

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN  
EDUCATIVA**



**LAS NORMAS ESTANDARIZADAS Y SU RELACIÓN CON EL  
DESEMPEÑO EN ESCUELAS UNIDOCENTES DE COMBARBALÁ,  
REGIÓN DE COQUIMBO-CHILE. AÑO 2020**

**TESIS**

**Presentada por:**

**Mg. Guillermo Andrés Muñoz Pérez**

**ORCID: 0000-0002-1687-7128**

**Asesor:**

**Dr. Luis Celerino Catacora Lira**

**ORCID: 0000-0002-7823-9316**

**Para Obtener el Grado Académico de:**

**DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**TACNA – PERÚ**

**2022**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA  
ESCUELA DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN  
EDUCATIVA**



**LAS NORMAS ESTANDARIZADAS Y SU RELACIÓN CON EL  
DESEMPEÑO EN ESCUELAS UNIDOCENTES DE COMBARBALÁ,  
REGIÓN DE COQUIMBO-CHILE. AÑO 2020**

**TESIS**

**Presentada por:**

**Mg. Guillermo Andrés Muñoz Pérez**

**ORCID: 0000-0002-1687-7128**

**Asesor:**

**Dr. Luis Celerino Catacora Lira**

**ORCID: 0000-0002-7823-9316**

**Para Obtener el Grado Académico de:**

**DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**TACNA – PERÚ**

**2022**



## **DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD**

Yo Guillermo Andrés Muñoz Pérez, en calidad de: estudiante de Doctorado en: Educación Mención En Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado (a) con Rut.: 12.915.914-6.

Soy autor (a) de la tesis titulada: Las normas estandarizadas y su relación con el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo – Chile. Año 2020.

### **DECLARO BAJO JURAMENTO**

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de Doctor en Educación con Mención en Gestión Educativa, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 25% de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

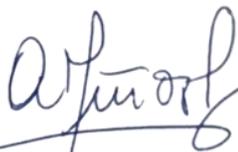
Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor (a) de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi

acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Lugar y fecha: Tacna, 28 de diciembre de 2022.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Guillermo Muñoz Pérez', written in a cursive style.

Guillermo Andrés Muñoz Pérez  
Nombres y apellidos  
Rut.: 12.915.914-6

## **DEDICATORIA**

A los abnegados profesores rurales unidocentes de Combarbalá, Chile

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco primeramente a Dios por concederme la oportunidad de llegar a este nivel que es el más alto de nuestra hermosa disciplina, la cual es la Educación.

Agradezco a su vez, a mi madre quien me dio la vida y desde pequeño me enseñó a perseverar hasta cumplir mis sueños más anhelados.

También agradezco a mi familia, a mi esposa e hijos, por el apoyo y los largos períodos de paciencia que esperaron cuando pedían un poco de atención de mi parte.

Finalmente, agradezco al Departamento de Administración de la Educación Municipal DAEM de Combarbalá por brindarme la oportunidad de realizar esta tesis y a los profesores de las escuelas rurales unidocentes de su dependencia por el apoyo y colaboración en tan importante investigación.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

CARÁTULA DE LA TESIS	i
PÁGINA DE RESPETO	ii
CARÁTULA INTERIOR	iii
PÁGINA DEL JURADO	iv
PÁGINA DE DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD	v
DEDICATORIA	vii
AGRADECIMIENTOS	viii
ÍNDICE DE CONTENIDO	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE APÉNDICES	xiii
RESUMEN. PALABRAS CLAVE	xiv
ABSTRACT. KEY WORDS	
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA</b>	<b>3</b>
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	6
1.2.1 Interrogante principal	6
1.2.2 Interrogantes secundarias	6
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.4.1 Objetivo general	9
1.4.2 Objetivos específicos	9
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	<b>11</b>
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.2 BASES TEÓRICAS	19
2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	47
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>50</b>
3.1 HIPÓTESIS	50
3.1.1 Hipótesis general	50
3.1.2 Hipótesis específicas	50
3.2 OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE	50
3.2.1 Identificación de la variable independiente	50

3.2.2 Identificación de la variable dependiente	51
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	51
3.4 NIVEL DE INVESTIGACIÓN	52
3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	53
3.6 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	54
3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA	55
3.8 PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	56
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	<b>61</b>
4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	61
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	62
4.3 RESULTADOS	63
4.4 PRUEBA ESTADÍSTICA	72
4.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	73
4.6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	78
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>83</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>85</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>87</b>
<b>APÉNDICES</b>	<b>94</b>
- Matriz de consistencia del informe final de tesis	95
- Instrumentos utilizados	96
- Matriz de datos	111

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Modelo de los Estándares Indicados de Desempeño vigente	41
Tabla 2 Operacionalización de la variable, indicadores, ítem y escala de medición	51
Tabla 3 Distribución de la población objeto de estudio	55
Tabla 4 Datos, nivel académico y firma de expertos que validaron el instrumento	59
Tabla 5 Resultados del análisis de confiabilidad del instrumento	60
Tabla 6 Resultados del análisis de confiabilidad del instrumento	60
Tabla 7 Variable Normas estandarizadas indicador Aceptación por parte de los docentes	64
Tabla 8 Variable Normas estandarizadas indicador Pertinencia con el contexto escolar	65
Tabla 9 Promedio de las dimensiones de la Variable Normas estandarizadas	66
Tabla 10 Promedio del indicador: Mediciones Estandarizadas	68
Tabla 11 Promedio del indicador estándares de desempeño	69
Tabla 12 Promedio del Indicador: Evaluación del desempeño profesional docente	70
Tabla 13 Resumen de los indicadores de la variable Desempeño en escuelas unidocentes	70
Tabla 14 Resumen de las variables: Normas estandarizadas - Desempeño en escuelas unidocentes	71
Tabla 15 Resumen de prueba no paramétrica variable Normas estandarizadas	72
Tabla 16 Prueba no paramétrica variable Desempeño en escuelas unidocentes	73
Tabla 17 Correlación: Normas estandarizadas – Desempeño en escuelas unidocentes	74

Tabla 18	Correlación: Normas estandarizadas- Mediciones estandarizadas	75
Tabla 19	Correlación entre normas estandarizadas - estándares indicativos de desempeño	77
Tabla 20	Correlación entre Normas estandarizadas- evaluación del desempeño profesional docente	78

## ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1 Matriz de consistencia del informe final de tesis	95
Apéndice 2 Instrumentos utilizados	96
Apéndice 3 Matriz de datos	111

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación de las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020. La metodología de trabajo empleada se desarrolló a través del enfoque cuantitativo en un tipo de investigación básica con un diseño no experimental-correlacional. La población constituida por 20 docentes de las escuelas antes mencionada y para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y un cuestionario con escalamiento tipo Likert. Por consiguiente, el instrumento fu validado a través de juicios de expertos y la confiabilidad empleada a través del Alfa de Cronbach con un valor de 0.93 para la variable normas estandarizadas y de 0,93 para la variable desempeño en escuelas unidocentes considerándose con confiabilidad “Muy Alta”. Para obtener la correspondencia entre las variables se manejó la prueba de rho de Spearman. El estudio evidenció que existe relación directa y significativa entre las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes, con una correlación de 0,231 y con un nivel de confianza de 95%

**Palabras clave:** normas, estandarizadas, desempeño, escuelas unidocentes.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to determine the relationship between standardized norms and performance in single-teacher schools in Combarbalá, Coquimbo Region-Chile, year 2020. The work methodology used was developed through the quantitative approach in a type of basic research with a non-experimental-correlational design. The population constituted by 20 teachers from the aforementioned schools and for the collection of information, the survey technique and a questionnaire with Likert-type scaling were used. Therefore, the instrument was validated through expert judgments and the reliability used through Cronbach's Alpha with a value of 0.93 for the standardized norms variable and 0.93 for the performance variable in single-teacher schools, considering with reliability "Very good". High". Spearman's rho test was used to obtain the correspondence between the variables. The study showed that there is a direct and significant relationship between standardized norms and performance in single-teacher schools, with a correlation of 0.231 and a confidence level of 95%.

Keywords: norms, standardized, performance, single-teacher schools.

## INTRODUCCIÓN

La complejidad del trabajo docente en las escuelas del sector rural, se ve acrecentada por las múltiples interrogantes de quienes ejercen a diario en sus aulas, derivadas de las constantes exigencias que el sistema les adjunta. Varias de estas escuelas son unidocentes, por lo que cuentan con un(a) solo(a) profesor(a) para atender las necesidades de toda la escuela. Las que no son unidocentes, de igual modo en su mayoría mantienen aulas multigrado. Muchas se encuentran en lugares de difícil acceso, y unas tantas no cuentan con servicios básicos necesarios para cumplir con las normas mínimas de funcionamiento, sobre todo servicio de internet para cumplir con las normativas calendarizadas en el sistema, como las fechas estipuladas para cumplir con los plazos propios del PME (Plan de Mejoramiento Educativo), o completar algún formulario bajado desde el sitio del Mineduc y que tiene fecha de entrega.

Los mecanismos propios a utilizar en líneas de apoyo para el sector de las escuelas unidocentes, hablan de la regulación de las normativas a la realidad de este tipo de escuelas, se debe consensuar con los y las docentes que se desempeñan en este sector de la educación rural para adaptar tales normativas a las necesidades integrales que se dan conforme a los requerimientos que presenten. A su vez, trabajar en pro de un marco que comprenda la naturaleza operativa del territorio.

Las políticas públicas de educación se gestan desde el nivel central, y en la mayoría de las veces lejos de la realidad misma del territorio, muchas veces no consideran las condiciones propias de los establecimientos educacionales que se encuentran dentro de las características señaladas con anterioridad, y por esto mismo posteriormente se ha debido buscar subsanar con leyes misceláneas los errores que se manifiestan después en la práctica, situación que cuando no se detectan a tiempo, conllevan gastos de recursos, desgaste humano y inutilización de materiales, fatiga del

sistema, y la incompreensión ante el avance de los acontecimientos derivados de tales iniciativas.

Dentro de la estructura a seguir para esta investigación, estuvo presente el Capítulo I, contentivo del planteamiento del problema, formulación del problema, justificación y objetivos de la investigación. Asimismo, el Capítulo II, refleja el Marco teórico el cual reseña los antecedentes de la investigación, bases teóricas y definición de conceptos. El Capítulo III, viene dado por el Marco metodológico donde se desarrollan las hipótesis, operacionalización de la variable, tipo de investigación, nivel, diseño, ámbito y tiempo social de la investigación, población, muestra, procedimiento, técnicas e instrumentos.

El Capítulo IV, llamado Resultados, contiene la descripción de campo, diseño de la presentación de los resultados, resultados, prueba estadística, comprobación de hipótesis y discusión de resultados. Se culminó la investigación con las conclusiones y recomendaciones pertinentes que se presentaron como aporte al desarrollo de la educación rural unidocente de las escuelas de este sector pertenecientes al Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM) de Combarbalá y su problemática señalada. Además, se presentó las referencias correspondientes y se dejó una parte final para presentar los apéndices y la Matriz de Consistencia.

## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA**

### **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las escuelas rurales a nivel mundial están arraigadas a la población que habita en estas zonas, generando una brecha entre las escuelas de tipo rural y las que se encuentran en el sector urbano. Las políticas educativas, tales como los planes de mejora, de rendimiento, de evaluación, entre otros, suelen aunar esfuerzos para incorporar a ambos tipos de escuelas, buscando brindar espacios de igualdad que permita oportunidades para todos y todas, cobrando real importancia la inclusión, la individualidad y el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre docentes de este sector (Peirano et al. 2015).

En este sentido, entre las posibles causas que generan la problemática en estudio está la complejidad del trabajo docente en las escuelas del sector rural, que se ve incrementada en su desempeño por normas estandarizadas derivadas desde el Nivel Central, que dada su condición de estandarizadas, llevan a que en la mayoría de los casos no se logre implementar correctamente su funcionalidad a la realidad contextual de cada establecimiento, normativas tales como: porcentaje en horarios lectivos y no lectivos, mediciones estandarizadas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), proyectos de mejoramiento educativo, evaluación docente con más de un nivel escolar en el mismo aula, entre otros, en los que se debe adecuar el escenario de desempeño, considerando las múltiples interrogantes de quienes ejercen a diario en sus aulas, provocadas por las constantes exigencias que el sistema les adjunta. Varias de las escuelas de este sector son unidocentes, por lo que cuentan con un solo profesor para atender las necesidades de toda la escuela.

En general se ha privilegiado un diseño estandarizado y rígido que se impone a los establecimientos y no recoge sus problemas específicos; en otras palabras, un diseño que llega con recursos y acciones a las unidades educativas, pero que no las visualiza como organización y de modo sistémico o integrado, sino por parcialidades. Esta estandarización no deja espacio a la particularidad de situaciones y dificulta que directivos y docentes, disientan, negocien, signifiquen el apoyo y en este proceso hagan suyo el cambio que se busca relacionándolo con su trabajo concreto en la escuela (Raczynsky y Muñoz, 2007, p. 33).

Las que no son unidocentes, de igual modo en su mayoría mantienen aulas multigrado. Muchas se encuentran en lugares de difícil acceso, y unas tantas no cuentan con servicios básicos necesarios para cumplir con las normas mínimas de funcionamiento, sobre todo servicio de internet para cumplir con las normativas calendarizadas en el sistema, como las fechas estipuladas para cumplir con los plazos propios del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), o completar algún formulario bajado desde el sitio del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y que tiene fecha de entrega.

Los mecanismos propios a utilizar en líneas de apoyo para el sector de las escuelas unidocentes, hablan de hallazgo en la regulación de las normativas a la realidad de este tipo de escuelas, donde se debe consensuar con los y las docentes que se desempeñan en este sector de la educación rural para adaptar tales normativas a las necesidades integrales que se dan conforme a los requerimientos que presentan. A su vez, trabajar en pro de un marco que comprenda la naturaleza operativa del territorio.

Si nos detenemos a revisar ese hallazgo y lo llevamos a la realidad del aula rural, podemos inferir que esta premisa refleja una doble condición adversa: una está en el desempeño, dificultado y reconocido por las condiciones de contexto; la otra viene de las condiciones de trabajo dentro del aula rural, donde existe la realidad de la clase multigrado, en la que se reúnen, como sabemos, más de dos cursos simultáneamente (Castillo et al., 2017, p.34).

Las políticas públicas de educación se gestan desde el nivel central, y en la mayoría de las veces lejos de la realidad misma del territorio, muchas veces no

consideran las condiciones propias de los establecimientos educacionales que se encuentran dentro de las características señaladas con anterioridad, y por esto mismo posteriormente se ha debido buscar subsanar con leyes misceláneas los errores que se manifiestan después en la práctica, situación que cuando no se detectan a tiempo, conllevan gastos de recursos, desgaste humano e inutilización de materiales, fatiga del sistema, y la incompreensión ante el avance de los acontecimientos derivados de tales iniciativas.

Dentro de lo que ocurre a nivel regional, se consideran factores que buscan alcanzar la inclusión, como por ejemplo a través de la incorporación de las diversas líneas de pensamiento, la materialización de los ejes que incluyen a personas en situación de discapacidad, resaltando también características de índole étnico, religioso, de igualdad de oportunidades, entre otros.

Se hace presente la oferta de calidad educativa que integre al sector rural en cada una de sus áreas dimensionales, destacándose que la brecha rural-urbana se ha reducido en algunos países de la región (CLADE, 2015).

A nivel local, y es donde radica el problema de investigación, se genera dentro del contexto de lo señalado anteriormente, una forma de efecto secundario al buscar equiparar la brecha entre el sector rural y el urbano. Por una parte, se busca igualdad de oportunidades para todos, siempre con el ánimo bien intencionado de evitar la discriminación entre ambos sectores, aunque esto conlleva colocarse a disposición de normativas estandarizadas que en muchos de los casos son poco pertinentes con el sector rural, que se deciden desde el nivel central afectando directamente el buen desempeño de este tipo de escuelas, incluyendo en ellas las de Combarbalá, por encontrarse estas normativas, en muchos de los casos, poco alineadas con la realidad del territorio.

La situación planteada genera desgaste del sistema, esfuerzos no considerados previamente, como por ejemplo la consideración de lineamientos destinados a los establecimientos educacionales rurales, llevando a que por el motivo de no considerar tales lineamientos, se deba generar posteriormente la corrección de errores a través de

leyes misceláneas como la que buscó subsanar el problema del 60 / 40 que se formuló para todas las escuelas sin considerar que no se podía aplicar a las escuelas unidocentes, la readecuación de recursos y un sinnúmero de dificultades engorrosas como el desgano de los docentes que se desempeñan en el sector rural unidocente, la poca asimilación de los lineamientos y el desgaste del sistema que en muchos de los casos se vuelve casi imposible el encontrarles una oportuna solución (Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2009).

Lo anterior genera problemas dentro de la línea operativa en que se desenvuelven las escuelas integrantes del sistema educativo rural unidocente, a causa muchas veces del escenario geográfico en el que se encuentran insertas, carente del equipamiento estructural y funcional necesario, que podría ser solucionado a través de una línea operativa de iniciativas que conlleven a subsanar tales carencias.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1 Interrogante principal**

¿Cómo se relaciona las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020?

### **1.2.2 Interrogantes secundarias**

¿Cómo se relaciona las normas estandarizadas y las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020?

¿Cómo se relaciona las normas estandarizadas y los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020?

¿Cómo se relaciona las normas estandarizadas y la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020?

### **1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La importancia de esta investigación radicó en que si bien, es importante atender las necesidades de todo el sistema educativo (Fernández, 2017), aun así; la educación rural necesitaba ser revisada para generar lineamientos pertinentes a la hora de determinar decisiones sobre ella.

Y por lo mismo, se hizo necesario que se diera lugar a más y mejores instancias de investigación que la identificara (Santiago et al., 2017) para conocer su naturaleza real, verificar el escenario en el que se desenvuelve, buscar la opinión de quienes se desempeñan en este ámbito y desde allí proponer líneas de operatividad de su práctica docente (OCDE, 2017) considerando las normativas estandarizadas que les rigen.

Para conocer el efecto que generan las políticas educativas que no están alineadas con la realidad del territorio en que se encuentran estas escuelas, las que desde el tiempo de la escuela rural de antaño han requerido de especial atención (Pérez, 2018) y para generar líneas de propuesta que permita de un modo u otro buscar el consenso entre los actores principales que integran la dotación de una u otra de las partes.

Dentro de las razones anteriores, la relevancia académica del estudio centrada en la necesidad de buscar nuevas formas de mejorar el funcionamiento y la operatividad de las escuelas rural unidocentes de Combarbalá en materia de normativas y su relación con el desempeño, proponiendo iniciativas que nazcan del desarrollo de la investigación en este campo. Los tiempos actuales demandan un cambio de paradigma en temáticas de normativas para este sector que permitan su inclusión.

Por su parte, la relevancia teórica de la variable normas estandarizadas se avala con el documento del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018), en la cual establece que dichas normas están guiadas a la valoración indicativa de la labor del docente por medio de la Agencia de Calidad y la adjudicación de orientación a los centros educativos que hacen vida activa en Chile. Esto permite una evaluación de los educadores en la cual se refleja una calificación del desempeño que ha tenido durante un año escolar y, a la vez, da la oportunidad al docente de mejorar su condición laboral y remuneración en los lapsos indicados por el Ministerio.

También, el aspecto teórico para la variable desempeño de las escuelas unidocentes responde al documento titulado “Marco para la Buena Enseñanza (MBE)” propuesto por el Ministerio de Educación de Chile (2018) el cual señala que: “es un estándar cuyos contenidos proporcionan orientaciones y criterios acerca de lo que se considera un buen desempeño profesional docente” (p.12). Esto significa que le proporciona al educador la oportunidad de ser evaluado y a su vez pueda desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje de manera más efectiva y, por ende, alcanzar el rendimiento académico de los estudiantes.

Por su parte, la relevancia práctica del estudio viene dada por la importancia del modo de identificar las normas estandarizadas y su relación con el desempeño de las escuelas unidocentes para recoger su impresión y contrastar ambas variables, normativas versus desempeño bajo los aspectos de la funcionalidad y operatividad, desglosando la naturaleza que reviste el hecho de observar una pedagogía que se desarrolla en las aulas rurales en ambientes diferenciados al común de los establecimientos educacionales.

De acuerdo con Castillo et al. (2017) hizo referencia a que: “el profesorado tiene diferentes estilos de enseñar y es portador de saberes propios y creencias relacionadas con la construcción de la identidad docente, sin dejar de mencionar la importancia de su formación inicial” (p.3). Significa que los docentes manejan distintas formas o maneras de facilitar el proceso enseñanza y aprendizaje a través de sus conocimientos

propios, su planeación y el desarrollo del curriculum emitido por el Ministerio de Educación.

La relevancia social enmarcada en la utilidad para la comunidad educativa de los centros educativos objeto de estudio, a todos los directivos y docentes en función de mejorar la valoración de las escuelas unidocentes en la cual exista un compromiso colectivo en alcanzar los propósitos de las normas estandarizadas, la labor de los profesores y, por ende, el bienestar, las relaciones interpersonales, la comunicación con los entes rectores de la educación, el liderazgo de los docentes frente al ámbito de la ruralidad en cuanto a sus condiciones, retos y responsabilidades.

Al mismo tiempo, la relevancia metodológica se hace necesario indagar sobre cómo se vinculan las variables correspondientes a las normas estandarizadas y el desempeño, recoger la información oportuna de la mirada de los(as) docentes respecto de aquellas normativas que suelen implementarse de manera descontextualizadas y el resultado frente a ellas, ya que tales normativas funcionan para el común de los establecimientos educacionales, sin embargo, los(as) docentes de las escuelas rurales unidocentes suelen lidiar con elementos como el factor tiempo, las aulas multigrado, los recursos, conectividad, entre otros.

#### **1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **Objetivo general**

Determinar la relación de las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

##### **Objetivos específicos**

Determinar la relación de las normas estandarizadas y las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

Establecer la relación de las normas estandarizadas y los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

Establecer la relación de las normas estandarizadas y la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **Internacionales**

En el estudio realizado por Demarchi (2020) titulado “La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica”. Se planteó como objetivo “conocer aspectos relacionados con las pruebas estandarizadas que se aplican de manera internacional en los países latinoamericanos” (p.108). Asimismo, señaló como metodología “fue cualitativo, con énfasis en la estrategia documental, se realizó una revisión de numerosos textos científicos y académicos de diferentes países. Como técnica de organización de información se implementó la matriz de revisión documental” (p.108).

Los resultados obtenidos, por el autor antes mencionado centrados en: “los resultados de las pruebas a gran escala o estandarizadas se encuentran asociadas a factores económicos, familiares y contextuales, lo que implica que la responsabilidad del proceso de formación del estudiante no solo recae en el estamento educativo” (p.115). Las conclusiones del estudio centradas en “los cambios en los sistemas económicos en Latinoamérica han producido modificaciones en los sistemas educativos, convirtiéndolos en estructuras basadas en políticas capitalistas que implican personas más competitivas y preparadas para los cambios y desafíos constantes del medio social” (p. 117).

El estudio, antes mencionado proporcionó elementos teóricos relacionado con la evaluación de pruebas internacionales son valoraciones relativas que son efectuadas por las agencias e instituciones a nivel mundial, las cuales son utilizadas como

instrumentos estandarizados de comprobación que pueden ser aplicadas en distintas naciones de forma conjunta.

Cortez (2020) en su investigación denominada “Evaluación del desempeño docente y su relación con la calidad de la formación profesional de los estudiantes de la carrera de Bioquímica y Farmacia de la Universidad Técnica de Machala”. Se propuso como objetivo “determinar el grado de relación entre el desempeño docente y la calidad de la formación profesional de los estudiantes de la Carrera de Bioquímica y Farmacia de la Universidad Técnica de Machala” (p.9).

Al mismo tiempo, el autor que se viene haciendo referencia utilizó como metodología el: “enfoque cuantitativo y cualitativo, con una modalidad de investigación de campo fundamentado en la aplicación de cuestionarios para el análisis de las variables, así como una revisión documental para conocer a profundidad los procesos y resultados de enseñanza” (p.32). Los resultados obtenidos focalizados: “El desarrollo de la enseñanza revela con el 78,28% un nivel muy alto según la opinión de los docentes. Los procesos de evaluación consideran en un 91,30% que tienen un nivel muy alto” (p.62).

El autor, antes mencionado, llegó a las siguientes conclusiones: “proporcionan una valoración muy alta en cada uno de los factores o dimensiones evaluadas del desempeño docente (planificación, desarrollo de la enseñanza, evaluación, actitud del docente), lo que ha contribuido en la obtención de procesos de formación profesional de calidad” (p.71). Esta investigación contribuye con componentes relacionados con la evaluación de desempeño docente en función que representa un aspecto fundamental en la labor de educador porque a partir de la valoración de su actuación en el contexto educativo incidirá en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Rojas (2019) en su estudio titulado “Evaluación del desempeño docente y la satisfacción laboral en los docentes del nivel inicial de la Ugel 01, San Juan de Miraflores”. Se planteó como objetivo general “determinar la relación entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción laboral” (p.26). Asimismo, la metodología respondió a un: “enfoque cuantitativo, de tipo básico, se enmarca dentro

del diseño no experimental, correlacional, de corte transversal y una población de 202 docentes cuya muestra de 133 docentes de instituciones educativas del nivel inicial de la UGEL 01” (p. 27). Los resultados conseguidos estuvieron centrados en que: “el 87,2% presenta un nivel bajo, el 10,5% un nivel medio y el 2,3% un nivel alto; afirmándose que, la mayoría de los docentes presentan un nivel bajo de la evaluación del desempeño docente” (p.34).

Entre las conclusiones planteadas, por el autor antes mencionado, se encuentran: “existe una relación directa y moderada; es decir, mientras más altos sean los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente, la satisfacción laboral también será alta” (p.56). Esta investigación aporta aspectos relacionados con el indicador evaluación de desempeño, dado que representa un procedimiento metódico, interactivo y permanente en la formación del educador en función de fortalecer la praxis pedagógica. Además, el estudio contribuye con el conocimiento relacionado con el tipo y diseño de la investigación, razón por la cual, ambas indagaciones, están centradas en la correlación de variables.

En este orden y dirección, el estudio realizado por León (2019) titulado “Desempeño docente y calidad educativa desde la percepción del estudiante en la Institución Educativa N° 81608 San José, La Esperanza, 2019”. Se planteó como objetivo “determinar la relación entre el desempeño docente y calidad educativa, desde la percepción de 168 estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 81608 “San José”, del distrito La Esperanza, 2019” (p.21).

El método usado por el autor antes mencionado fue una indagación “de tipo descriptiva-correlacional de diseño transversal, en donde se aplicaron dos inventarios valorativos: sobre el desempeño docente con 32 ítems (distribuidos en 5 dimensiones: personal, institucional, interpersonal, didáctica y valores) y; sobre la calidad educativa con 27 ítems” (p.28). Asimismo, obtuvo como resultados: “mayor proporción el desempeño docente fue percibido como Bueno (62,5%) y la calidad educativa como Regular (55,4%); la dimensión personal del desempeño docente fue percibida como

Buena (62,5%); la dimensión institucional Buena (75,0%); la dimensión interpersonal Buena (73,2%)” (p.38).

Por consiguiente, las conclusiones obtenidas por León (2019): “el desempeño docente a nivel general y todas sus dimensiones (personal, institucional, interpersonal, didáctica y valores), se relacionan significativamente ( $p < 0,05$ ) con la calidad educativa” (p.56). Esta investigación aporta elementos teóricos sobre el desempeño docente, razón por la cual se requieren de educadores que se apropien de la labor educativa en función de enriquecer la práctica pedagógica; abriendo espacios que accedan a comprender las particularidades del contexto y, los desafíos que demanda los estudiantes, comunidad y demás miembros de la institución.

En este orden de ideas, la investigación efectuada por Valdez (2018) titulada “Aceptación de las normas estandarizadas y la medición estandarizada en docentes de enseñanza de Psicología”. Se propuso como objetivo “determinar la aceptación de las normas estandarizadas y la medición estandarizada en docentes de enseñanza de Psicología en México” (p.41).

La metodología empleada por el autor antes mencionado centrada en: “enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica con un diseño no experimental y una muestra de 328 maestros de educación primaria en 19 escuelas estatales y 27 federales, representativas de las distintas zonas escolares de la ciudad” (p.43). Los resultados obtenidos: “el 79% de los docentes consideraran estar en desacuerdo en aceptar las normas estandarizadas y la medición de desempeño implementadas por el Ministerio, dado que no corresponden con la realidad de los docentes en su desempeño” (p.47).

El autor, que se viene refiriendo concluyó que: “los profesores consideran que las normas estandarizadas y la medición estandarizada deben estar a tono con los intereses y necesidades en función de obtener mejores resultados en el desempeño docentes, así como mejorar en el procedimiento de administrativos” (p.69). Este estudio aportó elementos teóricos relacionados con la aceptación de las normas estandarizadas en la evaluación de desempeño, dado que representan un instrumento

que accede a valorar la actuación del docente, desde diversas perspectivas de los saberes pedagógicos y disciplinares de la labor del educador.

Mérida (2018) en la investigación titulada “Evaluación del desempeño docente en el sector público (Estudio realizado en el ciclo básico del distrito escolar 07-01-05, sector oficial, del casco urbano, municipio de Sololá)”. Se trazó como objetivo “determinar de qué manera se aplica la evaluación del desempeño a los docentes en los centros educativos del ciclo básico, sector oficial, del distrito 07-01-05, casco urbano del municipio de Sololá” (p.29).

La ruta metodológica utilizada por el autor que se viene refiriendo fue de “tipo cuantitativo y su diseño es descriptivo con una población de 4 directivos y 50 docentes con la aplicación un cuestionario con dos alternativas de respuesta” (p.38). Los resultados obtenidos fueron: “se pudo determinar que el 79.52% de los docentes consideran que los estándares de desempeño evaluados no se adecúan a la gestión y labor desempeñada; incidiendo en el rendimiento óptimo de los mismos” (p.57).

El autor, antes mencionado, estableció como conclusión: “la información proporcionada tanto por los directores y los docentes se debe a la falta de ejecución sistemática de la evaluación del desempeño, lo cual causa el desconocimiento de algunos docentes respecto a la aplicación de dicha herramienta” (p.69). Este estudio aporta elementos teóricos relacionado con la evaluación de desempeño, dado que accede a la promoción, seguimiento y valoración de labor que ejercen los educadores en el ámbito educativo. Asimismo, permite la medición en el establecimiento de parámetros que se ameritan en el proceso enseñanza y aprendizaje y, por ende, el trabajo realizado en función del cumplimiento académico, pedagógico y administrativo.

### **Antecedentes nacionales**

El estudio realizado por Gajardo et al. (2020) titulado “La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño

profesional docente”. Se propuso como objetivo “escribir el porcentaje de profesores con actitudes positivas, neutras y negativas hacia el Portafolio de Evidencias Estructuradas, Pauta de Autoevaluación, Entrevista Estructurada de Evaluador Par e Informe de Referencia de Terceros” (p. 536). Utilizó como método el “paradigma cuantitativo y una población compuesta por todo el profesorado de Educación Básica y Media en los Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares en las Comunas Urbanas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile” (p.537).

Igualmente, el autor, antes mencionado, obtuvo como resultados: “el 26,9% y 30,4% de los docentes, para los años 2008 y 2015, mantienen actitudes negativas hacia los instrumentos que se emplean para evaluarlos y que tal actitud presenta relaciones estadísticamente significativas con un conjunto de factores socioculturales” (p.545).

Entre las conclusiones consideradas en el estudio del autor, que se viene refiriendo, focalizadas: “el alto porcentaje de profesores que manifiesta actitudes ambivalentes se explica debido a que no se encuentra plenamente instalada la cultura de la evaluación y en oportunidades la evaluación no corresponde a la praxis ejercida” (p.550). Este estudio aporta elementos teóricos relacionado con la evaluación docente, razón por la cual está fundamentada en la valoración de los estándares educativos en función de la evaluación que tiene el ejercicio docente en la práctica pedagógica.

En la indagación efectuada por Jiménez (2020) titulada “Normas estandarizadas y los estándares indicativos del desempeño para los Establecimientos Escolares y sus Sostenedores (EID)”. Se propuso como objetivo “analizar las normas estandarizadas y los estándares indicativos del desempeño para los establecimientos escolares y sus sostenedores (EID)” (p.7). La metodología empleada fue: “diseño metodológico es exploratorio de carácter cualitativo, el documento a analizar fueron las normas estandarizadas y los estándares indicativos del desempeño para los Establecimientos Escolares y sus Sostenedores (EID)” (p.49). Los resultados obtenidos centrados: “El 85 % de los docentes están en desacuerdo que la falta de liderazgo incide en el cumplimiento de las normas estandarizadas y los estándares indicativos de desempeño en los establecimientos escolares” (p.58)

Entre las conclusiones alcanzadas por el autor antes mencionado: “se observan estándares que refieren explícitamente a necesidades que son relevadas por el contexto de la sociedad actual, estos son potenciar las habilidades de los estudiantes; y en la incorporación explícita de la diversidad y la interculturalidad” (p.69). Este estudio aporta elementos teóricos relacionado con los estándares indicativos de desempeño que representan un marco orientador para la valoración de los procedimientos en la administración educacional en los centros educativos en función de potenciar la calidad y las mejoras continuas en los mismos.

La investigación realizada por Mantilla (2019) en su estudio titulado “Evaluación del desempeño profesoral en Educación Superior Tecnológica”. Se planteó como objetivo “analizar la evaluación del desempeño profesoral en Educación Superior Tecnológica” (p.21). La metodología ubicada “en el paradigma de análisis crítico, el método inductivo- deductivo y analítico, se seleccionó a los 49 profesores de la carrera de Administración de Empresas, se aplicaron cuestionarios de: autoevaluación de los profesores, evaluación de los estudiantes, evaluación” (p.27).

En este sentido, los resultados conseguidos estuvieron ubicados: “el 100% casi siempre se asume como criterio de evaluación del profesor el cumplimiento de los planes, los métodos y recursos de enseñanza, el plan de evaluación y las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación de los estudiantes” (p.30). Al mismo tiempo, las conclusiones focalizadas en: “la evaluación del desempeño es una apreciación sistemática del trabajo de cada persona, en función de las actividades que cumple, de las metas y resultados que debe alcanzar y de su potencial de desarrollo” (p.31).

La investigación, antes planteada, aporta aspectos teóricos relacionado con la evaluación de desempeño docente, dado que representa un componente esencial en el proceso de la valoración del talento humano y, por ende, en el control, organización y planificación en las mejoras continuas del proceso enseñanza y aprendizaje. Además, garantiza el compromiso y responsabilidad del educador en la formación integral de los estudiantes.

La investigación presentada por Verdugo (2019) titulada “Evaluación del proceso de integración de los estándares pedagógicos en el proyecto formativo de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha Chile”. Se propuso como objetivo “evaluar la integración de los estándares pedagógicos en los perfiles de egreso y programas formativos de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha” (p.30).

La metodología utilizada por centrad en “el enfoque metodológico basado en el paradigma pragmático e interpretativo, en las características de la investigación evaluativa de carácter interna-formativa y del método de investigación que corresponde a un estudio de caso institucional” (p.189). Por ende, sus resultados indicaron que: “destacan que las opiniones de directivos y profesores son coincidentes y más favorables que los estudiantes en cuanto al conocimiento, utilidad, actitud e intención de integrar los EP” (p. 238). Asimismo, el autor refleja que “identifican la relación MINEDUC universidad, la vinculación universidad-centro escolar y política institucional de la universidad como factores que facilitan y dificultan la integración de estos estándares” (p.238).

Las conclusiones a la que llegó Verdugo (2019) “en las dimensiones conocimiento y actitud, las respuestas de los tres grupos son menos favorables, mostrando que los estudiantes están en una posición menor favorable en los ámbitos estudiados” (p.488). Este antecedente aportó componentes teóricos sobre la evaluación en los estándares pedagógicos que tiene que ver con el desempeño del docente en cuanto a la ejecución de las políticas educativas que se ejecutan en el país.

En este sentido, la investigación de Cárdenas (2018) titulada “Relación de las normas estandarizadas y la evaluación del desempeño profesional docente: Un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno Chile”. Se planteó como objetivo general “establecer la relación de las normas estandarizadas y la evaluación del desempeño profesional docente, a partir de la visión de la comunidad educativa de la ciudad de Osorno, y de los aportes teóricos relacionados con la evaluación” (p.106).

La metodología empleada por el autor que se viene citando centrada “enfoque mixto, que utiliza un perspectiva cuantitativa y cualitativa, y de tipo explicativa. El universo de estudio constituido por 91 profesores” (p.107). Seguidamente, los resultados conseguidos en el estudio: “el profesorado no advierte la relación entre la las normas estandarizadas y la evaluación de desempeño, puesto que un 74,7%, manifiesta estar “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”, respectivamente con esta afirmación” (p.137).

Am mismo tiempo, el autor referido se planteó como conclusión que: “se logró determinar que existen preguntas claves en todo proceso evaluativo de profesores tales como para qué evaluar, qué evaluar y cómo evaluar el desempeño docente, así como se pudo identificar que los propósitos de una evaluación docente” (p.237). Este antecedente contribuye, con el presente estudio, con aspectos teóricos sobre la evaluación de desempeño profesional, dado que se basa en elementos técnicos y metódicos que acceden a potenciar la labor del docente y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes y la calidad educativa en los centros educativos chilenos.

## **2.2. BASES TEÓRICAS**

### **Normas estandarizadas**

#### **Definición**

Las normas están inmersas en modelo internacional de la gestión de calidad aplicadas en el ámbito educativo, de acuerdo con Ministerio de Educación de Chile (2017), una de ellas son las normas ISO 9000 “desarrollado por la Organización Internacional de Normalización, es un referente internacional sobre los requerimientos para la gestión de calidad debido a su reconocimiento como un sistema genérico de gestión estandarizado” (p.27). En otras palabras, a nivel internacional existe un conjunto de normas que son referentes esenciales para la evaluación estandarizadas en

instituciones, especialmente, en el campo de la educación en función de desarrollar pautas de acuerdo a las necesidades de cada centro educativo.

De allí que, las normas estandarizadas representan el conjunto de pautas que se utilizan en diferentes actividades, bien sea científicas, económicas, sociales y educativas con la finalidad de establecerlas, ordenarlas y mejorarlas. Al respecto, Hernández et al. (2018) las definió como: “el proceso de formular y aplicar reglas, para una aproximación ordenada a una actividad específica, para el beneficio y con la cooperación de todos los involucrados” (p.152). Esto significa que las normas estandarizadas están centradas en expresar y emplear pautas en función de dar cumplimiento a una tarea determinada.

En este sentido, David y Rothewel (2012) consideran que las normas estandarizadas “constituyen una herramienta que disminuye la variabilidad de resultados, incrementa la productividad, la ventaja competitiva y fomenta las mejoras continuas basada en la experiencia” (p.47). Los autores refieren que dichas normas representan una estrategia que contribuye con el desempeño de los sujetos aumentando su labor y los progresos en una determinada organización.

Las normas estandarizadas son aquellas que se determinan como forma de dar sentido de calidad al área donde se busca implementarlas, en este caso la educación. Hablan de desempeño, mejora continua, formando un sistema normativo basado en resultados, y como señalan Assaél et. al (2018): “En la construcción de este sistema normativo confluyeron distintas influencias, como las corrientes sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas, los modelos empresariales de calidad total” (p.23).

Todo el conjunto de elementos que se conjugan cuando se determinan las distintas normativas estandarizadas, abren camino a presentar estándares de desempeño que se definen con indicadores de calidad, competencia, aparente perfección de los modelos de control, entre otros aspectos. Al respecto, la Revista Docencia (2009) planteó:

No es raro encontrar escuelas que han debido terminar apuestas de innovación, y olvidarse de los énfasis en disciplinas distintas a las evaluadas. Salirse del esquema, de la norma estandarizada en lenguaje, matemática y ciencias, en un ejercicio de costo-beneficio, cuesta caro, y más aún para aquellas escuelas públicas pobres, que, en nuestro contexto de severa segregación, deben destinar todos sus recursos a estas áreas curriculares, obstaculizando el cumplimiento de un derecho a una educación integral (p.8).

Referente a las normas estandarizadas en su aplicación respecto a las Escuelas Rurales Unidocentes de Combarbalá, en el punto correspondiente se presentaron tablas de la variable y su efecto, cuyas tablas aportaron a la investigación una línea de comparación entre cada normativa estandarizada versus el efecto en el desempeño en las escuelas rurales unidocentes de Combarbalá, por ende, en el trabajo que los docentes desempeñan en ellas.

La problemática se presenta cuando se debe dar cumplimiento a las normativas, que muchas veces por razones del espacio geográfico, lo lejano desde las zonas urbanas, el poco recurso con el que se cuenta y la segregación que se suele presentar, quedan marginadas de posibilidades de lograr dar cumplimiento a lo que está establecido, y esto debiese tener una necesaria regulación mirado desde el punto de vista de las escuelas tanto públicas como particulares subvencionadas que hay en un determinado territorio rural.

La cantidad de escuelas particulares subvencionadas que hay en el sector rural, es menor con respecto a las primeras, como también lo señalara la OCDE (2017) citando a Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2017): “En Chile, las zonas urbanas tienen una mayor proporción de establecimientos particulares subvencionados, mientras que la mayoría de las escuelas públicas municipales se encuentran en áreas rurales” (p.14). Aun así, las escuelas particulares subvencionadas se encuentran de igual modo afectas a las determinaciones de las normativas estandarizadas que emanan desde el nivel central, y por lo tanto, las regulaciones que se hace necesario efectuar para las escuelas del sector rural, las considera también a ellas.

Hay varios aspectos que suelen aunar las escuelas tanto urbanas como rurales, dejando en un solo modelo ambos sectores, y esto genera diversas impertinencias a la hora de poner en práctica las normativas que les rigen, ya que llevarlas a efecto, supone un gran esfuerzo a doblegar, sin siquiera llevar a conseguir lo suficiente como resultado.

Igual que muchas veces se ha visto perjudicado el sector rural, donde están insertas las escuelas, por la ironía que se da entre lo concerniente por ejemplo al desarrollo de la mejora de los procesos agrícolas, ganaderos o forestales, que vuelve a tales sectores en industriales y por lo tanto se les suele dar características de urbanos. En Chile, algunas compañías agrícolas han generado industrialización de los sectores en donde se encuentran, llevando a ocasionar que se vea a las comunidades rurales como parte de un índice de urbanidad, y, por lo tanto, estas localidades reciben el trato de urbanas sin serlo del todo. Ferrada (2018) señaló:

Que este fenómeno haya sido poco estudiado en los territorios rurales tiene que ver con el predominio del paradigma urbano, el que hace varias décadas ha invisibilizado otros modos de vida, centrando la discusión en los problemas de la ciudad. La idea que hay detrás es la superación de lo rural como categoría de análisis; el supuesto que subyace es que los procesos modernizadores que ha experimentado la agricultura han cambiado el panorama urbanizando lo rural. Esta situación se inscribe en un debate mundial, respecto a cómo los procesos capitalistas agroindustriales afectan estos territorios, y si efectivamente los procesos de concentración de la población, las redes viales, la infraestructura convierten a estas localidades en urbanas (p. 57).

Por lo tanto, la escuela situada en este entorno recibe el trato de escuela urbana, y eso lleva a que la naturaleza de lo urbano tome un lugar de protagonismo, sin considerar que las condiciones del entorno geográfico de la escuela ubicada en aquel lugar, pueda llevarla a que continúe arraigada a las características propias de una escuela que pertenece al sector rural.

La brecha que suele separar a ambos tipos de escuelas habla de problemas principalmente en la comunicación. El aislamiento geográfico de muchas escuelas

rurales unidocentes, hace que éstas estén en su mayoría desprovistas de conectividad, tanto vial como virtual, generando que los(as) docentes de estas escuelas estén incomunicados con respecto al resto de la civilización. Por lo mismo, no es fácil reemplazarlos cuando, por ejemplo, en su derecho deben hacer uso de su porcentaje del horario no lectivo (correspondiente al 70% de horario lectivo y 30% de horario no lectivo), para que otro(a) docente cubra ese espacio en el currículum.

Además, cuando la señal muchas veces no llega a estos lugares, no se puede cumplir con lo que el sistema pide a través de la red. A esto se agrega que en muchas de las localidades donde están ubicadas estas escuelas no hay luz eléctrica, por lo tanto, la escuela tampoco cuenta con el suministro eléctrico, usando en su lugar un generador y paneles solares que permiten encender los computadores por espacio de diez minutos solamente, apagándose después, para volverse a encender por espacio de otros diez minutos. Con estas dificultades deben trabajar diariamente los(as) docentes que atienden estas escuelas.

A las escuelas unidocentes, le siguen las bi y tri docentes, con dos y tres profesores(as) respectivamente en su dotación docente. Otro tipo de escuelas rurales, son las que entran en la gama de polidocentes, y son aquellas que cuentan en su dotación con más de cuatro docentes. Estas escuelas, pese a ser un poco más numerosas, tanto en docentes como estudiantes, aun así, muchas de ellas mantienen aulas multigrado, por lo tanto, también se ven afectadas cuando se exige dar cumplimiento a tales normativas que no son pertinentes con el tipo de escuela. El sistema norma el funcionamiento de aulas multigrado, y la mayoría de las escuelas rurales polidocentes tienen este tipo de aula. MINEDUC (2017) señaló:

El sistema escolar ha mantenido durante el período 2004 – 2016 la normativa establecida en el Decreto N° 8144 (1980) que fija el número mínimo y máximo de alumnos por curso de acuerdo con el nivel y modalidad educativa impartida. Así, en la educación parvularia, básica y media la normativa estipula que los cursos deben tener un alumno como mínimo y 45 como máximo, mientras que en la educación especial la cifra oscila entre uno como mínimo y 15 como máximo, según el tipo de necesidad educativa especial que se atienda. El

mismo decreto autoriza la combinación de cursos en la educación básica rural, estableciendo que el máximo de estudiantes por curso de estas características puede alcanzar hasta los 35 alumnos (p. 87).

Considerando lo anterior, se logra tener presente que la gama de alumnos(as) en un aula multigrado forma parte de la naturaleza de las escuelas rurales, las que en su esencia mantiene la posibilidad de combinar cursos y poder cumplir así con la normativa vigente.

Las escuelas rurales polidocentes, según la cantidad de alumnos que cuenta por nivel, combina cursos agrupándolos generalmente de 1° a 4° básico en un curso (aunque a veces 1° y 2° queda en un curso y 3° y 4° en otro, según disponibilidad de matrícula), 5° y 6° en uno, y 7° y 8° en otro curso (PADEM Combarbalá, 2019).

De esta forma los(as) profesores(as) que se encuentran trabajando en escuelas polidocentes de modalidad multigrado, se encuentran enfrentados al trabajo con distintos cursos a la vez, desde dos a cuatro cursos en una misma sala de clases, y no utilizan en módulo de clases que utilizan las escuelas de tipo unidocentes, por lo que el trabajo lo deben planificar pensando en distintos cursos que se deben atender, los cuales deben estar alineados con los Estándares de Aprendizaje exigidos para el estándar de las escuelas en general, no generando ningún tipo de educación diferenciada, aunque como tal, y lo señalado en líneas anteriores, con esto se asegure la igualdad en el aprendizaje para todos(as) los(as) estudiantes.

Los programas de estudios dentro todo escenario atingente a lo que implica educación, aunque en el sistema escolar se constituyen como una propuesta, están diseñados para el estándar, por lo mismo durante la formación inicial docente a cargo de las universidades acreditadas en la formación de profesores(as) de la educación básica, salvo contado muy pocos casos, no incluyen en sus mallas curriculares una formación en el sector rural (Barra et al. 2017), por lo mismo se preparan para el estándar y a la hora de enfrentarse a este tipo de aulas, se encuentran con una realidad para la cual no fueron preparados(as), teniendo que adaptar la forma de trabajo y

generar una regulación de sus prácticas docentes aterrizando el contenido curricular a la nueva realidad con la que se encuentran. Por su parte, Pérez (2018):

Junto con la demanda de crear una escuela primaria pertinente al medio rural, durante la primera mitad del siglo XX también se planteó la necesidad de modificar el sistema de formación de maestros, a fin de contextualizar la educación entregada por los profesores (p.67).

Considerando esto, el sistema educativo en general, de manera muy vaga ha logrado establecer una mirada hacia los fundamentos curriculares que debieran atender integralmente la educación en el ámbito de la ruralidad, teniendo presente que existe mucho territorio perteneciente a este sector, y desde el punto de vista de la incorporación de la educación rural y su pertinente adaptación al territorio, se vuelve necesario que prácticamente en todas las mallas curriculares de formación de profesores de la educación básica, se considere una nutrida formación en el ámbito rural, considerando a su vez, que gran parte de los(as) profesores(as) en formación que posteriormente llegarán a ejercer, lo harán en el sector rural.

Viendo el sistema educativo desde la esfera que implica la incorporación de la educación rural en el conglomerado de lineamientos pertinentes a regular su operatividad hacia su área específica, significaría quizá un mayor costo de recursos, una inversión más a largo plazo, pero que culminaría con la consolidación de un sistema educativo más basado en su propia naturaleza, por lo tanto más propio a la implicancia de su funcionamiento, con una dinámica de trabajo que incorpore la identidad del territorio, que resalte la construcción cultural del sector, donde la familia, que es un eslabón fundamental en este entorno, pueda potenciar aún más efectivamente su accionar de participación con la escuela, y se pueda tener resultados de calidad dentro del escenario de la comunidad educativa considerando todo el caudal de desarrollo que implica un formato de sector rural incorporado integralmente en su conjunto al sistema educativo del país, encontrando más espacios de participación que permita la incorporación de la comunidad, la familia y el entorno que le envuelve.

Los espacios al interior de la escuela en donde se expresa la relación entre las familias y la escuela, en muchas ocasiones, no están definidos claramente. En cambio, los espacios de participación de las familias y comunidad educativa son conocidos por todos. Una posible explicación a esta situación es que la participación de las familias se refiere más directamente a los espacios de recreación o actividades extra-programáticas organizadas en conjunto entre docentes, padres y madres (Ortega y Cárcamo, 2017, p.78).

Bajo esta premisa se configura la veracidad que conforma el núcleo del corazón de la escuela rural, que comprende un mayor arraigo de quienes componen parte del conjunto de la comunidad escolar. La familia mantiene un vínculo más estrecho con la escuela, el que a su vez se suele tener presente aún en las acciones que se definen en el Plan de Mejoramiento Educativo de muchas escuelas, como factor elemental en la composición del establecimiento. Falta definir tales espacios señalados por los autores citados anteriormente, aunque en sí, la familia suele estar más integrada al accionar de la escuela, constituyéndose esta última en referente de toda la comunidad rural del territorio en el que está inserta. En este sentido, Williamson (2018) afirmó que:

Si bien existen líderes que incentiven a los apoderados para que se preocupen de la calidad de la educación de sus hijos, hay una ausencia de otros liderazgos que motiven y propongan las soluciones a los conflictos existentes, por lo que también es una limitante para el fortalecimiento del capital social comunitario (p.67).

Dentro de este contexto, la articulación entre la escuela rural y la familia genera un vínculo que permite una interacción más fluida entre ambas partes, aunando criterios y estableciendo un perfil de formación propio del alumnado que claramente se suele volver más cercano que el vínculo presente en el sector urbano, donde en este último, la brecha que separa a ambas partes generalmente es mayor, ya que en la mayoría de los casos no se presta tanta atención a este tipo de escuela, más que el propio y pertinente al horario de clases.

En consecuencia, la gama de normativas de línea estandarizada, lleva a que el sistema en este sentido genere un tratamiento altamente numérico, donde el componente cuantitativo se encuentra fuertemente arraigado a todo el conjunto de acciones tendientes a buscar la consolidación de un sistema educativo bien fundamentado, como es el caso de los Estándares de Aprendizaje que se utilizan tanto para medir la cobertura curricular, y se encuentra estrechamente ligado al trabajo que realiza el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE para llevar a efecto su trabajo.

Lo anterior lleva a generar un sistema que sigue un patrón de trabajo moldeado por el accionar de lo estándar y no distingue entre una realidad y otra. Por lo mismo, en varios aspectos la educación rural se ve afectada por esta situación presentada, ya que la estandarización en muchos puntos no es pertinente con la naturaleza de la escuela, y por lo mismo, intentar regularla conlleva un esfuerzo mayor y desgaste sin precedentes porque como tal, no fue hecha para la escuela.

Con la marcha del tiempo se ha puesto empeño en solucionar diversos tipos de necesidades que basadas en el análisis efectuado en cada uno de los Gobiernos de turno en materia de políticas educacionales, a través de la cartera correspondiente, en este caso el Ministerio de Educación, dichas necesidades han sido atendidas a través de políticas públicas que han ido consolidándose en el quehacer educativo, buscando equilibrar brechas de separación que se generan entre cada uno de los escenarios en que está presente, y que dice pertinencia con las diferentes normativas estandarizadas.

## **Desarrollo de los indicadores de la variable normas estandarizadas**

### **Aceptación por parte de los docentes**

Antes de desarrollar el indicador, es relevante conocer lo que significa la palabra aceptación, según López (2017), “como una actitud enfocada a aceptar las situaciones que no se pueden cambiar. Existen experiencias o situaciones que no tienen

solución y que no suelen ser agradables. Adoptar una actitud de aceptación, permitirá asumirlas y esa persona saldrá fortalecida” (p.41). Esto significa que la aceptación está centrada en la cualidad que tiene un individuo de admitir ciertas circunstancias que no pueden ser cambiadas y, por lo tanto, debe sujetarse a situaciones que lo conducirán a asumir dichas situaciones con entusiasmo y optimismo.

Por lo tanto, la aceptación es significativa cuando el individuo lo lleva a la praxis y busca acciones para mejorarla en el trayecto de su vida o profesión. Además, representa una destreza que poseen las personas para asimilar o aceptar escenarios dificultosos o comprometidos a aquellas actividades que no tienen forma de ser solucionadas.

En este contexto, Arellano (2018) define a un docente “como aquel que enseña o que es relativo a la enseñanza. La palabra proviene del término latino docens, que a su vez deriva de docēre (enseñar)” (p.9). En efecto, el autor define a un docente como aquel sujeto que imparte una instrucción. Asimismo, es un individuo que guía un proceso de saberes o enseñanza a un determinado grupo de estudiantes o personas.

Por su parte, Nieva y Martínez (2016) plantearon que “el docente como sujeto de la educación es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo” (p.16). Esto significa que el educador es el ente fundamental en el proceso enseñanza y aprendizaje, razón por la cual es la figura que facilita los conocimientos, saberes y experiencias de contenidos que se encuentran formalizados en un curriculum educativo.

Partiendo de lo antes expuesto, la aceptación del docente, es vista como aquella admisión de situaciones en las cuales el docente debe adecuarse o adaptarse por normas o lineamientos emitidos por los entes rectores en función a su desempeño y evaluación. Al respecto, Moyano (2018) expresó que: “los docentes deben aceptar un conjunto de normas estandarizadas, reglamentos y normas de convivencia en el desarrollo de sus funciones que son emanadas por el Ministerio de Educación de Chile, desde cualquier contexto en el cual se desenvuelve” (p.37).

Por ello, el nivel de aceptación de los(as) docentes de las distintas normas estandarizadas que llegan a las escuelas unidocentes para ser cumplidas, y como dicen Hernández, Fernández y Baptista (2014): “su medición de aceptación se valida mediante dos métodos al comparar dos criterios” (p.216). De allí que, dentro de la línea de aceptación que los(as) docentes admiten frente a las normativas estandarizadas están aquellas que son viables de ser implementadas y que no afectan su rendimiento en el desempeño.

Desde el Nivel Central emanan normas que son comunes para todo tipo de escuelas, que si bien se enmarcan dentro del principio de equidad e igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos(as) los(as) estudiantes del país, no son viables de ser implementadas debido a la naturaleza que tienen las escuelas unidocentes ni en la realidad territorial donde se encuentran y por lo mismo.

Para lo anterior, los(as) docentes de las escuelas rurales unidocentes de Combarbalá se agrupan en redes conformadas por comunidades de microcentros de apoyo y trabajo colaborativo para aunar criterios de trabajo que permitan el cumplimiento de lo que tales normas emitidas por el Ministerio de Educación de Chile, de manera que se puedan interpretar, buscando la manera de consensuarlas y definiendo cuáles son viables de ser implementadas y cuáles no, informando al Nivel Central cuando una normativa no se puede aplicar.

A su vez, buscan la retroalimentación del trabajo a través de la asesoría que entrega el Ministerio de Educación por medio de la respectiva Dirección Provincial de Educación y el apoyo que brinda el Departamentos de Administración Educacional Municipal (DAEM) con su personal docente técnico que tienen a disposición para estos efectos en función de brindar asesoría y apoyo para cumplir las normas estandarizadas.

Los(as) docentes de las escuelas rurales unidocentes de Combarbalá observan cada norma que emite el Nivel Central y generan planes de trabajo para incluir las normas estandarizadas a sus modalidades de trabajo para organizarse y para cumplir con los indicadores de monitoreo que se generan, posterior a la emisión de ellas, reconocen la importancia de las normas, pero a su vez en muchas ocasiones se ven

superados(as) por buscar cumplirlas todas en rigor. Presentan sus inquietudes pertinentes a los organismos correspondientes y en muchos de los casos sienten que no reciben la respuesta esperada, por lo que se quedan con la sensación de estar en un oasis fuera del oasis que genera las escuelas donde se encuentran, tratando de cumplir sin demoras que lo que está establecido en cada una de las normativas.

### **Pertinencia con el contexto escolar**

La pertinencia, de acuerdo a Hernández y Rodríguez (2017), “se refiere al grado de correspondencia que debe existir con las necesidades sociales e individuales. Además, responde a las necesidades de las personas y a los requerimientos del desarrollo nacional” (p.35). Esto quiere decir, que la pertinencia está determinada por la conexión que debe coexistir con la obligación de acciones generales y particulares de los sujetos que encuentran en un contexto.

En este sentido, los autores antes mencionados, plantearon que la pertinencia en el contexto escolar “cuando guarda congruencia, conveniencia, coherencia y relación lógica con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción” (p.37). Estos autores refieren que la pertinencia en el contexto escolar tiene que ver con la oportunidad, beneficio y conexión armónica con los intereses sociales, reglas, acuerdos y responsabilidades con los educandos y todo el funcionamiento del centro educativo.

Herrera et al. (2020) refirieron que la pertinencia en el contexto escolar “requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales” (p.170). En otras palabras, para que exista una verdadera pertinencia en los centros educativos debe regirse por pautas o normas que regularicen el funcionamiento, las características

del entorno y la capacidad que tengan los integrantes de dicho centro para que permanezca en el tiempo.

Por otra parte, Ávila (2019) refiere que la pertinencia en el contexto escolar obedece a “la congruencia que debe existir de la norma estandarizada con el contexto escolar” (p.71). Es decir, que debe existir una correspondencia con el entorno educativo en el cual se encuentra el centro educativo con las normas que son emanadas por los entes rectores, en este caso, por el Ministerio de Educación de Chile.

En este orden de ideas, es importante destacar que cada docente de las escuelas rurales unidocentes de Combarbalá, observan las oportunidades reales de aprendizaje de sus estudiantes, quienes formados en el contexto de su realidad rural aprenden de lo que el campo les entrega. Por lo que, esta condición lleva a que los procedimientos y métodos de enseñanza deban ser pertinentes con la realidad contextual en la que viven los(as) estudiantes que estudian en estas escuelas.

Muchos de los(as) docentes prefieren elaborar sus propias guías de aprendizaje y materiales de estudio extra, argumentando que los textos escolares recibidos desde del Ministerio de Educación no se ajustan a la realidad en la que viven y se forman sus estudiantes, están descontextualizados y poco entregan referente a la vida en el campo. Estos textos se entregan de igual forma para todo tipo de establecimiento educacional dentro del territorio nacional y por lo mismo, gran porcentaje de su contenido no aborda situaciones basadas en el contexto rural.

Por ello, un instrumento utilizado para generar los planes de mejora de los establecimientos educacionales es el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Este plan debe alinearse con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En él se debe mencionar las acciones a realizar para cada dimensión del plan (Gestión Pedagógica, Liderazgo, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos) y en este sentido se vislumbra con mayor énfasis la necesidad de readecuar las normativas a los contextos específicos del sector rural ya que en el momento de su elaboración se logra percibir que varias de las normativas emanadas desde el Nivel Central no permiten en su totalidad su incorporación a los planes de estudios que requieren los(as) estudiantes de este sector,

evidenciado posteriormente, muchas veces en las pruebas de medición del SIMCE y otros instrumentos de medición que utiliza de la Agencia de Calidad de la Educación para medir los aprendizajes de los(as) estudiantes.

A lo anterior se suma lo referente a infraestructura, que en muchos de los casos las escuelas carecen de los elementos básicos, como luz eléctrica alimentándose con paneles solares y agua alimentándose con camiones aljibes que acarrear el agua desde la zona urbana y que esto ralentiza el sistema afectando también el aprendizaje de los(as) estudiantes, ya que se requiere conectar computadores para complementar sus estudios y estos alcanzan a durar 10 minutos encendidos y luego se apagan por la poca energía que proporcionan los paneles solares afectando también el desempeño del(la) profesor(a) no pudiendo cumplir con lo que se le solicita efectuar en materia de instrumentos de gestión. A su vez, por el agua que se debe racionar, no se pueden desarrollar huertos escolares con la funcionalidad que se requiere.

Las condiciones geográficas en las que se encuentran la mayoría de estos establecimientos, generando un aislamiento con el sector urbano, llevan a que junto con el poco recurso para el aprendizaje, el(la) docente en muchos aspectos en momentos se vea superado y desmotivado en su accionar ya que se encuentra en un ambiente que probablemente no es el que se creció y desarrolló como persona, y la lógica de la función lo llevó a experimentar una vida alejada de lo urbano, con los recursos necesarios.

## **Desempeño en Escuelas Unidocentes**

### **Definición**

Antes de desarrollar el indicador desempeño en escuelas unidocentes, es importante definir lo que es la escuela rural, según Hamodi y Aragués (2014), “esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de

grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización” (p.48). Los autores refieren que la escuela rural está conformada por una sola unidad y con una organización en la diversidad, en un medio natural y distintos niveles con habilidades propias que cuentan con un conjunto de agentes comprometidos, entre ellos, docentes, alumnos, familia y comunidad.

Por su parte, Arancibia (2017) señaló que las escuelas rurales “es un centro de formación académica en el cual los alumnos pueden cursar estudios en los distintos niveles educativos, tales como preescolar, primaria, secundaria y universidad, mediante la enseñanza de un profesor o facilitador”. Es decir, es un tipo de institución especial que se encuentran localizadas en zonas pequeñas y muy apartadas de las zonas urbanas. Por lo general, están localizadas en pueblos, campos o montañas. Por lo general, este tipo de escuelas cobija a estudiantes que proceden de familias que se consagran a la agricultura, entre otras faenas del campo.

En este sentido, el desempeño de escuelas unidocentes, de acuerdo con Hinojosa (2018), consiste “en el grado de desenvolvimiento que tiene la escuela con respecto a los planes, programas y proyectos planeados. Además, dependerá del buen o mal desempeño según la calidad educativa que brinda” (p.32). Significa que el desempeño de las escuelas rurales dependerá del contexto en la cual se desenvuelve, así como planificación de cada una de las actividades que programa.

De igual manera, Martínez (2016) plantearon que el desempeño de escuelas unidocentes depende “del grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado” (p.126). Esto quiere decir, que el desempeño de escuelas está centrado en funcionamiento y compromiso que tiene la escuela hacia el beneficio de cada uno de sus miembros; así como la eficacia del proceso enseñanza y aprendizaje y demás fines inherentes a la administración y gestión de la misma.

Por otra parte, al hablar de desempeño de escuelas unidocentes, también se encuentra inmerso el desempeño docente, según Blazquez (2017) lo definió como “la

actividad que el docente realiza dentro del aula y que incluye el manejo de buenas relaciones con los alumnos, la organización de la enseñanza, la gestión del clima de aula, el cultivo de buenas relaciones con los padres de familia” (p.34). En otras palabras, representa las distintas actividades que formalizan los educadores para facilitar el proceso enseñanza y aprendizaje, además de fomentar las relaciones interpersonales, el liderazgo y comunicación con los alumnos y demás integrantes de la escuela.

Al mismo tiempo, Arias (2017) considera que el desempeño docente “es el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre los componentes que impacta la formación de los alumnos” (p.30). En efecto, en el ejercicio del docente se encuentra la capacidad de interactuar con todas las acciones inherentes a la planificación, organización, dirección de la gestión escolar, velar por el aprendizaje y el rendimiento académicos de los estudiantes.

En este orden y dirección, para el medir el desempeño en los establecimientos educacionales en Chile, incluyendo los unidocentes, el sistema educativo chileno utiliza diferentes mecanismos, entre ellos: la Agencia de Calidad de la Educación, los Estándares Indicativos de Desempeño y el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, los mismos recogen el ejercicio, funciones y desempeños de los docentes.

El Ministerio de Educación deberá crear, mantener y administrar un registro de información de la Asistencia Técnica Educativa, que será público e indicará, a lo menos, las personas y entidades que forman parte del Registro Público de Personas o Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo, los establecimientos que hayan recibido sus servicios, las áreas en que les prestaron servicio y, en los casos que corresponda, los resultados educativos alcanzados por los establecimientos. Deberá, asimismo, incluir información acerca de la Asistencia Técnica Educativa que brinde el Ministerio de Educación por medio de la unidad o unidades respectivas.

La formación de los profesionales de la educación corresponderá a las universidades acreditadas, cuyas carreras y programas de pedagogía también cuenten con acreditación, de conformidad a la ley. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.

En el ejercicio de su autonomía, los establecimientos educacionales y en particular sus directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad.

El Ministerio de Educación a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en adelante indistintamente “el Centro”, colaborará en el desarrollo de los profesionales de la educación ejecutando programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones certificadas por el Centro, como también otorgando becas para éstos.

Los directores de los establecimientos, con consulta a su sostenedor, podrán establecer redes inter establecimientos para fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, pudiendo contar para ello con la colaboración de los docentes mentores que se desempeñen en el ámbito local. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente se inspira en los siguientes principios: (a) Profesionalidad docente, (b) Autonomía profesional, (c) Responsabilidad y ética profesional, (d) Desarrollo continuo, (e) Innovación, investigación y reflexión pedagógica, (f) Colaboración, (g) Equidad, (h) Participación, (i) Compromiso con la comunidad y (j) Apoyo a la labor docente.

Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza Parvularia, Básica y Media un Plan de Formación

Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso.

### **Indicadores de la variable desempeño en Escuelas Unidocentes**

#### **Mediciones estandarizadas**

Las mediciones estandarizadas, de acuerdo con Arancibia (2018) “implica que la información necesaria que será definida con algún grado de precisión y que se asegurará que sea planificada y reunida en forma permanente” (p.12). Las mediciones estandarizadas están centradas en la obtención de información con la finalidad de generar valoraciones sobre el desempeño laboral que ejerce un individuo. Asimismo, se interpreta los datos obtenidos a través de evidencias presentadas y, solamente debe ser revisada la información que se está recibiendo.

Del mismo modo, Arancibia (2018), reseñó que las mediciones estandarizadas “es realizada con el propósito de efectuar comparaciones entre individuos de acuerdo a alguna característica. En la evaluación, no es necesario ni deseable hacer comparaciones entre estudiantes, porque interesa más, valorar el desempeño del docente” (p.19). Es decir, busca la estimación o medición de la labor que ejerce el docente en el ámbito pedagógico, administrativo y académico.

Por otra parte, Froemel (2016) planteó que las mediciones estandarizadas están restringidas por distintos componentes “siendo uno muy gravitante el que surge precisamente de su restringida validez relativa, producto de su naturaleza intrínseca de constituir un intento indirecto para detectar características internas de los sujetos a través de una muestra de evidencias externas” (p.15). Esto quiere decir, que las mediciones estandarizadas se encuentran limitada por la consistencia interna de su

validez, dado que los individuos están sujetos a evaluaciones de realidades que provienen del exterior.

No obstante, el abordaje de la medición estandarizada de las competencias básicas es probable que dichas competencias deben ser medidas de manera estandarizada por medio de interrogaciones abiertas, la comprensión oral a través de ítems cerrados o abiertos. A pesar que algunos autores, como Rodríguez (2015) considera que “hacen depender la elección del tipo de ítem de aspectos tales como las recomendaciones de la comunidad de especialistas, el costo e incluso de las repercusiones del uso de un tipo u otro en términos de la política educacional” (p.17). Significa que en oportunidades las mediciones están focalizadas con agregados que involucran la opinión de expertos y las consecuencias que puede generar con la utilización de este tipo de comprobaciones cuando son estimadas o vinculadas con las políticas educativas.

Del mismo modo, Froemel (2016) reflejó que “si bien es posible complementar la medición estandarizada con otros enfoques como la observación y los portafolios, estos presentan limitaciones a la hora de tratar de comparar sus resultados entre docentes de distintas escuelas y aulas” (p.17). El autor refiere que, con la utilización de otros medios, tales como la observación y el los portafolios, estos pueden generar restricciones al momento de ser aplicados a los educadores que se encuentran en distintas zonas, razón por la cual tendrían que adaptarse a las condiciones e intereses de cada contexto para las mediciones sean más precisas y efectivas.

Sin embargo, Gajardo et al. (2020), señala que las mediciones estandarizadas que le aplican a los docentes chilenos se encuentran: el Portafolio de Evidencias Estructuradas, Pauta de Autoevaluación, Entrevista Estructurada de Evaluador Par e Informe de Referencia de Terceros” (p.529). Dichas mediciones permitirán la evaluación de los educadores de acuerdo al desempeño que ejerce en sus sitios de trabajo

## **Estándares Indicativos de Desempeño**

Los estándares indicativos de desempeño, según Aziz (2018) “son un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores” (p.7). Esto es alusivo a un conjunto de pautas que se encuentran dirigidas a la valoración de los procedimientos que se encuentran inmersos en la administración de los centros educativos.

De igual manera, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018), define los estándares indicativos de desempeño como “referentes que orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de Calidad y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional” (p.17). Significa que los estándares educativos de desempeño están relacionado a la evaluación u orientaciones que se dirigen a los centros educativos y sus mantenedores para optimizar los procedimientos administrativos, pedagógicos y académicos.

Los estándares indicativos de desempeño están vinculado a las buenas prácticas que inducen a informar a los centros educativos el mejoramiento de los procesos de gestión. Los niveles de desarrollo acceden a los centros educativos a tener el conocimiento en que posición se hallan y les indica la metodología más efectiva de optimizar la gerencia y conseguir los resultados programados. Por lo tanto, la evaluación de indicativos no da pie a una clasificación o categorización del establecimiento escolar, ni tampoco son imperativos y no dan origen a sanciones.

De ahí que, los estándares indicativos, según el MINEDUC (2017) “constituyen la base de la Evaluación Indicativa de Desempeño conducida por la Agencia de Calidad de la Educación la cual no está asociada a sanciones, y cuyo propósito es entregar recomendaciones para la mejora institucional” (p.12). Los estándares acceden que los centros educativos y sus sostenedores tomen conciencia de sus falencias, fortalezas e identifiquen sus intereses de desarrollar las competencias y perfilen efectivamente sus

planes de mejores. Esto conducirá a la institución de apropiarse y comprometerse con estos estándares en función de conseguir una educación de alta calidad y más justa para los educandos.

En este sentido, el MINEDUC (2017) hace referencia al “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad que contempla un conjunto de instrumentos y medidas dirigidos a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país” (p.7). Es decir, que el Ministerio de Educación de Chile cuenta con un sistema que garantiza la calidad educativa y, por ende, genera herramientas y normas en función de optimizar los procesos pedagógicos, académicos, administrativos y potenciar las competencias de los docentes en los centros educativos del país.

También, el MINEDUC (2017) estableció “cuatro instituciones que conforman este sistema son el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación Escolar y el Consejo Nacional de Educación, cada una con funciones y responsabilidades claramente diferenciadas” (p.8). Haciendo énfasis que de las cuatro instancias referidas solo la Agencia de Calidad se encarga de los estándares indicativos de desempeño.

De acuerdo con el MINEDUC (2020) señaló que la Agencia de Calidad, “es la institución encargada de implementar la Evaluación Indicativa de Desempeño basada en los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), entender sus funciones permite mayor comprensión sobre el modelo y características de los estos estándares” (p.7). Asimismo, el propósito principal es valorar la efectividad de la educación Parvularia, Básica y Media guiar sus mejoras, fundamentando las características de los diferentes niveles y modalidades educativas.

El propósito que persigue la Agencia de Calidad establece en la Ley 20.529 en el artículo 10, citado por el MINEDUC (2020): “realizar Evaluaciones Indicativas del desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores basada en los EID; Ordenar los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa” (p.8).

Queda claro los objetivos que persigue la Agencia de Calidad en materia de evaluación en los estándares indicados de desempeño. También, se encarga de informar a los miembros de la comunidad educativa y demás integrantes de la escuela sobre los resultados de las valoraciones de los centros educativos.

En efecto, el MINEDUC (2020) establece las características vigentes de los estándares indicativos de desempeño: “los EID son indicativos, por lo que no son obligatorios ni tienen consecuencias asociadas para los establecimientos, sino que son utilizados como referentes orientadores en el desarrollo de las visitas a los establecimientos realizadas por la Agencia” (p.12). Por ello, el diseño de mecanismos evaluativos es usados para el diagnóstico de fortalezas y debilidades relacionada con la gestión escolar y la entrega de lineamientos para optimizar los procesos.

El MINEDUC (2020) indicó que: “los estándares se ofrecen a los establecimientos y sus sostenedores como herramienta de autoevaluación que complementa y apoya la construcción y uso de otros instrumentos de gestión escolar, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de mejoramiento (PM) y el Plan de Convivencia Escolar (PCV)” (p.13). Esto significa que los estándares indicativos brindan a los centros escolares y mantenedores un instrumento de percepción que integra y beneficia el desarrollo de la gerencia escolar en función al desarrollo de los planes o proyectos.

En este orden de ideas, el MINEDUC (2020) consideró un “modelo de los EID se basa en un enfoque multidimensional de gestión escolar, donde todas las dimensiones son relevantes y no hay una dimensión central, por lo que todas explican resultados en la misma medida” (p.17). Es decir, que existe un modelo de estándares indicados de desempeño en cual se reflejan unas dimensiones inherentes la administración de la institución, en la tabla 1 se presenta el modelo de EID.

**Tabla 1***Modelo de los Estándares Indicados de Desempeño vigente*

.....DIMENSIONES.....

LIDERAZGO	GESTIÓN PEDAGÓGICA	FORMACIÓN Y CONVIVENCIA	GESTIÓN DE RECURSOS
Liderazgo del sostenedor (6 estándares)	Gestión curricular (7 estándares)	Formación (7 estándares)	Gestión de personal (9 estándares)
Liderazgo del director (7 estándares)	Enseñanza y aprendizaje en el aula (6 estándares)	Convivencia (7 estándares)	Gestión de recursos financieros (6 estándares)
Planificación y gestión de resultados (6 estándares)	Apoyo al desarrollo de los estudiantes (7 estándares)	Participación y vida democrática (6 estándares)	Gestión de recursos educativos (5 estándares)

.....SUBDIMENSIONES.....

**Nota.** Ministerio de Educación de Chile, 2020, p.21.

En el modelo planteado en la tabla 1, fue elaborado a partir de variables consideradas a nivel de evidencias nacionales e internacionales, enmarcadas en el enfoque de escuelas efectivas y escuelas eficaces por medio del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y el Marco para la Buena Dirección. El MINEDUC (2020) consideró que “estos instrumentos presentan ámbitos de gestión ya conocidos por gran parte de los sostenedores y directores de establecimientos del país, lo que facilita la apropiación del modelo propuesto por los EID” (p.21). Esto significa que este modelo ya es conocido por los gerentes educativos y, por tanto, se hace más viable la aplicación de los EID.

En definitiva, los estándares de indicadores de desempeño representan una herramienta valiosa para la valoración de la gestión escolar y el desempeño de los gerentes y docentes, la cual busca mejorar las condiciones de los centros escolares y, por ende, la labor de los educadores en la praxis educativa, el reconocimiento de las debilidades y fortalezas que van en beneficio de los estudiantes, la comunidad, el colectivo a nivel general.

### **Evaluación del desempeño Profesional Docente**

La evaluación de desempeño, de acuerdo con Sánchez y Calderón (2015), la definieron “como un proceso al interior de las organizaciones que es diseñado y aplicado para ayudar a los trabajadores a comprender su rendimiento, funciones, expectativas que se tienen sobre él, entre otras” (p.59). Significa que la evaluación de desempeño es un procedimiento que se efectúa dentro de las instituciones, con el fin de beneficiar a los empleados para analizar los beneficios, labor, el cargo, motivaciones y las perspectivas que tienen de sí mismo y los demás compañeros de trabajo.

Por su parte, Chiavenato (2018) consideró la evaluación de desempeño como: “una apreciación sistemática del desempeño de cada persona en el cargo o del potencial de desarrollo futuro. Toda evaluación es un proceso para estimular o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades de alguna persona” (p.127). Esto se interpreta que la evaluación está centrada en la percepción metódica del ejercicio de cada sujeto y la verificación de su potencial en función a las actividades que realiza en la organización.

Por ello, la evaluación de desempeño del docente, según Tenorio (2017) es un “sistema basado en competencias, donde los evaluadores realizan juicios, basados en la evidencia procedente de una variedad de fuentes, que definen si un individuo satisface los requisitos planteados por un estándar o conjunto de criterios” (p.19). Es decir, la evaluación en el educador está centrado en la valoración de habilidades en la cual los sujetos que efectúan la evaluación, vienen avalados de los eventos de la

realidad a través de diferentes tipos de información, que conceptualizan a un docente por su agrado en el cumplimiento de normas, reglas y convivencia.

De igual manera, Tenorio (2017), reseñó que con la evaluación del desempeño “se busca verificar el cumplimiento de la tarea profesional bajo el criterio de positivo y negativo. Para este propósito, se valoran competencias funcionales y comportamentales” (p.20). Esto quiere decir, que la evaluación tiene como fin la comprobación en el acatamiento de las acciones competitivas para el juicio efectivo y desfavorable en función de mejorar las habilidades prácticas y de comportamiento; lo cual se aprovecha para precisar las funciones y las creencias profesionales de los educadores.

El MINEDUC, citado por Gajardo et al. (2020), establece que la Evaluación del Desempeño Profesional Docente consiste en “fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. Se trata de una evaluación basada en estándares construidos sobre la base de las dimensiones que distingue el Marco para la Buena Enseñanza” (p.526). En efecto el Ministerio establece que la evaluación de desempeño profesional docente está dirigido a fortificar la labor del educador y favorecer el mejoramiento de aptitudes en el ámbito educativo. En otras palabras, se realiza la valoración de la praxis docente en la instrucción de los educandos.

De acuerdo con Gajardo et al. (2020), “el Marco para la Buena enseñanza, los docentes chilenos encuentran en él lo que deben saber, lo que deben saber hacer y el estándar que le permite evaluar qué tan bien lo hace cada uno en aula y en la escuela” (p.527). Dicho marco proporciona a los educadores lo que deben conocer, saber y el esquema que les accede a la valoración del desempeño dentro de aula y fuera de ella. Lo más relevante que el docente examine su labor y los coteje con los estándares consensuados por sus compañeros de trabajo y perfeccionar su ejercicio profesional.

El MINEDUC (2018) señaló que los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza y los niveles de desempeño son: “A: preparación del proceso de enseñanza – aprendizaje; B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; C: enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y D: compromiso con sus

responsabilidades y desarrollo profesional” (p.15). Cada uno de estos dominios contienen criterios evaluativos para optimar el desempeño del docente.

En efecto, el Dominio A referido a la planificación del proceso enseñanza y aprendizaje, está relacionado con las habilidades principales de los educadores en función de incorporar estrategias al momento de planear la instrucción con la finalidad de que todos los educandos consiguen los resultados esperados en el rendimiento. El Dominio B, concerniente a la creación de escenarios efectivos de aprendizaje describe las competencias de los educadores en crear y defender un contexto social afectuoso y adecuados recursos en beneficio de la enseñanza de los estudiantes (MINEDUC, 2018).

En cuanto al Dominio C, focalizado a la enseñanza para el aprendizaje en él se hace énfasis en las destrezas de los educadores en cuanto a promover oportunidades de conocimiento para todos y todas en la formación integral de los alumnos por medio de la puesta en práctica de herramientas de enseñanza efectivas. Finalmente, el Dominio D, encausado hacia el compromiso de responsabilidades y crecimiento profesional, este dominio realiza el abordaje, principalmente, en la labor docente, dado que establece una base para su perfeccionamiento competitivo y, por ende, lo induce a reflexionar sobre su propio quehacer pedagógico (MINEDUC, 2018).

En consecuencia, de acuerdo con Gajardo et al. (2020), planteó que cada dominio, los antes mencionados, “se descompone en un número variable de criterios, los que a su vez se operacionalizan en un conjunto de descriptores que, finalmente, en una tabla de doble entrada se cruzan con cuatro instrumentos de evaluación” (p.528). Esto se pone en funcionamiento a través de rubricas que simbolizan los niveles de desempeño, por lo tanto, los docentes son asignados a distintas categorías de su ejercicio profesional.

De igual manera, Gajardo et al. (2020), señaló que: “de acuerdo con el Decreto 192, para evaluar a los docentes se emplearán cuatro instrumentos con las ponderaciones siguientes: Portafolio de Evidencias Estructuradas, Pauta de Autoevaluación, Entrevista Estructurada de Evaluador Par e Informe de Referencia de

Terceros” (p.529). Estos instrumentos accederán a la valoración de los docentes su labor, desempeño y el alcance del rendimiento académico.

Continuando, con los autores antes referidos, consideraron que primer lugar se aplica el Portafolio de Evidencias Estructuradas, en el cual está sujeto a dos módulos: “el primero, el docente debe realizar y describir una unidad de 8 horas pedagógicas, presentar alguna evaluación que haya realizado en esa unidad y, en el segundo, debe presentar la grabación de una clase de 40 minutos” (p.530). Es importante acotar que actualmente se sumó un nuevo módulo denominado “trabajo colaborativo”, el mismo consiste en que el educador debe referir a una práctica realizada en conjunto con otro docente en la cual se reflexione y genere una innovación a la praxis pedagógica.

En segundo lugar, de acuerdo a los autores que se viene haciendo referencia, se emplea la Pauta de Autoevaluación en la cual se invita al educador “a que reflexione sobre su desempeño profesional durante el último año y complete las preguntas de la Pauta de Autoevaluación. Estas preguntas se estructuran en torno a los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE)” (p.531). En otras palabras, esta pauta genera un análisis profundo de la labor que ha efectuado el docente en el último año de su ejercicio.

En tercer lugar, según Gajardo et al. (2020), se dispone de la Entrevista Estructurada de Evaluador Par que consiste en “una entrevista de una hora que consta de 6 preguntas que promueven su reflexión en torno a su práctica pedagógica. En cada pregunta, el evaluador par le realizará 2 contra preguntas que le permitirán profundizar la reflexión sobre su práctica” (p.531). En esta fase el educador se encuentra frente a un experto, donde le efectúa la entrevista en función a su labor y aspectos relacionados con los escenarios pedagógicos de su trabajo.

En cuarto lugar, Gajardo et al. (2020) se considera el Informe de Referencia de Terceros, este es ejecutado por el gerente del centro educativo y por el jefe de la Unidad Técnico Pedagógico (UTP), el mismo radica en “una pauta estructurada que contiene distintas preguntas referidas al quehacer del docente evaluado, se pondera en un 10% y tratándose de la segunda y tercera evaluación de los docentes con nivel de

insatisfactorio, su ponderación es de un 5%” (p.532). Esto refiere que el docente es valorado por el director y el jefe de la UTP en cuanto al desempeño y la praxis pedagógica.

Gajardo et al. (2020) señalaron que, una vez aplicados los instrumentos para la evaluación del desempeño profesional docente, se examina lo relacionado con el indicador de desempeño, para ello “se aplica el artículo 9 del Decreto 19225 como resultado de la evaluación un docente será clasificado en alguno de los niveles de desempeño siguientes: desempeño destacado, desempeño competente, desempeño básico y desempeño insatisfactorio” (p.533). Los autores refieren que, una vez que los instrumentos hayan sido aplicados a los docentes se buscaran los resultados, aplicando los niveles de su práctica.

Por consiguiente, el indicador de desempeño destacado refiere a un desempeño profesional que está bien definido, firme y sobresale con respecto a los estándares esperados. Mientras que, el indicador desempeño competente está centrado en el cumplimiento requerido para ejercer su labor docente en cuanto a una buena práctica. El indicador desempeño básico está focalizado en aquellos profesionales que realizan un desempeño con cierta irregularidad. El indicador desempeño insatisfecho refiere que la labor realizada por el docente presenta falencias que inciden directamente en el proceso enseñanza y aprendizaje (Gajardo et al., 2020).

Continuando con los autores, antes referidos, indicaron que “según la Ley 20.50126, la Evaluación del Desempeño Profesional Docente presenta importantes consecuencias para el profesor dependiendo del nivel de desempeño alcanzado” (p.533). Esto se traduce que si un educador obtiene el indicador destacado o competente debe presentarse a una reevaluación en 4 años y, después presentar una prueba cognitiva disciplinar y académica, teniendo derecho a una mejor remuneración. Si el docente obtuvo el indicador de desempeño básico debe sujetarse a una evaluación en 2 años e integrarse a planes de capacitación profesional. Si el educador alcanzó el indicador insatisfactorio tiene que incorporarse a proyectos de superación profesional y valorarse al año siguiente.

Lo antes planteado, induce a inferir que la evaluación del desempeño profesional del docente está sujeto a cuatro instrumentos que han sido elaborados por el Ministerio de Educación de Chile, en la cual se valora al educador de acuerdo a la labor o el quehacer pedagógico que efectúa en un determinado centro educativo, sin embargo dichos instrumentos dejan a un lado las necesidades e intereses que verdaderamente siente el profesional de la docencia y, además obvian algunas condiciones geográficas en las cuales se encuentra anclados algunos establecimientos escolares, como es el caso de las escuelas rurales que tienen características propias y particulares deben ser tomadas en cuenta al momento de diseñar dichos instrumentos de evaluación.

### **2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS**

**Aceptación del docente:** “Admisión de situaciones en las cuales el docente debe adecuarse o adaptarse por normas o lineamientos emitidos por los entes rectores en función a su desempeño y evaluación” (Moyano, 2018, p.37).

**Agencia de Calidad de la Educación:** “Servicio Público dependiente del Ministerio de Educación de Chile que tiene por objeto evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas” (MINEDUC, 2017, p.11).

**Desempeño en Escuelas Rurales:** “Consiste en el grado de desenvolvimiento que tiene la escuela con respecto a los planes, programas y proyectos planeados. Además, dependerá del buen o mal desempeño según la calidad educativa que brinda” (Hinojosa, 2018, p.32).

**Escuelas Rurales Unidocentes:** “Son el conjunto de escuelas que componen las escuelas conformadas por un solo docente en la Comuna de Combarbalá, Chile”. (Plan Anual de desarrollo de Educación Municipal, PADEM, 2019, p.5).

**Estándares Indicativos de Desempeño:** “Referentes que orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de Calidad y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional” (MINEDUC, 2018, p.17).

**Evaluación del desempeño Profesional Docente:** “Fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. Se trata de una evaluación basada en estándares construidos sobre la base de las dimensiones que distingue el Marco para la Buena Enseñanza” (Gajardo et al., 2020, p.526).

**Mediciones estandarizadas:** “Implica que la información necesaria que será definida con algún grado de precisión y que se asegurará que sea planificada y reunida en forma permanente” (Arancibia, (2018, p.12).

**Nivel Central:** “Es desde donde emanan los diferentes tipos de políticas públicas que finalmente llegan al nivel territorial para su conocimiento y cumplimiento”. (Google académico, 2021, p.1).

**Pertinencia con el contexto escolar:** “Requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales” (Herrera et al., p.170).

**Normas estandarizadas:** “Son el conjunto de reglas, criterios o características que regulan de manera unánime el funcionamiento de una determinada área, actividad, función o acción” (Instituto Nacional de Normalización, 2016, p.7).

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. HIPÓTESIS**

#### **3.1.1 Hipótesis general**

Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

#### **3.1.2 Hipótesis específicas**

Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020

Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

### **3.2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

#### **3.2.1. Identificación de la variable independiente**

X1 Normas estandarizadas

### 3.2.2. Identificación de la variable dependiente

Y1 Desempeño en Escuelas Unidocentes

**Tabla 2**

*Operacionalización de la variable, indicadores, ítem y escala de medición*

<b>Variable</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>
<b>Dependiente</b>  X1 Normas estandarizadas	Aceptación por parte de los docentes	1, 2, 3, 4	(1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo
	Pertinencia con el contexto escolar	5, 6, 7, 8 9, 10, 11, 12	
<b>Independiente</b>  Y1 Desempeño en Escuelas Unidocentes	Mediciones estandarizadas	13, 14, 15, 16	(1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo
	Estándares Indicativos de Desempeño.	17, 18, 19, 20	
	Evaluación del desempeño Profesional Docente.	21, 22, 23, 24	

### 3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación estuvo enmarcada en el enfoque cuantitativo. De acuerdo con Gómez (2017) expone: “cuando la investigación, se enmarca como cuantitativa, las variables se deben desprender de las hipótesis” (p.33). Significa que en la investigación existen variables, se pueden distinguir: la variable independiente, que en general son

las causas. Y la variable dependiente, es el efecto que se deriva por la variable independiente.

En este sentido, el tipo de investigación fue básica, según Sánchez y Reyes (2015): “tiene como propósito el de desarrollar teorías, mediante el descubrimiento de principios o generalizaciones amplias” (p.23). Es decir, este tipo de estudio busca el proceso y obtención de la información para ir fundamentando la base del conocimiento que se va incorporando con la indagación previa existente. Además, busca concebir, revelar y pronosticar las nociones fundamentales que presiden a la realidad y los disímiles fenómenos percibidos que se encuentran en el entorno.

### **3.4 NIVEL DE INVESTIGACIÓN**

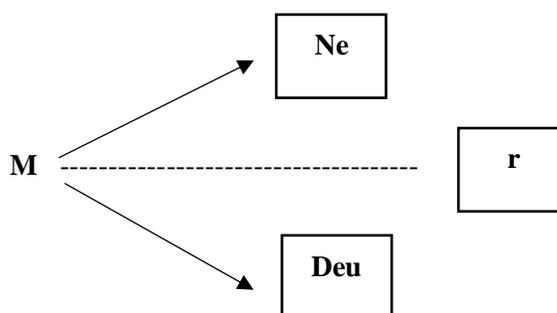
El nivel de la investigación fue descriptivo, de acuerdo a Dankhe, citado por Hernández et al. (2014) “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p.231). Esto quiere decir, que el nivel descriptivo indaga las características más relevantes de los sujetos, en el caso de esta investigación, se examinó el conocimiento que tienen los educadores de las escuelas unidocentes en cuanto las normas estandarizadas y el desempeño de las mismas.

Al mismo tiempo, se inserta en el nivel correlacional, según Hernández et al. (2014) “tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables” (p.234). En otras palabras, se pretende pronosticar la relación existente entre variables y su comportamiento correlacional de las mismas, en este estudio, se busca la relación de las normas estandarizadas y el desempeño de las escuelas unidocentes.

### 3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de estudio fue no experimental, según Hernández et al. (2014) exhibieron: “la investigación no experimental son los estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p.149). Esto quiere decir, que en la investigación no se efectúa el manejo intencional de variable, sino que solamente se envuelve en la observación directa de un fenómeno en condiciones naturales.

También, se enmarcó en un diseño correlacional, Hernández et al. (2014) indicaron que “al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba” (p.235). Dentro esta dinámica, se hizo necesario trabajar con los resultados arrojados por el nivel de desempeño de los docentes de las escuelas unidocentes de Combarbalá, considerando que son quienes se encuentran desempeñando sus funciones bajo las condiciones que les exige el sistema educacional chileno a través de sus normas estandarizadas. A continuación, se presenta el modelo de la investigación:



Dónde:

M = Muestra de la población

Ne = Normas estandarizadas

r = Coeficiente de correlación (Rho de Spearman) entre las variables

Deu = Desempeño en Escuelas Unidocentes.

### **3.6 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN**

El ámbito fue las escuelas rurales unidocentes públicas pertenecientes al Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Combarbalá, ubicado en Valdivia 360, en el tiempo social del estudio fue durante el año 2020.

### **3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA**

#### **3.7.1 Unidad de estudio**

La unidad de estudio, de acuerdo con Palella y Martíns (2016) “está referida al ente principal que se quiere analizar, consiste en el que se está investigando o quien se está indagando, es decir, incluye a sujetos que serán examinados” (p.47). Esto significa que la unidad de estudio está constituida por la población objeto de estudio, por ello para la presente investigación estuvo constituida por los docentes que se desempeñan en las escuelas rurales unidocentes de Combarbalá.

#### **3.7.2 Población**

Hernández, et al. (2014) define la población “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). Esto simboliza una agrupación determinada o constante de componentes con características habituales que se hallan en un determinado contexto y que pueden ser estudiados por estudiosos. En este caso la población estuvo conformada por 20 docentes que laboran en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile. En la tabla 3, se muestran las escuelas participantes.

**Tabla 3***Distribución de la población objeto de estudio*

<b>Nombre de la Escuela Unidocente</b>	<b>Número de docentes</b>
Escuela Laurita Vicuña	1
Escuela Caupolicán	1
Escuela Daniel Barros Grez	1
Escuela Estrella de Belén	1
Escuela San Luis Amigo y Ferrer	1
Escuela Rebeca Matte de Iñíguez	1
Escuela América del Sur	1
Escuela José Ignacio Zenteno	1
Escuela Violeta Parra Sandoval	1
Escuela Pedro Lira Rencoret	1
Escuela Rebeca Ponce de León	1
Escuela Juan Francisco González	1
Escuela Rosita O'Higgins	1
Escuela Paul Harris	1
Escuela Particular Los Llanos	1
Colegio Particular Subvencionado San Isidro	1
Escuela Particular N°5	1
Escuela Particular N°13	1
Escuela Particular N°16	1
Escuela Particular N°152	1
<b>Total</b>	<b>20</b>

**3.7.3 Muestra**

La muestra, la conceptualizaron Palella y Martíns (2016) como: “la recolección, organización y procesamiento de datos, para obtener inferencias hacia un universo

cuando se observa sólo una parte de este universo” (p.67). Es decir, los elementos que participan representan una porción de la muestra. En el presente estudio, se utilizó un muestreo por conveniencia, según Otzen y Manterola (2017) “es una técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio utilizada para crear muestras de acuerdo a la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas de formar parte de la muestra, en un intervalo de tiempo dado” (p.230).

Interpretando a los autores, lo no probabilístico refiere a que no se necesitan de la aplicación de fórmulas estadísticas, sino que depende de las circunstancias e intenciones del investigador. En consecuencia, el tamaño de la muestra, de este estudio, se precisó focalizándose hacia el sector de las escuelas rurales unidocentes y, también a la disposición que presentaron los(as) participantes para ser investigados, teniendo presente, que, dada la naturaleza del estudio, muchos(as) prefirieron mantener en el anonimato, quedando la muestra constituida por 20 docentes.

### **3.7. PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

#### **3.7.1. Procedimiento**

De acuerdo con Hernández et al. (2014) el procedimiento consiste: “seleccionar el programa estadístico para el análisis de datos, ejecutar el programa, explorar los datos: analizarlos y visualizarlos por variable del estudio, se lleva a cabo análisis estadístico descriptivo de cada variable y se preparan los resultados para presentarlos” (p.277). En otras palabras, el procedimiento de análisis de datos se amerita de la utilización de programas estadísticos donde puedan realizar la indagación de la información recolectada con la aplicación de un instrumento.

De ahí que, una vez aplicado el cuestionario y con la utilización del programa estadístico se procedió a obtener los resultados, donde se determinaron las frecuencias absolutas y los porcentajes usando para ello el programa Excel 2010 y para su lectura se empleó la estadística descriptiva, según Aroca (2016) “refiere al análisis, el resumen

y la presentación de los resultados relacionados con un conjunto de datos derivados de una muestra o de toda la población” (p.27).

En efecto, la estadística descriptiva es aquella donde se procesan los datos en la cual se realizan inferencias y los resultados proviene de la aplicación del cuestionario a la muestra objeto de estudio, y a su vez se efectúa la distribución de frecuencia para ser representado por medio de tablas o gráficos. Obteniendo así la impresión que tuvieron los(as) docentes que se desempeñan en escuelas rurales unidocentes frente a las normas estandarizadas que les rigen y el efecto que produce en su desempeño.

### **3.7.2. Técnicas**

Las técnicas de recolección de datos consisten en la recopilación y comprobación de información en función a estudio de las variables determinadas en una investigación de forma metódica y ordenada que acceden a la obtención de respuestas rápidas y en el menor tiempo posible de sus respuestas. De ahí que, en el presente estudio se utilizó la técnica de la encuesta, de acuerdo con Pallella y Martins (2016): “destinadas a obtener datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador. Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos quienes, en forma anónima, las responden por escrito” (p.123).

Lo antes expuesto, induce a inferir que la encuesta la constituye un conjunto de preguntas, ítems o reactivos, de manera escrita, que fueron emitidas a la muestra en estudio. La misma fue usada para medir la variable normas estandarizada y la variable desempeño de escuelas en Unidocentes. Es importante, acotar que producto de la pandemia Covid-19, la misma fue aplicada con la utilización de correos electrónicos, dado que los docentes se encontraban en confinamiento.

### 3.7.3. Instrumentos

Se realizó mediante la aplicación de un cuestionario con escalamiento tipo Likert. Al respecto, Hernández et al. (2014) la consideraron como: “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p.245). Significa que en el escalamiento tipo Likert se consideran un conjunto de afirmaciones, en la cual se les solicita a los sujetos de la muestra la reacción ante la elección de las categorías presentadas en la escala.

En el presente estudio, se utilizaron cinco alternativas de respuestas: (1) Muy en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo. En efecto, este instrumento representó un medio efectivo en términos de precisar la opinión recopilada de los y las docentes que ejercen en el sector rural unidocente de la Comuna de Combarbalá, quienes manifestaron su impresión frente a cada uno de los ítems presentados en la encuesta.

Por consiguiente, una vez diseñado el instrumento se procedió a la validación, usando la validez de jueces o expertos. De acuerdo con Aroca (2016) considero que este tipo de validez “se selecciona un número impar (3 o 5) de jueces (personas expertas o muy conocedoras del problema o asunto que se investiga), entregarle una copia del instrumento a cada uno junto con un formato que se diseña especialmente para este fin” (p.17). Es decir, se realiza la escogencia de un grupo de especialistas que manejen el conocimiento en relación a las variables que están estudiando.

Efectivamente, seleccionados los especialistas, en este caso, un experto en el manejo de normas estandarizadas, otro conocedor del desempeño en escuelas unidocentes y uno en metodología de la investigación, a los cuales se les entregó el instrumento, formato para validar e información relacionada con los objetivos y matriz de operacionalización de la variable (Ver apéndice B). Los especialistas, una vez realizadas las observaciones de redacción y transcripción, determinaron que el instrumento se encontraba favorable para ser aplicado a la muestra de estudio.

**Tabla 4**

*Datos, nivel académico y firma de expertos que validaron el instrumento*

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Nivel académico</b>	<b>Firma</b>	<b>Resultado de la Validación</b>
Amely Dolibeth Vivas Escalante	Doctor en Ciencias de la Educación		FAVORABLE
Rocío Soledad Riffo San Martín	Doctor en Ciencias de la Educación		FAVORABLE
Claudia López Campos	Doctor en Ciencias de la Educación		FAVORABLE

Posteriormente, se efectuó el proceso de la confiabilidad del instrumento. Al respecto, Tamayo y Tamayo (2016) plantearon que: “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en el cual su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” (p. 242). En otras palabras, la confiabilidad representa el valor del cuestionario cuando es entregado en repetidas veces a un sujeto en la cual se suscitan resultados iguales.

No obstante, para la aplicación de la confiabilidad, se aplicó, primeramente, una prueba piloto. Ruiz (2016) la definió como: “la aplicación del instrumento diseñado a diez (10) o más personas que no pertenezcan a la muestra objeto de estudio, pero que tienen características iguales o semejantes” (p. 34). El autor refiere, que la prueba piloto debe ser aplicada a sujetos que no se encuentren involucrados con el estudio pero que poseen las mismas particularidades y condiciones. Dicha prueba fue aplicada a otros docentes que se desempeñan en escuelas rurales cercanas al sector en la cual se realizó la investigación.

En consecuencia, obtenidos los resultados de la prueba piloto, se procedió al cálculo de confiabilidad de los cuestionarios por medio del Alfa de Cronbach, según Hernández, et al. (2014): “el Alfa de Cronbach requiere una de sola administración del

instrumento de medición” (p.290). Es decir, que el cuestionario debe ser aplicado únicamente en un solo momento en la cual se calcula un factor numérico. A continuación, se plantean los resultados obtenidos.

**Tabla 5**

*Resultados del análisis de confiabilidad del instrumento*

<b>Variable</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N° de ítems</b>
Normas estandarizadas	0,93	12

**Tabla 6**

*Resultados del análisis de confiabilidad del instrumento*

<b>Variable</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N° de ítems</b>
Desempeño en Escuelas Unidocentes	0,93	12

Como se observa en la tabla 5 y 6, el valor obtenido en la confiabilidad fue 0,93, considerándose como Muy Alta, mientras que los resultados obtenidos en la tabla 5, se precisa un valor de 0,93, afirmándose una confiabilidad Muy Alta, este análisis se efectuó a partir de los rangos de interpretación de la confiabilidad propuestos por Hernández et al. (2014) “Muy Alta la confianza del instrumento, dado que se colocó en el primer rango que se encuentra incluido entre [0.81 - 1]” (p.324). En el apéndice C se muestra los cálculos de confiabilidad.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

### **4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO**

En el trabajo de campo, los datos se recogieron a través de un cuestionario tipo Likert para ambas variables, enviadas a los correos electrónicos de los(as) docentes participantes, debido al receso por la condición de pandemia, en que gran parte de la población debió mantenerse en cuarentena. Los instrumentos aplicados, la encuesta para la variable independiente normas estandarizadas y otra para la variable dependiente desempeño en escuelas unidocentes

La metodología de investigación se desarrolló dentro de la línea del problema presente en ella, invitando a los(as) docentes de las escuelas rurales unidocentes de la comuna de Combarbalá a ser parte de este trabajo para verificar si las normas estandarizadas que provienen desde el Nivel Central se relacionan satisfactoriamente con su desempeño o no y que por ser muchas de ellas descontextualizadas a la realidad rural de estas escuelas, se suele considerar que afecta al desempeño de ellos(as) como docentes.

Se les señaló a estos(as) profesores(as), que se contaba con la autorización del Departamento de Administración de la Educación Municipal DAEM de Combarbalá, quien actúa como sostenedor de estas escuelas. También, se les mencionó previamente a los(as) docentes en qué consistía esta investigación, presentándoles los objetivos de la misma y la importancia que conllevaba realizar un estudio de esta naturaleza, la que debido al problema sanitario de la emergencia mundial COVID-19, que afectó a la mayoría de los países del mundo, se llevó a efecto en gran parte a través de procedimientos online, muy propio del trabajo que se ha adoptado en este tiempo derivado de la emergencia señalada (teletrabajo), en la que de igual modo se hizo

concientizar a los(as) docentes participantes, cuya cantidad asciende a 14 docentes, de la importancia que conlleva explícito hacer esta investigación ya que estos docentes se encuentran en un terreno de trabajo poco explorado, por el motivo de encontrarse estas escuelas en lugares muy apartados.

Se trabajó con los indicadores de cada una de las variables, los cuales a su vez se constituyeron como indicadores clasificando la línea de datos que se recogieron por cada una de ellas, así los datos recogidos de cada uno (a) de los (as) docentes participantes fueron quedando registrados en tablas que se muestran en los apartados correspondientes de esta investigación.

#### **4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

La presentación de los resultados se realizó de la siguiente forma.

En relación a la aplicación de los instrumentos, considerando que fueron aplicados se vaciaron a una planilla para su análisis. Posteriormente, se tabularon los resultados, identificando para ello las características de la muestra y los aspectos relacionados con ella. Luego, se realizó el procesamiento de estos, desde una perspectiva estadística, con SPSS v.12. Finalmente, se graficaron los principales resultados obtenidos por la muestra, desde una perspectiva porcentual y desde la perspectiva de significancia estadística. La información procesada fue presentada en tablas, para la mejor comprensión del lector. En primer lugar, se muestran los resultados ligados al cuestionario.

### 4.3. RESULTADOS

#### *Indicador Aceptación por parte de los docentes*

En la tabla 7, se muestra la síntesis de los porcentajes obtenidos para la variable Normas estandarizadas del indicador aceptación por parte de los docentes donde se evidencian porcentajes que están en la categoría muy en desacuerdo y en desacuerdo con un 57,98%.

Se muestra la síntesis de los porcentajes derivados para el indicador aceptación por parte de los docentes de la variable normas estandarizadas, donde se evidencian un 57,98% entre muy en desacuerdo y desacuerdo, lo que indica que la aceptación por parte de los docentes en cuanto a la importancia de las normas emanadas a nivel central, además como el proceso de retroalimentación permite mejorar el cumplimiento de la normativa, a su vez, se determina el apoyo permanente para el desarrollo del PME. De esta manera, coincide con lo planteado por Moyano (2018) quien expresó que: “los docentes deben aceptar un conjunto de normas estandarizadas, reglamentos y normas de convivencia en el desarrollo de sus funciones que son emanadas por el Ministerio de Educación de Chile, desde cualquier contexto en el cual se desenvuelve” (p.37).

Por ello, el nivel de aceptación de los(as) docentes de las distintas normas estandarizadas que llegan a las escuelas unidocentes para ser cumplidas, y como dicen Hernández, Fernández y Baptista (2014): “su medición de aceptación se valida mediante dos métodos al comparar dos criterios” (p.216). De allí que, dentro de la línea de aceptación que los(as) docentes admiten frente a las normativas estandarizadas están aquellas que son viables de ser implementadas y que no afectan su rendimiento en el desempeño. Desde el Nivel Central emanan normas que son comunes para todo tipo de escuelas, que si bien se enmarcan dentro del principio de equidad e igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos(as) los(as) estudiantes del país, no son viables

de ser implementadas debido a la naturaleza que tienen las escuelas unidocentes ni en la realidad territorial donde se encuentran y por lo mismo.

**Tabla 7**

*Variable Normas estandarizadas indicador Aceptación por parte de los docentes*

VARIABLE	INDICADORES	ITEMS	%Muy de acuerdo	%De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	%En desacuerdo	%Muy en Desacuerdo
NORMAS ESTANDARIZADAS	Aceptación por parte de los docentes	1, 2, 3, 4	7,98	21,28	12,77	33,51	24,47
PROMEDIO			7,98	21,28	12,77	33,51	24,47

***Indicador Pertinencia con el contexto escolar***

Para el caso del indicador pertinencia con el contexto escolar, se destaca que la pertinencia, implica el grado de correspondencia que debe existir con las necesidades sociales e individuales, logrando la conexión que debe coexistir con la obligación de acciones generales y particulares de los sujetos que encuentran en un contexto, lo cual la muestra coincide en estar muy en desacuerdo y en desacuerdo con un 60,29%, tal como se observa en la Tabla 8, es decir, consideran que las normativas que se aplican en los espacios urbanos son los mismos que se desarrollan en las escuelas unidocente, puesto que no se toma en consideración espacios, horarios, problemas institucionales, tiempos de desarrollo del PME y otras especificaciones propias de la praxis educativa.

De acuerdo a lo planteado por los encuestados, coinciden con Herrera et al. (2020) al referirse que la pertinencia en el contexto escolar “requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales” (p.170). En otras palabras, para que exista una verdadera pertinencia en los centros educativos debe regirse por pautas

o normas que regularicen el funcionamiento, las características del entorno y la capacidad que tengan los integrantes de dicho centro para que permanezca en el tiempo, es decir, deben tomarse en consideración los factores y elementos que hacen que dicho proceso sea diferente.

Los resultados para este indicador que se observan en la tabla 8, lo que hace constar que los docentes prefieren elaborar sus propias materiales de aprendizaje y materiales de estudio extra, argumentando que los textos escolares recibidos desde del Ministerio de Educación no se ajustan a la realidad en la que viven y se forman sus estudiantes, están descontextualizados y poco entregan referente a la vida en el campo no permiten en su totalidad su incorporación a los planes de estudios que requieren los(as) estudiantes de este sector, evidenciado posteriormente, muchas veces en las pruebas de medición del SIMCE y otros instrumentos de medición que utiliza de la Agencia de Calidad de la Educación para medir los aprendizajes de los(as) estudiantes.

**Tabla 8**

*Variable Normas estandarizadas indicador Pertinencia con el contexto escolar*

VARIABLE	INDICADORES	ITEMS	%Muy de acuerdo	%De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	%En desacuerdo	%Muy en Desacuerdo
<b>Normas Estandarizadas</b>	<i>Pertinencia con el contexto escolar</i>	5, 6, 7, 8 9, 10, 11, 12	7,8	1,42	30,5	13,48	46,81
	<b>PROMEDIO</b>		7,8	1,42	30,5	13,48	46,81

***Análisis general de todos los indicadores de la variable 1***

En la tabla 9, se presenta el resumen de los porcentajes obtenidos para los indicadores de la variable normas estandarizadas, donde se observa los porcentajes que están en las categorías muy en desacuerdo y en desacuerdo con un promedio de 46,37%

lo que se traduce que la aplicación de normas estandarizadas de acuerdo a lo planteado por la Revista Docencia (2009)

No es raro encontrar escuelas que han debido terminar apuestas de innovación, y olvidarse de los énfasis en disciplinas distintas a las evaluadas. Salirse del esquema, de la norma estandarizada en lenguaje, matemática y ciencias, en un ejercicio de costo-beneficio, cuesta caro, y más aún para aquellas escuelas públicas pobres, que, en nuestro contexto de severa segregación, deben destinar todos sus recursos a estas áreas curriculares, obstaculizando el cumplimiento de un derecho a una educación integral (p.8).

Referente a las normas estandarizadas en su aplicación respecto a las Escuelas Rurales Unidocentes de Combarbalá, en el punto correspondiente se presentaron tablas de la variable y su efecto, cuyas tablas aportaron a la investigación una línea de comparación entre cada normativa estandarizada versus a la aceptación por parte de los docentes de las normas y la pertinencia de las mismas en el contexto escolar donde se desarrolla.

**Tabla 9**

*Promedio de las dimensiones de la Variable Normas estandarizadas*

<b>INDICADORES</b>	<b>% muy de acuerdo</b>	<b>% de acuerdo</b>	<b>% Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>% en desacuerdo</b>	<b>% muy en desacuerdo</b>
<b>Aceptación por parte de los docentes</b>	7,98	21,28	12,77	33,51	24,47
<b>Pertinencia con el contexto escolar</b>	7,8	1,42	30,5	13,48	46,81
<b>PROMEDIO</b>	7,89	11,35	21,63	23,49	35,64

### ***Resultados del análisis estadístico de la variable Desempeño en Escuelas Unidocentes***

Esta variable tiene inmerso los indicadores: mediciones estandarizadas, estándares indicativos de desempeño, evaluación del desempeño profesional docente, porque permite el desempeño de escuelas unidocentes, implica que el desempeño de las escuelas rurales dependerá del contexto en la cual se desenvuelve, así como planificación de cada una de las actividades que programa.

De igual manera, Martínez (2016) considera que el desempeño de escuelas unidocentes depende “del grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado” (p.126). Esto quiere decir, que el desempeño de escuelas está centrado en funcionamiento y compromiso que tiene la escuela hacia el beneficio de cada uno de sus miembros.

#### ***Indicador Mediciones Estandarizadas***

Al observar la Tabla 10, los resultados del indicador mediciones estandarizadas en la tabla 9, puede decir que el promedio de las respuestas emitidas por la muestra en el rango de acuerdo con un 31,35% cada uno, esto hace ver que los encuestados consideran que las mediciones estandarizadas son un elemento clave en el desarrollo del proceso de desempeño de los docentes en cuanto a la eficacia del proceso enseñanza y aprendizaje y demás fines inherentes a la administración y gestión de la misma.

En los resultados, se destaca la presencia de elementos como que la dirección estimula, compromete y moviliza a los profesores, con un foco centrado en lo pedagógico y altas expectativas para el logro de metas y resultados y, además, entrega

apoyo permanente a los docentes para que mejoren su trabajo liderando los procesos pedagógicos y formativos de este establecimiento.

Vale la pena destacar que las características personales tienen que ver con capacidades conductuales y técnicas que deben tener los líderes, además está relacionada con trabajo en equipo, capacidad para coordinar y articular a los docentes y al personal, capacidad de negociación, flexibilidad, empatía, autoeficacia y resiliencia, entre otros elementos básicos que le serán de utilidad en el ejercicio de sus funciones.

**Tabla 10**

*Promedio del indicador: Mediciones Estandarizadas*

VARIABLE	INDICADORES	ITEMS	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en Desacuerdo
Desempeño en escuelas unidocentes	Mediciones estandarizadas	13, 14, 15, 16	11,7	5,5	24,45	26,95	31,35

### ***Indicador Estándares de desempeño***

Se puede visualizar en la tabla 11 como la muestra coincide en un 44,50% estar está muy en desacuerdo y en desacuerdo en que este indicador tiene implícito la imaginación, creatividad y la organización, analizando las características del docente dentro de la praxis educativa y presenta una muestra representativa de las mejores prácticas. De esta manera, se propone un cambio de enfoque desde los esquemas de liderazgo y gestión centrados en la preparación de un plan de mejora, al énfasis donde se doten a los docentes a fin de crear nuevas ideas e innovadoras que dinamicen el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. están vinculado a las buenas prácticas que inducen a informar a los centros educativos el mejoramiento de los procesos de gestión.

Los niveles de desarrollo acceden a los centros educativos a tener el conocimiento en que posición se hallan y les indica la metodología más efectiva de optimizar la gerencia y conseguir los resultados programados. Por lo tanto, la evaluación de indicativos no da pie a una clasificación o categorización del establecimiento escolar, ni tampoco son imperativos y no dan origen a sanciones.

De ahí que, los estándares indicativos, según el MINEDUC (2017) “constituyen la base de la Evaluación Indicativa de Desempeño conducida por la Agencia de Calidad de la Educación la cual no está asociada a sanciones, y cuyo propósito es entregar recomendaciones para la mejora institucional” (p.12). Los estándares acceden que los centros educativos y sus sostenedores tomen conciencia de sus falencias, fortalezas e identifiquen sus intereses de desarrollar las competencias y perfilen efectivamente sus planes de mejores.

**Tabla 11**

*Promedio del indicador estándares de desempeño*

VARIABLE	INDICADORES	ITEMS	% Muy de acuerdo	% de acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Desempeño en escuelas unidocentes	Estándares de desempeño	17, 18, 19, 20	15,43	12,77	27,33	16,83	27,67

***Indicador Evaluación del desempeño profesional docente***

De acuerdo a lo observado en la tabla 12 puede decirse que la muestra está muy en desacuerdo con un 30,5% que pueden cumplir con el desarrollo de las asignaturas de los diferentes años en un solo espacio, lo referente al material y a las condiciones propias de la institución, esta preocupación conlleva a que la planificación parece diluirse en la medida que los estudiantes necesitan que se afiancen sus habilidades y destrezas. Sin embargo, cuando fueron indagados sobre las principales causas del

fracaso del proceso educativo en estos espacios se le atribuyo la importancia al hecho de dejarse llevar por el exceso de trabajo y no planificar.

**Tabla 12**

*Promedio del Indicador: Evaluación del desempeño profesional docente*

VARIABLES	INDICADORES	ITEMS	% Muy de acuerdo	% de acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Desempeño en Escuelas Unidocentes	Evaluación del desempeño profesional docente	21, 22, 23, 24	8,15	28,65	15,05	17,65	30,5

*Análisis general de todos los indicadores de la variable 2: Desempeño en escuelas unidocentes*

En la tabla 13, se presenta el resumen de los porcentajes obtenidos para los indicadores de la variable Desempeño en escuelas unidocentes donde se observa los porcentajes que están en las categorías muy en desacuerdo y en desacuerdo con un promedio de 50,31% lo que se traduce en establecer un desempeño sustentado en las mediciones estandarizadas, estándares de desempeño, evaluación del desempeño profesional docente.

**Tabla 13**

*Resumen de los indicadores de la variable Desempeño en escuelas unidocentes*

INDICADORES	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Ni de acuerdo ni en desacuerdo	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Mediciones estandarizadas	11,7	5,5	24,45	26,95	31,35

<b>Estándares de desempeño</b>	15,43	12,77	27,33	16,83	27,67
<b>Evaluación del desempeño profesional docente</b>	8,15	28,65	15,05	17,65	30,5
<b>PROMEDIO</b>	11,76	15,64	22,27	20,47	29,84

***Análisis general de las variables: Normas estandarizadas -Desempeño en escuelas unidocentes***

En la tabla 14, se presenta el resumen de los porcentajes obtenidos para los indicadores de la variable Desempeño en escuelas unidocentes donde se observa los porcentajes que están en la categoría muy en desacuerdo y en desacuerdo con un promedio de 54,72% lo que se traduce en establecer un emprendimiento sustentado en la motivación, innovación y planificación.

**Tabla 14**

*Resumen de las variables: Normas estandarizadas -Desempeño en escuelas unidocentes*

<b>INDICADORES</b>	<b>% muy de acuerdo</b>	<b>% de acuerdo</b>	<b>% Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>% en desacuerdo</b>	<b>% muy en desacuerdo</b>
Normas estandarizadas	7,89	11,35	21,63	23,49	35,64
Desempeño en escuelas unidocentes	11,76	15,64	22,27	20,47	29,84
<b>PROMEDIO</b>	9,825	13,49	21,95	21,98	32,74

## 4.4 PRUEBA ESTADÍSTICA

### PRUEBA DE NORMALIDAD

El supuesto de la regresión lineal es que la población de donde proviene la muestra es de carácter normal con una media 0 y una varianza de la unidad. Para comprobar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica especificada anteriormente, es decir, contrasta si las observaciones podrían razonablemente proceder de la distribución especificada, se utiliza una muestra no paramétrica de prueba de Pearson. En la siguiente tabla 14 se calculan las pruebas no paramétricas.

**Tabla 15**

*Resumen de prueba no paramétrica variable Normas estandarizadas*

		REGR factor score 1 for analysis 1
N		20
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	,0000000
	Desv. Desviación	1,00000000
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,065
	Positivo	,053
	Negativo	-,065
Estadístico de prueba		,065
Sig. Asintótica(bilateral)		,200 <sup>c,d</sup>

Repetimos la misma operación, para la variable en estudio. Por consiguiente, se muestra en la tabla 15, la información de este estudio.

**Tabla 16***Prueba no paramétrica variable Desempeño en escuelas unidocentes*

		REGR factor score 1 for analysis 1
N		20
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	,0000000
	Desv. Desviación	1,00000000
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,058
	Positivo	,054
	Negativo	-,058
Estadístico de prueba		,058
Sig. asintótica(bilateral)		,200 <sup>c,d</sup>

Para ambas pruebas estadísticas, la significancia obtenida es de 0,200, por lo tanto, se la prueba asintótica bilateral es superior a 0,05, significa que la muestra de datos proviene de una distribución normal.

#### 4.5 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

*Hipótesis Específica 1.* Normas estandarizadas - desempeño en escuelas unidocentes

##### **Nivel de significación**

Nivel de significación teórica  $\alpha=0,05$  con un nivel de confiabilidad del 95%

##### **Regla de decisión**

Nivel de significación “ $p$ ” es menor que  $\alpha$ , rechazar  $H_0$

Nivel de significación “ $p$ ” no es menor que  $\alpha$ , no rechazar  $H_0$

**Prueba estadística:** Se aplicó el Estadístico rho de Pearson.

*Hipótesis alterna*

Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

### ***Hipótesis nula***

Las normas estandarizadas no se relacionan directa y significativamente con el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

**Tabla 17**

*Correlación: Normas estandarizadas – Desempeño en escuelas unidocentes*

		<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>	<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>
<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>	Correlación de Pearson	1	,231
	Sig. (bilateral)		,069
	N	20	20
<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>	Correlación de Pearson	,231	1
	Sig. (bilateral)	,069	
	N	20	20

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación Rho de Pearson plantea que existe una relación directa y significativa entre las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes, con un valor de 0,231 y que esta es directamente proporcional, por lo tanto, se descarta la hipótesis nula, debido a que el valor de significancia es  $<0.05$  y aceptando que las variables tienen relación entre sí para el análisis realizado con los docentes, con un nivel de confianza de 95%, tal como se observa en la tabla 16. Por lo descrito queda verificada la hipótesis.

**Hipótesis Específica 2.** normas estandarizadas- mediciones estandarizadas

### **Nivel de significación**

Nivel de significación teórica  $\alpha=0,05$  con un nivel de confiabilidad del 95%

### Regla de decisión

Nivel de significación “ $p$ ” es menor que  $\alpha$ , rechazar  $H_0$

Nivel de significación “ $p$ ” no es menor que  $\alpha$ , no rechazar  $H_0$

**Prueba estadística:** Se aplicó el Estadístico rho de Pearson.

### Hipótesis alterna

Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020

### Hipótesis nula

Las normas estandarizadas no se relacionan directa y significativamente con las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020

**Tabla 18**

*Correlación:* Normas estandarizadas- Mediciones estandarizadas

	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1
REGR factor score 1 for analysis 1	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,421**
	N	20
REGR factor score 1 for analysis 1	Correlación de Pearson	,421**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	20

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación Rho de Pearson, plantea que existe una relación directa y significativa entre las normas estandarizadas y las mediciones estandarizadas, con un valor de 0,421 (Tabla 15) y que esta es directamente proporcional, por lo tanto,

se descarta la hipótesis nula, debido a que el valor de significancia es  $< 0.05$  y aceptando que las variables tienen relación entre sí para el análisis realizado con los docentes de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020 con un nivel de confianza de 95%. Por lo descrito queda verificada la hipótesis.

***Hipótesis Específica 3:*** normas estandarizadas - estándares indicativos de desempeño

### **Nivel de significación**

Nivel de significación teórica  $\alpha=0,05$  con un nivel de confiabilidad del 95%

### **Regla de decisión**

Nivel de significación “ $p$ ” es menor que  $\alpha$ , rechazar  $H_0$

Nivel de significación “ $p$ ” *no* es menor que  $\alpha$ , no rechazar  $H_0$

**Prueba estadística:** Se aplicó el Estadístico rho de Pearson

### ***Hipótesis alterna***

Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

### ***Hipótesis nula***

Las normas estandarizadas no se relacionan directa y significativamente con los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

**Tabla 19***Correlación entre normas estandarizadas - estándares indicativos de desempeño*

		<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>	<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>
<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>	Correlación de Pearson	1	,416**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	20	20
<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>	Correlación de Pearson	,416**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	20	20

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación Rho de Pearson, plantea que existe relación directa y significativa entre los indicadores Normas estandarizadas - estándares indicativos de desempeño con un valor de 0,416 y que esta es directamente proporcional, también se debe destacar el rechazo de la hipótesis nula, debido a que el valor de significancia es  $< 0.05$  y aceptando que las variables tienen relación entre sí para el análisis realizado con un nivel de confianza de 95% de acuerdo a lo observado en la tabla 17. Por lo descrito queda verificada la hipótesis.

**4.4.4 Comprobación de Hipótesis General.** Normas estandarizadas- evaluación del desempeño profesional docente

#### ***Hipótesis alterna***

Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

### ***Hipótesis nula***

Las normas estandarizadas no se relacionan directa y significativamente con la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.

**Tabla 20**

*Correlación entre Normas estandarizadas- evaluación del desempeño profesional docente*

		<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>	<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>
<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>	Correlación de Pearson	1	-,363**
	Sig. (bilateral)		,003
	N	20	20
<b>REGR factor score 1 for analysis 1</b>	Correlación de Pearson	-,363**	1
	Sig. (bilateral)	,003	
	N	20	20

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación Rho de Pearson, plantea que no existe relación directa, tal como se observa en la tabla 17 aunque si hay significancia entre las Normas estandarizadas y las evaluaciones del desempeño profesional docente, también se debe destacar el rechazo de la hipótesis nula.

## **4.6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Una vez expuestos los resultados y la comprobación de las hipótesis se realiza la discusión de cada uno de los objetivos con las hipótesis planteadas tomando como referencia los antecedentes presentados al inicio de la investigación, los cuales permiten confirmar los resultados obtenidos:

Con respecto a la hipótesis general, en la investigación se buscó probar que: “Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020”. Para ello fue necesario plantear el objetivo general “Determinar la relación de las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020. Para establecer la relación entre las variables se utilizó la prueba de rho de Pearson el cual arrojó que existe relación directa y significativa entre coaching educativo con el emprendimiento en estudiantes con una correlación de 0,231 y con un nivel de confianza del 95%. Cuyos resultados se ajustan al antecedente planteado por León (2019) titulado “Desempeño docente y calidad educativa desde la percepción del estudiante en la Institución Educativa N° 81608 San José, La Esperanza, 2019”. Cuyos resultados plantean que a “mayor proporción el desempeño docente fue percibido como Bueno (62,5%) y la calidad educativa como Regular (55,4%); la dimensión personal del desempeño docente fue percibida como Buena (62,5%); la dimensión institucional Buena (75,0%); la dimensión interpersonal Buena (73,2%). Por consiguiente, el desempeño docente a nivel general y todas sus dimensiones (personal, institucional, interpersonal, didáctica y valores), se relacionan significativamente ( $p < 0,05$ ) con la calidad educativa.

Esta investigación aporta elementos teóricos sobre el desempeño docente, razón por la cual se requieren de educadores que se apropien de la labor educativa en función de enriquecer la práctica pedagógica; abriendo espacios que accedan a comprender las particularidades del contexto y, los desafíos que demanda los estudiantes, comunidad y demás miembros de la institución.

Con respecto a la primera hipótesis específica: “Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020”, se plantea el objetivo específico: Determinar la relación de las normas estandarizadas y las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020”. Para establecer la relación entre las variables se utilizó la

prueba de rho de Pearson el cual arrojó que existe relación directa y significativa entre las normas estandarizadas y las mediciones estandarizadas con una correlación de 0,421 y con un nivel de confianza del 95%. Cuyos resultados se comparan con el antecedente de Gajardo et al. (2020) titulado “La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente”, se obtuvo como resultados que el 26,9% y 30,4% de los docentes para los años 2008 y 2015, mantienen actitudes negativas hacia los instrumentos que se emplean para evaluarlos y que tal actitud presenta relaciones estadísticamente significativas con un conjunto de factores socioculturales.

Entre las conclusiones consideradas en el estudio del autor, que se viene refiriendo, focalizadas: “el alto porcentaje de profesores que manifiesta actitudes ambivalentes se explica debido a que no se encuentra plenamente instalada la cultura de la evaluación y en oportunidades la evaluación no corresponde a la praxis ejercida” (p.550). Este estudio aporta elementos teóricos relacionado con la evaluación docente, razón por la cual está fundamentada en la valoración de los estándares educativos en función de la evaluación que tiene el ejercicio docente en la práctica pedagógica.

Con respecto a la segunda hipótesis específica: Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020, con el objetivo general “Establecer la relación de las normas estandarizadas y los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020”. Para establecer la relación entre las variables se utilizó la prueba de rho de Pearson el cual arrojó que existe relación directa y significativa entre con una correlación de 0,421 y con un nivel de confianza del 95%. Estos resultados coinciden con lo planteado por Jiménez (2020) titulada “Normas estandarizadas y los estándares indicativos del desempeño para los Establecimientos Escolares y sus Sostenedores (EID)”. Los resultados obtenidos centrados: “El 85 % de los docentes están en desacuerdo que la falta de liderazgo incide en el cumplimiento de las normas estandarizadas y los estándares indicativos de desempeño en los establecimientos

escolares” (p.58). concluyendo que los estándares se refieren explícitamente a necesidades que son relevadas por el contexto de la sociedad actual, estos son potenciar las habilidades de los estudiantes; y en la incorporación explícita de la diversidad y la interculturalidad” (p.69). Este estudio aporta elementos teóricos relacionado con los estándares indicativos de desempeño que representan un marco orientador para la valoración de los procedimientos en la administración educacional en los centros educativos en función de potenciar la calidad y las mejoras continuas en los mismos.

Con respecto a la tercera hipótesis específica: Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020., con el objetivo específico “Establecer la relación de las normas estandarizadas y la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020”. Para establecer la relación entre las variables se utilizó la prueba de rho de Pearson el cual arrojó que existe relación directa y significativa entre con una correlación de  $-.363$  y con un nivel de confianza del 95%. Los resultados de Cárdenas (2018) titulada “Relación de las normas estandarizadas y la evaluación del desempeño profesional docente: Un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno Chile”. Se planteó como objetivo general “establecer la relación de las normas estandarizadas y la evaluación del desempeño profesional docente, a partir de la visión de la comunidad educativa de la ciudad de Osorno, y de los aportes teóricos relacionados con la evaluación” (p.106).

Cuyos resultados conseguidos en el estudio: “el profesorado no advierte la relación entre la las normas estandarizadas y la evaluación de desempeño, puesto que un 74,7%, manifiesta estar “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”, respectivamente con esta afirmación, además, se logró determinar que existen preguntas claves en todo proceso evaluativo de profesores tales como para qué evaluar, qué evaluar y cómo evaluar el desempeño docente, así como se pudo identificar que los propósitos de una evaluación docente. Este antecedente contribuye, con el presente estudio, con aspectos teóricos sobre la evaluación de desempeño profesional, dado que se basa en elementos

técnicos y metódicos que acceden a potenciar la labor del docente y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes y la calidad educativa en los centros educativos chilenos.

## CONCLUSIONES

Partiendo de esta premisa y tomando como base los resultados de las hipótesis se tiene que:

### **Primera conclusión:**

El estudio demuestra que existe relación directa y significativa entre las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020, con una correlación de 0,231 y con un nivel de confianza del 95%.

### **Segunda conclusión:**

El estudio demuestra que existe relación directa y significativa entre las normas estandarizadas y las mediciones estandarizadas en los docentes de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020, con una correlación de 0,421 y con un nivel de confianza del 95%.

### **Tercera conclusión:**

El estudio demuestra que existe relación directa y significativa entre las normas estandarizadas y los estándares indicativos de desempeño en los docentes de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020, con una correlación de 0,416 y con un nivel de confianza del 95%.

**Cuarta conclusión:**

El estudio demuestra que existe relación significativa entre las normas estandarizadas y los estándares indicativos de desempeño en los docentes de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020, con una correlación de  $-0,365$ .

## **RECOMENDACIONES**

### **Primera Recomendación:**

A los directores de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile deben ser garantes de normar la adjudicación de proyectos de capacitación al personal docente, dando especial relevancia al cumplimiento de las normas estandarizadas en función del desempeño docente.

### **Segunda Recomendación:**

Al Jefe de la UTP de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile quien tiene influencia en el cuerpo docente sobre temas relacionados con las normas estandarizadas y la medición estandarizadas de los docentes de dichas instituciones educativas.

### **Tercera Recomendación:**

A los directores de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, dado que es quien es el encargado del acompañamiento del cuerpo académico, se recomienda que se haga se apliquen las normas estandarizadas resaltando los estándares indicativos de desempeño de los docentes.

**Cuarta Recomendación:**

A los directores de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile entregue a los docentes cursos de capacitación basados en normas estandarizadas para garantizar el cumplimiento del desempeño de los docentes.

## REFERENCIAS

- Arancibia, U. (2017). *Escuelas rurales en Chile*. Ruta, Santiago de Chile.
- Arancibia, V. (2018). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. UNESCO. file:///C:/Users/Profesora/Downloads/183651spa.pdf.
- Arellano, J. (2018). *El docente como agente transformador de cambios*. Romor ediciones, Colombia.
- Arias, C. (2017). *Desempeño docente, calidad educativa y comprensión lectora en estudiantes de primaria de la institución educativa 20188*. [Tesis de magíster, Universidad César Vallejo-Perú]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5179/Arias\\_CC\\_L.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5179/Arias_CC_L.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Aroca, A. (2016). *El proceso de la investigación*. Caracas: Panapo.
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). *Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente*. Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1, 2018. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.09/60746123>.
- Ávila, P. (2019). *Pertinencia en el contexto escolar chileno*. Cuneta editores, Santiago de Chile.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. [https://www.lidereseducativos.cl/wpcontent/uploads/2018/06/NT2\\_L6\\_C.A\\_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-delas-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wpcontent/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-delas-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf)
- Barra, J., Cáceres, K., y Rivas, E. (2017). *Necesidades y desafíos del trabajo docente en escuelas rurales con aulas multigrado*. Tesis doctoral, Universidad de Concepción.

<http://repositorio.udec.cl/xmlui/bitstream/handle/11594/2457/Barrac3%a1ceres-Rivas.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Blazquez, J. (2017). *Desempeño docente*. México: Mc Graw Hill.
- Cárdenas Saldaña, N. (2018) *Análisis crítico del sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno: Un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno Chile*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona-España]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/384556#page=1>.
- Castillo, S., Williamson, G., e Hidalgo, C. (2017). La Evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, vol. 20, núm. 3, 2017. Universidad de la Sabana. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.2
- Chávez, T. (2021). *Clima organizacional y el desempeño docente en la educación básica regular en los años 2013 al 2020*. Tesis doctoral, Universidad César Vallejo-Perú. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56437/Chc3%a1vez\\_DTY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56437/Chc3%a1vez_DTY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- CLADE. (2015). *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe*. Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Combarbalá, R. (2019). *Escuelas rurales polidocentes*. Chile: América
- Cortez, L. (2020). *Evaluación del desempeño docente y su relación con la calidad de la formación profesional de los estudiantes de la carrera de Bioquímica y Farmacia de la Universidad Técnica de Machala*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú. [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/14640/Cortez\\_sl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/14640/Cortez_sl.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- David, U. y Rothewel, J. (2012). *Normas estandarizadas educativas*. Colombia: Norma.
- Demarchi, G. (2020). *La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica*. En-Contexto Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad, vol. 8, núm. 13, 2020, Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Colombia. <https://www.redalyc.org/journal/5518/551868969005/551868969005.pdf>.

- Durán, F. (2019). *Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes*. *Calidad en la educación*, no. 50, Santiago agosto, 2019. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652019000100180](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100180).
- Froemel, J. (2016). *La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 2, Número 1. [https://www.researchgate.net/publication/40836703\\_La\\_Efectividad\\_y\\_la\\_Eficacia\\_de\\_las\\_Mediciones\\_Estandarizadas\\_y\\_de\\_las\\_Evaluaciones\\_en\\_Educacion](https://www.researchgate.net/publication/40836703_La_Efectividad_y_la_Eficacia_de_las_Mediciones_Estandarizadas_y_de_las_Evaluaciones_en_Educacion).
- Gajardo, L., González, D. y Gajardo, L. (2020). *La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente*. *Revista Inclusiones*, vol. 7, núm. 2, abril-junio. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61234/Inclusiones%20Chile.pdf?sequence=1>.
- Gómez, S. (2017). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio.
- Hamodi, C., y Aragués, S. (2014). *La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos*. *Dianet*, No. 14, agosto, 2014. <file:///C:/Users/Profesora/Downloads/Dialnet-LaEscuelaRural-5078953.pdf>
- Herrera, J., Guevara, G., y Urías, G. (2020). *Los estudios de pertinencia desde referentes contextuales: Experiencia desde una maestría en Educación Inclusiva*. *Revista Científica*, 5(15), 168-190, e-ISSN: 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.8.168-190>
- Hernández, M., Ramírez, E. y Gamboa, S. (2018). *La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior*. *Innovación educativa*, vol. 18, núm. 76, enero-abril, 2018. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n76/1665-2673-ie-18-76-149.pdf>
- Hernández, J. y Rodríguez, J. (2017). *La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana*. *Cuadernos de investigación educativa*, vol. 6, N° 1, Montevideo-Uruguay, p.33-51. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042015000100003&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042015000100003&script=sci_abstract).

- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (5ta. ed.). México: McGraw Hill. ISBN: 978-607-15-0291-9. [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf).
- Hinojosa, I. (2018). *Escuelas rurales y el desempeño docente*. Planeta editores-Colombia.
- Jiménez Quine, M. (2020). *Los estándares indicativos del desempeño y su noción de calidad*. [Tesis doctoral, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/186747/Los-estandares-indicativos-del-desempe%C3%B1o-y-su-nocion-de-calidad.pdf?sequence=1>.
- León, J. (2019). *Desempeño docente y calidad educativa desde la percepción del estudiante en la Institución Educativa N° 81608 San José, La Esperanza, 2019*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo-Perú]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37658/leon\\_pj.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37658/leon_pj.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- López, J. (2017). *Aceptación en la realidad educativa*. Mc Graw Hill, ediciones, México.
- Mérida, V. (2018). *Evaluación del desempeño docente en el sector público (Estudio realizado en el ciclo básico del distrito escolar 07-01-05, sector oficial, del casco urbano, municipio de Sololá)*. [Tesis doctoral, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/09/Merida-Veronica.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2017). *Escuelas rurales en Chile*. Ministerio: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2018). *Marco para la buena enseñanza. Actualización*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago de Chile. [https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2018/10/Marco-para-la-Buena-Ensen%CC%83anza-2018\\_CPEIP.pdf](https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2018/10/Marco-para-la-Buena-Ensen%CC%83anza-2018_CPEIP.pdf).
- Niebles, W., Hoyos, L. y De la Osa, S. (2019). *Clima organizacional y desempeño docente en universidades privadas de Barranquilla*. *Saber, Ciencia y Libertad*, Vol. 14, No. 2, julio – diciembre, pp. 283-294. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/5893>.

- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente*. Universidad, 8 (4), pp. 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Mantilla, M. (2020). *Evaluación del desempeño profesoral en Educación Superior Tecnológica*. Conocimiento educativo, volumen 7. ISSN 2311-5513 / E-ISSN 2518-8208 - febrero 2020. <file:///C:/Users/Profesora/Downloads/11537.pdf>.
- Martínez, G., Guevara, A., y Valles, O. (2016). *El desempeño docente y la calidad educativa*. Revista Ra Ximhai, vol. 12, núm. 6, julio-diciembre, 2016, pp. 123-134 Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Fundamentos. Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. [http://liderazgogestion.weebly.com/uploads/3/8/3/1/38316013/fundamentos\\_estandares.pdf](http://liderazgogestion.weebly.com/uploads/3/8/3/1/38316013/fundamentos_estandares.pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Informe Nacional. Revisión de Políticas Educativas en Chile. Desde el 2004 al 2016*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Actualización estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. <https://www.cned.cl/estandares-indicativos-de-desempeno-de-sostenedores-y-directivos>
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). *Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias/La relación familia-escuela en el contexto rural*. Educación, vol. 27, número 52, Pontificia Universidad de Perú. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA541126093&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10199403&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E761f1fe5>.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio*. Int. J. Morphol. Vol. 35 N° 1. ISSN 0717-9502.
- Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (3era, ed). Caracas: FEDEUPEL. <https://drive.google.com/file/d/0B1sTcIvKGVSYOVVKaGlkY3Fobkk/view>.
- Palomino, R. (2020). *Desempeño docente e implicación escolar en instituciones educativas de la provincia de Huancayo*. Tesis doctoral, Universidad Nacional del Centro del Perú.

[https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/6625/T010\\_20023930\\_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/6625/T010_20023930_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- Peirano, C., Estévez, S., y Astorga, M. (2015). *Educación rural: oportunidades para la innovación*. Sistema de Revistas y Publicaciones. Cuadernos de Investigación Educativa. Universidad Ort Uruguay. Vol. 6, Núm. 1. ISSN 1510-2432. ISSN 1688-9304 (En línea). [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93042015000100004](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042015000100004)
- Pérez, C. (2018). *La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado”: historia de la educación primaria rural en Chile (1920 – 1970)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. [https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-87328\\_archivo\\_PDF.pdf](https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-87328_archivo_PDF.pdf).
- Raczynsky, D., y Muñoz, G. (2007). *Reforma Educativa Chilena: el difícil equilibrio entre macro y micro política*. Santiago: CIEPLAN.
- Revista Docencia. (2009). *Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito*. <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/05/Estandarizaci%C3%B3n-educativa-en-Chile.-Un-peligroso-habito..pdf>
- Rojas, R. (2019). *Evaluación del desempeño docente y la satisfacción laboral en los docentes del nivel inicial de la Ugel 01, San Juan de Miraflores*. Tesis doctoral, Universidad San Martín de Porras, Perú. [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/5677/rojas\\_ara.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/5677/rojas_ara.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Rodríguez, M.C. (2015). *Programas de evaluación a gran escala*. Mahwah: Erlbaum.
- Ruiz, C. (2016). *Instrumentos de investigación educativa, procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG ediciones.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (5ta. Edición). Lima: Business Support Aneth SRL
- Santiago, P., Fiszbein, A., García, S., y Radinger, T. (2017). *OCDE Revisión de recursos escolares: Chile*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile para esta edición en español.
- Sánchez, J. y Calderón, V. (2015). *Diseño del proceso de evaluación del desempeño del personal y las principales tendencias que afectan su auditoría*. Pensamiento

y gestión, núm., 32, wnwro-junio, pp. 54-82.  
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64623932004.pdf>.

Sepúlveda, A., Hernández, C., Peña, S., Troyano, M. y Opazo, M. (2019). *Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados*. *Articles, Cad. Pesqui.* 49, abril-junio 2019.  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/GDxsNX53YPdyvQZZMCNzkD/?lang=en>.

Tamayo y Tamayo, M. (2016). *El proceso de investigación científica*. Limusa, Noriega editores, México.

Tenorio, A. (2017). *Satisfacción de los docentes frente al proceso de evaluación de desempeño laboral*. [Tesis de magíster, Universidad Andina Simón Bolívar].  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5698/1/T2338-MIE-Tenorio-Satisfaccion.pdf>.

Trujillo, L. (2020). *El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Manizales-Colombia].  
<https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3050/1/Tesis%20final%20Leidy%20Jhona%20Trujillo.pdf>.

Valdez, R. (2018). *Aceptación de los docentes a las normas estandarizadas en el desempeño profesional de la carrera magisterial de enseñanza e Investigación en Psicología*. [Tesis doctoral, Universidad de Yucatán].  
<https://www.redalyc.org/pdf/194/28222103.pdf>

Velásquez, P. y Tangarife, L. (2019). *Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (Colombia), vol. 15, núm. 2, pp. 180-207, 2019, Universidad de Caldas.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134162234009/html/index.html>.

Verdugo, A. (2019). *Evaluación del proceso de integración de los estándares pedagógicos en el proyecto formativo de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha Chile*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].  
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/669841#page=1>.

Williamson, G. (2018). *Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapunte, Carahue, Región de La Araucanía*. Ediciones Universidad de La Frontera. <https://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1568>

**APÉNDICE**

**Apéndice A**  
**MATRIZ DE CONSISTENCIA – INFORME FINAL DE TESIS CUANTITATIVA**

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGIA	RECOMENDACIONES
<p><b>1. INTERROGANTE PRINCIPAL</b></p> <p>¿Cómo se relaciona las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020?</p> <p><b>2. INTERROGANTES SECUNDARIAS</b></p> <p>a) ¿Cómo se relaciona las normas estandarizadas y las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020?</p> <p>b) ¿Cómo se relaciona las normas estandarizadas y los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020?</p> <p>c) ¿Cómo se relaciona las normas estandarizadas y la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020?</p>	<p><b>1. OBJETIVO GENERAL</b></p> <p>Determinar la relación de las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.</p> <p><b>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <p>a) Determinar la relación de las normas estandarizadas y las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.</p> <p>b) Establecer la relación de las normas estandarizadas y los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.</p> <p>c) Establecer la relación de las normas estandarizadas y la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.</p>	<p><b>1. HIPÓTESIS GENERAL</b></p> <p>Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.</p> <p><b>2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b></p> <p>a) Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con las mediciones estandarizadas en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.</p> <p>b) Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con los estándares indicativos de desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.</p> <p>c) Las normas estandarizadas se relacionan directa y significativamente con la evaluación del desempeño profesional docente en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020.</p>	<p><b>VARIABLES INDEPENDIENTE</b></p> <p><b>X1 Normas estandarizadas</b></p> <p><b>Indicadores:</b> Aceptación por parte de los docentes</p> <p>Pertinencia con el contexto escolar</p> <p><b>VARIABLES DEPENDIENTE</b></p> <p><b>Y1 Desempeño en Escuelas Unidocentes</b></p> <p><b>Indicadores:</b> Mediciones estandarizadas</p> <p>Estándares Indicativos de Desempeño.</p> <p>Evaluación del desempeño Profesional Docente</p>	<p>- <b>Tipo de Investigación.</b> Básico</p> <p>-<b>Diseño de Investigación.</b> No experimental, correlacional</p> <p>-<b>Ámbito de Estudio.</b> Escuelas rurales unidocentes públicas pertenecientes al Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Combarbalá, ubicado en Valdivia 360</p> <p>- <b>Población.</b> 20 docentes</p> <p>- <b>Muestra</b> 20 docentes</p> <p>-<b>Técnicas de recolección de datos.</b> - Encuesta.</p> <p><b>Instrumentos</b> Cuestionario con</p>	<p><b>Primera:</b> A los directores de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile deben ser garantes de normar la adjudicación de proyectos de capacitación al personal docente, dando especial relevancia al cumplimiento de las normas estandarizadas en función del desempeño docente.</p> <p><b>Segunda</b> Al Jefe de la UTP de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile quien tiene influencia en el cuerpo docente sobre temas relacionados con las normas estandarizadas y la medición estandarizadas de los docentes de dichas instituciones educativas.</p> <p><b>Tercera</b> A los directores de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, dado que es quien es el encargado del acompañamiento del cuerpo académico, se recomienda que se haga se apliquen las normas estandarizadas resaltando los estándares indicativos de desempeño de los docentes.</p> <p><b>Cuarta</b> A los directores de las escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile entregue a los docentes cursos de capacitación basados en normas estandarizadas para garantizar el cumplimiento del desempeño de los docentes.</p>

**Apéndice B**  
**Instrumento utilizado**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**  
**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**  
**MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

Estimado (a): Docente

El presente instrumento se tiene como fin obtener información sobre una investigación titulado “Las normas estandarizadas y su relación con el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile. Año 2020”. El cuestionario tiene fines académicos exclusivamente y los datos recabados serán procesados de manera confidencial, por lo que se reconoce su amplia participación, colaboración, honestidad y sinceridad al momento de responder los ítems.

Atentamente,

**Mg. Guillermo Andrés Muñoz Pérez**  
**Investigador**

### **Instrucciones para responder el cuestionario**

Las instrucciones son alusivas a la manera de responder el cuestionario, que tiene como objetivo “determinar la relación de las normas estandarizadas y el desempeño en escuelas unidocentes de Combarbalá, Región de Coquimbo-Chile, año 2020”. Para ello debes considerar los siguientes aspectos:

Leer cuidadosamente cada ítem y marcar con una equis (x), en la casilla que corresponda, acerca de lo que se está preguntando.

Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.

Se presentan preguntas cerradas con varias alternativas de respuesta y usted debe seleccionar una de ellas.

Las alternativas de respuestas se ubican en: Muy de Acuerdo (MDA), De acuerdo (DA), Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo (NDNED), En desacuerdo (ED), Muy en Desacuerdo (MED).

Se le agradece la colaboración prestada

### Cuestionario

N°	ITEMS	Muy de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Muy en desacuerdo (1)
<b>Variable: Normas estandarizadas</b>						
<b>Indicador: Aceptación por parte de los docentes</b>						
1	Reconocen la importancia de las normas emanadas desde el Nivel Central para el mejoramiento de la escuela unidocente.					
2	Considero que puede fortalecerse el trabajo de la praxis educativa a partir de lo recomendado por el MINEDUC					
3	Constantemente están retroalimentando la praxis educativa					
4	En cuanto al desarrollo del PME están en constantes evaluación					
<b>Variable: Normas estandarizadas</b>						
<b>Indicador: Pertinencia con el contexto escolar</b>						
5	Las oportunidades de aprendizaje en el sector rural, son equitativamente las mismas que en el sector urbano.					
6	El tiempo destinado a horario lectivo y no lectivo es el mismo en una escuela unidocente que en otro tipo de escuela.					

7	En la evaluación del PME puedo verificar que la escuela ha mejorado, sin mayores problemas, aunque la escuela esté en un lugar apartado.					
8	El espacio de la escuela es apropiado para el desarrollo de las diferentes actividades que se desarrollan en la institución.					
9	Se da cumplimiento a todas las normativas que emanan desde el Nivel Central, sin mayores problemas.					
10	Se cumple con los requerimientos del Mineduc, ya que ellos me explicaron cómo dar cumplimiento a tales requerimientos.					
11	Se cumplen con los tiempos estipulados para el diseño del PME, tomando en consideración los problemas de conectividad que pueda tener la escuela.					
12	El docente cumple con lo solicitado por la Superintendencia de Educación tomando en consideración las necesidades institucionales.					
<b>Variable: Desempeño en Escuelas Unidocentes</b> <b>Indicador: Mediciones estandarizadas</b>						
13	Se aplican satisfactoriamente las mediciones estandarizadas para las escuelas unidocentes.					

14	Consideran que las mediciones estandarizadas pueden dar respuesta a los fenómenos complejos que se dan en el área educativa.					
15	Consideras que las condiciones para que se produzcan aprendizajes de mayor trascendencia y calidad tienen que ver con las cualidades de los procesos y de los contextos y no con la perfección de los instrumentos de medición					
16	Considera que el MINEDUC apoya a los docentes del área rural con respecto a las mediciones estandarizadas.					
<b>Variable: Desempeño en Escuelas Unidocentes</b> <b>Indicador: Estándares Indicativos de Desempeño</b>						
17	Considera que puede darse un Liderazgo institucional al igual que en una institución del sector urbano.					
18	Considera que la Gestión Pedagógica de la escuela se lleva a cabo con las mismas condiciones que las instituciones urbanas.					
19	Considera que las escuelas unidocentes han tendido a la mejora de sus PME.					
20	Considera que la institución cuenta con los espacios apropiados para el desarrollo de los encuentros educativos.					
<b>Variable: Desempeño en Escuelas Unidocentes</b> <b>Indicador: Evaluación del desempeño Profesional Docente</b>						

21	Considera que el docente logra un proceso de enseñanza significativo en el multigrado..					
22	Considera que el docente puede abarcar en los encuentros educativos todas las asignaturas desde 1° Básico a 6° Básico.					
23	Considera que la evaluación del docente del área rural debe establecerse en tramos como la del docente urbano.					
24	El docente del área rural logra cumplir con cada uno de los objetivos que plantea el MINEDUC					

## **Validez del instrumento**

### **PRIMER EXPERTO**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Postgrado**  
**Centro de Investigación**  
**Formato de Validación por experto**

Chile, julio de 2021

Señor(a): Dra. Amely Vivas  
Presente. –

Es propicia la oportunidad saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar al grado de Doctor en Educación Mención Gestión de Calidad, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable normas estandarizadas y Desempeño en Escuelas Unidocentes, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,



**Mg. Guillermo Andrés Muñoz Pérez**  
**Investigador**  
**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Posgrado**  
**Centro de Investigación**

## INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

### I. DATOS GENERALES:

**1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Vivas Escalante Amely Dolibeth

**1.2. Grado Académico:** Doctor en Ciencias de la Educación

**1.3 Profesión:** Licenciado en Matemática

**1.4. Institución donde labora:** Universidad Miguel de Cervantes

**1.5. Cargo que desempeña:** Docente-investigador

**1.6. Denominación del Instrumento:** Normas estandarizadas y Desempeño en Escuelas Unidocentes

**1.7. Autor del instrumento:** Mg. Guillermo Andrés Muñoz Pérez

**1.8 Programa de postgrado:** Doctorado en Educación, Mención Gestión de Calidad

### II. VALIDACIÓN

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión			X		
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles			X		
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría			X		
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable			X		
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados			X		
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento			X		
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>				18		
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		<b>18</b>				



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Posgrado**  
**Centro de Investigación**  
**Formato de Validación por experto**

### **III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN**

3.1 Valoración total cuantitativa: 18

3.2 Opinión: FAVORABLE: \_\_\_\_\_ DEBE MEJORAR: **X**  
NO FAVORABLE \_\_\_\_\_

**3.3 Observaciones:** Tomar en cuenta las observaciones realizadas en la matriz de operacionalización de la variable y los ajustes realizados a los ítems.

Chile, julio de 2021

---

Firma del experto

**Validez del instrumento****SEGUNDO EXPERTO**

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Posgrado**  
**Centro de Investigación**  
**Formato de Validación por experto**

Chile, julio de 2021

Señor(a): Dra. Rocío Soledad Riffo San Martín  
Presente. –

Es propicia la oportunidad saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar al grado de Doctor en Educación Mención Gestión de Calidad, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable normas estandarizadas y Desempeño en Escuelas Unidocentes, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

**Mg. Guillermo Andrés Muñoz Pérez**  
**Investigador**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Posgrado**  
**Centro de Investigación**

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

**I. DATOS GENERALES:**

**1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** Rocío Soledad Riffo San Martín

**1.2. Grado Académico:** Doctor en Ciencias de la Educación

**1.3 Profesión:** Licenciado en Educación Básica

**1.4. Institución donde labora:** Universidad Miguel de Cervantes

**1.5. Cargo que desempeña:** Docente-investigador

**1.6. Denominación del Instrumento:** Normas estandarizadas y Desempeño en Escuelas Unidocentes

**1.7. Autor del instrumento:** Mg. Guillermo Andrés Muñoz Pérez

**1.8 Programa de postgrado:** Doctorado en Educación, Mención Gestión de Calidad

**II. VALIDACIÓN**

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión			X		
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría			X		
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable			X		
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados			X		
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento					X
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>				12	4	5
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		<b>21</b>				



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Posgrado**  
**Centro de Investigación**  
**Formato de Validación por experto**

### **III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN**

3.1 Valoración total cuantitativa: 21

3.2 Opinión: FAVORABLE: **X**                      DEBE MEJORAR:

NO FAVORABLE \_\_\_\_\_

**3.3 Observaciones:** Mejorar los aspectos indicados directamente en el instrumento, una vez realizado el instrumento está listo para que efectúa la confiabilidad.

Chile, julio de 2021

---

Firma del experto

**Validez del instrumento****TERCER EXPERTO**

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Postgrado**  
**Centro de Investigación**  
**Formato de Validación por experto**

Chile, julio de 2021

Señor(a): Dra. Claudia López Campos  
Presente. –

Es propicia la oportunidad saludarlo(a) cordialmente y a la vez manifestarle que, conocedores de su trayectoria académica y profesional, molestamos su atención al elegirlo como JUEZ EXPERTO para revisar el contenido del instrumento que pretendemos utilizar en la Tesis para optar al grado de Doctor en Educación Mención Gestión de Calidad, por la Escuela de Post Grado de la Universidad Privada de Tacna.

El instrumento tiene como objetivo medir la variable normas estandarizadas y Desempeño en Escuelas Unidocentes, por lo que, con la finalidad de determinar la validez de su contenido, solicitamos marcar con una equis (X) el grado de evaluación a los indicadores para los ítems del instrumento, de acuerdo a su amplia experiencia y conocimientos. Se adjunta el instrumento y la matriz de operacionalización de la variable considerando dimensiones, indicadores, categorías y escala de medición.

Agradecemos anticipadamente su colaboración y estamos seguros que su opinión y criterio de experto servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

**Mg. Guillermo Andrés Muñoz Pérez**  
**Investigador**



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Posgrado**  
**Centro de Investigación**

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

**I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):** López Campos Claudia  
**1.2. Grado Académico:** Doctor en Ciencias de la Educación  
**1.3 Profesión:** Licenciado en Educación Básica  
**1.4. Institución donde labora:** Universidad Playa Ancha  
**1.5. Cargo que desempeña:** Docente  
**1.6. Denominación del Instrumento:** Normas estandarizadas y Desempeño en Escuelas Unidocentes  
**1.7. Autor del instrumento:** Mg. Guillermo Andrés Muñoz Pérez  
**1.8 Programa de postgrado:** Doctorado en Educación, Mención Gestión de Calidad

**II. VALIDACIÓN**

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS Sobre los ítems del instrumento	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
		1	2	3	4	5
<b>1. CLARIDAD</b>	Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión				X	
<b>2. OBJETIVIDAD</b>	Están expresados en conductas observables, medibles				X	
<b>3. CONSISTENCIA</b>	Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría				X	
<b>4. COHERENCIA</b>	Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable				X	
<b>5. PERTINENCIA</b>	Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados				X	
<b>6. SUFICIENCIA</b>	Son suficientes la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento				X	
<b>SUMATORIA PARCIAL</b>					24	
<b>SUMATORIA TOTAL</b>		<b>24</b>				



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Posgrado**  
**Centro de Investigación**  
**Formato de Validación por experto**

### **III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN**

3.1 Valoración total cuantitativa: 24

3.2 Opinión: FAVORABLE: **X**                      DEBE MEJORAR:  
NO FAVORABLE \_\_\_\_\_

**3.3 Observaciones:** Se encuentra adecuado al estudio.

Chile, julio de 2021

---

Firma del experto

**Apéndice C**  
**MATRIZ DE DATOS**  
**Variable: Normas estandarizadas**

SUJETOS	ÍTEMS												TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
S1	2	1	1	2	2	1	2	1	3	2	2	2	24
S2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	29
S3	3	2	1	4	3	2	1	1	3	2	3	4	33
S4	2	3	1	2	2	3	3	1	2	2	2	2	26
S5	3	3	2	3	2	5	3	2	3	3	3	3	37
S6	2	5	1	2	2	4	2	2	3	2	2	2	32
S7	2	2	2	2	1	1	4	3	2	1	2	2	28
S8	3	4	4	3	2	3	3	2	4	2	3	3	39
S9	2	3	4	5	4	4	2	3	4	4	2	2	42
S10	4	4	3	2	2	2	4	3	5	4	4	5	43
													45
													$\Sigma V_i$
<b>VARIANZA</b>	0,4889	1,433333	1,511111	1,12222	0,62222	1,7333	0,933333	0,76667	0,98889	0,93333	0,4888889	1,12222	12

Sumatoria Varianza de los Ítems	12
Varianza Total	102
k	20
Coficiente de Alfa Cronbach	<b>0,93</b>

**MATRIZ DE DATOS**  
**Variable: Desempeño en Escuelas Unidocentes**

SUJETOS	ÍTEMS												TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
S1	2	1	1	2	2	1	2	1	3	2	2	2	24
S2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	29
S3	3	2	1	4	3	2	1	1	3	2	3	4	33
S4	2	3	1	2	2	3	3	1	2	2	2	2	26
S5	3	3	2	3	2	5	3	2	3	3	3	3	37
S6	2	5	1	2	2	4	2	2	3	2	2	2	32
S7	2	2	2	2	1	1	4	3	2	1	2	2	28
S8	3	4	4	3	2	3	3	2	4	2	3	3	39
S9	2	3	4	5	4	4	2	3	4	4	2	2	42
S10	4	4	3	2	2	2	4	3	5	4	4	5	43
												45	
												$\sum V_i$	
<b>VARIANZA</b>	0,4889	1,433333	1,511111	1,12222	0,62222	1,7333	0,933333	0,76667	0,98889	0,93333	0,488889	1,12222	12

Sumatoria Varianza de los Ítems	12
Varianza Total	102
k	20
Coficiente de Alfa Cronbach	<b>0,93</b>