32% en el nivel Avanzado, 58% en el nivel Satisfactorio y 10 % en el nivel Incipiente. En relación a los docentes, ellos se ubican en el desarrollo del Estándar 4 en: 16% Avanzado, 68% Satisfactorio y 16% Incipiente. Esto indicaría que los directivos observan un mayor porcentaje de desarrollo en la gestión pedagógica de los docentes correspondiente al nivel Avanzado y Satisfactorio que sumarían un promedio del 90% del Estándar 4 de la subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula”, en relación a la percepción que tienen los docentes de su propia gestión pedagógica que en sumatoria Avanzado y Satisfactorio alcanzan al 84%.

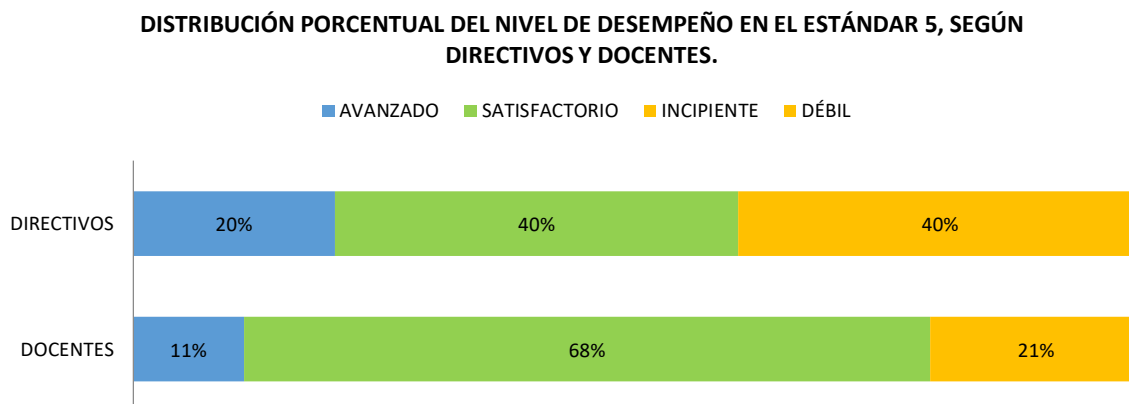
Gráfico N°7: Distribución porcentual del nivel de desempeño en el estándar 5, según actor educativo.

ESTÁNDAR 5:

Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 12. Estándar 5 de la Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”

Fuente: Elaboración propia



ANÁLISIS: Los directivos observan, entre los docentes un nivel de desarrollo del Estándar 5 en: 20% en el nivel Avanzado, 40% en el nivel Satisfactorio y 40 % en el nivel Incipiente. En relación a los docentes, ellos se ubican en el desarrollo del Estándar 5 en: 11% Avanzado, 68% Satisfactorio y 21% Incipiente. Esto indicaría que los docentes observan un mayor porcentaje de desarrollo en su gestión pedagógica, correspondiente al nivel Satisfactorio y Avanzado del Estándar 5 de la subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula”, ya que en sumatoria alcanzan al 79%, en relación a la percepción que tienen los directivos, donde la suma de los niveles Avanzados y Satisfactorios, alcanzan el 60%.

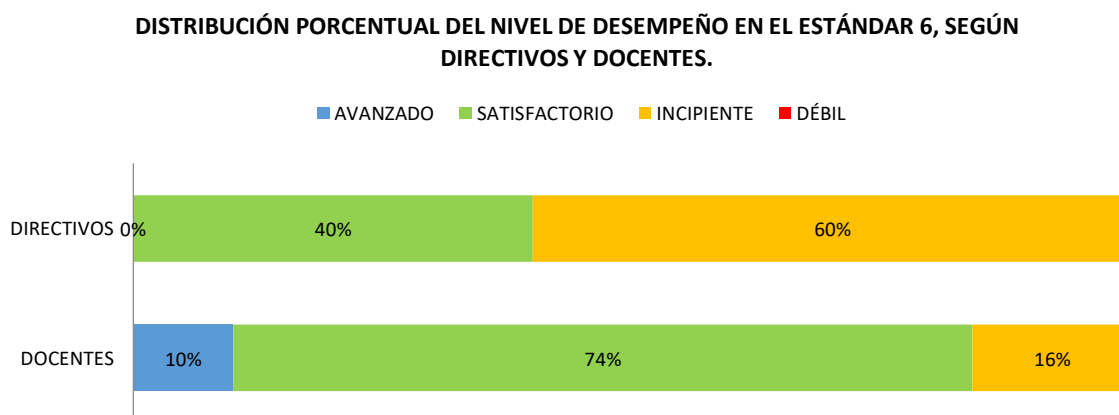
Gráfico N°8: Distribución porcentual del nivel de desempeño en el estándar 6, según actor educativo.

ESTÁNDAR 6:

Los profesores logran que los estudiantes trabajen con dedicación, que sean responsables y estudien de manera independiente.

Figura 13. Estándar 6 de la Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”

Fuente: Elaboración propia



ANÁLISIS: Los directivos observan, entre los docentes un nivel de desarrollo del Estándar 6 en: 40% en el nivel Satisfactorio y 60 % en el nivel Incipiente. En relación a los docentes, ellos se ubican en el desarrollo del Estándar 6 en: 10% Avanzado, 74% Satisfactorio y 16% Incipiente. Esto indicaría que los docentes observan un mayor porcentaje de desarrollo en su gestión pedagógica, correspondiente al nivel Satisfactorio y Avanzado del Estándar 6 de la subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula”, dado que entre ellos suman un 84%, en relación a la percepción que tienen los directivos, donde el nivel Satisfactorio se presenta bajo el 50% y no hay presencia de nivel Avanzado.

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V

5.1 CONCLUSIONES

Al dar inicio a esta investigación, se dio una mirada global a lo que es la calidad de la educación y la responsabilidad que tienen las autoridades en generar un marco legal que respalde las acciones que se deben realizar para el mejoramiento educacional y que, además, velen por el cumplimiento de acuerdos y plazos para la realización de estas acciones. Un ejemplo de esto, es uno de los objetivos del Dakar en el año 2012, que fue mejorar la calidad de la educación principalmente en lo que respecta a la lectoescritura y matemáticas, esto a nivel de toda América latina y el Caribe. También hay instituciones internacionales, como la UNESCO, que han tomado la responsabilidad de hacer el seguimiento de los objetivos acordados en Dakar.

5.1.1 CONCLUSIONES DE ACUERDO A LA HIPÓTESIS

HIPÓTESIS: Los docentes manifiestan mayor nivel de desarrollo respecto al Estándar N° 1, que hace alusión a la organización de las clases en función de los objetivos estipulados en las bases curriculares y un menor nivel de desarrollo en el Estándar N° 5, respecto a que logran que la mayor parte del tiempo está destinado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estándar que corresponde al mayor nivel de desarrollo, respecto al Estándar N° 1: Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizajes Estipulados en las Bases Curriculares; es el Estándar N° 5: Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje, según la visión que tienen los directivos del desarrollo de la gestión pedagógica de los docentes. En consecuencia se rechaza la hipótesis.

El estándar que corresponde al mayor nivel de desarrollo, respecto al Estándar N° 1: Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizajes

Estipulados en las Bases Curriculares; es el Estándar N° 4: Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos, según la visión que tienen los docentes del desarrollo de su propia gestión pedagógica. En consecuencia se rechaza la hipótesis.

El estándar que corresponde al menor nivel de desarrollo, respecto al Estándar N° 5: Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje; es el Estándar N° 1: Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje y el Estándar N° 6: Los profesores logran que los estudiantes trabajen con dedicación, que sean responsables y estudien de manera independiente; según la visión que tienen los directivos del desarrollo de la gestión pedagógica de los docentes. En consecuencia se rechaza la hipótesis.

El estándar que corresponde al menor nivel de desarrollo, respecto al Estándar N° 5: Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje; es el Estándar N° 1: Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje y el Estándar N° 6 Los profesores logran que los estudiantes trabajen con dedicación, que sean responsables y estudien de manera independiente, según la visión que tienen los directivos de la gestión pedagógica de los docentes. En consecuencia se rechaza la hipótesis.

Los objetivos de las bases curriculares son fundamentales en la organización de una clase, ya que de ahí parte el andamiaje para la confección de una planificación. McKinsey and Company (2007), en un estudio realizado en países con mejores excelencia educativa, que aúnan esfuerzos para mejorar sus aprendizajes y por ende, los resultados educativos, señalan que los sistemas más avanzados se mantienen en un proceso de mejora, cuando equilibran la autonomía con la práctica de procesos de enseñanza sostenible. Así también, en otra de sus conclusiones, menciona que hay seis intervenciones que ocurren en todos los niveles de

desempeño para todos los sistemas, siendo una de ellas, la revisión sistemática del currículum y los estándares de calidad.

En cuanto al enfoque de la enseñanza-aprendizaje, la mayor parte del tiempo, de las prácticas pedagógicas dentro del aula, lo respalda una de las dimensiones del MBDLE, en que señala que el docente debe liderar los procesos de enseñanza aprendizaje (Mineduc, 2015).

5.1.2 CONCLUSIONES POR OBJETIVO GENERAL

Objetivo General: Analizar el nivel de desarrollo de la subdimensión enseñanza y aprendizaje en el aula de los Estándares Indicativos de Desempeño, según los procedimientos y prácticas que implementan los docentes y equipo directivo, en la Escuela Básica La Chocota de la comuna de Puchuncaví.

Los Estándares Indicativos de Desempeño son una de las principales herramientas que utiliza la Agencia de Calidad en la Educación. Cassasus (1997), señala que estándares “son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá”.

De lo anterior se desprende que el desarrollo de los estándares nos va a dar la seguridad de que los procedimientos de la Gestión Pedagógica, que es una de sus dimensiones, se esté aplicando, y por ende, habrá como resultado un aprendizaje efectivo y de calidad para los alumnos.

Además son instrumentos que permiten diagnosticar y evaluar procesos, como lo indica el Consejo Nacional de Educación (2019), donde menciona que los estándares indicativos tienen como objetivo ofrecer una base para la Evaluación Indicativa de Desempeño, apoyar la misión de los establecimientos, ayudarlos a reconocer oportunidades de mejora en los procesos de autoevaluación y ser una guía al momento de definir metas y acciones en los planes de mejoramiento.

Por otra parte, siendo los estándares de carácter orientador y no obligatorio, su incumplimiento no conlleva sanciones de ningún tipo, permitiendo que su aplicación sea espontánea y con el único objetivo que sean un soporte para el mejoramiento de los desempeños de los establecimientos educacionales.

De los Estándares Indicativos de Desempeño se puede sacar un producto cuantificable cuando se aplican, por ejemplo en este caso, la subdimensión enseñanza –aprendizaje en el aula se puede medir, a través de una rúbrica que los estándares nos presentan con niveles de desarrollo clasificados en: débil, satisfactorio y avanzado (Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, 2014). De esta manera, con los resultados que se obtengan, se pueden realizar acciones remediales y de mejoramiento que implementen directivos y docentes en sus procedimientos y prácticas.

De lo anteriormente mencionado, se desprende la confección de un instrumento, que nace a partir de la dimensión Gestión Pedagógica, de su subdimensión “enseñanza-aprendizaje en el aula”, los seis estándares que posee y los indicadores de cada uno de ellos, ubicados según el nivel de desarrollo ya nombrado anteriormente.

La subdimensión enseñanza-aprendizaje en el aula señala el foco que se debe desarrollar en cada uno de sus estándares:

Estándar 1: Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizajes Estipulados en las Bases Curriculares.

Este estándar tiene directa relación con el Dominio A: Preparación de la enseñanza del MBE (2008), donde se indica que el dominio del marco curricular nacional, por parte de los docentes es primordial, porque deben tener un amplio conocimiento de los objetivos de aprendizaje y contenidos del currículum.

Estándar 2: Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.

En el Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, existe una relación con este estándar, porque apunta al firme compromiso de los docentes con el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos. Favoreciendo interacciones positivas entre profesor - alumno y alumno - alumno, en un clima de confianza y equidad (MBE, 2008).

Estándar 3: Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Este estándar se conecta con el Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, la que respalda la misión fundamental de la escuela que es brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo a todos los alumnos. Se puede decir que un establecimiento educacional entrega calidad educativa, cuando cubre las necesidades de aprendizaje de sus educandos, buscando diversidad de estrategias para que ellos desarrollen sus competencias y habilidades, reconociendo y respetando sus diferencias (Sarmiento, 2007).

Estándar 4: Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.

Los docentes y directivos deben sensibilizar a la comunidad, mejorar la relación alumno-profesor, incentivar el trabajo colaborativo y de plantear lineamientos para el trabajo con todo tipo de estudiantes, incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales (Bahamonde, 2015).

Estándar 5: Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fundamental es el compromiso de los docentes, como profesionales de la educación, preparados para sacar todo el potencial de sus alumnos con metodologías novedosas y escuelas dispuestas a dar las instancias y lugares para el impulso de estas nuevas prácticas (Londoño, 2017). Lo anterior fundamenta el

planteamiento de el estándar, incentivando a los docentes a poner en práctica nuevas estrategias.

Estándar 6: Los profesores logran que los estudiantes trabajen con dedicación, que sean responsables y estudien de manera independiente.

Según Piaget, la buena pedagogía debe enfrentar al niño a situaciones en las que experimente en el más amplio sentido de la palabra, por lo tanto, si el profesor logra independencia entre sus alumnos, asumiendo dedicación y responsabilidad en su quehacer de estudiante es posible lograr su autonomía.

5.1.3 CONCLUSIONES POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo N° 1: Describir los estándares de enseñanza y aprendizaje en el aula que presentan mayores niveles de desarrollo según docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota.

El Estándar 5 presenta la mayor adherencia en la visión que tienen los directivos, en relación a la labor docente de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esto indica que el equipo directivo visualiza en sus docentes, que en sus prácticas, dedican la mayor cantidad de tiempo a esta finalidad.

Según Johnson (1985), el proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que los resultados sean óptimos. Esta opinión presenta a este proceso como un desafío complejo para los docentes, lo que problematizaría el desarrollo del estándar.

Siendo el aprendizaje un proceso dinámico, en el que se hacen presente la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y

asimilar los conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas (Serrano, 1990). La visión de los directivos, en este caso, es positiva frente al desarrollo del estándar.

Los docentes se inclinaron por el Estándar 4, como el de mayor desarrollo en su gestión pedagógica, puntualmente en el que los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.

Se destaca la necesidad que el profesor monitoree sistemáticamente los aprendizajes, retroalimentando los contenidos a sus alumnos y sus propias prácticas, que permitirán buscar nuevas estrategias que se ajusten a las necesidades de sus alumnos (Dominio C del MBE, 2008).

Mitchell (2015), plantea que para que los estudiantes se involucren en trabajos colaborativos dentro del aula, se debe fomentar habilidades como la curiosidad, sociabilidad, resiliencia, auto consciencia, integridad, ingenio, creatividad y empatía, así serán los propios alumnos los que se conviertan en seres en constante aprendizaje.

Según Martiniano Román (2011), el profesor debe cumplir un rol de mediador del aprendizaje, pero para ello debe primero “desaprender” para poder posteriormente “aprender a aprender” y ello supone una fuerte reconversión mental y profesional. Lo expuesto por Román apunta a la preparación que debe tener el docente para mejorar sus prácticas, e incluir en ellas nuevas estrategias donde puedan participar sus estudiantes, en espacios de reflexión y opinión, es decir, donde ellos puedan ser valorados.

Objetivo N° 2: Describir los estándares de enseñanza y aprendizaje en el aula que presentan menores niveles de desarrollo según docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota.

Los directivos y docentes consideraron el Estándar 1 el de menor desarrollo entre las prácticas y procedimientos que ven los directivos en los docentes y los docentes en su propia labor, señalando que el desarrollo de este estándar aún no se concluye y que aún faltan estrategias para que los profesores impartan las clases en función de los Objetivos de Aprendizajes Estipulados en las Bases Curriculares.

En el Dominio A del MBE se plantea que tanto la disciplina que enseña el docente como las competencias pedagógicas son fundamentales para establecer el proceso de enseñanza, comprometiendo a todos sus estudiantes en la adquisición de los conocimientos, respetando el contexto donde se va a producir dicho proceso (MBE, 2008). Lo anterior indica que los docentes deben dominar el currículum nacional, donde los objetivos de aprendizaje sean un medio para que lo que planifique sea pensado en lo que desea lograr en su gestión pedagógica y en la calidad de la educación desea entregar a sus educandos.

El Estándar 6 fue considerado uno de los de menor desarrollo, tanto entre los docentes como entre los directivos, por lo que ambos piensan que aun los profesores no logran que los estudiantes trabajen con dedicación, que sean responsables y estudien de manera independiente.

Cada uno de los estándares mencionados pretende ir avanzando hacia el objetivo que es la calidad. Esta calidad debe ir asociada a la creación de relaciones significativas asegurándoles a los niños y niñas que son vistos, percibidos y comprendidos, más allá incluso del cómo aprenden (Elige Educar, 2017). Lo mencionado se puede relacionar con la importancia de que los niños logren su autonomía, labor importante que debe el docente realizar, a través, de la motivación con actividades que den oportunidades a los alumnos para cumplir metas desafiantes.

El aprendizaje a través de proyectos, es una estrategia innovadora que permite a los estudiantes desarrollar conocimientos y aptitudes para dar respuesta a problemas de

la vida cotidiana. Esta metodología avala técnicas de aprendizaje más didácticas, que admiten el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas (Londoño, 2017). Lo que se plantea, puede ser una estrategia para el desarrollo del estándar mencionado, ya que puede ser el impulso para la práctica de aprendizajes significativos y de forma independiente.

Objetivo N° 3: Contrastar los niveles de desarrollo que presentan los estándares de enseñanza y aprendizaje según la opinión de docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota.

No se presentan puntos de concordancia al manifestar los docentes que el mayor nivel de desarrollo se encuentra en el Estándar N° 4 y los directivos en el Estándar N° 5, dado esto no presentan similitudes.

Un desarrollo satisfactorio en el Estándar 4 mencionado debe presentar los siguientes indicadores:

Los profesores tratan a sus alumnos por su nombre, recogen sus inquietudes, conocen sus intereses, valoran sus aportes en clases, son pacientes, los ayudan y animan cuando presentan dificultades, entre otros.

Los profesores se pasean por todos los puestos para observar el trabajo efectuado, les piden que expliquen lo comprendido, recogen inquietudes y dudas, entre otros.

Los profesores destacan los aspectos logrados, los ayudan a detectar y tomar conciencia de los errores, los guían para que corrijan sus faltas y les explican nuevamente si es necesario.

Los profesores valoran sus progresos y los asocian al esfuerzo invertido, los ayudan a identificar cómo superaron sus dificultades, los animan a persistir para mejorar su desempeño, entre otros.

Uno de los objetivos de los Estándares Indicativos es ofrecer una base para la Evaluación Indicativa de Desempeño, de esta forma apoyar la misión de los establecimientos, ayudarlos a reconocer oportunidades de mejora en los procesos de autoevaluación y ser una guía al momento de definir metas y acciones en los planes de mejoramiento (CNED, 2019). Según lo anterior los profesores pueden

tener oportunidades para un mejor manejo de clases, lo que le permitirá que la mayor parte del tiempo lectivo se destine a las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Un desarrollo satisfactorio en el Estándar 5 mencionado, debe presentar los siguientes indicadores:

Son asertivos y demuestran liderazgo y control del curso.

Generan un ambiente organizado, en el que se exige el cumplimiento de las normas de comportamiento acordadas.

Consiguen volver a captar la atención de los estudiantes o que estos retomen las actividades que estaban haciendo en los casos en que se producen interrupciones.

Implementan rutinas y procedimientos que reducen la pérdida de tiempo al mínimo: aplican estrategias para pasar lista, repartir materiales, revisar tareas, hacer la transición entre actividades, entre otras; y enseñan a los estudiantes a seguir instrucciones colectivas.

Logran iniciar las clases puntualmente, demoran menos de diez minutos en las actividades previas al comienzo de la lección (pasar lista, captar la atención de los estudiantes, entre otras) y las terminan cuando finaliza la hora.

Reúnen con anticipación todos los materiales necesarios para desarrollar las clases y evitan las interrupciones.

5.2 PROYECCIONES

Una vez finalizada esta investigación, nacen algunas proyecciones como:

Entregar los resultados del análisis de las encuestas a los directivos de la Escuela Básica La Chocota para que la socialicen con sus docentes.

Con esta información, es posible que los directivos puedan reflexionar y analizar los datos, de manera que sea una oportunidad para generar planes de mejora pertinentes a su contexto educativo.

El instrumento está validado por expertos, lo que lo hace utilizable tanto en evaluaciones de procesos como diagnóstico para los Estándares Indicativos de Desempeño.

Esta investigación puede ser el punto de partida para que otras instituciones educativas puedan realizar una investigación, que les permita medir el nivel de desarrollo de la subdimensión, enseñanza-aprendizaje en el aula como parte del mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas.

La posibilidad de publicar esta investigación en revistas de educación superior, como una manera de incentivar a alumnos de pre grado, la apropiación del uso de los Estándares Indicativos de Desempeño, que permiten visualizar el desarrollo que se debe ir logrando con los estudiantes de manera progresiva y estratégica.

Que a partir de esta investigación se genere instancias de diálogo entre directivos y docentes para crear estrategias didácticas y/o pedagógicas adecuadas a los estudiantes, considerando siempre las diferencias y diversidad que existen en cada educando.

5.3 LIMITACIONES

En cuanto a la aplicación del instrumento de investigación, el uso de la tecnología fue una limitante, dado que por rapidez y comodidad de quienes respondieron dicho instrumento, se envió por correo electrónico o el link por WhatsApp.

Esto trajo algunas confusiones y retrasos ya que al ser anónimo, no había certeza de quienes respondían o no. Todo esto llevó a reenviar varias veces la información, monitorear o realizar seguimiento para cerciorarse de la participación de cada uno de los docentes y directivos involucrados en este proceso.

Bibliografía

Bahamonde, X. (2015) Análisis de un programa de integración escolar: barreras y facilitadores. Tesis (Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje)-- Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bahamonde, X. (2015). Análisis de un Programa de integración escolar: barreras y facilitadores. Tesis (Magister en Educación mención Dificultades de Aprendizaje) Pontificia Universidad Católica de Chile.

Casassus, P (1997) Estándares en Educación: Conceptos Fundamentales.

CEAAL (2015). Monitoreo regional del avance de los objetivos de educación para todos hacia el 2015 en Centroamérica, República Dominicana y Haití.

ELIGE EDUCAR (2017) 8 habilidades que se deben promover en los estudiantes para un desarrollo positivo

ELIGE EDUCAR (2017), 8 Habilidades que se deben promover en los estudiantes para el desarrollo positivo.

EPT (2012). Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe.

González, C., y Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. Perspectiva educacional, 52(1), 31-67

González, L. Y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: consejos y modelos. Revista calidad en la educación, (28), 247-276

Guerrero, I. & Kalman, J. (2010). La inserción de la tecnología en aula: procesos instituyentes en la práctica docente.

Guillén, J. (2013). Inteligencias múltiples en el aula.

Hernández, R. (2014) Metodología de la investigación.

Johnson, D.; Johnson, R. (1985): «Motivational processes in cooperative competitive and individualistic learning situations», en Ames, C.; y Ames, R. (eds.): Research on motivation in education. Vol. 2: The classroom milieu (págs. 249-286). Nueva York: Academic Press, 1985.

Londoño, C. (2017). 6 metodologías de enseñanza que todo profesor innovador debería conocer.

Londoño, M. P., Calvache, L. J. E. (2010), Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual.

Loo, C. C. (2005). Enseñar a Aprender Desarrollo de Capacidades-Destrezas en el Aula.

Loo, C. C. (2013). Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Mitchell, P. (2015) 8 pathways to every students success. Edutopia

Morales, S. (2009). Impacto del asesor técnico pedagógico en los centros escolares de educación primaria en el estado de sonora.

Mourshed, M., Chijioke, Ch. y Barber M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo.

Navarro, L. (2002) Asesoría Técnica a las Escuelas y Liceos Chile: Análisis y elementos de propuesta para una política.

Orellana, V. O. (2003). Mapas Conceptuales y Aprendizaje Significativo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). EFA Global monitoring report (pp. 30-37) Paris: UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Superar la desigualdad: porqué es importante la gobernanza

Pacheco, M. (2017). El asesor técnico pedagógico: Una figura que debe apostar al cambio de paradigmas en las aulas.

Parrilla, A. (2002): "Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva". Revista de Educación, 327: 11-29.

Revista de Educación (2017). DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: ¿De qué se trata esta nueva tendencia educativa?. En línea. Disponible en: <http://www.revistadeeducacion.cl/disenio-universal-para-el-aprendizaje-de-que-se-trata-esta-nueva-tendencia-educativa/>

Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación.

Román, M.(2011) Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento.

Saborio, A. (2018). Teorías del aprendizaje según Bruner.

Sarmiento, S. (2017). Universitat Rovira I Virgili La enseñanza de las matemáticas y las ntc. Una estrategia de formación permanente. Isbn: 978-84-690-8294-2/ D.L:T.1625-2007. La Enseñanza De Las Matemáticas Y Las Ntic. Una Estrategia De Formación Permanente. Isbn: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625-2007

UNESCO (2012). Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe.

Villarroel, V. A & Bruna, D.V. (2017). Competencias Pedagógicas Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de Docentes y Estudiantes. Formación universitaria. 10(4), 75-96. En línea. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/50718-50062017000400008>

ANEXOS

PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

MAGÍSTER EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

ALUMNA:

A.-Datos Identificación del Experto:

Nombre completo:	
Título:	
Grado académico:	
Correo electrónico:	
Institución:	
Departamento/ Facultad:	

B.-Título de la Investigación:

Nivel de desarrollo de la subdimensión “enseñanza y aprendizaje en el aula” de los Estándares Indicativos de Desempeño, según docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota de la comuna de Puchuncaví

C.-Breve descripción de la investigación:

Los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014), corresponden a los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Fueron elaborados con el fin de apoyar y poder orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, lo que debiera conducir al aseguramiento de la calidad de la educación de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

En esa dirección, este estudio pretende analizar los procedimientos y prácticas que están presentes en la dimensión Gestión Pedagógica, específicamente en la subdimensión

enseñanza-aprendizaje en el aula, que realizan los docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota de la comuna de Puchuncaví

La dimensión Gestión Pedagógica, comprende entre otras cosas, la preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, teniendo en cuenta las necesidades de todos los estudiantes para que logren los objetivos de aprendizajes y desarrollen sus potencialidades. Para ello tanto el equipo directivo como los docentes deben utilizar estrategias didácticas y/o pedagógicas adecuadas y revisar el avance de cada estudiante en dicho proceso, considerando siempre las diferencias y diversidad que existen en cada educando.

Se espera como resultado de esta investigación, recopilar y analizar datos que permitan la toma de decisiones para generar los planes de mejora pertinentes a su realidad educativa.

D.- Objetivos

Objetivo General: Analizar la subdimensión enseñanza y aprendizaje en el aula de los Estándares Indicativos de Desempeño, según los procedimientos y prácticas que implementan los docentes y equipo directivo, en la Escuela Básica La Chocota de la comuna de Puchuncaví.

Objetivo Específicos:

- 1.- Describir los estándares de enseñanza y aprendizaje en el aula que presentan mayores niveles de desarrollo según docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota.
- 2.- Describir los estándares de enseñanza y aprendizaje en el aula que presentan menores niveles de desarrollo según docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota.
- 3.- Contrastar los niveles de desarrollo que presentan los estándares de enseñanza y aprendizaje según la opinión de docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota.

E.- Niveles de desarrollo a evaluar

- 1.- Los Niveles de desarrollo de los Estándares Indicativos de Desempeño, son los establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de los EID. Ellos son los siguientes:

Nivel de desarrollo	Valor	Descripción
Débil	1	El proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento.

Incipiente	2	El proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial.
Satisfactorio	3	El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, pues es funcional.
Avanzado	4	El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento.

F.- Modelo de Instrumento a aplicar

INDICADOR	NIVEL DE DESARROLLO			
	DÉBIL	INCIPIENTE	SATISFACTORIO	AVANZADO
1.Las clases que imparte están alineadas a los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares.				
2.Las actividades implementadas apuntan al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes establecidos en el Currículum.				
3.Enseña las competencias establecidas en el Currículum, aplicando tecnología (Tic).				
4.Enseña de manera clara: en sus explicaciones, demostraciones, instrucciones, con la cantidad de información justa y bien parcelada, en un orden que facilite la comprensión de conocimientos y la ejecución de habilidades.				

5.Muestra dominio de los contenidos y las habilidades de las asignaturas que imparte y los enseña con rigurosidad.				
6.Conduce las clases de manera dinámica: introduce preguntas desafiantes para mantener el interés, cambia de estrategias de enseñanza cuando detectan que no están siendo efectivas.				
7.Logra que los estudiantes se involucren y participen espontáneamente en las clases.				
8.Inicia las clases conversando con los estudiantes sobre qué aprenderán, las actividades que se llevarán a cabo para lograrlo y su relación con las clases anteriores.				
9.Expone a los estudiantes a nueva información y al desarrollo de nuevas habilidades y actitudes.				
10.Promueve que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades aprendidas, tanto de manera guiada como autónoma.				
11.Concluye las clases solicitando a los estudiantes que comenten y sintetizen lo aprendido.				
12.Monitorea la comprensión y el desempeño de los estudiantes durante las clases.				
13.Retroalimenta a los estudiantes sobre su desempeño, de manera individual y grupal: destacan los aspectos logrados, los ayudan a tomar conciencia de los errores y los guían para que corrijan sus faltas.				

14.Felicita de manera individual a los estudiantes por sus logros y esfuerzos, buscando la mejor instancia para hacerlo.				
15.Logra el control del curso , esto se traduce en el buen manejo de la clase.				
16.Reúne con anticipación todos los materiales para desarrollar las clases.				
17.Acuerda al inicio de la clase los procedimientos y normas de comportamiento.				
18. Logra iniciar las clases puntualmente, demorando solo algunos minutos en pasar la lista y lograr la atención de los alumnos.				
19.Promueve en forma sistemática que los estudiantes desarrollen una alta ética de trabajo.				
20.Logra que los estudiantes trabajen dedicadamente en las clases: están atentos, preguntan, responden, realizan actividades, leen, discuten, colaboran en los trabajos grupales y siguen instrucciones.				
21.Asigna actividades que los estudiantes pueden realizar en forma independiente, según su edad (recolectar, leer, resolver, preparar).				
22.Promueve el estudio independiente constante, mediante interrogaciones o controles breves que requieren de estudio clase a clase.				

G.- Proceso de validación

1.- Este documento pretende recoger sus valoraciones sobre el cuestionario dirigido a docentes y equipo directivo de la Escuela Básica La Chocota de Puchuncaví, en los siguientes aspectos:

A.- PERTINENCIA

B.- REDACCIÓN

C.- OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

ESTÁNDAR	INDICADOR	Valoración			
		Pertinencia	Redacción	Requiere modificación	Observación y/o comentarios
ESTÁNDAR 1: Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizajes Estipulados en las Bases Curriculares	1.1 Las clases que imparte están alineadas a los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares				
	1.2 Las actividades implementadas apuntan al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes establecidos en el Currículo.				
	1.3 Enseña las competencias establecidas en el Currículo, aplicando tecnología (Tic)				
ESTÁNDAR 2: Los profesores conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.	2.1 Enseña de manera clara: en sus explicaciones, demostraciones, instrucciones, con la cantidad de información justa y bien parcelada, en un orden que facilite la comprensión de conocimientos y la ejecución de habilidades.				

	2.2 Muestra dominio de los contenidos y las habilidades de las asignaturas que imparte y los enseña con rigurosidad.				
	2.3 Conduce las clases de manera dinámica: introduce preguntas desafiantes para mantener el interés, cambia de estrategias de enseñanza cuando detectan que no están siendo efectivas.				
	2.4 Logra que los estudiantes se involucren y participen espontáneamente en las clases.				
ESTÁNDAR 3: Los profesores utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.	3.1 Inicia las clases conversando con los estudiantes sobre qué aprenderán, las actividades que se llevarán a cabo para lograrlo y su relación con las clases anteriores.				
	3.2 Expone a los estudiantes a nueva información y al desarrollo de nuevas habilidades y actitudes.				
	3.3 Promueve que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades aprendidas, tanto de manera guiada como autónoma.				
	3.4 Concluye las clases solicitando				

	a los estudiantes que comenten y sintetizen lo aprendido.				
ESTÁNDAR 4: Los profesores manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.	4.1 Monitorea la comprensión y el desempeño de los estudiantes durante las clases.				
	4.2Retroalimenta a los estudiantes sobre su desempeño, de manera individual y grupal: destacan los aspectos logrados, los ayudan a tomar conciencia de los errores y los guían para que corrijan sus faltas.				
	4.3Felicitá de manera individual a los estudiantes por sus logros y esfuerzos, buscando la mejor instancia para hacerlo.				
ESTÁNDAR 5: Los profesores logran que la mayor parte del tiempo de las clases se destine al proceso de enseñanza-aprendizaje.	5.1 Logra el control del curso , esto se traduce en el buen manejo de la clase				
	5.2Reúne con anticipación todos los materiales para desarrollar las				

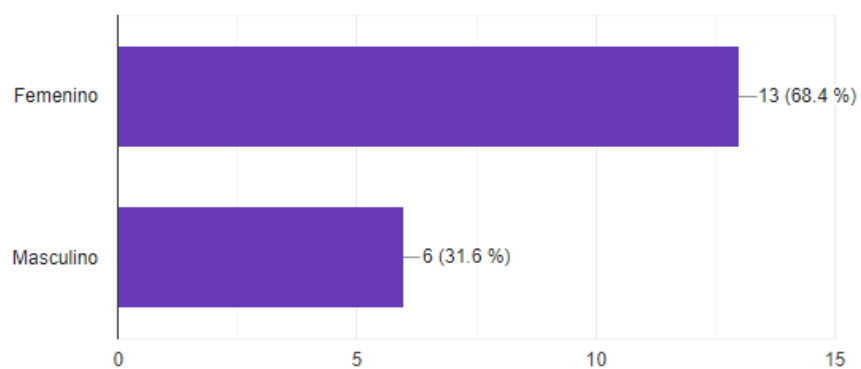
	clases				
	5.3Acuerda al inicio de la clase los procedimientos y normas de comportamiento				
	5.4Logra iniciar las clases puntualmente, demorando solo algunos minutos en pasar la lista y lograr la atención de los alumnos				
ESTÁNDAR 6: Los profesores logran que los estudiantes trabajen con dedicación, que sean responsables y estudien de manera independiente.	6.1 Promueve en forma sistemática que los estudiantes desarrollen una alta ética de trabajo.				
	6.2 Logra que los estudiantes trabajen dedicadamente en las clases: están atentos, preguntan, responden, realizan actividades, leen, discuten, colaboran en los trabajos grupales y siguen instrucciones.				
	6.3 Asigna actividades que los estudiantes pueden realizar en forma independiente, según su edad (recolectar, leer, resolver, preparar)				

	6.4 Promueve el estudio independiente constante, mediante interrogaciones o controles breves que requieren de estudio clase a clase.				
--	--	--	--	--	--

RESULTADOS ENCUESTAS DE DOCENTES

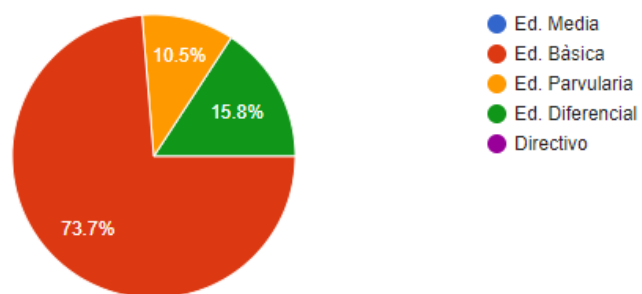
Sexo

19 respuestas



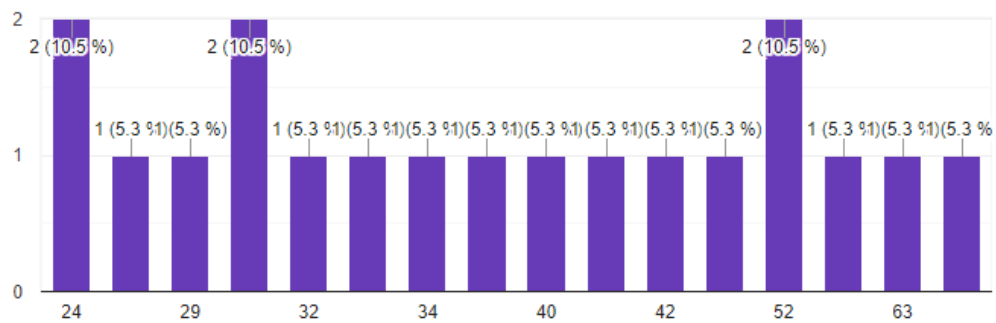
Ocupación docente

19 respuestas



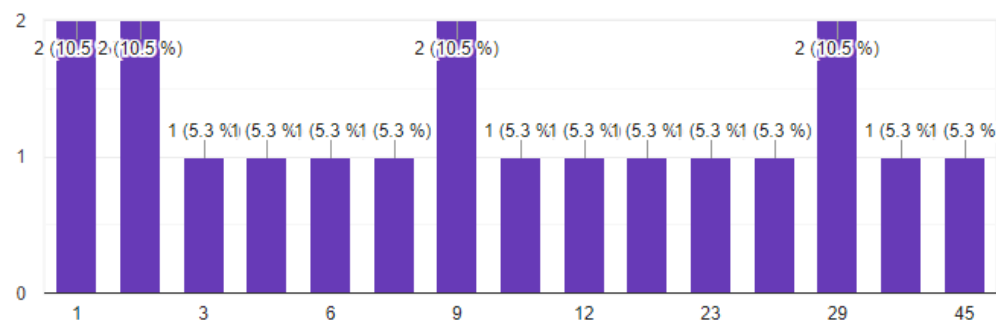
Edad

19 respuestas



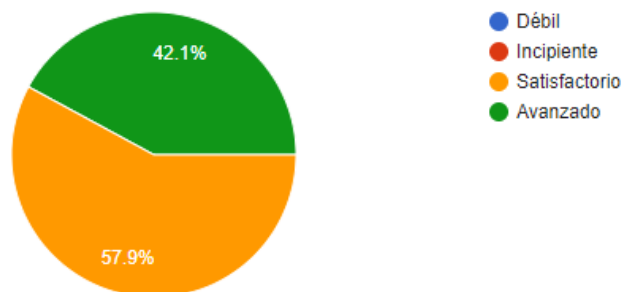
Años de servicio

19 respuestas



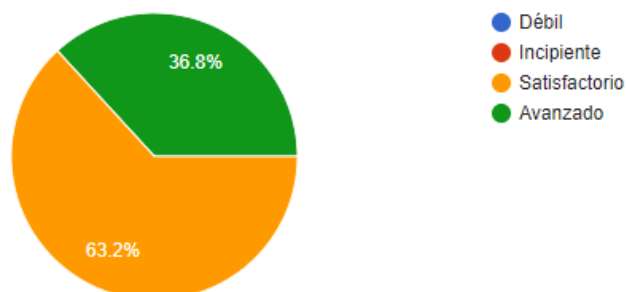
1.- Las clases que imparte están organizadas según los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares.

19 respuestas



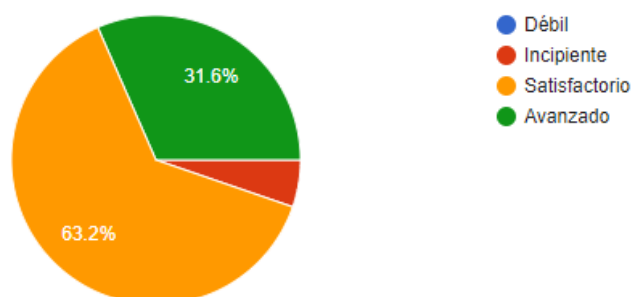
2. Las actividades que implementa apuntan al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes establecidos en el Currículo.

19 respuestas



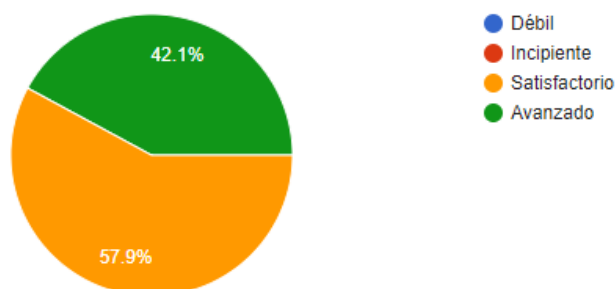
3. Promueve el desarrollo de las competencias establecidas en el Currículo, aplicando tecnologías (Tic).

19 respuestas



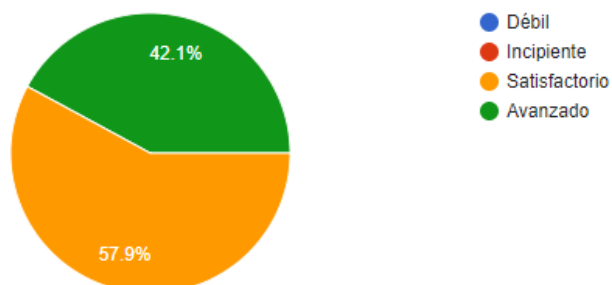
4. Enseña de manera clara: en sus explicaciones, demostraciones, instrucciones, con la cantidad de información justa y bien dividida, en un orden que facilite la comprensión de conocimientos y la ejecución de habilidades.

19 respuestas



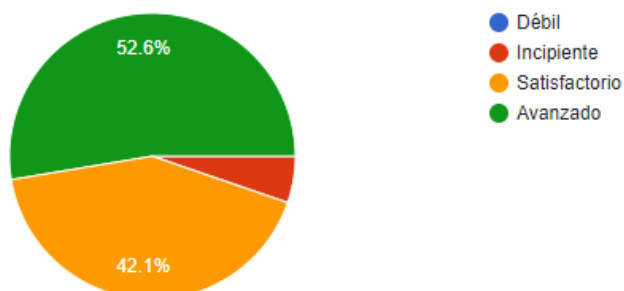
5. Muestra dominio de los contenidos y las habilidades de las asignaturas que imparte y los enseña con rigurosidad.

19 respuestas



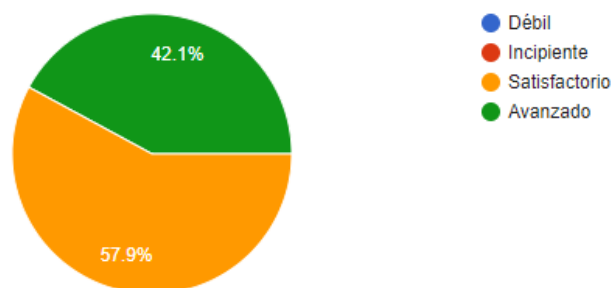
6. Conduce las clases de manera dinámica: introduce preguntas desafiantes para mantener el interés, cambia de estrategias de enseñanza cuando detecta que no están siendo efectivas.

19 respuestas



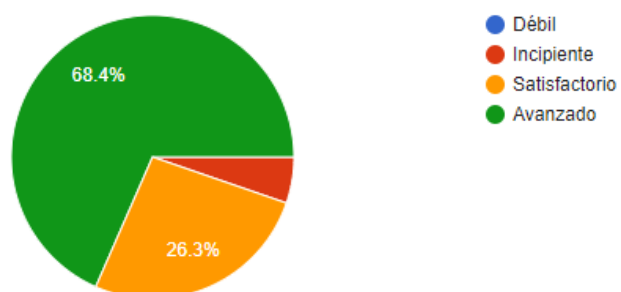
7. Logra que los estudiantes se involucren y participen espontáneamente en las clases.

19 respuestas



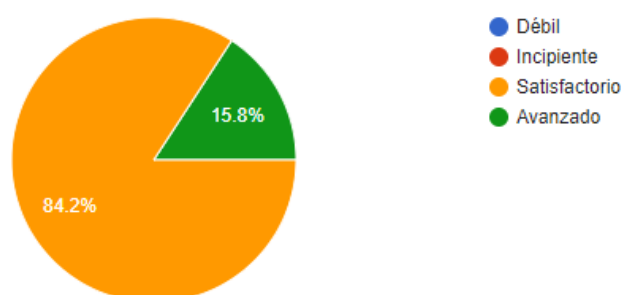
8. Inicia las clases conversando con los estudiantes sobre qué aprenderán, las actividades que se llevarán a cabo para lograrlo y su relación con las clases anteriores.

19 respuestas



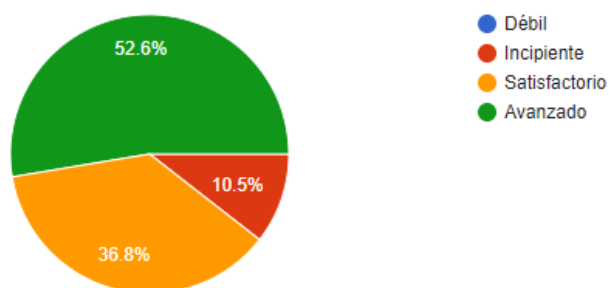
9. Expone a los estudiantes a nueva información y al desarrollo de nuevas habilidades y actitudes.

19 respuestas



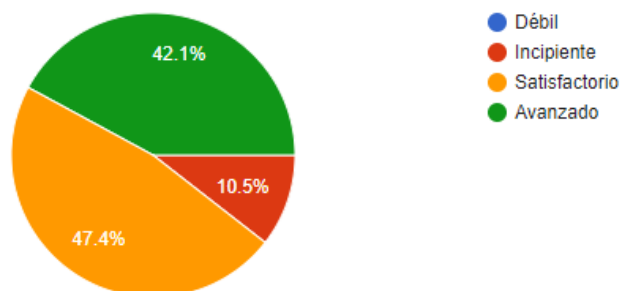
10. Promueve que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades aprendidas, tanto de manera guiada como autónoma.

19 respuestas



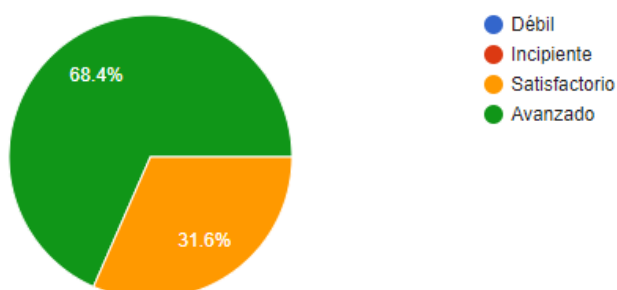
11. Concluye las clases solicitando a los estudiantes que comenten y sinteticen lo aprendido.

19 respuestas



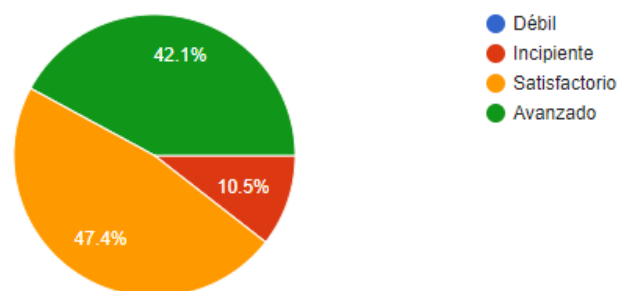
12. Monitorea la comprensión y el desempeño de los estudiantes durante las clases.

19 respuestas



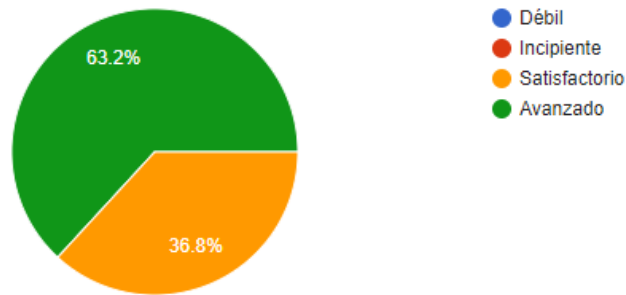
13. Retroalimenta a los estudiantes sobre su desempeño, de manera individual y grupal: destaca los aspectos logrados, los ayuda a tomar conciencia de los errores y los guía para que corrijan sus faltas.

19 respuestas



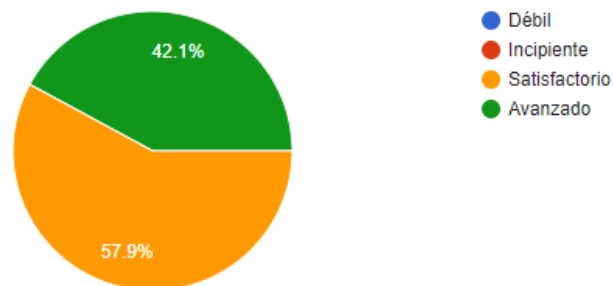
14. Felicita de manera individual a los estudiantes por sus logros y esfuerzos, busca la mejor instancia para hacerlo.

19 respuestas



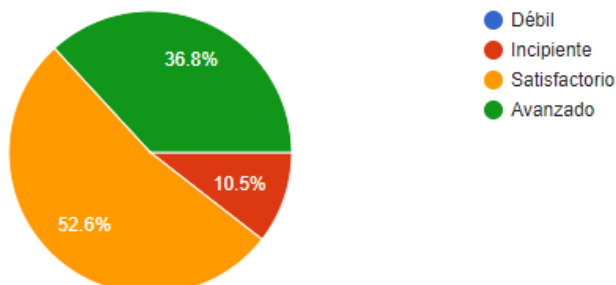
15. Logra el control del curso, crea un ambiente propicio a la enseñanza y aprendizaje.

19 respuestas



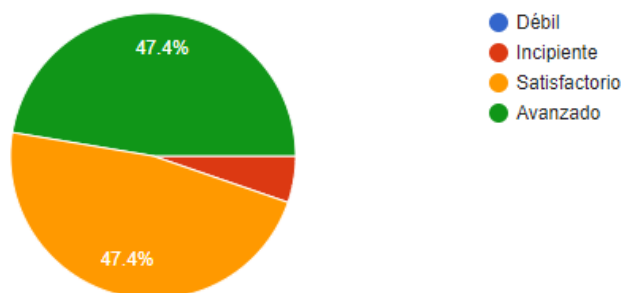
16. Reúne con anticipación todos los materiales para desarrollar las clases.

19 respuestas



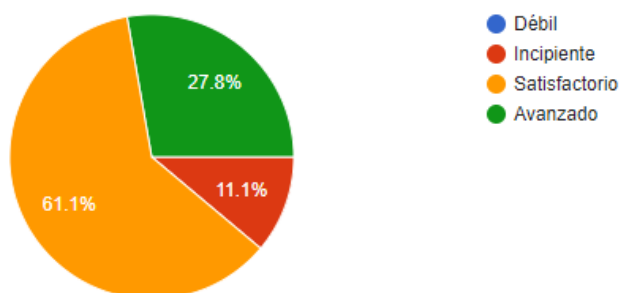
17. Acuerda al inicio de la clase los procedimientos y normas de buena convivencia.

19 respuestas



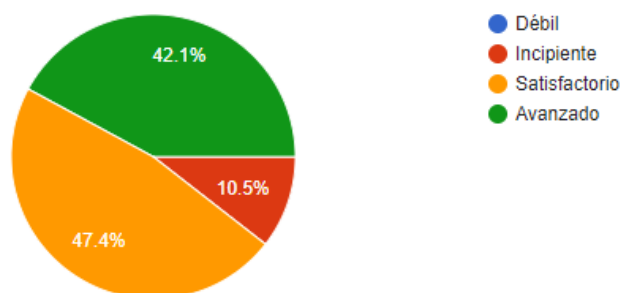
18. Logra iniciar las clases puntualmente, demora solo algunos minutos en pasar la lista y logra la atención de los alumnos.

18 respuestas



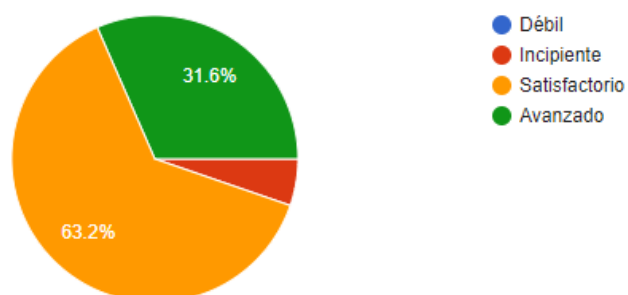
19. Promueve en forma sistemática que los estudiantes desarrollen altas expectativas de trabajo.

19 respuestas



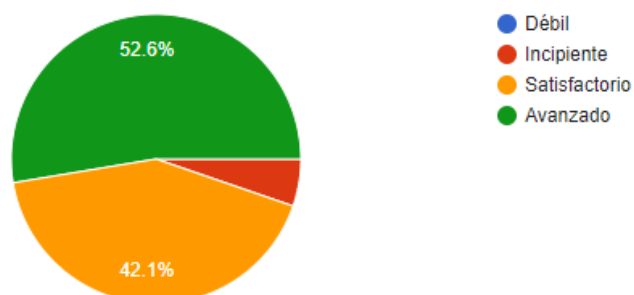
20. Logra que los estudiantes trabajen dedicadamente en las clases: están atentos, preguntan, responden, realizan actividades, leen, discuten, colaboran en los trabajos grupales y siguen instrucciones.

19 respuestas



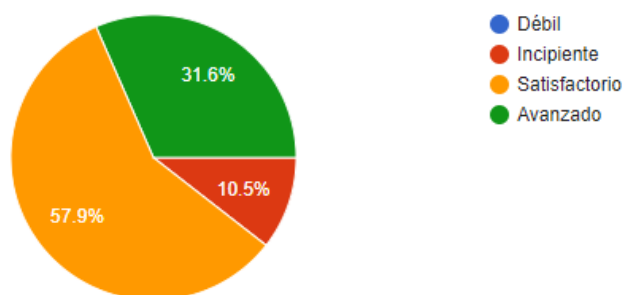
21. Asigna actividades que los estudiantes pueden realizar en forma independiente, según su edad (recolectar, leer, resolver, preparar).

19 respuestas



22. Promueve el estudio independiente constante, mediante interrogaciones o controles breves que requieren de estudio clase a clase.

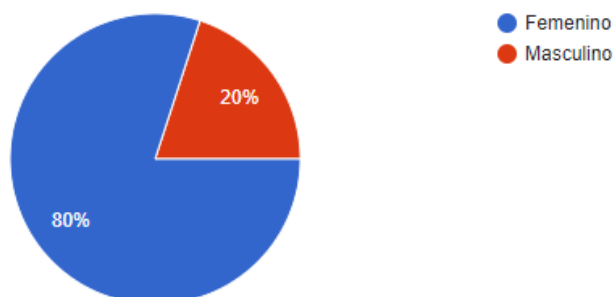
19 respuestas



RESULTADOS ENCUESTAS DE DIRECTIVOS

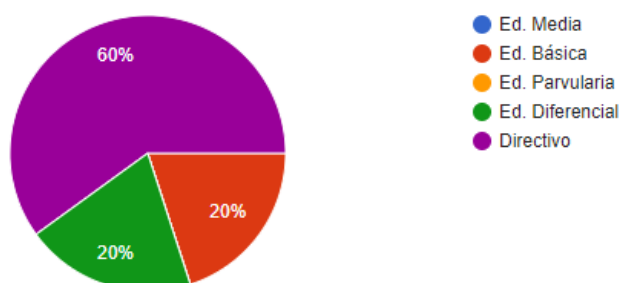
Sexo

5 respuestas



Ocupación docente

5 respuestas



Edad

5 respuestas

57
53
61
67
31

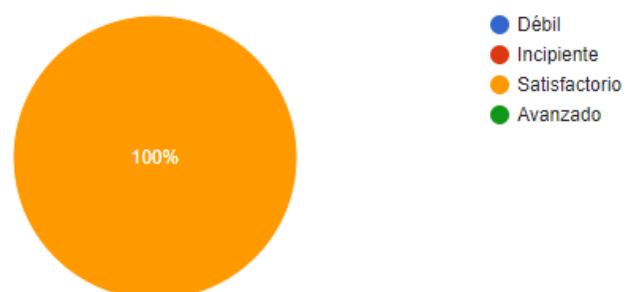
Años de servicio

5 respuestas

29
25
36
44
8

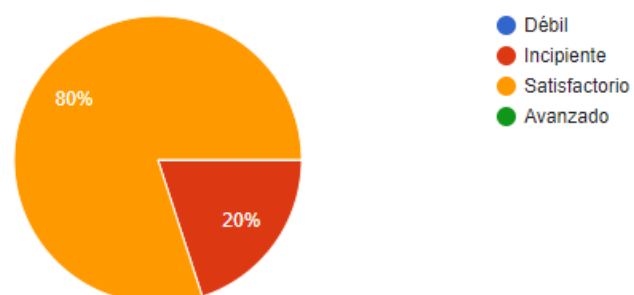
1.- Las clases que imparten están organizadas según los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares.

5 respuestas



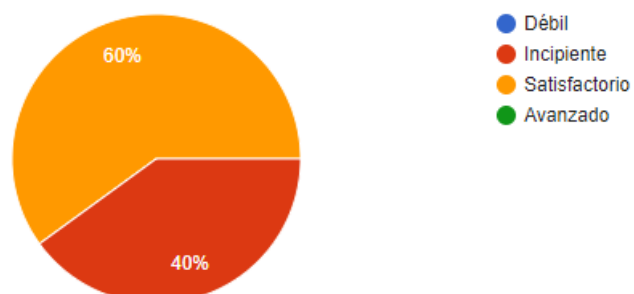
2. Las actividades que implementan apuntan al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes establecidos en el Currículum.

5 respuestas



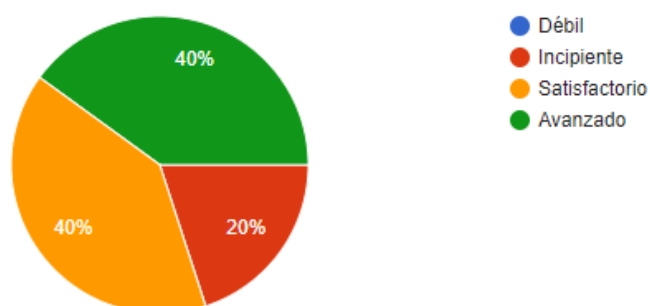
3. Promueven el desarrollo de las competencias establecidas en el Currículo, aplicando tecnologías (Tic).

5 respuestas



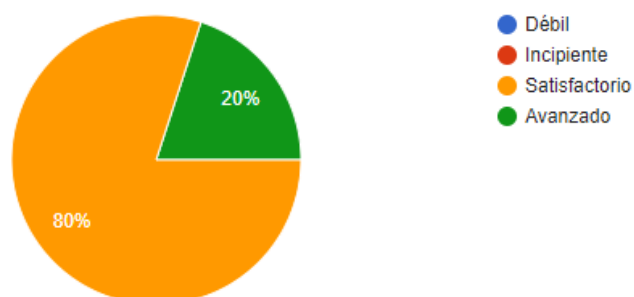
4. Enseñan de manera clara: en sus explicaciones, demostraciones, instrucciones, con la cantidad de información justa y bien dividida, en un orden que facilite la comprensión de conocimientos y la ejecución de habilidades.

5 respuestas



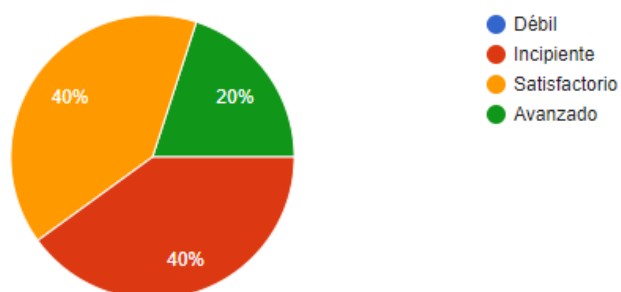
5. Muestran dominio de los contenidos y las habilidades de las asignaturas que imparten y los enseñan con rigurosidad.

5 respuestas



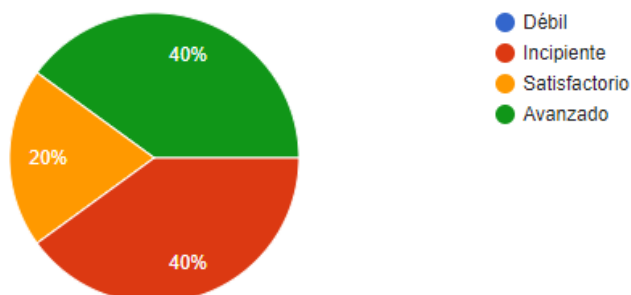
6. Conducen las clases de manera dinámica: introducen preguntas desafiantes para mantener el interés, cambian de estrategias de enseñanza cuando detectan que no están siendo efectivas.

5 respuestas



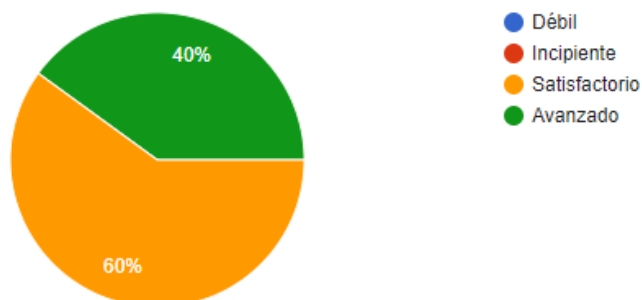
7. Logran que los estudiantes se involucren y participen espontáneamente en las clases.

5 respuestas



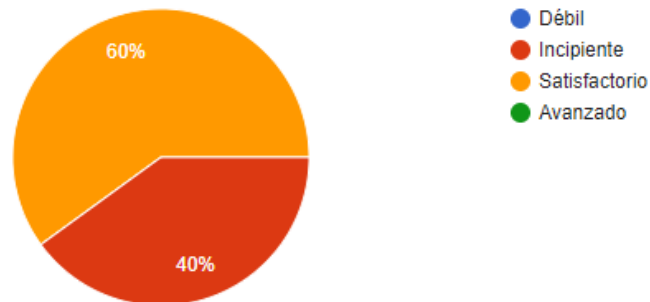
8. Inician las clases conversando con los estudiantes sobre qué aprenderán, las actividades que se llevarán a cabo para lograrlo y su relación con las clases anteriores.

5 respuestas



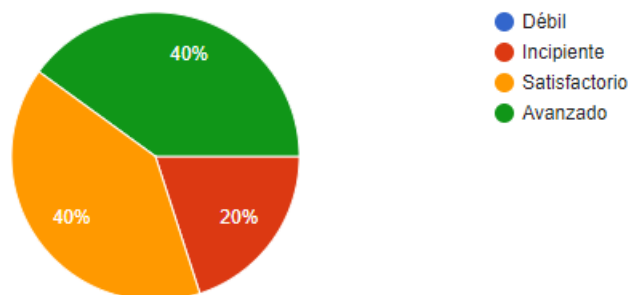
9. Exponen a los estudiantes a nueva información y al desarrollo de nuevas habilidades y actitudes.

5 respuestas



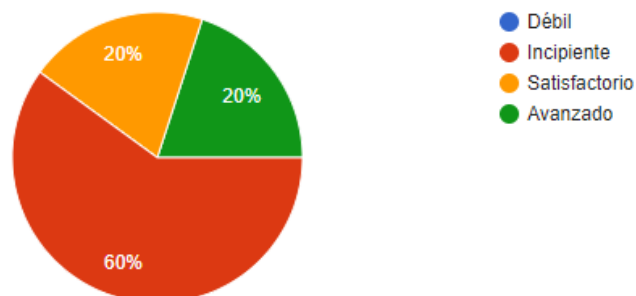
10. Promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades aprendidas, tanto de manera guiada como autónoma.

5 respuestas



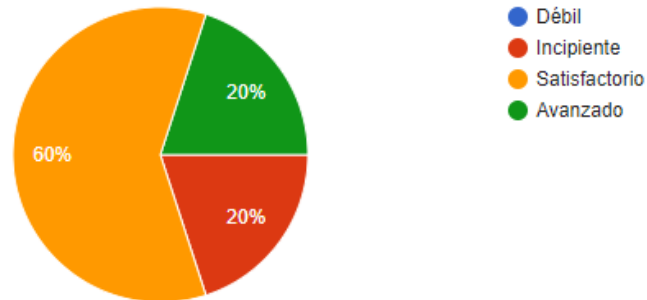
11. Concluyen las clases solicitando a los estudiantes que comenten y sintetizen lo aprendido.

5 respuestas



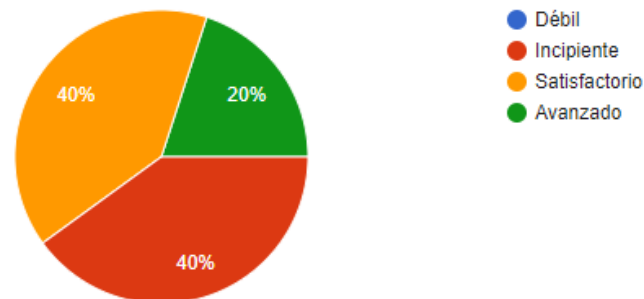
12. Monitorean la comprensión y el desempeño de los estudiantes durante las clases.

5 respuestas



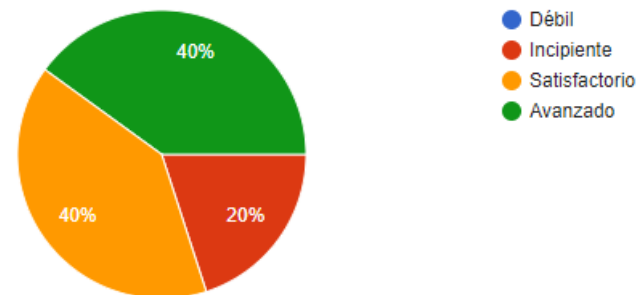
13. Retroalimentan a los estudiantes sobre su desempeño, de manera individual y grupal: destacan los aspectos logrados, los ayudan a tomar conciencia de los errores y los guían para que corrijan sus faltas.

5 respuestas



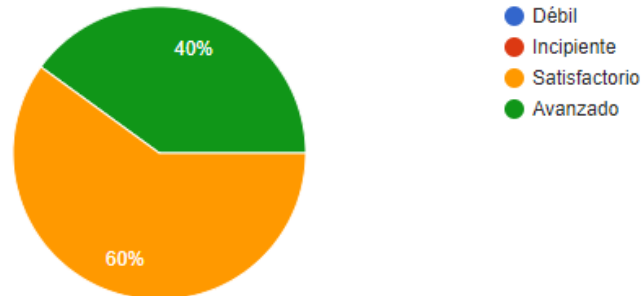
14. Felicitan de manera individual a los estudiantes por sus logros y esfuerzos, buscan la mejor instancia para hacerlo.

5 respuestas



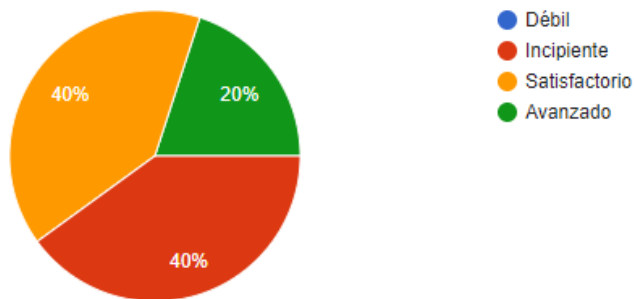
15. Logran el control del curso, crean un ambiente propicio a la enseñanza y aprendizaje.

5 respuestas



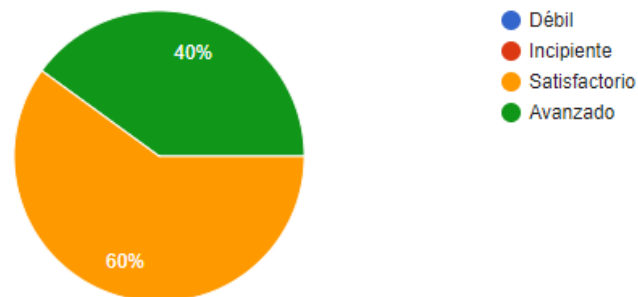
16. Reúnen con anticipación todos los materiales para desarrollar las clases.

5 respuestas



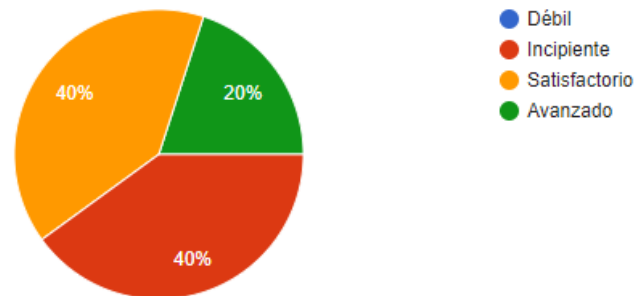
17. Acuerdan al inicio de la clase los procedimientos y normas de buena convivencia.

5 respuestas



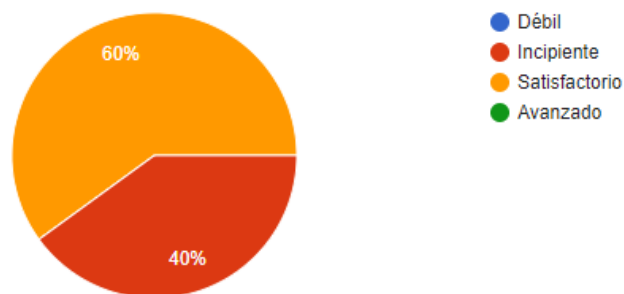
18. Logran iniciar las clases puntualmente, demoran solo algunos minutos en pasar la lista y logran la atención de los alumnos.

5 respuestas



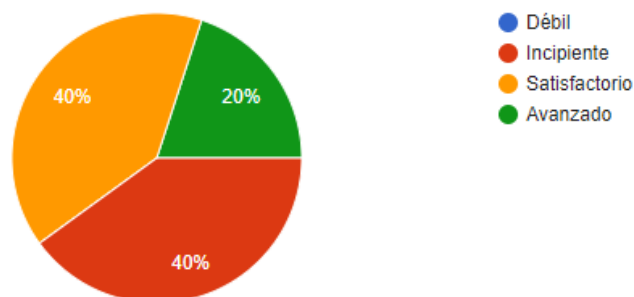
19. Promueven en forma sistemática que los estudiantes desarrollen altas expectativas de trabajo.

5 respuestas



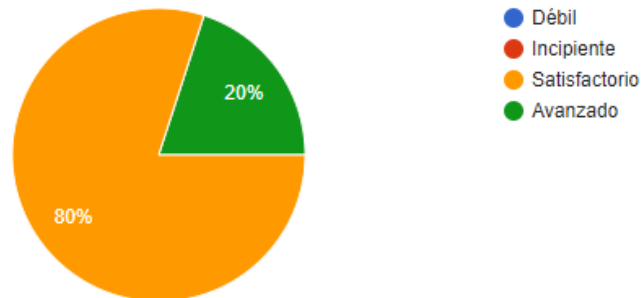
20. Logran que los estudiantes trabajen dedicadamente en las clases: están atentos, preguntan, responden, realizan actividades, leen, discuten, colaboran en los trabajos grupales y siguen instrucciones.

5 respuestas



21. Asignan actividades que los estudiantes pueden realizar en forma independiente, según su edad (recolectar, leer, resolver, preparar).

5 respuestas



22. Promueven el estudio independiente constante, mediante interrogaciones o controles breves que requieren de estudio clase a clase.

5 respuestas

