



Universidad Femenina Del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA SEGÚN MODELO DE
ACREDITACIÓN SACE EN ESTUDIANTES DE UN COLEGIO
PRIVADO DE MIRAFLORES

Tesis presentada por:

CARMEN CLAUDIA MAÑUECO VILLANUEVA

KATIA ROCIO TERRONES GONZALES

Para obtener el Grado Académico de:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Autoevaluación, Acreditación y Certificación

Profesional

Asesor:

Dr. Carlos Armando Bancayán Oré

Cód. Orcid: 0000-0003-1970-0288

Lima – Perú

2022

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

CARMEN CLAUDIA MAÑUECO VILLANUEVA

KATIA ROCIO TERRONES GONZALES

Carlos Armando Bancayán Oré

Nilda Elizabeth Salvador Esquivel

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado



RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo fue determinar la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores. Es de nivel descriptivo-correlacional, de tipo básica, diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 103 estudiantes que cursan el VII ciclo de Educación Básica Regular del Centro Educativo Particular "La Reparación". La técnica que se utilizó es la encuesta, a través de dos cuestionarios para medir las variables aprendizaje y enseñanza, que lograron valores aceptables de validez y confiabilidad. Los resultados evidenciaron la relación entre el aprendizaje y la enseñanza dentro del contexto de acreditación que realiza el colegio, concluyendo que existe correlación positiva considerable y significativa ($r_P = 0,83$, P_valor es $< 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes en enseñanza.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, modelo de acreditación SACE, calidad educativa, Educación Básica Regular.

ABSTRACT

The main objective of this work was to determine the relationship between learning and teaching according to the SACE accreditation model in students of a private school in the district of Miraflores. It is descriptive-correlational level, basic type, non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 103 students who are in the VII cycle of Regular Basic Education of the Private Educational Center "La Reparation". The technique used is the survey, through two questionnaires to measure the learning and teaching variables, which achieved acceptable validity and reliability values. The results showed the relationship between learning and teaching within the context of accreditation carried out by the school, concluding that there is a considerable and significant positive correlation ($r_P = 0.83$, P_value is <0.05) between both variables according to Hernández, Fernández, and Baptista (2015). In other words, the higher the learning score, the teaching scores increase considerably.

Keywords: learning, teaching, SACE accreditation model, educational quality, Regular Basic Education.

RECONOCIMIENTOS

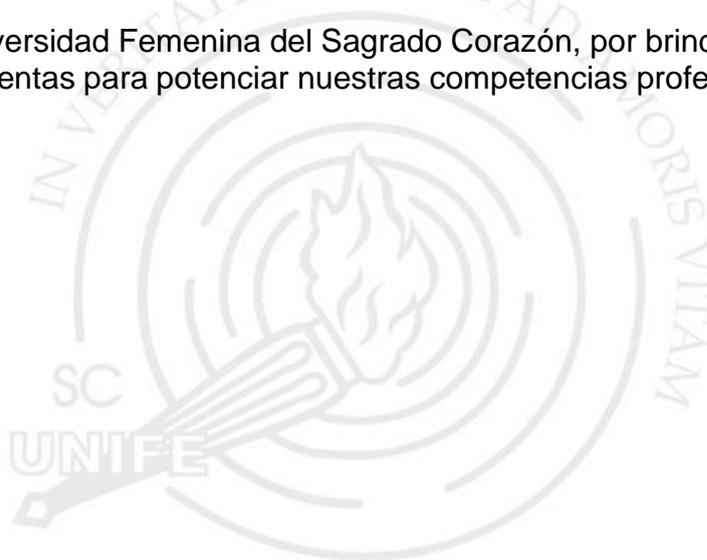
A Dios y a la Virgen María, por brindarnos sabiduría y fortaleza para seguir adelante en el logro de nuestro proyecto de vida.

A nuestros padres, hermanas y seres queridos por su apoyo incondicional, su amor y por motivarnos a seguir creciendo de manera personal y profesional.

A nuestro asesor Dr. Carlos Armando Bancayán Oré, por el acompañamiento constante, dedicación y compromiso en el desarrollo de nuestra tesis.

A la Dra. Alejandrina Gonzales Ochoa, el Dr. Jorge Silva Merino y la Dra. María Peralta Lino por su paciencia, apoyo y motivación en nuestra formación.

A la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, por brindarnos las herramientas para potenciar nuestras competencias profesionales.



ÍNDICE

Página

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 4 |
| ABSTRACT | 4 |
| RECONOCIMIENTOS | 5 |
| ÍNDICE | 6 |
| LISTA DE TABLAS | 9 |
| LISTA DE FIGURAS | 13 |
| INTRODUCCIÓN | 14 |
| CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 18 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 18 |
| 1.2 Justificación de la investigación | 24 |
| 1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación..... | 26 |
| 1.4 Objetivos de la investigación..... | 28 |
| 1.4.1 Objetivo general..... | 28 |
| 1.4.2 Objetivos específicos | 28 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 30 |
| 2.1 Antecedentes de la investigación..... | 30 |
| 2.1.1 Antecedentes nacionales | 30 |
| 2.1.2 Antecedentes Internacionales | 32 |
| 2.2 Bases teóricas..... | 33 |
| 2.2.1 Aprendizaje | 33 |
| 2.2.1.1. Dimensiones del aprendizaje de acuerdo al Modelo SACE | 36 |
| 2.2.1.2 Enfoques teóricos | 43 |
| 2.2.2 Enseñanza | 48 |

| | Página |
|---|--------|
| 2.2.2.1 Dimensiones de la variable enseñanza de acuerdo al Modelo SACE .. | 52 |
| 2.2.3 Calidad educativa | 56 |
| 2.2.3.1 Enfoques teóricos..... | 61 |
| 2.3 Definición de términos..... | 71 |
| 2.4. Hipótesis | 75 |
| 2.4.1 Hipótesis general..... | 75 |
| 2.4.2 Hipótesis específicas..... | 75 |
| CAPÍTULO III: MÉTODO..... | 76 |
| 3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación..... | 76 |
| 3.1.1 Nivel de la investigación | 76 |
| 3.1.2 Tipo de la investigación | 76 |
| 3.1.3 Diseño de la investigación..... | 77 |
| 3.2 Participantes | 78 |
| 3.2.1 Población | 78 |
| 3.2.2 Muestra | 79 |
| 3.3 Variables de investigación..... | 79 |
| 3.3.1 Aprendizaje | 79 |
| 3.3.2 Enseñanza | 80 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 80 |
| 3.4.1 Descripción de la prueba..... | 81 |
| 3.4.2. Validez y confiabilidad del instrumento aprendizaje | 82 |
| 3.4.3 Validez y confiabilidad del instrumento Enseñanza..... | 85 |
| 3.5 Técnica de procesamiento y análisis de datos | 91 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS..... | 92 |
| 4.1 Resultados descriptivos | 92 |

| | Página |
|--|--------|
| 4.2 Resultados de contrastación de las hipótesis | 96 |
| 4.3 Resultados complementarios | 101 |
| CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 110 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 121 |
| 6.1. Conclusiones..... | 121 |
| 6.2. Recomendaciones | 123 |
| REFERENCIAS..... | 125 |
| APÉNDICE..... | 139 |



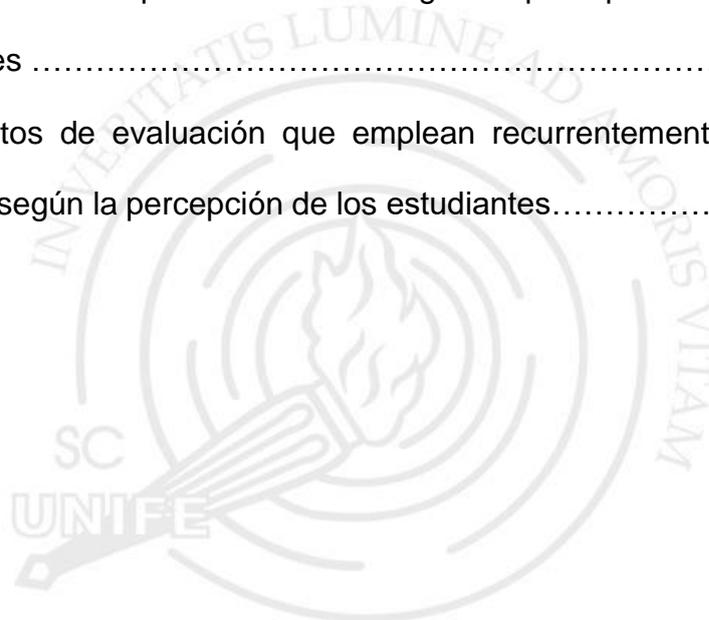
LISTA DE TABLAS

| Tabla | Página |
|---|--------|
| 1. Descripción de la población | 78 |
| 2. Operacionalización de la variable Aprendizaje..... | 79 |
| 3. Operacionalización de la variable Enseñanza..... | 80 |
| 4. Matriz de correlaciones de los factores del cuestionario Aprendizaje en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado..... | 83 |
| 5. Confiabilidad de constructos de medición del cuestionario Aprendizaje en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado..... | 84 |
| 6. Estructura factorial encontrada en las dimensiones de la variable Aprendizaje en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado del distrito de Miraflores..... | 84 |
| 7. Matriz de correlaciones de las dimensiones del cuestionario Enseñanza..... | 86 |
| 8. Confiabilidad de constructos de medición del cuestionario Enseñanza..... | 87 |
| 9. Estructura factorial encontrada en las dimensiones de la variable Enseñanza en el cuestionario..... | 87 |
| 10. Fiabilidad para el grupo de preguntas Enseñanza - Estructura y organización de los aprendizajes..... | 88 |
| 11. Fiabilidad para el grupo de preguntas Enseñanza - Metodología didáctica..... | 89 |

| | Página |
|--|--------|
| 12. Fiabilidad para el grupo de preguntas de Enseñanza - Integración Educativa..... | 89 |
| 13. Fiabilidad para el grupo de preguntas de Enseñanza - Evaluación Curricular..... | 90 |
| 14. Análisis general de confiabilidad del cuestionario Enseñanza..... | 90 |
| 15. Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según género..... | 92 |
| 16. Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según edad..... | 93 |
| 17. Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según grado..... | 94 |
| 18. Prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov para las variables analizadas y sus dimensiones..... | 95 |
| 19. Relación entre aprendizaje y enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado..... | 96 |
| 20. Relación entre aprendizaje y la estructura-organización de los aprendizajes de la variable enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado..... | 97 |
| 21. Relación entre la variable aprendizaje y la metodología didáctica de la variable enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado..... | 98 |
| 22. Relación entre la variable aprendizaje y la integración educativa de la variable enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado..... | 99 |

| | Página |
|--|--------|
| 23. Relación entre la variable aprendizaje y la evaluación curricular de la variable enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado..... | 100 |
| 24. Diferencias de medias para la variable aprendizaje y dimensiones según Género..... | 101 |
| 25. Diferencias de medias para la variable aprendizaje y dimensiones según Edad..... | 102 |
| 26. Diferencias de medias para la variable aprendizaje y dimensiones según Grado de estudios..... | 102 |
| 27. Diferencias de medias para la variable enseñanza y dimensiones según Género..... | 103 |
| 28. Diferencias de medias para la variable enseñanza y dimensiones según Edad..... | 104 |
| 29. Diferencias de medias para la variable enseñanza y dimensiones según Grado de estudio..... | 105 |
| 30. Estrategias didácticas que emplean los docentes para promover los aprendizajes según la percepción de los estudiantes. | 105 |
| 31. Participación en la metacognición de las sesiones de aprendizaje según la percepción de los estudiantes..... | 106 |
| 32. Participación en concursos de expresión oral, expresión escrita y habilidades matemáticas según la percepción de los estudiantes | 106 |
| 33. Herramientas tecnológicas que emplean los docentes para afianzar los aprendizajes según la percepción de los estudiantes. | 107 |
| 34. Participación en actividades de proyección social según la percepción de los estudiantes..... | 107 |

| | Página |
|---|--------|
| 35. Actividades de enseñanza y aprendizaje que emplean frecuentemente los docentes según la percepción de los estudiantes..... | 108 |
| 36. Proyectos, programas y/o actividades que se desarrollan para fortalecer el desempeño académico según la percepción de los estudiantes..... | 108 |
| 37. Proyectos, programas y/o actividades que se desarrollan para fortalecer el desempeño actitudinal según la percepción de los estudiantes | 109 |
| 38. Instrumentos de evaluación que emplean recurrentemente los docentes según la percepción de los estudiantes..... | 109 |



LISTA DE FIGURAS

| Figura | Página |
|---|--------|
| 1. Dimensiones del modelo del SINEACE para la acreditación de instituciones de educación básica | 66 |
| 2. Núcleo de calidad del Modelo SACE, Perú – México | 69 |
| 3. Procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa..... | 70 |
| 4. Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según género | 92 |
| 5. Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según edad | 93 |
| 6. Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según grado..... | 94 |



INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones que se suscitan con mayor frecuencia en el ámbito educativo radica en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y las acciones que se siguen para contextualizar la enseñanza en función a criterios de calidad, orientados a lograr una formación acorde al contexto que se vive actualmente y al desarrollo de competencias en función a los niveles y ciclos correspondientes. Por ello, es importante mantener una permanente autoevaluación, a fin de tener información consistente sobre los resultados obtenidos, que sirvan como referente para una toma de decisiones que lleve a la mejora continua y a lograr los objetivos educacionales establecidos por la institución educativa.

En ese sentido, se ha observado que existe la necesidad de analizar y conocer cómo se están desplegando las acciones de aprendizaje y enseñanza dentro de un contexto educativo específico que tiene como característica haber obtenido la acreditación y reacreditación internacional, con base en un modelo de acreditación específicamente orientado al ámbito de la formación católica humanística y que, a la fecha, no ha sido objeto de investigación alguno dentro del ámbito nacional. Desde esa perspectiva, se puede señalar que este trabajo es de corte pedagógico, pues se ha centrado en los resultados que se obtuvieron a través de la implementación del modelo de acreditación Sistema de Acreditación de Calidad Educativa (SACE).

Este modelo se ha desplegado bajo el sustento teórico socio cognitivo humanista, que sustenta cada uno de los núcleos y estándares que ha seguido el colegio particular que se constituyó en unidad de análisis para la obtención de la reacreditación por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares

(CNEP) de México, a través del referido modelo de acreditación SACE, cuyo objetivo fundamental es educar desde una visión de fe, basada en la interiorización y vivencia de valores cristianos.

Para ello, se ha organizado el trabajo de investigación sobre cuatro dimensiones basadas en cuatro estándares del modelo señalado. El primero se refiere a la estructura y organización de los aprendizajes que considera los aspectos inherentes al contexto en el que se desenvuelve el acto educativo y las condiciones que se brindan en el colegio. El segundo acerca de la metodología didáctica, está orientado a indagar respecto a los mecanismos e instrumentos que se emplean para evaluar los aprendizajes. El tercero, sobre la integración educativa se refiere a las estrategias de intervención implementadas para promover competencias y capacidades en los estudiantes y prevenir fenómenos de deserción estudiantil. Finalmente, la cuarta dimensión se enfoca en la evaluación curricular, proceso mediante el cual se explicitan los mecanismos y criterios contemplados para las acciones educativas en el proyecto educativo institucional.

Con respecto a la variable aprendizaje, también se consideraron cuatro dimensiones: aprender a aprender que incorpora aspectos como estrategias de aprendizaje y la apropiación y transferencia de aprendizajes; la segunda referida a aprendizajes básicos que está compuesta por elementos como el lenguaje oral, escrito y matemático; la tercera dimensión corresponde a los aprendizajes científicos y tecnológicos que considera las habilidades investigativas y la utilización de la tecnología; mientras que la última y cuarta dimensión toma en cuenta los aprendizajes socioafectivos que incluyen valores y actitudes, así como los procesos socioafectivos y formación cívica.

Sobre la base de los criterios expuestos, las autoras de este trabajo de investigación han estructurado este informe de acuerdo al siguiente detalle:

El capítulo uno se explicita la problemática de investigación, explicando la relevancia del estudio, la respectiva delimitación y limitaciones de la investigación, así como los objetivos que guían el trabajo.

En el capítulo dos se aborda el marco teórico que sustenta el estudio, plasmando las investigaciones que previamente se han elaborado en los contextos internacional y local, constituyéndose en un aporte significativo para este trabajo. Así también, se despliegan las bases teóricas acerca del aprendizaje y la enseñanza, cada una con sus respectivas dimensiones y enfoques o modelos teóricos de sustento. Finalmente, se especifican también las respectivas hipótesis de investigación.

El capítulo tres se enfoca en los fundamentos del estudio desde la perspectiva metodológica, para lo cual se especifican el nivel, tipo y diseño en los cuales se enmarca el trabajo. Se explica también las características de los participantes, así como el detalle de las variables, las técnicas y los instrumentos para el recojo de la información. Asimismo, el detalle del análisis de los datos y el procesamiento seguido.

El capítulo cuatro se ha centrado en el detalle de los resultados descriptivos del estudio. Así como los resultados inherentes a la contrastación de las hipótesis y se enriquece con resultados complementarios que permiten tener una idea más amplia del estudio.

En el capítulo cinco se despliega la discusión de resultados que busca contrastar los resultados que se obtuvieron con las investigaciones y sustentos

teóricos vertidos en el estudio. En lo que respecta al capítulo seis, se han considerado las conclusiones y las recomendaciones que surgen en función a los resultados que se logró obtener en esta investigación.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este acápite está enfocado en dar a conocer la problemática que fundamenta esta investigación, la justificación y la delimitación, así como los objetivos, general y específicos, que han guiado el estudio.

1.1 Planteamiento del problema

El contexto actual presenta una multiplicidad de desafíos en el ámbito educativo debido a las drásticas transformaciones que se han ido suscitando en el entorno mundial. Desde esa perspectiva, se hace imprescindible mantener una mejora continua que permita brindar una educación de calidad y optimizar el aprendizaje y la enseñanza, a fin de dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para asumir los retos que esta sociedad global presenta.

En esta línea, a nivel mundial han surgido diversos modelos de acreditación orientados a optimizar los niveles de calidad en la educación, uno de ellos lo constituye el Modelo de Acreditación SACE, implementado por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) de México en 32 Entidades Federativas de ese país y orientado hacia un sistema educativo centrado en formar integralmente a sus estudiantes, con base en valores y en principios católicos que lo han llevado a tener presencia en diez países (CNEP, 2020).

En Perú, la realidad es similar, pues, existe una gran preocupación a nivel de Estado y de instituciones como el Consorcio de Centros Educativos Católicos por elevar los estándares formativos, situación que llevó a esta última Institución a realizar diversas gestiones para establecer una alianza educativa con la CNEP

de México, a fin de llevar la propuesta de este modelo de acreditación a los colegios católicos que forman parte de su red.

En este sentido, Reyes y Rivera (2018) aducen que la calidad al parecer se encuentra relacionada con la formación de los educandos, situación que se expresa en los aprendizajes que van logrando y la forma como contribuye a su crecimiento como ser humano y a su desarrollo como ciudadano democrático, solidario y útil para la sociedad.

Desde esta perspectiva, es innegable la relevancia de la tarea que se asume desde el campo de la educación para lograr que se desarrollen competencias en los estudiantes y se formen de manera integral, preparándolos para la ciudadanía, el trabajo y la adquisición de aptitudes y herramientas que le permitan asumir con éxito la vida actual, responsabilidad que exige transformar los espacios educativos, a fin de adaptarse al ritmo de las demandas que actualmente se presentan en todo ámbito de la vida humana. (Luna, 2015)

Es por ello, que la educación se ha tornado en una temática de alcance mundial que ha obligado a cada gobierno del orbe a reformular sus políticas, con la finalidad de promover la accesibilidad de todos los estudiantes a una formación con mayores estándares de calidad. Han surgido así, iniciativas tan importantes como las que se plasman en la Agenda hacia el 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que fueron aceptados y suscritos el año 2015 por 193 países del orbe. (CEPAL, 2016)

En el objetivo número 4 de estos objetivos se enfatiza en la relevancia de aunar esfuerzos para fomentar la calidad de la educación y que todas las personas puedan acceder a ella, considerando que esta actividad asume un rol fundamental para propiciar el desarrollo de toda la sociedad en su conjunto. Para

ello, se establecen una serie de metas y acciones orientadas a conseguir que todos los seres humanos puedan acceder de manera homogénea a espacios formativos de calidad.

Realizando un análisis de lo que sucede en el contexto peruano, se encontró que en las políticas educativas sí se recogen las intenciones de lograr una educación que reúna las condiciones y estándares de calidad en los diferentes niveles y sistemas educativos, tal como se promueve en el entorno mundial. Estas propuestas se empiezan a desarrollar con especial fuerza desde la década de los noventa y se evidencian en documentos rectores como el Acuerdo Nacional, suscrito el año 2002, donde se conjugan una serie de políticas de Estado que cimentaron los fundamentos de una educación de calidad, ya que en la política número 12 se plantea la necesidad de que todos accedan a una formación educativa de calidad, de cerrar las brechas de inequidad en la educación y fomentar una cultura de evaluación dirigida por mecanismos de certificación y calificación. (Acuerdo Nacional, 2014)

Otro documento que surge como un pilar de lo que se aspira lograr en el ámbito de la educación asegurando que los estudiantes aprendan, a partir de estándares de calidad educativos, se encuentra en el Proyecto Educativo Nacional. Aquí se plasman seis objetivos estratégicos que buscan que todos los peruanos cuenten con oportunidades de acceder a una calidad educativa de excelencia que asiente las bases para lograr un desempeño adecuado dentro de los criterios del desarrollo humano. (Consejo Nacional de Educación, 2007)

Por otra parte, el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación (PESEM) 2016 – 2021 se articula con lo señalado en el Acuerdo Nacional y, en su primer objetivo estratégico hace referencia explícita a establecer acciones que

permitan elevar los niveles de igualdad y de calidad para los aprendizajes, así como las habilidades de todos los estudiantes. (MINEDU, 2016)

En esa medida, una de las acciones orientadas a lograr la calidad en la educación se centra en procesos conducentes a la acreditación, a fin de optimizar el servicio educativo que se brinda y de esta forma, el 19 de mayo de 2006 se emitió la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) con la finalidad de guiar las acciones para optimizar los estándares de calidad en todo el sistema educativo y, para el caso de la Educación Básica Regular, se designó como ente encargado al Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) entidad que mantuvo sus funciones hasta el 2014, año en el que se emitió la Ley 30220, mediante la cual se deroga a los órganos operadores del SINEACE y se les declara en reorganización, situación que se mantiene hasta la fecha. En ese sentido, la Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Básica Regular del SINEACE asume todas las funciones que eran de competencia del IPEBA. De acuerdo a la Resolución de Presidencia del Consejo directivo Ad Hoc (2019) dicha dirección es la dependencia de línea supeditada a la Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc, encargada de plantear y proponer normas, del mismo modo conduce y ejecuta acciones referidas al proceso de evaluación de la calidad con fines de mejoras y/o acreditación de las instituciones de Educación Básica y Técnico Productiva, según corresponde.

Tomando como marco los criterios previamente expuestos, el ámbito local se enfoca en una institución educativa particular orientada a la mejora continua,

sobre la base de una permanente autoevaluación y los estándares propuestos por el modelo SACE. En dicha institución educativa se centra este estudio, al estar orientada a un proceso de autoevaluación para brindar una educación de excelencia, incluidos con especial énfasis el aprendizaje y la enseñanza.

Cabe mencionar aquí que la autoevaluación, según el SINEACE (2016) es un proceso evaluativo que se orienta a mejorar la calidad y que se realiza interna y autónomamente por las instituciones o programas de estudios con la estrecha colaboración de los actores educativos. En este sentido, es importante determinar qué relación existe entre el aprendizaje y la enseñanza, en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores, a fin de garantizar que los procesos implementados por la institución educativa están cumpliendo con el fin primordial de formarlos integralmente, promoviendo el desarrollo de competencias y la construcción de aprendizajes significativos.

El concepto de acreditación se ha desarrollado desde varios enfoques los cuales se consideran en los diversos modelos que se aplican actualmente en la educación básica. En ese sentido, se ha tomado la experiencia del colegio La Reparación, quien ha considerado para su proceso de acreditación trabajar con el modelo SACE. Esto principalmente por ser una institución educativa miembro de la red de colegios católicos.

Dicho modelo, se organiza en 8 núcleos y 45 elementos, que plasman cada uno de los aspectos que se deben cumplir para el desarrollo del servicio educativo en su conjunto, centrándose en el propio contexto de un colegio privado del distrito de Miraflores, su filosofía y modelo educativo. Desde esta perspectiva, se ha seleccionado las dimensiones del modelo de acreditación referidas a la enseñanza y el aprendizaje, en el marco de un proceso de

acreditación, aspectos que son tratados en diversos documentos, pero que no registran investigaciones aplicadas a casos específicos de estudio en instituciones educativas de Educación Básica Regular, más aún en aquellas que tienen como norte de su accionar educativo la doctrina católica.

En tal sentido, esta investigación permitirá obtener información valiosa que ayudará a establecer los factores que tienen mayor incidencia en la optimización de la calidad educativa y cuáles son aquellos que requieren ser fortalecidos, dentro del Modelo de Acreditación SACE que ha sido implementado en el C.E.P. La Reparación, por ser parte del Consorcio de Centros Educativos Católicos, institución que tiene una alianza estratégica con la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) de México.

Cabe precisar, que el modelo de acreditación propuesto por la CNEP, también cuenta con el reconocimiento del SINEACE, factor que lo constituye en un valioso referente para otras instituciones educativas que tengan un carisma y enfoque similar al que se desarrolla dentro del C.E.P. La Reparación.

Desde esta perspectiva, los enunciados del problema se han formulado de la siguiente manera:

Problema general

¿Qué relación existe entre el aprendizaje y la enseñanza según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores?

Problemas específicos

¿Qué relación existe entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión estructura y organización de los aprendizajes según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores?

¿Qué relación existe entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión metodología didáctica según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado del distrito de Miraflores?

¿Qué relación existe entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión integración educativa según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado del distrito de Miraflores?

¿Qué relación existe entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión evaluación curricular según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado del distrito de Miraflores?

1.2 Justificación de la investigación

Justificación teórica

Se considera que este trabajo investigativo, titulado: “Aprendizaje y Enseñanza según modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado de Miraflores” es relevante, ya que ha permitido determinar la relación existente entre las variables aprendizaje y la enseñanza en el marco de ejecución de un modelo de acreditación, permitiendo obtener información y datos confiables que redundarán en una mejor toma de decisiones para optimizar el proceso de reacreditación que sigue la Institución. Asimismo, se convertirá en un valioso instrumento para quienes deseen realizar investigaciones referidas a esta problemática educativa.

Cabe recordar que el objetivo primordial de una institución educativa es otorgar a sus estudiantes las herramientas adecuadas para desarrollar competencias y habilidades que los convierta en protagonistas de esta nueva era, en consonancia con las exigencias de un mundo globalizado.

En este sentido, cabe resaltar que la calidad educativa se refiere a un proceso que involucra a todo un equipo especializado y decidido a cambiar, pensando en desarrollar todas las capacidades del ser humano, así como las diversas inteligencias que poseemos.

Por otra parte, es conveniente añadir que, con esta investigación, se pretende fortalecer los sustentos teóricos que postulan a la educación de calidad como un medio para lograr que el ser humano se forme de manera integral, más aún si se considera la situación que el Perú enfrenta en el contexto educativo, en sus diferentes niveles y modalidades.

No hay que olvidar que el sector educativo aún tiene una multiplicidad de requerimientos, brechas y desafíos que debe afrontar de forma articulada y coherente, con la finalidad de conseguir resultados de aprendizaje que sean realmente significativos tanto para los estudiantes como para la sociedad en su conjunto. (MINEDU, 2013)

Justificación metodológica

El rubro metodológico asume una especial relevancia en el estudio que aquí se presenta, debidos a sus fundamentos teóricos y los instrumentos que, a partir de ellos, se han construido y que se constituirán en un importante aporte para otros estudios que se realicen en torno a temas similares a este.

Por otro lado, aplicar los instrumentos también permitirá recoger información relevante respecto a las variables de investigación, permitiendo determinar la realidad en la que suscita la problemática, responder a las objetivos e hipótesis establecidas y, con ello, evidenciar su relevancia metodológica.

Justificación pedagógica

Los resultados obtenidos serán útiles para los diversos actores educativos: estudiantes, directivos, padres de familia, docentes y la comunidad educativa en general, dado que permitirá conocer la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza, núcleos importantes en el marco de un proceso de acreditación. Asimismo, facilitará la formulación de juicios de valor sobre aspectos y dimensiones del proceso de autoevaluación institucional que requieran ser revisados o transformados, en aras de proponer estrategias para la mejora continua de la educación. De esta manera, la investigación contribuye íntegramente a proporcionar información fidedigna respecto a las variables enseñanza y aprendizaje, dentro del contexto de un modelo de acreditación que no encuentra precedentes en el Perú, ya que se enmarca específicamente en los postulados de la doctrina católica.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación

Geográfica

El estudio se realizó en el C.E.P. La Reparación, ubicado en la calle Bellavista 175 – Miraflores; perteneciente a la UGEL 07 San Borja.

Temporal

La investigación se realizó durante el periodo 2019 - 2020

Teórica

Durante los últimos decenios se han suscitado una serie de cambios y transformaciones en el ámbito global y ellos ha exigido una variación sustancial del servicio educativo, con el fin de mejorar de modo sustancial cada uno de los procesos inherentes a la enseñanza y al aprendizaje. Más aún si se hace referencia al ámbito de la educación básica regular, donde la principal misión es brindar una formación integral a los estudiantes y desarrollar en ellos las competencias, capacidades y habilidades suficientes para desenvolverse en un contexto global cada vez más demandante.

Desde esta perspectiva, la acreditación se ha convertido en una valiosa herramienta para optimizar cada una de las acciones que contempla la institución educativa para desarrollar el servicio educativo, ya que establece los núcleos, elementos y estándares necesarios para mantener la mejora continua.

En esa línea, el presente estudio se ha centrado en la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza, dentro de un colegio privado de Lima, con la intención de conocer los avances y logros de la aplicación de los estándares correspondientes al modelo de acreditación SACE, propuesto por la CNEP de México. De este modo, se busca contribuir con información actualizada y fidedigna sobre los resultados que se van obteniendo a la fecha y tener así un espectro más amplio respecto a las variables estudiadas orientando una adecuada toma de decisiones.

1.3.2 Limitaciones

Con respecto a las limitaciones que se han presentado en este trabajo de investigación, se puede señalar en primera instancia la dificultad para reunir a los estudiantes que componen la muestra de estudio en un momento específico y aplicar los instrumentos correspondientes.

Otra limitación que se ha encontrado para desarrollar esta investigación es el periodo de estudio, pues el tiempo ha sido bastante limitado para evidenciar resultados de investigación más amplios.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

1.4.2 Objetivos específicos

Establecer la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión estructura y organización de los aprendizajes según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Identificar la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión metodología didáctica según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Establecer la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión integración educativa según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Identificar la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión evaluación curricular según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes nacionales

Andrade (2019) en su trabajo de investigación sobre “Autoevaluación institucional y su relación con el rendimiento escolar del nivel secundaria en matemática de la Institución Educativa Pública Los Educadores de Lima” para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Enrique Guzmán y Valle, plasmó el objetivo de determinar la relación entre las dos variables de estudio. La investigación fue descriptiva correlacional, con diseño no experimental de corte transversal y los instrumentos utilizados fueron 5 cuestionarios en una población de 500 estudiantes, 22 docentes de secundaria, 2 directivos y 10 administrativo y 5 integrantes del personal de servicio. Concluyó que existe relación entre las dos variables de investigación, obteniendo un rho de Spearman de 0.652. Asimismo, se encontró que los procesos de autoevaluación que se siguen se encuentran en un nivel muy satisfactorio con 83,3%, mientras que el rendimiento escolar, entendida como producto de procesos de aprendizaje satisfactorios, se en el nivel de proceso con un 72,22%. Coronado (2018) en su trabajo titulado “Acreditación y desempeño Docente de los docentes de las instituciones educativas secundarias de la Península de Chucuito 2018” para obtener el grado de Magíster Scientiae en Educación en la Universidad Nacional del Altiplano, tuvo como objetivo determinar el nivel de relación entre las variables acreditación y desempeño docente en la unidad de análisis elegida para el estudio. El estudio fue descriptivo explicativo con enfoque cuantitativo y diseño correlacional. La técnica aplicada

fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. Encontró relación entre las variables acreditación y desempeño docente con un $r=0.732$. Así también encontró estrecha relación entre el conocimiento de los procesos de acreditación y el desarrollo de la profesionalidad del docente, orientada a lograr que los estudiantes construyan sus aprendizajes, situación que se evidenció con un 0.733 de correlación de Pearson.

Espíritu y Ramírez (2016) realizaron su investigación sobre “Calidad educativa con visión a la acreditación según el SINEACE en una Institución Educativa de Educación Básica Regular, 2015”, con la que optaron el grado de Maestros en Investigación y Docencia Universitaria, tuvieron como objetivo determinar el nivel de calidad en educación en la referida unidad de análisis, según el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa SINEACE. La investigación fue descriptiva y no experimental. Para recoger los datos se utilizó el cuestionario, en una muestra de 282 personas de la referida unidad de análisis. Los resultados permitieron evidenciar que el nivel de calidad educativa en los directivos y docentes de la Institución Educativa sujeta a análisis fue mediano, mientras que la calidad fue baja en la dimensión padres de familia.

García (2016) efectuó su investigación titulada “Programa de evaluación de desempeño docente para mejorar la calidad educativa en la Institución Educativa Alcides Vigo Hurtado – Lima, 2015” para optar el Grado de Maestría en Gestión Educativa en la Universidad San Pedro, con el objetivo de realizar la propuesta de un programa que permitiera evaluar el desempeño docente y elevar el nivel de calidad del servicio educativo. El enfoque investigativo fue cuantitativo y descriptivo propositivo, con diseño de campo. Las evidencias permitieron

demostrar que para asumir un sistema de evaluación que ayude a medir el desempeño docente, una institución debe tomar en cuenta las necesidades que se presentan, fomentar la retroalimentación con los docentes y propiciar un ambiente que permita a los docentes desempeñarse adecuadamente y optimizar los resultados. En suma, no debe ser un instrumento para calificar y castigar si los resultados no son lo que se esperan.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

Aucay (2018) en su tesis titulada “Desempeño pedagógico y calidad educativa en la Institución Educativa ‘Carlos Cornejo Orbe’ de la Parroquia Río Bonito del Cantón Provincia del Oro Ecuador 2018”, para optar el grado de Maestro en Educación en la Universidad Alas Peruanas, se estableció el objetivo de determinar la relación entre las variables de estudio. La investigación fue de diseño fundamental, descriptiva, correlacional, no experimental. La muestra fue de 55 docentes. La técnica y el instrumento fueron la encuesta y el cuestionario respectivamente. El Rho de Spearman fue de 0.803, resultado que permitió aceptar la relación entre las respectivas variables.

Radic (2017) realizó su estudio titulado “Sistema de Evaluación y Mejora de la calidad educativa. La experiencia de la Red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI)” con el objetivo de realizar el diseño de una estrategia de trabajo para evaluar la calidad de sus centros escolares. Para ello, utilizó el enfoque de investigación cualitativo, método inductivo. La unidad de análisis estuvo conformada por la mencionada Red y los instrumentos utilizados fueron la entrevista y la guía de análisis documental. Los resultados permitieron evidenciar que el sistema de evaluación y mejora de la calidad implementado fue muy adecuado para las características propias de los

colegios que integran esta red. De esta manera se logró aplicar una serie de estrategias orientadas a ir evaluando la calidad de cada uno de sus colegios con excelentes resultados.

Martínez, Guevara y Valles (2016) realizaron su trabajo titulado “El desempeño docente y la calidad educativa”, para la Universidad Autónoma Indígena de México y su objetivo fue determinar la relación entre desempeño docente y calidad educativa. La investigación fue mixta con procedimiento secuencial comprensivo – correlacional. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario y la entrevista. La muestra consideró a 5 zonas escolares que brindan servicios a los municipios de Meoqui, Julimes y Delicias. La correlación fue de .578 entre los años de servicio del docente y el puntaje de los estudiantes en pruebas estandarizadas, pero no existe relación entre desempeño docente y calidad educativa.

2.2 Bases teóricas

Al respecto, es necesario realizar un mapeo sobre los conceptos referentes a las variables y dimensiones de estudio, así como sus fundamentos teóricos, de modo que se pueda contar con bases sólidas que brinden un adecuado sustento al presente estudio.

2.2.1 Aprendizaje

Es preciso iniciar este apartado, señalando que el término aprendizaje encierra una amplia gama de posturas y teorías que se han desarrollado durante años en la búsqueda por explicar qué es y cómo se produce. Definitivamente, en este recorrido, la psicología se convirtió en una pieza medular para la educación, dada su enorme contribución para comprender los procesos y mecanismos que involucra la acción de aprender.

En este sentido, Camacho y Gallardo (2008) definieron el aprendizaje como un proceso orientado a generar cambios en la persona, los cuales se suscitan como consecuencia de los estudios o experiencias que le permiten al individuo nutrirse cognoscitivamente, desarrollar habilidades, actitudes y valores que lo enriquezcan y aporten de manera significativa en su formación integral.

Sin embargo, es preciso señalar que para lograr estos cambios, se hace sumamente necesario que las sesiones sean realmente motivadoras y significativas para ellos. De esta forma, la acción pedagógica se convierte en un puente que coadyuva a la construcción de sus aprendizajes.

No en vano, Espinoza (2017) señaló que el aprendizaje es un conjunto de procesos orientados a adquirir o modificar diversas destrezas, habilidades, conocimientos, valores o conductas a partir de diversas situaciones de estudio, experiencias, razonamiento, así como de la instrucción y la observación.

Por consiguiente, el aprendizaje se evidencia en los cambios de conductas que ocurren en el individuo como consecuencia de la experiencia o la práctica de una determinada actividad o situación. Tal como lo señala, Pellón (2015) cuando estableció que el aprendizaje se produce en virtud a cualquier modificación o cambio duradero que se genera en el repertorio conductual de una persona y que surge como producto de las diversas experiencias que tiene con su medio ambiente.

En este camino, Pizano (2012) brindó algunos alcances respecto a lo que significa el aprendizaje, señalando que este término implica un proceso de construcción de diversas representaciones que son significativas para la persona dado que pueden darle un sentido al objeto o situación de la realidad que se le presenta.

Sin embargo, aquí es importante tener en cuenta que no se trata de copia o reproducciones de lo que se está viviendo o viendo, sino de adquirir la capacidad para construir diversas representaciones sociales u objetos que encuentra en la realidad.

Por otro lado, es preciso señalar que, aparte de los criterios ya expuestos, el aprendizaje es un proceso que permite construir nuevos conocimientos con base en saberes previos. Se resalta aquí que el aprendizaje ya no consiste en un acto pasivo en el que el estudiante solamente recibe información, sino en una actividad que le permite construir de forma permanente sus aprendizajes, considerando tanto el contexto como el ambiente en el cual se desenvuelve el acto educativo.

Al respecto, dentro de los retos para la Educación Básica y el Perfil de Egreso del Currículo Nacional, se señala la importancia de lograr que el estudiante logre tomar conciencia de sus aprendizajes como parte de un proceso activo, donde él participa de forma directa, evaluando los avances que va consiguiendo, así como las dificultades que sienten se les han ido presentando, comprometiéndose de manera efectiva para construirlos. (MINEDU, 2017)

Ello va en consonancia con las teorías cognitivistas y constructivista que se propugnan en la actualidad, señalando, entre otros aspectos, que el ser humano se encuentra en un proceso de constante aprendizaje en función a sus experiencias con el entorno; por tanto, los procesos cognitivos van variando de manera continua en función al contexto que rodea a los discentes. (Flores, Castro, Arias, Gómez, Galvis, Acuña et al 2016).

Más aún, son diversos aspectos los que confluyen durante una sesión de clases, sin contar la diversidad de casuísticas de aprendizaje que se presentan

y se ven influenciadas de múltiples maneras debido a las variables que confluyen y los actores educativos que se reúnen en el aula. Esta situación genera un contexto sumamente complejo que implica la necesidad de aplicar una serie de estrategias que consideren las características individuales de los estudiantes. (Falieres y Antolín, 2005)

Dumont, Islance y Benavides (2010) coincidieron con estos criterios al señalar que el aprendizaje se configura en gran medida por el ámbito en el que se desarrollan los estudiantes y se construye de forma activa en la medida que se promueva la autoregulación y la construcción.

Para el caso de este trabajo, se ha considerado oportuno tomar en cuenta cuatro dimensiones de acuerdo al Modelo SACE, el cual ha sido acogido por el C.E.P. La Reparación para llevar sus procesos de acreditación y reacreditación durante los años 2012 y 2018 respectivamente.

2.2.1.1. Dimensiones del aprendizaje de acuerdo al Modelo SACE

La transición que ha experimentado el mundo hacia la Sociedad del Conocimiento comporta diversas modificaciones en el entorno educativo y la concepción del aprendizaje también ha variado sustancialmente, pues se ha pasado de un modelo basado en la adquisición de conocimientos mediante la transmisión y la memorización hacia un enfoque donde prima el desarrollo de competencias y la generación de espacios para que los estudiantes puedan construir sus aprendizajes.

Con el afán de explicar este proceso, a través del tiempo han ido surgiendo un conjunto de enfoques teóricos y modelos que se tratan con más detalle en el ítem respectivo, pero aquí es importante mencionar al Modelo

SACE, que se ha tomado como referente en esta investigación para realizar la operacionalización de la variable aprendizaje, ya que es el norte que guía la actividad pedagógica dentro del C.E.P. La Reparación para lograr que los estudiantes construyan sus aprendizajes. Desde esta perspectiva, se ha adaptado el núcleo 5 denominado Procesos de Aprendizaje que consta de cuatro elementos: 1. Aprender a aprender; 2. Aprendizajes básicos; 3. Aprendizajes científicos y tecnológicos y, finalmente 4. Aprendizajes socioafectivos.

Aprender a aprender

Como bien señaló Mastro (2000) los constantes avances tecnológicos y científicos y la abundante información que existe tanto en libros como en el internet dificulta a los docentes seguir modelos tradicionales orientados a la mera transmisión de contenidos y al memorismo. Ello exige buscar nuevas estrategias que promuevan el análisis y el desarrollo del pensamiento crítico que trasciendan los antiguos procesos simples y mecánicos para generar situaciones que permitan a los discentes asumir y resolver diversas problemáticas y, en ese contexto, brindarles la posibilidad de aprender a aprender.

Tal como señaló Delors (1996) la sola acumulación de conocimientos desde las etapas primigenias de vida como si fuera una reserva a la que se puede recurrir sin ningún tipo de limitación ya no es factible. En la actualidad se requiere contar con las condiciones necesarias para construir nuevos aprendizajes que enriquezcan el primer saber y adaptarse de manera competente a un mundo sumamente cambiante.

En este mismo sentido, Castañeda (2012) resaltó la necesidad de lograr que los conocimientos se encuentren articulados con el contexto, con la

globalidad, con la multidimensionalidad y complejo. Desde esta perspectiva, pensar que el aprendizaje consiste en la sola posesión de un conocimiento ya no es un criterio acorde a las exigencias de una sociedad, sumamente demandante y ampliamente competitiva en los diversos ámbitos de desempeño.

En esta línea, el aprender a aprender parte desde la perspectiva de la construcción del aprendizaje. Aquí los estudiantes se convierten en los gestores y los docentes en guías o facilitadores. De esta forma, es necesario que se promuevan las condiciones adecuadas que permitan desarrollar las competencias respectivas, basándose el recojo de los saberes y experiencias que ya traen los discentes, con la finalidad de darle una aplicación práctica a los conocimientos en función a la problemática que se presenta o el contexto en el que se desenvuelve.

Todos estos considerandos también han sido recogidos en el Modelo SACE, buscando establecer las condiciones y los procesos educativos pertinentes, a través de cuatro estándares de calidad. El primero de ellos se centra en promover las habilidades intelectuales mediante la creación de situaciones orientadas a lograr la construcción de aprendizajes, basados en diversas actividades, vivencias y experiencias educativas debidamente planificadas por los docentes de cada especialidad.

Un segundo estándar de este elemento se enfoca en las estrategias que emplean los estudiantes durante las sesiones para alcanzar sus aprendizajes, con el apoyo y orientación de los docentes de cada área o asignatura. De esta forma, se busca utilizar diversos recursos que permitan al estudiante contar con opciones acordes a sus propias necesidades para asegurar sus aprendizajes. El tercer estándar se ha definido como apropiación y transferencia de los

aprendizajes, basados en la recuperación de elementos y acontecimientos de la vida diaria. Otra acción que se toma en cuenta en este estándar es la creación de espacios para que los estudiantes puedan desplegar su ingenio y originalidad.

Finalmente, un cuarto estándar se orienta a la metacognición y la autonomía intelectual, fomentando las capacidades de autoaprendizajes, autorregulación y la autoreflexión sobre cómo se está aprendiendo. Asimismo, es conveniente considerar que este proceso metacognitivo es el que permite saber qué es lo que se está logrando desarrollar en función a los procesos que cada estudiante efectúa y qué aprendizajes se están obteniendo. (Díaz y Hernández, 2002)

Aprendizajes básicos

Si bien es cierto, en la actualidad la actividad educativa afronta una serie de cambios y enfrenta una multiplicidad de desafíos, el lenguaje oral y escrito, así como el lenguaje matemático, siguen siendo una base insoslayable y necesaria para lograr que el proceso de aprendizaje asiente sus primeras bases. Sin embargo, no se puede confundir la importancia de los aprendizajes básicos con todo lo que se requiere en la actualidad para lograr que los estudiantes desarrollen competencias, capacidades, habilidades y destrezas acordes a las exigencias de esta era.

Tomando en consideración estas premisas, dentro del Modelo SACE se han priorizados tres estándares medulares dentro del elemento denominado aprendizajes básicos. El primero, corresponde al lenguaje oral que busca fomentar las habilidades para comprender y expresarse oralmente, mediante el proceso de aprendizaje enseñanza y actividades como concursos, foros,

muestras, entre otras que se estimen pertinentes para alcanzar el objetivo planteado. Asimismo, se encuentra aquí el estándar lenguaje escrito orientado a estimular habilidades para comprender las lecturas y expresarlas de forma escrita, incluyendo la ortografía y la redacción. Así también, se encuentra aquí el estándar correspondiente al lenguaje matemático que contempla el desarrollo de habilidades que permitan efectuar cálculos y operaciones aritméticas, así como aquellas que ayuden a resolver problemas y estimulen el razonamiento lógico matemático.

Aprendizajes científicos y tecnológicos

Como se ha señalado en líneas precedentes, el avance de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) generaron una verdadera revolución en esta nueva sociedad global. A partir de la segunda mitad del s. XX hasta la fecha la evolución de la tecnología ha suscitado una verdadera transformación en la forma de vida y ello exige una nueva visión para desplegar el proceso formativo desde los primeros años y proporcionar herramientas que permitan potenciar las capacidades de los estudiantes para asumir de manera exitosa este ritmo de cambios. (MINEDU, 2017)

Desde esta perspectiva, es menester propiciar espacios para que los estudiantes aprendan a utilizar de manera óptima los recursos que tienen a disposición, pues, si bien es cierto, ellos son nativos digitales, es necesario guiarlos para que puedan aprovechar al máximo y de forma adecuada toda la gama de alternativas que les proporciona el mundo digital.

Considerando este panorama el Modelo SACE, contempla dos estándares puntuales. Uno de ellos está referido al uso de la tecnología

promoviendo el diseño de sesiones que contemplen el uso de las herramientas TIC, para propiciar experiencias de aprendizajes dinámicas y motivadoras, que estimulen el pensamiento creativo e innovador, así como la construcción de conocimientos nuevos que contribuyan a desarrollar competencias y habilidades acordes a los desafíos que presenta el mundo globalizado.

El otro estándar está referido a las habilidades de investigación, actividad que se torna en un importante pilar para el desarrollo social que ha estado relegada durante mucho tiempo, pues se pensaba que el crecimiento de un país dependía tan solo de los recursos naturales y económicos con los que contaba. Actualmente, con el auge de la Sociedad del Conocimiento y el avance de las TIC, se ha detectado la necesidad de estimular el talento humano y la investigación, aunque los esfuerzos aún son insuficientes. En el Perú, el tema investigativo en Educación Básica Regular se promueve desde el área de Ciencia y Tecnología, con el afán de estimular en los estudiantes el interés y la práctica en este campo del conocimiento.

En el caso puntual del C.E.P. La Reparación, desde el año 2014 se añadió la asignatura de Metodología de la Investigación, con la finalidad de desarrollar habilidades orientadas a despertar la curiosidad, el cuestionamiento y la reflexión sobre diversas problemáticas o fenómenos detectados en el entorno.

De esta manera, el curso se vio inserto desde 6° grado de primaria hasta 5° de secundaria, con la finalidad de optimizar el modelo educativo reparador que enfatiza una práctica pedagógica centrada en el estudiante en consonancia con las dimensiones: “investigadores inquietos” y “constructor de su propio aprendizaje” establecido en los perfiles de egreso que se espera para los estudiantes de quinto año de secundaria de esta Institución.

En este proceso, tanto docentes como discentes asumen un nuevo rol dentro del proceso educativo; estudiantes como constructores de sus propios aprendizajes y docentes como gestores y facilitadores que fomenten actividades para desarrollar las habilidades críticas, creativas, reflexivas y de investigación, fomentando al mismo tiempo la comprensión autónoma sobre lo que sucede a su alrededor y proponer soluciones para mejorarlo. (González, Zerpa, Gutiérrez y Pireta, 2007)

Aprendizajes socioafectivos

Un aspecto medular dentro del quehacer pedagógico en la Educación Básica Regular está orientado a fomentar la vivencia de valores y actitudes que permitan a los estudiantes lograr una formación integral y actúen de forma coherente en todo ámbito y contexto. Ello, se asume con especial énfasis en el C.E.P. La Reparación, donde existe una gran preocupación por propiciar espacios que permitan a los estudiantes fortalecer su fe cristiana y dar testimonio auténtico en cada momento de su vida, permitiendo que se relacionen de manera asertiva consigo mismos y con los demás.

En este sentido, una de las grandes fortalezas del Modelo SACE radica justamente en su propuesta humano cristiana, pues en el Perú no existe parangón que se le asemeje en términos de acreditación educativa y, por ende, se convirtió el modelo adecuado para el C.E.P. La Reparación, en virtud a su orientación y enfoque educativo.

En esta línea, los estándares que se han considerado se dividen en dos:

1. Valores y actitudes y 2. Procesos socioafectivos y formación cívica. Ambos

aspectos acordes tanto con el Proyecto Educativo Institucional como con los postulados propuestos en el Currículo Nacional.

2.2.1.2 Enfoques teóricos

El enfoque teórico en el que se basa esta investigación se centra en el modelo socio cognitivo humanista, que sustenta cada uno de los núcleos y estándares que sigue el C.E.P. La Reparación para su proceso de reacreditación.

En este sentido, conviene señalar que este modelo educativo se centra en enfatizar la construcción de diversas habilidades, actitudes y conocimientos orientados a formar estudiantes que puedan incorporarse de forma adecuada al sistema laboral, adaptándose a las diversas modificaciones y reclamos que surgen en la sociedad (C.E.P. La Reparación, 2017).

Todo ello, sobre una base humanizadora porque lo que se busca es la formación integral de los estudiantes, siempre formentando la interacción entre pares y la vivencia de los valores reparadores.

Así también, este modelo se enraiza dentro del enfoque cognitivista que, de acuerdo a Falieres (2004) nace en la década del sesenta como contraparte de la postura conductista del aprendizaje, propugnando que el estudiante no es un receptor pasivo de información sino, por el contrario un constructor de sus aprendizajes, mediante procesos muchos flexibles y dinámicos que resaltan el desarrollo individual de los estudiantes, las relaciones sociales que conforma y el entorno en el cual se despliegan sus actividades.

Al respecto, Castejón, González, Gilar y Miñano (2013) señalaron que el aprendizaje dentro del marco del enfoque cognitivo, se orienta a construir y

adquirir conocimientos que se añaden a aquellos que ya subsisten en la memoria, dando así origen a aprendizajes nuevos.

En este proceso, las estructuras cognitivas toman un papel medular, a diferencia de la enseñanza tradicional que centraba su accionar en el poder de la memoria. Cabe añadir que estas aseveraciones no implican que la memoria se pueda soslayar del proceso de aprendizaje, ya que es un aspecto importante también, pero no se trata solo de la acumulación indiscriminada de conocimientos sino más bien de estimular la razón y el pensamiento crítico para poner en práctica lo aprendido para la resolución de problemáticas reales que se pueden presentar en el día a día de los estudiantes.

Cabe señalar aquí lo que mencionó Frisancho (2012) respecto al enfoque cognoscitivo, precisando que su punto central se encuentra en el pensamiento del ser humano y en cada proceso inherente al conocimiento: atención, pensamiento, recordación y comprensión. En esa línea, para el cognoscitismo los seres humanos actúan porque piensan y ese pensamiento se suscita porque son humano, en otras palabras porque están preparados para poder hacerlo.

En este sentido, el cognitivismo destaca que los estudiantes son seres pensantes que van construyendo sus aprendizajes, a través de diversos procesos mentales que implican codificaciones y estructuraciones internas. De ahí que el énfasis se ponga en situaciones de aprendizaje ágiles y activas que tengan significatividad para ellos.

Algunos representantes del paradigma cognitivo se pueden encontrar en figuras como Lev Vigotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y David Ausubel, quienes, con sus importantes aportes, han logrado revolucionar los diversos

enfoques y teorías del mundo educativo y convertirse en representantes icónicos del constructivismo.

Es necesario realizar aquí una importante precisión realizada por Shunk (2012) respecto al constructivismo, señalando que este paradigma se ha ido forjando en función a una multiplicidad de aportes como el de la psicología cognitiva que pone en duda los postulados vertidos por el conductismo.

La psicología genética de Piaget

Jean Piaget efectuó diversas investigaciones y experimentos en su afán de encontrar respuestas sobre la evolución del ser humano, su desarrollo y comportamiento en el transcurso de su vida. Para ello, estableció una serie de etapas que dieron lugar a la teoría evolutiva o del desarrollo.

Desde esa perspectiva, Piaget estableció que la relación entre la evolución psicológica del ser humano y los procesos que sigue para el aprendizaje, surge cuando el niño nace y, considerando eso, toma ese punto de inicio para llevar a cabo la clasificación de las conductas y los comportamientos, organizándolos de cada acuerdo a los periodos que tiene la vida del niño. De acuerdo a esta postura, las formas y tipos de aprendizaje propuestos por las diferentes teorías, corresponderían a los niveles de adaptación que van logrando de acuerdo al estadio en el que se encuentra el niño, situación que puede reflejar el proceso que implica la formación del aprendizaje, desde el más simple hasta el más complejo. (Pizano, 2012)

En esta misma línea, Shunk (2012) señaló que Piaget realizó diversas investigaciones que contribuyeron a recoger evidencias respecto al desarrollo de los niños, desde el punto de vista cognoscitivo, sigue una secuencia fija, en el

que los patrones operacionales que los estudiantes realizan corresponden a determinados niveles o etapas.

Todo lo expuesto aquí adquiere especial relevancia para los docentes, pues es de suma importancia tomar en cuenta estos aspectos al momento de organizar las sesiones que se van a utilizar en el acto educativo, de forma que se puedan adecuar a la etapa que corresponda y considerando los intereses y necesidades propias de los discentes, a fin de lograr que esos aprendizajes sean realmente significativos para ellos.

Teoría sociocultural - Lev Vigotsky

Este teórico constructivista, señaló que el aprendizaje es un proceso que se encuentra influenciado por el entorno sociocultural, aspecto que asume un rol medular para que los estudiantes logren construir sus aprendizajes.

De esta forma se destaca que los factores interpersonales o sociales, los factores individuales y los factores histórico – culturales interactúan para convertirse en la pieza clave para lograr el desarrollo del ser humano. En ese sentido, aspectos como el entorno y los trabajos en grupos de aprendizaje o colaborativos permiten estimular los procesos de desarrollo, fomentando el logro de los aprendizajes. (Shunk, 2012)

Considerando estos criterios, es menester señalar que la teoría constructivista centra su atención en el aprendizaje sociocultural de los estudiantes y el ámbito en el que se encuentran. Asimismo, postula que el docente se convierte asume el rol de mediado que facilita el aprendizaje de los estudiantes. Otros aspectos en los que se concentra, dada su relevancia en el proceso educativo, son el pensamiento, la atención, el lenguaje, la memoria, la percepción del aprendizaje y capacidad para resolver problemas.

Con ello, Vigotsky postula que el aprendizaje en un ser humano se da en función a las posibilidades que tiene el área de desarrollo potencial y ello se potencia cuando se realiza la mediación social. De acuerdo a ello, la persona se ubica en las denominadas zonas de desarrollo actual o real y va evolucionando hasta lograr su máximo potencial llamado Zona de desarrollo próximo. (Capella, 2000)

En este sentido, de acuerdo a Vigotsky, tanto el aprendizaje como el desarrollo se encuentran directamente enlazadas y se enriquecen de forma mutua, situación que lleva a aseverar que no es factible que se dé el aprendizaje si no existe un nivel previo de desarrollo, pero, a su vez, no puede dar el desarrollo de una persona si no existe aprendizaje.

Aprendizaje significativo – David Ausubel

Este importante psicólogo y pedagogo de origen estadounidense, propugnó la teoría del aprendizaje significativo, realizando una serie de contribuciones al paradigma constructivista y centrando su interés en las estructuras cognitivas y sus procesos, con el afán de entender cómo éstos se relacionan con el aprendizaje de los discentes.

En este sentido, cuando Ausubel se refirió al aprendizaje significativo se refirió a la construcción de conocimientos, en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, en función a una variedad de actividades, debidamente graduadas y orientadas a promover la reflexión acerca de lo que se aprendió, sacando sus propias conclusiones para optimizar los procesos. (Pizano, 2012)

Pero, ello implica que existen conocimientos, información o datos adquiridos previamente por el estudiante o, dicho de otra forma, recursos

cognitivos que asientan las bases necesarias para lograr la asimilación y la construcción de aprendizajes nuevos. Es necesario precisar aquí que la significatividad del proceso educativo para el estudiante permitirá que los nuevos aprendizajes realmente se fijen en la memoria a largo plazo.

Aprendizaje por descubrimiento – Jerome Bruner

Esta teoría propugna la importancia de lograr que los estudiantes puedan construir sus propios aprendizajes, ellos se convierten así en los protagonistas del proceso de aprendizaje enseñanza. En esa línea, se debe buscar que la participación del estudiante sea muy dinámica, activa y participativa. El rol del docente varía, convirtiéndose en los guías que facilitan a los estudiantes alcanzar el objetivo de aprendizaje que se estableció para la sesión. Con esa finalidad, los docentes deben variar su paradigma, convirtiéndose en profesionales que propicien el pensamiento crítico, el razonamiento y la investigación llevando a los estudiantes a formular hipótesis, conceptos o principios generales. (Kirschner et al., 2006 citado en Shunk, 2012)

Desde esa perspectiva, cuando se habla de aprendizaje por descubrimiento, se está haciendo referencia a la labor que asumen los docentes de proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan ir descubriendo sus propios aprendizajes y construyéndolos, tomando como base lo que reciben y, en función a ello, ir creando sus propias construcciones cognitivas.

2.2.2 Enseñanza

La palabra “enseñanza” se encuentra enmarcada dentro del contexto de la educación. En esa línea y con el fin de contar con una visión más amplia al

respecto, se considera importante mencionar que el término “educación” tiene su origen etimológico en los vocablos latinos: “educare”, que se traduce como alimentar, criar, nutrir y, el otro término “ex – ducere” que significa desarrollar, crecer. (Ramírez, 2011)

Considerando estas raíces etimológicas, se podría señalar que la educación se centra en nutrir a los estudiantes para que logren desarrollar sus competencias, capacidades y la educación integral en su conjunto, a fin de potenciar en ellos las condiciones pertinentes para que se desenvuelvan de forma adecuada en la sociedad. Para lograrlo, es imprescindible que la enseñanza brinde a los estudiantes un panorama del entorno que le rodea y las herramientas para construir sus aprendizajes. De ahí, que en la actualidad la enseñanza no se centra en transmitir contenidos sino en la construcción de aprendizajes que permitan a los estudiantes adaptarse a su entorno.

Por ello, la enseñanza debe orientarse a lograr la formación integral del estudiante, quien ya no es considerado solo como un organismo que asume reacciones y conductas ante determinados estímulos sino como una persona capaz de explorar, escudriñar, investigar y reunir competencias que le permitan cambiar el mundo que le rodea. (Pizano, 2013)

Por otro lado, cabe resaltar que el contexto que rodea al estudiante está constituido por la sociedad a la que pertenece y, para insertarse de forma adecuada, es importante que se forme integralmente para saber cómo desenvolverse y aportar considerando el bien común, el desarrollo individual y comunitario para contribuir en el logro de una mejor calidad de vida, en concordancia con los desafíos que la globalización presenta.

Es por ello que la enseñanza es un factor clave en el proceso formativo, pero una enseñanza entendida como un trabajo que realizan conjuntamente docente y estudiante. El docente en su función de mediador y el estudiante como centro de la actividad educativa, capaz de construir sus aprendizajes.

Bien señalaron Díaz y Hernández (2002) que los procesos relacionados con la enseñanza deben buscar medios como las prácticas auténticas, es decir, basadas en la cotidianeidad, en la significancia y en la relevancia que tienen de acuerdo al contexto socio cultural. Todo esto, sobre una base permanente de interacción social y actividades colaborativas.

Sin embargo, también es preciso resaltar aquí el rol de guía o mediador que asumen los docentes para que los estudiantes puedan construir sus aprendizajes y asimilarlos, en función a diversos campos temáticos y actividades. Desde esta perspectiva, en un acto educativo, los estudiantes parten sobre una base personal de referencia que les ayuda a tener una idea sobre la actividad que están desarrollando, pero en función a una interacción comunicativa entre todos los participantes de la sesión, tanto docentes como compañeros que lo acompañan. (Díaz y Hernández, 2002)

Desde esta perspectiva, conviene recordar lo señalado en el Informe que presentó Delors (1996) a la UNESCO respecto a la importancia de establecer acciones para lograr una educación continua durante toda la vida y, en ese camino, los docentes tienen como reto enseñar a aprender, fomentando el compromiso de los estudiantes, la reflexión, la autonomía y la capacidad de tomar decisiones para solucionar problemas.

Como se puede notar, son diversos los criterios que involucra la acción de enseñar, término que durante décadas estuvo asociado a la transmisión de

conocimientos y donde el papel central era asumido por el docente. Sin embargo, como ya se ha mencionado previamente, en la actualidad este rol ha variado, ya no se puede brindar solo información porque esta es abundante, demasiada para poder ser manejada de esa forma. Además, los criterios para poder asumir los desafíos de este contexto global requieren otro tipo de competencias y capacidades que permitan actuar de forma pertinente y aportar soluciones ante problemáticas del día a día.

Desde esa perspectiva, la definición que brinda Cousine (2014) expresa de forma puntual y escueta, que enseñar consiste en presentar y contribuir a que los estudiantes adquieran conocimientos que todavía no han conseguido. Pero no se queda ahí, pues esclarece que el docente también debe asegurarse que los estudiantes realmente adquieran y conserven los conocimientos adquiridos. Esta definición va en concordancia con los actuales criterios formativos que se plantean para la enseñanza.

Por su lado, Nicoletti (2016) señaló que la enseñanza se basa en algunos principios categóricos que el docente debe reunir para conseguir que sus estudiantes logren aprendizajes significativos. Estos principios están referidos a la autonomía, la contemporaneidad, la realidad, la cordialidad, la actualización permanente y la creatividad.

Sin embargo, también es necesario rescatar las ideas propuestas por Pimienta (2007) quien señaló que para poder aprender es necesario pensar las cosas, ya que el hecho de incluir representaciones de lo que se está aprendiendo permite establecer conexiones mediante procesos que contribuyen a pasar de representación a significación.

De acuerdo a todo lo mencionado se puede decir que una pieza clave para que se logre el aprendizaje es sin duda la enseñanza ya que a través de esta se propician espacios y situaciones para lograr formar estudiantes competentes para la sociedad.

2.2.2.1 Dimensiones de la variable enseñanza de acuerdo al Modelo SACE

Las dimensiones incorporadas en este trabajo de investigación se han adaptado del Núcleo 4: currículum, programas académicos e institucionales del Modelo SACE, que se convierte en el aspecto medular para determinar la relación entre las variables de estudio. Desde esta perspectiva, es necesario precisar que se eligieron cuatro elementos de los seis que componen este núcleo, debido a que son los más adecuados para demostrar los objetivos establecidos en el presente estudio: 1. Estructura y organización de los aprendizajes; 2. Metodología didáctica; 3. Integración educativa; y, 4. Evaluación curricular.

Estructura y organización de los aprendizajes

Esta dimensión se ubica en el Núcleo 4: Currículum, Programas Académicos e Institucionales, referida al proyecto curricular que involucra aspectos como el entorno cultural, político, social y administrativo que se configuran y se hacen realidad dentro de la misma actividad escolar, en función a la configuración de condiciones establecidas dentro de la institución. (CNEP, 2011)

Los estándares que se consideran dentro de la dimensión estructura y organización de los aprendizajes contienen tres estándares: perfiles de egreso, planeación didáctica y programación.

Los perfiles de egreso, están constituidos por todos aquellos elementos que reflejan lo que se espera lograr en los estudiantes al culminar cada etapa de estudio. En el caso del C.E.P. La Reparación, se encuentra establecidos en los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria, en concordancia con las características y edades propias de cada estudiante de acuerdo a su nivel.

Cabe precisar que esta dimensión se relaciona con el dominio 1 del Marco de Buen Desempeño Docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, que involucra la acción de planificar el quehacer pedagógico, mediante la planificación curricular, las respectivas unidades didácticas y cada una de las sesiones que la componen, considerando las características, rasgos y el conocimiento de los estudiantes. Implica además el dominio del campo de acción educativa y de cada una de las disciplinas que se dicten, a fin de seleccionar de forma adecuada los materiales de estudio y las estrategias de enseñanza y evaluación. (MINEDU, 2017)

Asimismo, se toma en cuenta en esta dimensión la planeación didáctica orientada a organizar los contenidos y la instrumentación que se utilizará en cada una de las sesiones, de acuerdo a la calendarización respectiva y preparadas en consideración a la filosofía de la institución.

Finalmente, en este rubro se ha incluido el estándar referido a la programación, donde se encuentran organizados los aprendizajes, a través de las competencias, capacidades y desempeños inherentes a cada área y asignatura, de acuerdo a la calendarización ya referida.

Metodología didáctica

La metodología didáctica dentro del modelo de acreditación que sigue el C.E.P. La Reparación, contempla tres estándares: 1) integración compuesta por

las metodologías propuestas en función a los perfiles, la práctica pedagógica y los objetivos que se quieren alcanzar. 2) Instrumentación que consiste en la organización de las sesiones de forma didáctica, considerando técnicas, tiempo espacios y niveles. 3) Evaluación, que considera los mecanismos y los instrumentos evaluativos de los aprendizajes, en concordancia con el plan curricular y el Proyecto Educativo Institucional. (CNEP, 2011)

Con ellos, se busca que los docentes optimicen sus competencias, con la finalidad de lograr que el proceso formativo sea óptimo. Desde esta perspectiva, lo que se busca aquí es cumplir con un enfoque orientado al desarrollo de competencias que le permitan aplicar esos conocimientos, construidos durante el proceso formativo, en su vida diaria. Y esta es justamente una de las prioridades del modelo educativo aplicado en el C.E.P. La Reparación, pues, lo que se busca no es solamente que los estudiantes manejen un determinado conjunto de conocimientos, si no conseguir que estos conocimientos sean aplicados para resolver problemas de su propio entorno. De ahí que se incida en que el aprendizaje sea un proceso significativo para el estudiante.

Por otra parte, conviene señalar que los aspectos contemplados en esta dimensión se relacionan directamente con el dominio 2 del Marco de Buen Desempeño Docente, que se centra en preparar a los estudiantes para el aprendizaje. (MINEDU, 2012)

Integración educativa

La dimensión integración educativa, dentro del modelo de acreditación que sigue el C.E.P. La Reparación, considera los proyectos de apoyo curricular y de recuperación académica, es decir, aquellos que ofrece la institución para

atender las necesidades de los estudiantes, con el fin de prevenir y reducir la deserción y los índices de reprobación, en aras de contribuir para que los estudiantes puedan desarrollar competencias y capacidades (CNEP, 2011)

Desde esta perspectiva, la preocupación de esta Institución Educativa se centra en realizar actividades para lograr que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes y, para ello, busca que los procesos de enseñanza trasciendan su campo de acción a las sesiones programadas dentro del currículo escolar, asumiendo acciones orientadas a reforzar el quehacer pedagógico en bien de los estudiantes.

Asimismo, se toman en cuenta aquí las actividades y proyectos orientados a integrar cada una de las áreas educativas, a fin de brindar a los estudiantes una formación multidisciplinaria e integral, acorde a lo dispuesto por el Ministerio de Educación y en aras de contribuir de forma eficaz y eficiente a la construcción de sus aprendizajes.

Evaluación curricular

La dimensión evaluación curricular, el modelo de acreditación asumido por la CNEP (2011) consiste en los procesos y mecanismos que se han establecido para evaluar a los estudiantes en consonancia con el Proyecto Educativo institucional.

Asimismo, se han acogido los criterios vertidos por el Ministerio de Educación, que actualmente promueve evaluar de manera formativa, en aras de apoyar los aprendizajes de los estudiantes, asegurándose y verificando que estos realmente se logren. Desde esta perspectiva, se busca una permanente

retroalimentación con los discentes, tanto durante el acto educativo, como en espacios posteriores a ello.

Lo que se busca en la actualidad no es avanzar para cumplir con una programación sino asegurar que cada uno de los campos temáticos trabajados con los estudiantes realmente son aprendidos y asimilados. En aquellos casos que no se logren se han establecido programas de recuperación que permitan clarificar y reforzar los aprendizajes.

Ello, conlleva una serie de procesos previamente planificados para ir fomentando el razonamiento, la práctica y la comprensión de cada uno de los temas propuestos, trabajando de forma individual y colaborativa y, apoyados en el uso de diversas estrategias didácticas que se adecúan en función a los respectivos niveles educativos.

2.2.3 Calidad educativa

Referirse a la calidad educativa implica un consenso ya que las opiniones y posturas son muy diversas. Es por ello, que resulta complicado establecer una definición homogénea para todos los casos, dada la diversidad de los contextos y las características propias del entorno. Sin embargo, lo que sí ha logrado acordar en el ámbito global es la relevancia de lograr que el servicio educativo que se brinda reúna altos estándares de calidad, en consonancia con el mundo actual y los enfoques que promueven una formación integral, basada en competencias, a fin de lograr que la práctica pedagógica permita a los estudiantes desenvolverse exitosamente en la sociedad.

Como ya se ha venido señalando, en este proceso los docentes asumen un rol neurálgico, para guiar a los estudiantes y coadyuvarlos a lograr la

construcción de sus aprendizajes. En ese sentido, es necesario que se encuentren debidamente preparados y actualizados, a fin de convertirse en facilitadores del aprendizaje.

Para lograrlo, se ha establecido un consenso a nivel mundial para propugnar que cada gobierno establezca las acciones pertinentes para conseguir una educación de calidad y, en el caso peruano, estas acciones comprenden asumir programas de acreditación que permitan a las instituciones educativas a alcanzar niveles óptimos en el servicio que brindan.

En este punto, se hace imprescindible definir el término "calidad", que proviene del latín *qualitatem*, en el que se le da el significado de "cualidad, manera de ser".

Empero, estas definiciones aún presentan un panorama muy genérico respecto al significado de calidad; de ahí que, hasta la actualidad, sea sumamente complicado unificar su acepción, provocando una multiplicidad de enfoques acerca del término.

Con el afán de aclarar este panorama, los diversos teóricos de este ámbito han establecido algunos alcances y conceptualizaciones, tomando en cuenta las investigaciones y estudios realizados en los múltiples campos de la actividad humana.

De esta forma, Juran (1990) citado en Gutiérrez (2010), señaló que la calidad existe cuando el producto que se elabora es apropiado para ser usado y no tiene deficiencias, logrando así satisfacer a los clientes. Desde esa perspectiva, se encuentra aquí un enfoque centrado en el producto que se brinda y que lograr reunir ciertas especificaciones técnicas que son capaces de lograr la satisfacción plena del cliente.

Voehl, Jackson y Ahston (1997), coincidieron con estas aseveraciones al señalar que la calidad consiste en reunir todos los rasgos y las características del servicio o producto, aspectos que permitirán lograr la satisfacción de los clientes.

En esta misma línea, Inquilla, Calsina y Velazco (2017) señalaron que el término calidad históricamente está asociado con un conjunto de atributos que permiten distinguir el producto de otros de su misma naturaleza.

Se encuentra nuevamente aquí una definición que gira en torno a ciertos atributos asociados a productos o servicios de aquello que se está evaluando, pero es muy relativo, pues, como ya se ha mencionado, todo eso depende de muchas variables asociadas a esta calificación y que van a depender del entorno, del mercado y del producto o servicio como tal.

Por su parte, la Organización Internacional para la Estandarización (ISO), definieron la calidad como un conjunto de características o rasgos de un determinado producto, servicio o proceso que se sigue para poder satisfacer los requerimientos y expectativas de los clientes. (Pola, 1988).

No se puede dejar de lado los aportes que se han recibido del entorno empresarial que, en las últimas décadas, relacionó la calidad con los criterios filosóficos de la calidad total. Desde esta perspectiva, los usuarios son los protagonistas en el proceso de toma de decisiones.

De esta manera, si bien es cierto que, para unos, los indicadores asociados con el logro de la calidad están directamente relacionados con el logro de objetivos y metas establecidas, para otros, se centra en la optimización de los recursos y, en otros casos, está directamente relacionado con las acciones para satisfacer a todos los tipos de clientes de una organización.

Así también, si se revisa el criterio de calidad en la Norma ISO 9001 se evidencia que ésta solo se logra cuando todos los criterios están engranados y, para lograrla es determinante cumplir los estándares establecidos.

Por su parte, Cottle (1991) refirió que la calidad está referida al balance que debe existir entre las percepciones y las expectativas de los clientes, consideran que sus expectativas llegan a su culmen cuando el producto o servicio que reciben sobrepasa las expectativas que tenía al respecto.

En este sentido, para hablar de calidad es necesario evaluar y analizar el entorno, los objetivos, los requerimientos que tienen los clientes o usuarios, entre otros aspectos, para poder establecer si el servicio o producto que se recibe realmente reúne las condiciones de calidad que se requieren o no.

Inquilla, Calsina y Velazco (2017) establecieron un espectro más completo con el afán de lograr una comprensión global de lo que significa la calidad y precisan 4 definiciones relevantes: (1) cumplir con las especificaciones, (2) satisfacer necesidades de los usuarios o clientes, (3) visión estratégica de la calidad y (4) visión de la calidad total.

Así, se busca articular cada uno de los aspectos que están relacionados con la calidad, a fin de brindar un óptimo producto o servicio, que logre la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes.

Conviene señalar aquí lo que postula Farro (2004), profesional peruano especializado en temas de calidad y acreditación educativa, respecto a la masificación de la escolaridad y la inquietud que genera si esta tendencia realmente cumple con los estándares de calidad requeridos y, en esa medida, se considera a la evaluación como una herramienta necesaria e imprescindible.

Se introduce aquí, el tema de calidad asociado a la evaluación, debido a la gran necesidad de velar por una educación de calidad, donde cada uno de los procesos y actores se interrelacionen para lograr que los estudiantes optimicen su aprendizaje.

Pero, eso no quiere decir que solo la acreditación como tal sea suficiente, es necesario lograr que toda la comunidad educativa se sienta parte del proceso, identificándose y participando de modo activo para generar cambios y acciones de mejora continua.

Más aún si se enmarca dentro del contexto educativo, aspecto que requiere de la colaboración e identificados de cada uno de los integrantes de la comunidad, a fin de contribuir en la formación de los estudiantes. Bien lo indica la Ley General de Educación N° 28044, cuando señala que la calidad educativa es: "...el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida".

En esta línea, el esfuerzo por prestar un servicio educativo de calidad parte de todos los agentes educativos y, en ese camino, la acreditación se convierte en un proceso que permite organizar y orientar la acción de la institución educativa, siempre con el horizonte común de lograr el desarrollo pleno del ser humano.

Por ello, es indispensable señalar que para el caso de esta investigación, la definición de calidad, se toma del modelo de acreditación que sigue el C.E.P. La Reparación, que señala que este término está referido a las acciones que se realizan para integrar cualidades, atributos o propiedades de las personas, instituciones o programas para cumplir con la misión encomendada y satisfacer

las expectativas de toda la comunidad educativa. (C.E.P. La Reparación, 2017). Ya que se evidencia una manera más holística de entender lo que significa Calidad en el contexto educativo.

2.2.3.1 Enfoques teóricos.

Referirse a criterios propios de calidad en la educación, exige remontarse a los orígenes de este término y, en esa línea, al ámbito empresarial, pues es en ese contexto donde surge el término como estrategia orientada a la resolución de las dificultades de producción y la reducción de costos, pasando luego a considerarse como un criterio para lograr que las organizaciones pudieran irse posicionando en el mercado. De ahí que el concepto de “calidad” haya ido sufriendo diversos cambios hasta llegar a aproximarse a la gestión organizacional. (Escobar y Mosquera, 2013)

Sin embargo, las acepciones de esta palabra fueron ampliándose y adaptándose a diversos entornos, debido a factores sociales, históricos y mercantiles, promoviendo cada vez con mayor fuerza la competitividad entre las diferentes organizaciones, en sus respectivos campos de desempeño. En este camino, el ámbito educativo acoge el término desde la década de los cincuenta con el firme propósito de aplicar los estándares organizacionales a las escuelas y, promover así, una educación de calidad. (Rodríguez, 2010)

De acuerdo a Thorne citado en Vásquez (2013) la calidad es un concepto del que se habla en educación desde los años cincuenta, pero que recién se empieza a generalizar a partir de los años ochenta.

En este recorrido, han surgido una serie de enfoques, modelos y teorías que sustentan la calidad y el despliegue de acciones para alcanzarla, algunas de las cuales serán abordadas en este trabajo de investigación.

Enfoque de la calidad total y mejora continua

De acuerdo a González, Frías y De Gómez (1999) los criterios correspondientes a la calidad total y la mejora continua encuentran sus raíces en la cultura oriental, específicamente en los japoneses, quienes en su afán de consolidar una cultura de calidad, no solo se centraron en sus propios conocimientos sino que presentaron especial interés en las propuestas vertidas por Deming y Juran.

De esta forma, Edwards Deming se convierte en el impulsor de los círculos de calidad, conocido también en Japón como círculos de Deming. Su modelo se centró en catorce ítems orientados a administrar una organización y que están basados en cuatro rubros la comprensión de variaciones estadísticas, enfoque de sistemas, el alcance que tiene el conocimiento y la psicología que permite comprender el comportamiento del ser humano. (Gryna, Chua y Defeo, 2007, p. 38).

Por otro lado, Deming sustentó que todo sistema organizacional debe enfocarse en un propósito; así, la alta dirección debe tener como mira la obtención de ganancias financieras, para los trabajadores establecer las condiciones que les genere la satisfacción de sus necesidades, para la comunidad el beneficio en la atención y para el ambiente una administración realmente responsable. (Evans y Lindsay, 2005)

Otra figura que resalta en este contexto es la Juran, quien introduce los criterios para desarrollar un enfoque que equilibre los aspectos gerenciales, tecnología de calidad y las estadísticas. Para ello, propone tres procesos específicos: planeación, control y mejora de la calidad. (Gryna, Chua y Defeo, 2007).

Asimismo, propuso un programa que fundamenta la necesidad de la mejora continua y para ello resalta la importancia de identificar proyectos puntuales para lograr la mejora, disponer lo necesario para apoyarlos, realizar un diagnóstico de las causas, entre otros aspectos necesarios para mantener las mejoras. (Evans y Lindsay, 2005)

De esta forma, Japón fue comprendiendo que era necesario que los artículos que se producían estuvieran correctos desde el inicio, a fin de no poner en el mercado productos que tuvieran defectos y, por tanto, generar pérdidas. En esa línea, se tomaron diversas acciones para controlar la calidad, en un inicio para realizar inspección de los productos que se producían, pero con el transcurrir del tiempo se pasó a utilizar como una medida de prevención. (Tarí, 2000)

Por su parte, el enfoque de la calidad total, también llamado Kaisen, fue asumido en la cultura japonesa y se puede mencionar que corresponde a una filosofía que les ha permitido salir avante de las crisis y las problemáticas internas que se fueron suscitando en su territorio después de la segunda guerra mundial. (Prieto, 2009) Su principal promotor fue Karow Ishikawa, quien acogió los postulados propuestos por Deming y Juran para crear sus propuestas de calidad total, llegando a tener una gran influencia a nivel mundial, dado que consideró también las diferencias que existen entre las naciones como una referencia orientada a lograr la calidad. (Vargas y Aldana, 2011).

El modelo de calidad total, encuentra su base en los siguientes aspectos: 1) gestión de procesos; 2) orientación al cliente; 3) estrategia; 4) gestión de personas y, 5) cultura organizativa. De esta forma, se concibe que cada uno de estos elementos se integran en proceso de mejora continua a nivel

organizacional, permitiendo que se atienda la demanda comunicativa, participativa y educativa dentro de la empresa y, a la vez, contribuya a su mejoramiento.

Mejora continua en educación

En virtud a la orientación de esta investigación, se ha estimado oportuno continuar lo referente a la mejora continua en educación en un acápite aparte.

En primer término, cabe precisar que, según García y Prado (2003) citado en Marín, Bautista y García (2014) la mejora continua se entiende como una de las herramientas centrales para incrementar la competitividad en las organizaciones. Mientras que Drummond (2001) refirió que la mejora continua implica lo que el significado de sus dos términos encierra, es decir, establecer acciones para mejorar permanentemente, a fin de mantenerse competitivas y, por ende, ser atractivas para sus clientes.

De esta manera, se resalta la relevancia de mantener el esfuerzo constante por optimizar productos o servicios, creando e innovando, a fin de estar siempre a la vanguardia en el ámbito en el cual se despliega. Así, se podrán establecer las bases para la competitividad, con el objetivo de mantenerse en el cambiante mercado global.

Como ya se señaló, es necesario resaltar aquí que Deming es uno de los principales creadores y exponentes del enfoque de mejora continua y para conseguirla se centra en un ciclo aplicable a todo tipo de proceso, que consta de cuatro acciones principales: planificar, hacer, verificar o comprobar y actuar, conocido también como PDCA (plan – do – check, act). El hecho de implementar este modelo coadyuva a optimizar la competitividad organizacional y elevar los estándares de calidad.

Es tal la relevancia de estos postulados que son recogidos en las propuestas de las Normas ISO 9001, orientadas a gestionar la calidad y utilizadas por diversas empresas a nivel mundial para implementar sistemas de gestión de la calidad (SGC). Entre las normas de aplicación ISO 9001 que consideraron estas propuestas de mejora continua se encuentran las aplicadas en el ISO 9001:2000; ISO 9001:2008 y actualmente en la vigente ISO 9001:2015.

En el Perú, estos modelos ISO sirvieron como referente para crear los modelos de acreditación para educación básica y superior, considerando que la obtención de altos estándares de calidad implica la aplicación de una filosofía de la calidad en todos los ámbitos y niveles de las organizaciones educativas, lo cual conlleva un proceso de mejoramiento continuo sin fin, ya que, cuando llega al punto de informe final nuevamente se inicia el proceso.

Como se puede notar, si bien es cierto, la filosofía de la mejora continua nace en el mundo empresarial, su expansión ha sido tal que en la actualidad se aplica a todo tipo de organizaciones, incluidas las del sector educación.

Modelo de Acreditación del SINEACE

En la década del noventa, se generó una amplia preocupación en el contexto educativo peruano. Hasta ese momento, los resultados obtenidos en este campo eran sumamente alarmantes, la ausencia de un plan debidamente articulado y de normas que rigieran el accionar educativo generó una problemática difícil de superar y que hoy, a pesar de las décadas que han pasado y de la multiplicidad de acciones desplegadas, todavía no se logra remontar.

Sin embargo, el panorama es diferente, pues, en la actualidad se ha puesto mayor énfasis en establecer acciones y lineamientos orientados a elevar los estándares de la calidad en el sistema educativo. La Educación Básica

Regular no ha sido una diferente y en mayo de 2006 se emitió la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa y promulgada el 23 de mayo de dicho año.

En dicho documento normativo se contempló la creación de El Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES); el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria (CONEAU) y el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) que era el encargado de definir los estándares de calidad en las instituciones de Educación Básica Regular y de Educación Técnico Productiva.

El esquema organizativo señalado se mantuvo hasta el año 2014, época que implicó cambios radicales, siempre en aras de optimizar los procesos orientados a alcanzar la calidad educativa en el Perú. En esa línea, el 3 de julio de 2014 se promulgó la Ley Universitaria N° 30220, cuya disposición complementaria décimo segunda señala la reorganización del SINEACE, dejando sin efecto a los órganos operadores que se crearon a través de la Ley N° 28740, a fin de fortalecer la organización y los procesos de esa Institución, asegurando así la calidad de la educación.

El año 2016 se pone a disposición el nuevo modelo de acreditación del SINEACE especialmente para instituciones de educación básica con el objetivo de promover la reflexión y la autoevaluación entre lo que se propone la institución educativa y los resultados que tiene, a fin de tomar decisiones para la mejora continua. (Sineace, 2016).

Este modelo, que reemplazó al propuesto por el IPEBA el año 2011, se encuentra alineado a los criterios establecidos por el PEN que, en su segundo objetivo estratégico, se orienta a buscar que tanto los estudiantes como las instituciones trabajen en conjunto para un aprendizaje pertinente y de calidad (PEN, 2007). Asimismo, considera al Currículo Nacional, visibilizando los enfoques en los estándares y el perfil de egreso en el rubro correspondiente a la dimensión de resultados. De esta forma, este modelo lograr evaluar tanto procesos como resultados.

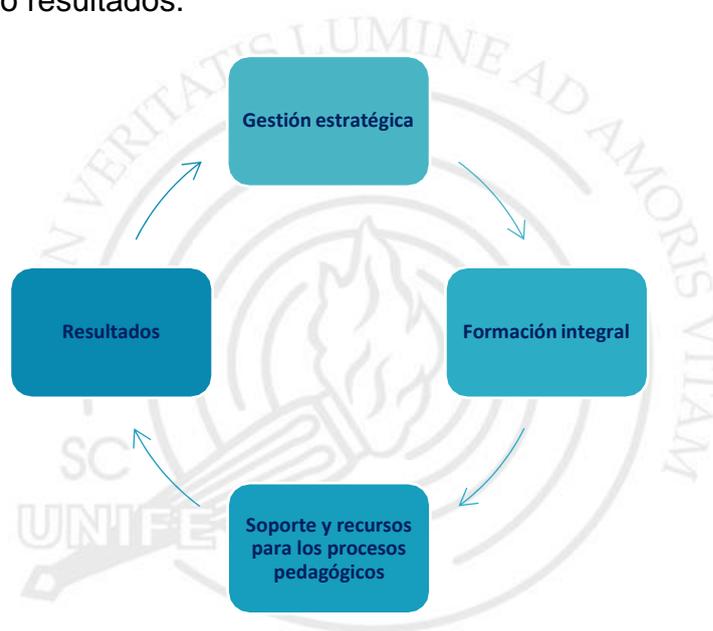


Figura 1: Dimensiones del modelo del SINEACE para la acreditación de instituciones de educación básica. Adaptado de “Modelo de acreditación para instituciones de Educación Básica” por SINEACE, p. 17. Copyright 2016, por C. Mañueco y K. Terrones, 2020.

Modelo de Acreditación SACE – CNEP de México

Si bien es cierto, el SINEACE cuenta con un modelo de acreditación dirigido al nivel de educación básica que involucra instituciones tanto públicas como privadas, la elección de la entidad acreditadora es competencia directa de cada centro de estudios y se puede elegir entre modelos nacionales o internacionales, dependiente del enfoque, modelo y accionar de cada entidad.

Desde esta perspectiva, el C.E.P. La Reparación, consciente de la importancia de asumir acciones que permitan elevar el nivel de calidad de su propuesta educativa, tomó la decisión de acogerse a un modelo de acreditación acorde a su enfoque y carisma educativo. En esta línea, al pertenecer al Consorcio de Centros Educativos Católicos, Institución que tiene un convenio con la Confederación Nacional de Escuelas Particulares de México (CNEP) para que sus asociados puedan recibir los alcances formativos necesarios para lograr la Acreditación Internacional de la Calidad Educativa, consideró pertinente acogerse al modelo SACE: Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa, Perú – México (SACE, Perú México). (Consorcio de Centros Educativos Católicos, 2013)

Cabe mencionar que este modelo de evaluación institucional es implementado por la CNEP de México en el año 1988 y ajustado el año 2001 en un enfoque integral de Gestión de Calidad con fines de acreditación de la calidad educativa (SACE).

Como ya se ha señalado, este modelo es aplicado en el Perú, gracias a la alianza que se establece entre la CNEP de México y el Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú, pues, esta última Institución agrupa a diversos colegios particulares católicos a nivel nacional, cuyo objetivo no es solo brindar una educación integral y de óptima calidad, sino que basan todo su accionar en el objetivo primordial de educar desde una visión de fe y basada en la vivencia de los valores cristianos.

Para ello, se aunan esfuerzos entre todos los colegios integrantes del Consorcio para mantener una permanente actualización y establecer acciones que conlleven a mejorar su gestión, en consonancia con las exigencias que

presenta el mundo globalizado y en aras de lograr una formación de avanzada para sus estudiantes, siempre sobre la base insoslayable de una vida cristiana.

Es importante precisar que este modelo se ajusta a la realidad de cada centro educativo que se acoge a su sistema de acreditación, pues, es menester tomar en cuenta cuáles son los modelos y enfoques educativos que sigue la institución, su entorno, sus características y todos aquellos factores involucrados en el servicio educativo que se brinda.

Para lograrlo, se sigue un riguroso proceso que permite la autoevaluación y la mejora continúa, de acuerdo a los núcleos y elementos establecidos por la referida institución mexicana y que se han tomado en consideración para organizar las acciones educativas dentro de la institución.



Figura 2: Núcleo de calidad del Modelo SACE, Perú – México. Adaptado de “Documento Base - Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa- Convenio CNEP.CCEC, Perú México” por C.E.P. La Reparación, 2016, por C. Mañueco y K. Terrones, 2020.

El C.E.P. La Reparación, alineándose a los criterios establecidos en el Modelo SACE propuesto por la CNEP de México, logró acreditar a la institución durante el periodo 2012 – 2017, logrando la reacreditación el año 2018. Para ello, la CNEP designa un equipo, constituido por sus autoridades, un asesor, el director de la institución, un coordinador general, siete coordinadores de comité de núcleo, los integrantes de cada comité y todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. (C.E.P. La Reparación, 2018)

Cada uno de los procesos para evaluar la mejora de la calidad educativa, de acuerdo al Modelo SACE, se pueden visualizar en la siguiente figura.

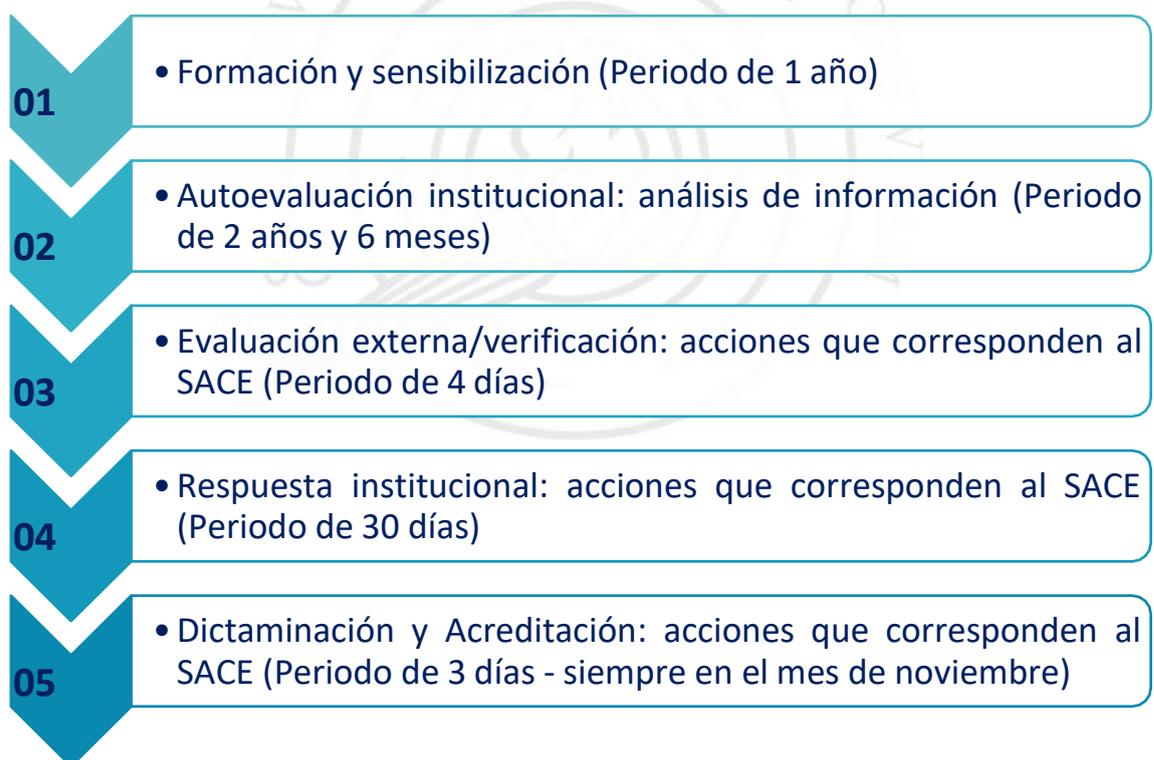


Figura 3: Procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa. Adaptado de “Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa SACE, Perú México” por Consorcio de Centros Educativos Católicos, 2013, por C. Mañueco y K. Terrones, 2020.

Desde esta perspectiva, es necesario señalar que el Modelo SACE de la CNEP de México, se convierte en una valiosa alternativa para lograr una

acreditación internacional, especialmente en el ámbito de colegios católicos en el Perú, pues, si bien es cierto existe el Modelo de Acreditación propuesto por el SINEACE, éste no contempla el enfoque y carisma propios de las instituciones católicas, cuyas características conllevan criterios inherentes a la naturaleza del servicio que ofrecen a sus discentes.

Por otro lado, es conocido que, a nivel de educación básica regular, las opciones de acreditación a nivel peruano son escasas y ello exige visibilizar alternativas como las que ofrece la CNEP de México, con base en resultados medibles que sirvan como referente no solo para la institución sujeta a análisis, sino para la sociedad en su conjunto.

2.3 Definición de términos

Acreditación

Testimonio público mediante un Certificado y Diploma expedidos por un Organismo Acreditador (CNEP), que la Sociedad debe creer lo que la Institución dice que es. Acreditar, es confirmar que existe una creencia compartida entre la Institución y su Comunidad Educativa en relación a su misión. (CNEP, 2011, p. 25)

Aprendizaje

Proceso orientado a generar cambios en la persona, los cuales se suscitan como consecuencia de los estudios o experiencias que le permiten al individuo nutrirse cognoscitivamente, desarrollar habilidades, actitudes y valores que lo enriquezcan y aporten de manera significativa en su formación integral. (Camacho y Gallardo, 2008)

Aprender a aprender

Elemento del núcleo de procesos de aprendizaje que comprende los estándares de habilidades intelectuales, estrategias de aprendizaje, apropiación y transferencia de los aprendizajes y metacognición y autonomía intelectual. (CNEP, 2011)

Aprendizajes básicos

Elemento del núcleo de procesos de aprendizaje que comprende los estándares lenguaje oral, lenguaje escrito y lenguaje matemático. (CNEP, 2011)

Aprendizajes científicos y tecnológicos

Elemento del núcleo de procesos de aprendizaje que comprende los estándares habilidades de investigación y uso de tecnologías. (CNEP, 2011)

Aprendizajes socioafectivos

Elemento del núcleo de procesos de aprendizaje que comprende los estándares valores y actitudes y procesos socioafectivos y formación cívica.

Calidad educativa

Valor que impulsa los procesos de mejora continua, impacta directamente al servicio y se entrelaza con otros valores tales como la empatía, la solidaridad el compromiso, la honradez y el servicio; y no es un simple estándar, sino que está en función del servicio demandado en un momento y lugar determinado, es decir, tiene un aspecto situacional. (CNEP, 2011)

Eficacia

Grado de cumplimiento de los objetivos. Tiene que ver con hacer las cosas correctas o adecuadas. Decidir correctamente lo que debe hacerse. (CNEP, 2011, p. 26)

Eficiencia

Utilización óptima de los recursos. Tiene que ver con hacer bien las cosas. (CNEP, 2011, p. 26)

Enseñanza

Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales sobre una materia. (Edel, 2004, p. 3)

Estructura y organización de los aprendizajes

Se refiere al proyecto curricular, que implica el ámbito cultural, social, político y administrativo, mismo que configura la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada. (CNEP, 2011, p. 14)

Estándar de calidad

Descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento. Se consideran como el parámetro, referente o estándar con el que se hará la confirmación de lo que es y tiene la Institución por medio de la evaluación. (CNEP, 2011, p. 26)

Evaluación curricular

Proceso de evaluación curricular que explicita los criterios y mecanismos contemplados, en función del Proyecto Educativo, su administración y operación” (CNEP, 2011, p. 15).

Integración educativa

El proceso educativo que dirige la institución ofrece estrategias de intervención, organizadas en proyectos específicos, para la atención de necesidades educativas, para prevenir la deserción y la reprobación, así como para potenciar las diversas capacidades de los estudiantes (CNEP, 2011, p. 15)

Metodología didáctica:

Comprende tres aspectos, constituidos por la integración, la instrumentación y la evaluación. Los criterios, mecanismos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes son congruentes con el enfoque de aprendizaje, los contenidos curriculares y el Proyecto Educativo de la Institución. (CNEP, 2011, p. 14)

Modelo educativo

Se entiende como un esquema teórico del sistema educativo que elabora cada Institución Educativa para facilitar su comprensión, visualizar la postura filosófica, epistemológica, psicológica y pedagógica y poner en marcha el propio sistema con la finalidad de lograr sus objetivos de la mejor manera. (CNEP, 2011, p. 27)

2.4. Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre el aprendizaje y la enseñanza según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

2.4.2 Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión estructura y organización de los aprendizajes según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Existe relación significativa entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión metodología didáctica según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Existe relación significativa entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión integración educativa según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Existe relación significativa entre el aprendizaje y la enseñanza en su dimensión evaluación curricular según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

3.1.1 Nivel de la investigación

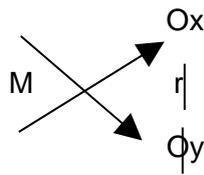
El estudio es de nivel descriptivo, ya que está orientado a describir cómo se manifiestan las variables de estudio aprendizaje y enseñanza, dentro del contexto de reacreditación del C.E.P. La Reparación. Así también, a través de su desarrollo el presente estudio ha buscado contribuir a la caracterización de los rasgos más resaltantes de cada una de las variables referidas, a fin de determinar cuál es la problemática sobre la que gira este trabajo, lo cual se ajusta a los criterios propios de este nivel investigativo. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Asimismo, esta investigación es correlacional, pues su objetivo ha sido determinar la relación que existe entre el aprendizaje y la enseñanza según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado del distrito de Miraflores.

3.1.2 Tipo de la investigación

El tipo de investigación es básica, dado que el propósito se centró en indagar acerca de las relaciones existentes entre las variables: aprendizaje y enseñanza, con la finalidad de efectuar un diagnóstico acerca de esta problemática que permitan generar nuevas maneras de asumirla y enfrentarla, aportando evidencias actuales, fidedignas y contextualizadas en la estructuración de la teoría científica. (Vara, 2015)

Esquema del tipo de investigación



Dónde:

M: Muestra.

Ox: Observa la variable aprendizaje.

Oy: Observa la variable enseñanza.

r: correlación entre dichas variables

3.1.3 Diseño de la investigación

El despliegue del proceso investigativo no incluye la manipulación de las variables de estudio, tampoco se han efectuado alteraciones del entorno en el que discurren. Las acciones se limitaron a observar y registrar los hechos, tal como se suscitan, recogiendo la información y los hallazgos para enriquecer la investigación. En esta línea, el diseño utilizado fue no experimental de corte transversal, ya que no manipularán las variables y se observará el fenómeno en su contexto para llevar a cabo el análisis. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 149).

3.2 Participantes

3.2.1 Población

Carrasco (2006) señaló que la población está constituida por todas las unidades o elementos que pertenecen al lugar donde se lleva a cabo el estudio. Considerando estas aseveraciones, la población seleccionada para este trabajo estuvo compuesta por 103 estudiantes del Centro Educativo Particular “La Reparación”, de acuerdo al siguiente detalle:

Tabla 1

Descripción de la población

| Año de estudio | Cantidad de estudiantes |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Tercero A | 18 |
| Tercero B | 18 |
| Cuarto A | 25 |
| Cuarto B | 23 |
| Quinto | 19 |
| Total de estudiantes | 103 |

Nota: Datos extraídos de las Actas de Matrícula del C.E.P. La Reparación, 2019

Criterios de inclusión. Ser estudiante del Centro Educativo Particular “La Reparación”, haber cursado mínimo un año de estudio en la institución educativa, periodo prudente para tener conocimiento de las características de la unidad de análisis.

Criterios de exclusión. los estudiantes que se hayan incorporado a la institución en un tiempo menor a un año, así como aquellos que no deseen participar de esta investigación.

3.2.2 Muestra

La muestra incluyó a toda la población, es decir $n= 103$ estudiantes del Centro Educativo Particular “La Reparación”, en vista de que se considera una población manejable para efectos de la administración de los datos.

3.3 Variables de investigación

Las variables sujetas a estudio son: aprendizaje y enseñanza. Para efectos de una mejor comprensión, se ha desagregado en las siguientes definiciones operacionales:

3.3.1 Aprendizaje

Entendida como la formación integral que promueve el desarrollo integral y equilibrado de las múltiples capacidades del ser humano a favor del bien común, en función a elementos y estándares de calidad establecidos en el Modelo SACE de la CNEP de México.

Tabla 2

Operacionalización de la variable Aprendizaje

| Dimensión | Indicador | Ítems |
|---|---|---------------------|
| Aprender a aprender | Estrategias de aprendizaje | 1, 2, 3, 19, 26, 27 |
| | Apropiación y transferencia de los aprendizajes | 4, 5, 23, 24, 25 |
| Aprendizajes básicos | Lenguaje oral | 6,7,8,9, |
| | Lenguaje escrito | 10, 11, 18, 20 |
| | Lenguaje matemático | 17, 21, 22 |
| Aprendizajes científicos y tecnológicos | Habilidades de investigación | 13,16 |
| | Uso de tecnologías | 14 |
| Aprendizajes socioafectivos | Valores y actitudes | 15,28 |
| | Procesos socioafectivos y formación cívica | 12 |

Adaptado de C.E.P. La Reparación. *Documento Base del Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa CNEP.CCEC, Perú - México*. Copyright 2017, por C. Mañueco y K. Terrones, 2019.

3.3.2 Enseñanza

Hace referencia a las estrategias utilizadas y a los resultados que se han obtenido respecto al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el Modelo SACE de la CNEP de México.

Tabla 3

Operacionalización de la variable Enseñanza

| Dimensión | Indicador | Ítems |
|---|------------------------------|---------------|
| Estructura y organización de los aprendizajes | Planeación didáctica | 1, 2, 3, 4, 8 |
| Metodología didáctica | Integración | 5 |
| | Instrumentación | 6, 7, 10, 15 |
| Integración educativa | Proyecto de apoyo curricular | 9 |
| | Recuperación académica | 14, 16 |
| Evaluación curricular | Instrumentos de evaluación | 11, 12, 13 |

Adaptado de C.E.P. La Reparación. *Documento Base del Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa CNEP.CCEC, Perú - México*. Copyright 2017, por C. Mañueco y K. Terrones, 2019.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de la información se empleó la técnica de investigación bibliográfica, la que ha permitido afianzar toda la información necesaria respecto a las variables de estudio: aprendizaje y enseñanza; con el uso de revistas especializadas, libros, tesis y otros recursos de Internet. Para organizar y procesar la información recopilada y analizada se utilizaron diversos instrumentos como fichas, cuaderno de registro y computadora.

Asimismo, para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta, la cual es explicada por Flores, Castro, Arias, Gómez, Galvis, Acuña et al (2016) como aquella técnica que permite la obtención de información que es

proporcionada por la muestra de estudio y que tiene como fin la recolección de datos o hallazgos que permitan dar solución a una problemática de estudio.

Cabe mencionar que, la técnica de la encuesta utiliza dos instrumentos para recoger los datos: cuestionario y entrevista. En ese sentido dado al enfoque cuantitativo que tiene la investigación, se utilizaron dos cuestionarios, uno para la variable aprendizaje y otro para la variable enseñanza.

Para la aplicación de los cuestionarios se solicitó el permiso a la dirección de la institución educativa, a través de una carta de consentimiento informado, en la cual se detalló el propósito de la investigación, el grupo participante, la duración, los riesgos y beneficios, la confiabilidad de los datos y la libertad de participación. Asimismo, se procedió a brindar información pertinente sobre la investigación a los estudiantes y se les entregó el consentimiento informado para que lo revisen con sus padres o apoderados. Cabe resaltar que, cada estudiante estuvo consciente que su participación era estrictamente voluntaria y que la información recabada sería confidencial y no se usaría para ningún otro propósito fuera de la investigación.

3.4.1 Descripción de la prueba

Los cuestionarios que han permitido medir las variables aprendizaje y enseñanza son versiones creadas, por lo cual han sido validados mediante juicio de experto, recurriendo a especialistas en el tema, tales como directivos y docentes con experiencia en procesos de acreditación.

Los cuestionarios tienen la finalidad de recoger información que permita establecer la relación entre el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes del nivel secundaria en el contexto de acreditación de centro educativo de Miraflores.

Están estructurados en 28 y 16 ítems respectivamente, los que serán contestados en base a un rango de cinco opciones:

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|-------|------------|---------|--------------|---------|

En el diseño de los instrumentos, se optó por la Escala de Likert como alternativa en relación a las respuestas posibles por cada enunciado y debido al formato y presentación del contenido. Por otro lado, los cuestionarios fueron aplicados a 103 estudiantes del nivel de Secundaria, quienes conformaron la muestra y población representativa; durante un periodo de 10 a 15 minutos.

3.4.2. Validez y confiabilidad del instrumento aprendizaje

Validez

Para efectos de este trabajo, la validez es definida como el grado en que un instrumento logra medir las variables sujetas a estudio. De ahí que en la primera fase de la investigación se aplicó la estrategia del juicio de expertos para sustentar la validez de contenido de los instrumentos, con este fin se realizó la solicitud a 7 profesionales especializados en investigación y calidad de la educación, para analizar si las interrogantes propuestas tienen relación con las bases teóricas y definiciones señaladas por las investigadoras.

| | |
|-----------|---|
| Experto 1 | Más claridad en los términos que se utilicen, considerando la edad de los estudiantes. Especificar algunos conceptos para facilitar la comprensión. Adecuar los términos considerando la identidad institucional. El instrumento es aplicable después de corregir. |
| Experto 2 | Mejorar redacción. El segundo ítem es similar al primero. El instrumento es aplicable después de corregir. |
| Experto 3 | El instrumento es aplicable. |
| Experto 4 | Mejorar la redacción en algunos ítems. Considerar que los términos colocados sean entendidos por los estudiantes. El instrumento es aplicable después de corregir. |

| | |
|-----------|---|
| Experto 5 | Precisar algunos ítems, señalando ejemplos, para una mayor claridad de lo que se quiere preguntar y revisar el significado de algunas palabras. El instrumento es aplicable después de corregir. |
| Experto 6 | Colocar algunas palabras con precisión para evitar la generalización, mover algunas interrogantes a otras dimensiones ya que se relacionan más a ellos que a los que se observan, manejar un solo término para referirse a un mismo concepto y ampliar algunas interrogantes. El instrumento es aplicable después de corregir. |
| Experto 7 | El instrumento es aplicable. |

Como segundo paso, se logró demostrar la validez de constructo de los cuestionarios utilizados; procedimiento que exigió llevar a cabo el análisis factorial de exploración de datos, que permite determinar la estructuración correspondiente de la prueba en función a las variables y dimensiones que obtuvieron un resultado confiable. Con respecto al análisis factorial exploratorio es necesario indicar que se elaboró en función al procedimiento realizado con los principales componentes y, en esa medida, se empleó el método de rotación ortogonal Varimax, utilizado en el caso de encontrar que los factores o elementos que componen los instrumentos tienen independencia entre sí.

Tabla 4

Matriz de correlaciones de los factores del cuestionario Aprendizaje en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado

| Preguntas | Dimensiones 1 | Dimensiones 2 | Dimensiones 3 | Dimensiones 4 |
|-----------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| A1 | 0,201 | | | |
| A2 | 0,411 | | | |
| A3 | 0,482 | | | |
| A4 | 0,664 | | | |
| A5 | 0,666 | | | |
| A6 | | 0,614 | | |
| A7 | | 0,682 | | |
| A8 | | 0,423 | | |
| A9 | | 0,497 | | |
| A10 | | 0,340 | | |
| A11 | | 0,393 | | |
| A12 | | | | 0,633 |
| A13 | | | 0,594 | |
| A14 | | | 0,701 | |
| A15 | | | | 0,572 |
| A16 | | | 0,605 | |
| A17 | | 0,456 | | |

| | | | | |
|---------------|--------|--------|-------|-------|
| A18 | | 0,547 | | |
| A19 | 0,412 | | | |
| A20 | | 0,565 | | |
| A21 | | 0,637 | | |
| A22 | | 0,561 | | |
| A23 | 0,633 | | | |
| A24 | 0,754 | | | |
| A25 | 0,623 | | | |
| A26 | 0,637 | | | |
| A27 | 0,538 | | | |
| A28 | | | | 0,666 |
| % de Varianza | 16,86% | 14,46% | 8,19% | 7,51% |

* p < 0,05
n = 103

En la tabla 4, se muestra que existen cuatro factores relevantes, resultados que explican el 47,02% de la varianza total.

Confiabilidad

Con respecto a la confiabilidad de los constructos cabe precisar que se ha medido con el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Tabla 5

Confiabilidad de constructos de medición del cuestionario Aprendizaje en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado

| Variable | Dimensiones | Alfa de Cronbach |
|-------------|---|------------------|
| Aprendizaje | Aprender a aprender | 0,71 |
| | Aprendizajes básicos | 0,86 |
| | Aprendizajes científicos y tecnológicos | 0,83 |
| | Aprendizajes socioafectivos | 0,60 |
| | | 0,53 |

* p < 0,05
n = 103

En la tabla 5, se visualiza una adecuada confiabilidad entre la variable de investigación y sus respectivas dimensiones, mientras que la confiabilidad del instrumento alcanzó un 71%.

Tabla 6

Estructura factorial encontrada en las dimensiones de la variable Aprendizaje en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado del distrito de Miraflores.

| Dimensiones | Factores |
|---|---|
| Dimensión 1: Aprender a aprender | 1. Estrategias de aprendizaje 2. Apropiación y transferencia de los aprendizajes |
| Dimensión 2: Aprendizajes básicos | 1. Lenguaje oral 2. Lenguaje escrito 3. Lenguaje matemático |
| Dimensión 3: Aprendizajes científicos y tecnológicos | 1. Habilidades de investigación 2. Uso de tecnologías |
| Dimensión 4: Aprendizajes socioafectivos | 1. Valores y actitudes 2. Procesos socioafectivos y formación cívica |

Se concluye que la estructura factorial del instrumento utilizado para medir la variable aprendizaje ha evidenciado que sus cuatro dimensiones se encuentran asociadas entre sí y cumplen con la definición conceptual empleada, características que encuentran sustento en Hernández, Fernández y Baptista (2003). Asimismo, se encontró que reúnen los criterios de validez y confiabilidad requeridos para este tipo de estudios y que sustentan el uso de la escala total con las puntuaciones T que propusieron las autoras del instrumento.

3.4.3 Validez y confiabilidad del instrumento Enseñanza

Validez

Como ya se ha señalado, el criterio de validez es definido como el grado en que un instrumento permite la medición de las variables de investigación. Desde esa perspectiva, en una primera fase se aplicó el criterio de expertos que permitiera sustentar la validez de contenido del instrumento, con esta finalidad se solicitó a 7 profesionales especializados en investigación y calidad de la educación, que analizaran si las interrogantes formuladas en el instrumento

tienen relación con las bases teóricas y definiciones señaladas por las investigadoras.

| | |
|-----------|---|
| Experto 1 | Especificar algunos conceptos para facilitar la comprensión. El instrumento es aplicable después de corregir. |
| Experto 2 | Mejorar redacción Más claridad en los términos que se utilicen, considerando la edad de los estudiantes. El ítem 5 y 6 son similares. El instrumento es aplicable después de corregir. |
| Experto 3 | El instrumento es aplicable. |
| Experto 4 | Se deben corregir cuestiones de redacción para que el instrumento se pueda aplicar. |
| Experto 5 | Precisar e incorporar algunas preguntas y luego de esto el instrumento puede ser aplicado. |
| Experto 6 | Clarificar algunos términos y reformular algunas preguntas. |
| Experto 7 | El instrumento es aplicable. |

En la segunda etapa, se pudo demostrar la validez de constructo del cuestionario elaborado; procedimiento que también requirió efectuar el análisis factorial de exploración de datos, a fin de determinar la estructuración de la prueba en función a las variables y dimensiones que obtuvieron un resultado confiable. Con relación al análisis factorial exploratorio es importante señalar que ha sido elaborado en función al procedimiento realizado con los principales componentes y, desde esa perspectiva, se empleó el método de rotación ortogonal Varimax, empleado en el caso de encontrar que los factores o elementos que componen los instrumentos tienen independencia entre sí.

Tabla 7

Matriz de correlaciones de las dimensiones del cuestionario Enseñanza

| Preguntas | Dimensión 1 | Dimensión 2 | Dimensión 3 | Dimensión 4 |
|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| E1 | 0,424 | | | |
| E2 | 0,745 | | | |
| E3 | 0,560 | | | |
| E4 | 0,587 | | | |
| E5 | | 0,493 | | |
| E6 | | 0,399 | | |

| | | | | |
|---------------|---------|---------|---------|---------|
| E7 | | 0,364 | | |
| E8 | 0,734 | | | |
| E9 | | | 0,530 | |
| E10 | | 0,551 | | |
| E11 | | | | 0,560 |
| E12 | | | | 0,828 |
| E13 | | | | 0,668 |
| E14 | | | 0,399 | |
| E15 | | 0,814 | | |
| E16 | | | 0,831 | |
| % de Varianza | 21,75 % | 12,94 % | 12,40 % | 11,33 % |

* p < 0,05
n = 103

En la tabla 7, se observa la presencia de 4 dimensiones relevantes, lo que permite explicar el 58,43 % de la varianza total.

Confiabilidad

Con respecto a la confiabilidad de los constructos cabe precisar que se ha medido con el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Tabla 8

Confiabilidad de constructos de medición del cuestionario Enseñanza

| Variable | Dimensiones | Alfa de Cronbach |
|-----------|---|------------------|
| Enseñanza | | 0,81* |
| | Estructura y organización de los aprendizajes | 0,78* |
| | Metodología didáctica | 0,73* |
| | Integración Educativa | 0,64 |
| | Evaluación Curricular | 0,62 |

*p < 0,05
n = 103

En la tabla 8, se observa una adecuada confiabilidad entre la variable de estudio y sus respectivas dimensiones, mientras que la confiabilidad del instrumento alcanzó un 81%.

Tabla 9

Estructura factorial encontrada en las dimensiones de la variable Enseñanza en el cuestionario

| Dimensiones | Factores |
|---|--|
| Dimensión 1: Estructura y organización de los aprendizajes | 1. Planeación didáctica. |
| Dimensión 2: Metodología didáctica | 1. Integración 2. Instrumentación |
| Dimensión 3: Integración Educativa | 1. Proyecto de apoyo curricular 2. Recuperación académica |
| Dimensión 4: Evaluación Curricular | 1. Instrumentos de evaluación |

Se concluye que la estructura factorial del instrumento utilizado para medir la variable enseñanza evidencia que sus cuatro dimensiones se encuentran asociadas entre sí y cumplen con la definición conceptual empleada, características que encuentran sustento en Hernández, Fernández y Baptista (2003). Asimismo, se encontró que reúnen los criterios de validez y confiabilidad requeridos para este tipo de estudios y que sustentan el uso de la escala total con las puntuaciones T que propusieron las autoras del instrumento.

Confiabilidad del cuestionario: Enseñanza

Tabla 10

Fiabilidad para el grupo de preguntas Enseñanza - Estructura y organización de los aprendizajes

| Pregunta | Promedio | Desviación Estándar | Correlación Ítem – Total |
|-------------------------|----------|---------------------|--------------------------|
| E1 | 4,37 | 0,81 | 0,52* |
| E2 | 4,28 | 0,89 | 0,67* |
| E3 | 4,10 | 0,85 | 0,54* |
| E4 | 3,83 | 0,94 | 0,54* |
| E8 | 3,72 | 0,85 | 0,49* |
| Alfa de Cronbach = 0,78 | | | |

*p < 0,01

n = 103

En la tabla 10 se puede visualizar la correlación ítem-total que fluctúa entre el 0,49 y el 0,67, mientras que la confiabilidad Alfa de Cronbach arrojó un coeficiente de 0,78. Como resultado, los ítems 1, 2, 3, 4 y 8 confirman que existe confiabilidad de la variable enseñanza para la dimensión estructura y organización de los aprendizajes.

Tabla 11

Fiabilidad para el grupo de preguntas Enseñanza - Metodología didáctica

| Pregunta | Promedio | Desviación Estándar | Correlación Ítem – Total |
|-------------------------|----------|---------------------|--------------------------|
| E5 | 4,17 | 0,89 | 0,58* |
| E6 | 4,07 | 0,85 | 0,52* |
| E7 | 3,98 | 0,81 | 0,58* |
| E10 | 3,70 | 0,96 | 0,38* |
| E15 | 3,77 | 1,00 | 0,41* |
| Alfa de Cronbach = 0,73 | | | |

*p < 0,01
n = 103

En la tabla 11 se observa la correlación ítem-total que tiene una variación entre 0,49 y 0,67; por su parte la confiabilidad Alfa de Cronbach arrojó un coeficiente de 0,73. Como resultado, los ítems 5, 6, 7, 10 y 15 confirman que existe correlación significativa de la variable enseñanza para la dimensión metodología didáctica.

Tabla 12

Fiabilidad para el grupo de preguntas de Enseñanza - Integración Educativa

| Pregunta | Promedio | Desviación Estándar | Correlación Ítem – Total |
|----------|----------|---------------------|--------------------------|
| E9 | 3,71 | 0,95 | 0,42* |
| E14 | 3,77 | 0,96 | 0,45* |

| | | | |
|-------------------------|------|------|-------|
| E16 | 3,74 | 0,94 | 0,48* |
| Alfa de Cronbach = 0,64 | | | |

*p < 0,01
n = 103

En la tabla 12 se muestra la correlación ítem-total que tiene una variación entre 0,42 y 0,48; mientras que la confiabilidad Alfa de Cronbach arrojó un coeficiente de 0,64. Como resultado, los ítems 9, 14 y 16 confirman que existe confiabilidad de manera exploratoria de la variable enseñanza para la dimensión integración educativa.

Tabla 13

Fiabilidad para el grupo de preguntas de Enseñanza - Evaluación Curricular

| Pregunta | Promedio | Desviación Estándar | Correlación Ítem – Total |
|-------------------------|----------|---------------------|--------------------------|
| E11 | 3,59 | 1,08 | 0,45* |
| E12 | 3,50 | 1,03 | 0,48* |
| E13 | 3,37 | 1,08 | 0,37* |
| Alfa de Cronbach = 0,62 | | | |

*p < 0,01
n = 103

En la tabla 13 se visualiza la correlación ítem-total que muestra una variación que fluctúa entre 0,37 y 0,48; por su parte la confiabilidad Alfa de Cronbach arrojó un coeficiente de 0,62. Como resultado, los ítems 11, 12 y 13 confirman que existe confiabilidad de la variable enseñanza para la dimensión evaluación curricular.

Tabla 14

Análisis general de confiabilidad del cuestionario Enseñanza

| Dimensiones | Promedio | Desviación Estándar | Correlación Ítem – Total |
|---|----------|---------------------|--------------------------|
| Estructura y organización de los aprendizajes | 20,30 | 3,18 | 0,72* |
| Metodología didáctica | 19,67 | 3,16 | 0,68* |

| | | | |
|-------------------------|-------|------|-------|
| Integración educativa | 11,21 | 2,19 | 0,63* |
| Evaluación curricular | 10,46 | 2,42 | 0,52* |
| Alfa de Cronbach = 0,81 | | | |

*p < 0,01
n = 103

Al realizar el análisis general se encontró que existen correlaciones significativas en las dimensiones y fluctúan entre 0,52 y 0,72; mientras que el coeficiente del Alfa de Cronbach alcanzó 0,81, concluyendo que las dimensiones son confiables.

3.5 Técnica de procesamiento y análisis de datos

La técnica para procesar y analizar los datos en esta investigación concierne a la estadística descriptiva tanto para la sistematización como para el estudio cuantitativo de datos y el análisis de resultados; esto será posible a través del paquete estadístico SPSS.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

Tabla 15

Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según género

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|------------|------------|
| Masculino | 48 | 46,6 |
| Femenino | 49 | 47,6 |
| No responde | 6 | 5,8 |
| Total | 103 | 100 |

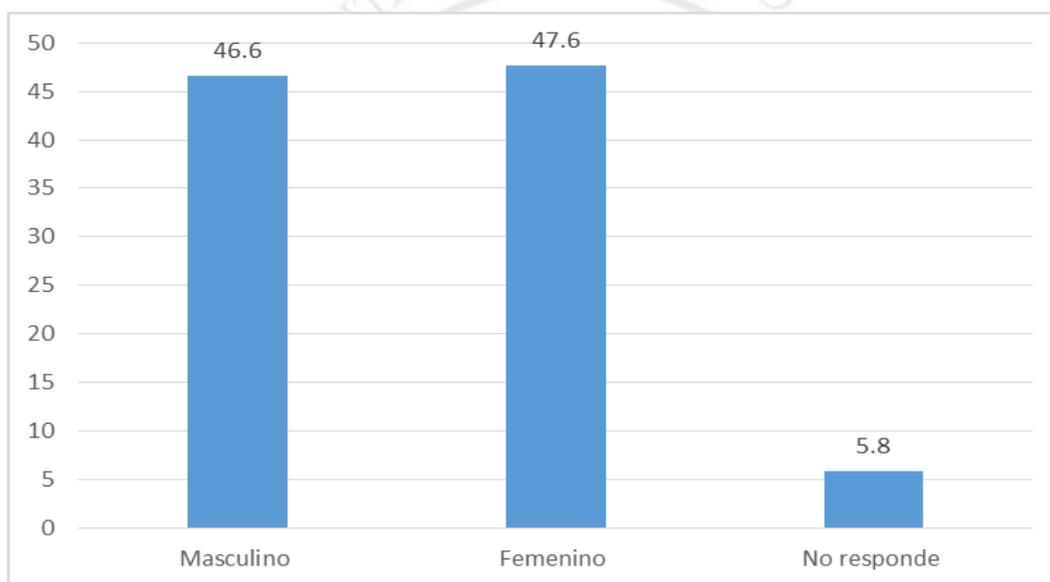


Figura 4: Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según género

En la tabla 15 y figura 4, se visualiza que del 100% de los estudiantes que componen la muestra de estudio, el 47,6% son de género femenino, un 46,6% son de género masculino y un 5,8% no responde.

Tabla 16

Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según edad

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|------------|------------|
| 14 -15 | 57 | 55,3 |
| 16- 18 | 40 | 38,9 |
| No responde | 6 | 5,8 |
| Total | 103 | 100 |

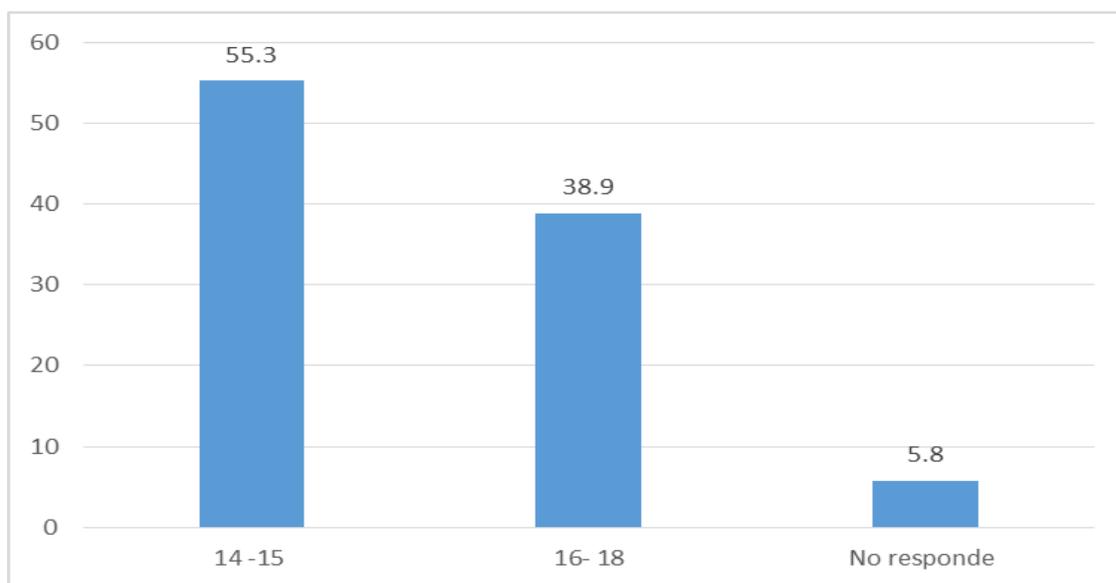


Figura 5: Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según edad

En la tabla 16 y figura 5 se observa que del 100% de los estudiantes que componen la muestra de estudio, el 55,3% tienen entre 14 y 15 años de edad, un 38,9% tienen entre 16 y 18 años de edad y un 5,8% no responde.

Tabla 17

Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según grado

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Tercer grado | 36 | 35 |
| Cuarto grado | 48 | 46.6 |
| Quinto grado | 19 | 18.4 |
| Total | 103 | 100 |

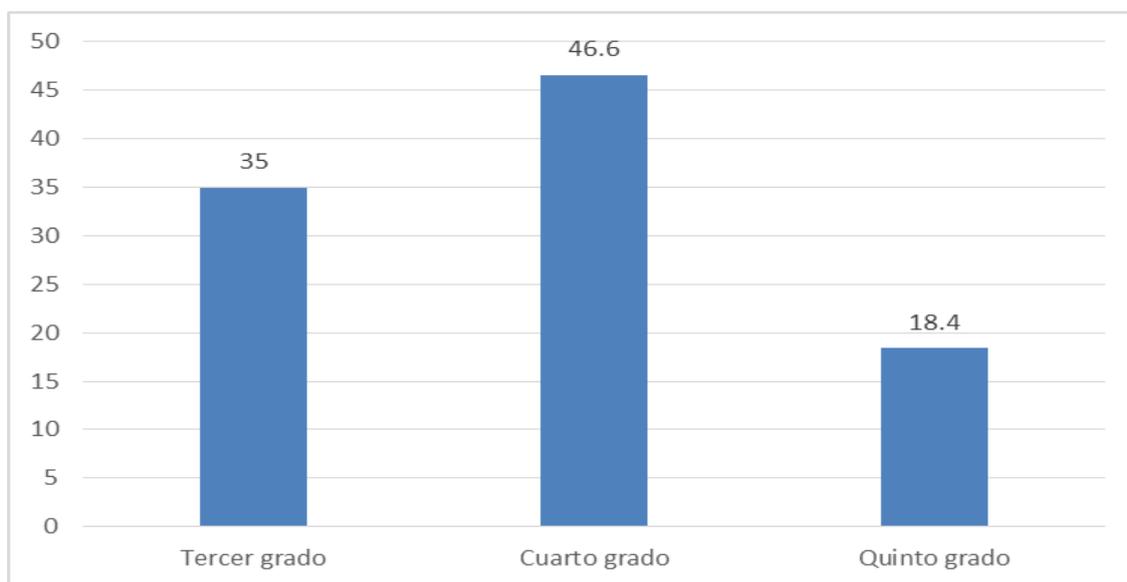


Figura 6: Distribución de los estudiantes de una Institución Educativa según grado

En la tabla 17 y figura 6 se observa que del 100% de los estudiantes encuestados el 46,6% cursa el cuarto grado de secundaria, un 35% cursa el tercer grado de secundaria y un 18,4% cursa el quinto grado de secundaria.

Tabla 18

Prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov para las variables analizadas y sus dimensiones

| Variables | Asimetría | Contraste de asimetría | Curtosis | Contraste de curtosis | K -S | P_Valor |
|---|-----------|------------------------|----------|-----------------------|-------|---------|
| Aprendizaje | -0,060 | -0,252 | 0,326 | 0,472 | 0,062 | 0,200* |
| Aprender a aprender | -0,399 | -1,679 | 0,486 | 1,031 | 0,095 | 0,023 |
| Aprendizajes básicos | 0,147 | 0,617 | -0,223 | -0,472 | 0,075 | 0,173* |
| Aprendizajes científicos tecnológicos | -0,047 | -0,200 | -0,379 | -0,803 | 0,120 | 0,001 |
| Aprendizajes socioafectivos | -0,017 | -0,071 | -0,070 | -0,149 | 0,134 | 0,000 |
| Enseñanza | -0,859 | -3,612 | 2,505 | 5,312 | 0,076 | 0,157* |
| Estructura y organización de los aprendizajes | -1,256 | -5,277 | 2,375 | 5,036 | 0,157 | ,000 |
| Metodología didáctica | -0,632 | -2,657 | 1,238 | 2,625 | 0,089 | ,043 |
| Integración educativa | -0,374 | -1,573 | 0,251 | 0,532 | 0,102 | ,010 |
| Evaluación curricular | -0,254 | -1,069 | -0,463 | -0,982 | 0,096 | ,021 |

Si $p > 0,05$, entonces se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, los datos se ajustan a una distribución normal.

Tamaño de la muestra: 103

Para poder realizar una estimación adecuada al momento de contrastar las hipótesis, un supuesto relevante consiste en comprobar la normalidad de los datos, los contrastes de asimetría y curtosis que, en la mayoría de los casos, son menores o iguales a 1,96. Esto significa que las puntuaciones obtenidas para las variables se aproximan a una distribución normal, los hallazgos evidenciaron que en la mayoría de los casos se obtuvo estadísticos Z de Kolmogorov- Smirnov (K-S) con valores pequeños ($P_valor > 0,05$), como el tamaño de muestra es de 103 (por el teorema central del límite se considera una muestra lo suficientemente grande) por lo que se puede concluir que la distribución de los puntajes obtenidos para las variables tiene una aproximación adecuada a la

distribución normal; entonces en la contrastación de las hipótesis se aplicaron pruebas paramétricas.

4.2 Resultados de contrastación de las hipótesis

Relación entre la variable aprendizaje y enseñanza

La hipótesis general se estableció de la siguiente manera: Existe relación significativa entre el aprendizaje y la enseñanza según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado.

Tabla 19

Relación entre aprendizaje y enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado.

| Aprendizaje | Enseñanza |
|------------------------------------|-----------|
| | r_P |
| Correlación de Pearson | 0,83* |
| Significancia unilateral (P_valor) | 0,000 |
| Tamaño de muestra | 103 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral)

La hipótesis general establecía que existe relación entre el aprendizaje y la enseñanza; en la tabla 19 los resultados muestran que existe una correlación positiva considerable y significativa ($r_P = 0,83$, $P_valor < 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes en enseñanza.

Relación entre el aprendizaje y la estructura-organización de los aprendizajes

Existe relación significativa entre la variable aprendizaje y la dimensión estructura-organización de los aprendizajes de la variable enseñanza, según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Tabla 20

Relación entre aprendizaje y la estructura-organización de los aprendizajes de la variable enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado.

| Aprendizaje | Estructura-organización de los aprendizajes |
|------------------------------------|---|
| | r_p |
| Correlación de Pearson | 0,66* |
| Significancia unilateral (P_valor) | 0,000 |
| Tamaño de muestra | 103 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral)

En la primera hipótesis específica, se señalaba que existe relación entre la variable aprendizaje y la estructura-organización de los aprendizajes de la variable enseñanza, en la tabla 20 los resultados muestran una correlación positiva media y significativa ($r_p = 0,66$, P_valor es $< 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes de la estructura-organización de los aprendizajes.

Relación entre el aprendizaje y la metodología didáctica:

Existe relación significativa entre la variable aprendizaje y la dimensión metodología didáctica de la variable enseñanza, según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Tabla 21

Relación entre la variable aprendizaje y la metodología didáctica de la variable enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado.

| Aprendizaje | Metodología didáctica |
|------------------------------------|-----------------------|
| | r_p |
| Correlación de Pearson | 0,65* |
| Significancia unilateral (P_valor) | 0,000 |
| Tamaño de muestra | 103 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral)

En la segunda hipótesis específica, se establecía que existe relación entre la variable aprendizaje y metodología didáctica de la variable enseñanza, en la tabla 21 los resultados muestran una correlación positiva media y significativa ($r_p = 0,65$, P_valor es $< 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes de la metodología didáctica.

Relación significativa entre el aprendizaje y la integración educativa:

Existe relación significativa entre la variable aprendizaje y la integración educativa de la variable enseñanza, según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Tabla 22

Relación entre la variable aprendizaje y la integración educativa de la variable enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado.

| Aprendizaje | Integración educativa |
|------------------------------------|-----------------------|
| | r_p |
| Correlación de Pearson | 0,75* |
| Significancia unilateral (P_valor) | 0,000 |
| Tamaño de muestra | 103 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral)

En la tercera hipótesis específica, se establecía que existe relación entre la variable aprendizaje y la integración educativa de la variable enseñanza, en la tabla 22 los resultados muestran una correlación positiva considerable y significativa ($r_p = 0,75$, P_valor es $< 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes de la integración educativa.

Relación entre el aprendizaje y la evaluación curricular:

Existe relación significativa entre la variable aprendizaje y la dimensión evaluación curricular de la variable enseñanza, considerando el modelo de acreditación SACE en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado del distrito de Miraflores.

Tabla 23

Relación entre la variable aprendizaje y la evaluación curricular de la variable enseñanza en estudiantes de Educación Secundaria de un colegio privado.

| Aprendizaje | Evaluación curricular |
|------------------------------------|-----------------------|
| | r _P |
| Correlación de Pearson | 0,63* |
| Significancia unilateral (P_valor) | 0,000 |
| Tamaño de muestra | 103 |

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral)

En la cuarta hipótesis específica, se establecía que existe relación entre la variable aprendizaje y la evaluación curricular de la variable enseñanza, en la tabla 23 los resultados muestran una correlación positiva media y significativa ($r_P = 0,63$, $P_valor < 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes de la evaluación curricular.

4.3 Resultados complementarios

Variable aprendizaje

Tabla 24

Diferencias de medias para la variable aprendizaje y dimensiones según Género

| Variable/dimensiones | Género | N | Media | Desv. Desviación | Estadística T | P_valor |
|---|-----------|----|----------------|------------------|---------------|---------|
| Aprendizaje | Masculino | 48 | 24,0313 | 3,62491 | -1,985 | 0,025 * |
| | Femenino | 49 | 25,4439 | 3,38050 | | |
| Aprender a aprender | Masculino | 48 | 38,9167 | 6,97361 | -2,084 | 0,020 * |
| | Femenino | 49 | 41,6939 | 6,13122 | | |
| Aprendizajes básicos | Masculino | 48 | 37,8125 | 6,04471 | -1,662 | 0,050* |
| | Femenino | 49 | 39,8980 | 6,30887 | | |
| Aprendizajes científicos y Tecnológicos | Masculino | 48 | 9,5208 | 2,55151 | -0,849 | 0,199 |
| | Femenino | 49 | 9,9592 | 2,53278 | | |
| Aprendizajes Socioafectivos | Masculino | 48 | 9,8750 | 2,51485 | -0,684 | 0,248 |
| | Femenino | 49 | 10,2245 | 2,51881 | | |

*P_valor es significativo cuando es < 0,05 (significancia unilateral)

En la tabla 24 se puede observar que existen diferencias significativas en la variable aprendizaje ($t = -1,985$, $p_valor < 0,05$), evidenciando puntajes más altos en las mujeres en comparación con los hombres; así mismo en la dimensión aprender aprender también se observan diferencias significativas ($t = -2,084$, $p_valor < 0,05$). Por otro lado, la dimensión aprendizajes básicos ($p_valor = 0,05$), se realizó la comparación con el t tabular donde $t = 1,662$ y el t tabular = 1,660 ligeramente mayor por lo que el aprendizaje básico es significativo donde las mujeres obtuvieron un puntaje mayor en comparación a los hombres. En las dimensiones aprendizaje científicos y tecnológicos y aprendizajes socioafectivos no se observan diferencias significativas.

Tabla 25

Diferencias de medias para la variable aprendizaje y dimensiones según Edad

| Variable/ Dimensiones | Edad | N | Media | Desv. Desviación | Estadística t | P_valor |
|---|--------------|----|----------------|---------------------|------------------|---------|
| Aprendizaje | 14 – 15 años | 57 | 25,3684 | 3,50131 | 1,281 | 0,102 |
| | 16 - 18 años | 40 | 24,4188 | 3,72250 | | |
| Aprender | 14 - 15 años | 57 | 41,4386 | 6,17604 | 1,132 | 0,131 |
| | 16 - 18 años | 40 | 39,9000 | 7,14251 | | |
| Aprendizajes básicos | 14 - 15 años | 57 | 39,5088 | 6,03005 | 0,588 | 0,279 |
| | 16 - 18 años | 40 | 38,7500 | 6,55842 | | |
| Aprendizajes científicos y Tecnológicos | 14 - 15 años | 57 | 10,1930 | 2,46720 | 1,701 | 0,046* |
| | 16 - 18 años | 40 | 9,3000 | 2,65253 | | |
| Aprendizajes Socioafectivos | 14 - 15 años | 57 | 10,3333 | 2,48807 | 1,158 | 0,125 |
| | 16 - 18 años | 40 | 9,7250 | 2,63105 | | |

*P_valor es significativo cuando es < 0,05 (significancia unilateral)

En la tabla 25 se puede observar que existen diferencias significativas en la variable aprendizaje ($t= 1,701$, $p_valor < 0,05$), donde los estudiantes de 14 a 15 años obtienen puntajes más altos en comparación a estudiantes de 16-18 años. En las dimensiones aprender aprender, aprendizajes básicos y aprendizajes socioafectivos no se observan diferencias significativas.

Tabla 26

Diferencias de medias para la variable aprendizaje y dimensiones según Grado de estudios

| Variable/dimensiones | Promedio Tercer grado (n=36) | Promedio Cuarto grado (n=48) | Promedio Quinto grado (n=19) | Estadística F | P_valor |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------|---------|
| Aprendizaje | 24,924 | 24,979 | 24,724 | 0,034 | 0,967 |
| Aprender aprender | 40,333 | 40,708 | 40,592 | 0,042 | 0,959 |
| Aprendizajes básicos | 39,361 | 39,167 | 38,842 | 0,042 | 0,959 |
| Aprendizajes científicos y Tecnológicos | 9,861 | 9,791 | 9,684 | 0,030 | 0,970 |
| Aprendizajes Socioafectivos | 10,139 | 10,250 | 9,579 | 0,497 | 0,610 |

*P_valor es significativo cuando es < 0,05 (significancia unilateral)

En la tabla 26, se puede observar que no existen diferencias significativas entre la variable aprendizaje y sus dimensiones según grado de estudios.

Variable enseñanza

Tabla 27

Diferencias de medias para la variable enseñanza y dimensiones según Género

| Variable/dimensiones | Género | N | Media | Desv. Desviación | Estadística t | P_valor |
|---|-----------|----|----------------|------------------|---------------|---------|
| Enseñanza | Masculino | 48 | 14,7656 | 2,37754 | -2,434 | 0,009 * |
| | Femenino | 49 | 15,8367 | 1,93888 | | |
| Estructura y organización de los aprendizajes | Masculino | 48 | 19,2083 | 3,44537 | -2,966 | 0,002 * |
| | Femenino | 49 | 21,0612 | 2,66465 | | |
| Metodología Didáctica | Masculino | 48 | 18,7917 | 3,31315 | -2,428 | 0,009 * |
| | Femenino | 49 | 20,3265 | 2,90393 | | |
| Integración educativa | Masculino | 48 | 10,7708 | 2,39005 | -1,604 | 0,056 |
| | Femenino | 49 | 11,4898 | 2,01166 | | |
| Evaluación Curricular | Masculino | 48 | 10,2917 | 2,64139 | -0,358 | 0,361 |
| | Femenino | 49 | 10,4694 | 2,23702 | | |

*P_valor es significativo cuando es < 0,05 (significancia unilateral)

En la tabla 27 se puede observar que existen diferencias significativas en la variable enseñanza ($t = -2,434$, $p_valor < 0,05$), encontrando que las mujeres tienen puntajes más altos que los obtenidos por los hombres; también en la dimensión estructura y organización de los aprendizajes se observan diferencias significativas ($t = -2,966$, $p_valor < 0,05$). Así mismo, en la dimensión Metodología didáctica se observan diferencias significativas ($t = -2,428$, $p_valor < 0,05$). En las dimensiones integración educativa y evaluación curricular no se observan diferencias significativas.

Tabla 28

Diferencias de medias para la variable enseñanza y dimensiones según Edad

| Variable/ Dimensiones | Edad | N | Media | Desv. Desviación | Estadística t | P_valor |
|--|--------------|----|----------------|---------------------|------------------|---------|
| Enseñanza | 14 – 15 años | 57 | 15,7544 | 1,99581 | 1,667 | 0,050* |
| | 16 - 18 años | 40 | 14,9875 | 2,52802 | | |
| Estructura y organización de los aprendizajes | 14 - 15 años | 57 | 20,6491 | 2,74181 | 1,191 | 0,119 |
| | 16 - 18 años | 40 | 19,8500 | 3,87331 | | |
| Metodología didáctica | 14 - 15 años | 57 | 19,7368 | 3,03860 | -0,020 | 0,492 |
| | 16 - 18 años | 40 | 19,7500 | 3,43250 | | |
| Integración educativa | 14 - 15 años | 57 | 11,4035 | 2,06899 | 1,164 | 0,124 |
| | 16 - 18 años | 40 | 10,8750 | 2,37711 | | |
| Evaluación curricular | 14 - 15 años | 57 | 11,2281 | 2,10457 | 3,690 | 0,000* |
| | 16 - 18 años | 40 | 9,4750 | 2,56193 | | |

*P_valor es significativo cuando es < 0,05 (significancia unilateral)

En la tabla 28 se puede observar una diferencia significativa en evaluación curricular ($t=3,690$, $p_valor < 0,05$). En las otras dimensiones y la variable enseñanza no se observan diferencias significativas ($p_valor > 0,05$). Por otro lado, la variable enseñanza ($p_valor=0,05$), se realizó la comparación con el t tabular donde $t=1,662$ y el t tabular= $1,660$ ligeramente mayor por lo que la enseñanza es significativa, donde los estudiantes de 14 a 15 años obtuvieron un puntaje mayor en comparación a los estudiantes de 16 a 18 años.

Tabla 29

Diferencias de medias para la variable enseñanza y dimensiones según Grado de estudio

| Variable/dimensiones | Promedio Tercer grado (n=36) | Promedio Cuarto grado (n=48) | Promedio Quinto grado (n=19) | Estadística F | P_valor |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------|---------|
| Enseñanza | 15,734 | 15,359 | 14,947 | 0,813 | 0,446 |
| Estructura y organización de los aprendizajes | 20,694 | 20,291 | 19,579 | 0,759 | 0,471 |
| Metodología didáctica | 19,639 | 19,708 | 19,684 | 0,005 | 0,995 |
| Integración educativa | 11,167 | 11,417 | 10,790 | 0,564 | 0,571 |
| Evaluación curricular | 11,444 | 10,020 | 9,737 | 4,956 | 0,009 * |

*P_valor es significativo cuando es < 0,05 (significancia unilateral)

En la tabla 29 se puede observar una diferencia significativa en evaluación curricular (F=4,956, p_valor < 0,05). En las otras dimensiones y la variable enseñanza no se encontró diferencias significativas (p_valor > 0,05).

Tabla 30

Estrategias didácticas que emplean los docentes para promover los aprendizajes según la percepción de los estudiantes.

| Categorías | Total | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Propósito de aprendizaje | 58 | 56% |
| Proyectos | 55 | 53% |
| Investigación | 53 | 51% |
| Aprendizaje colaborativo | 53 | 51% |
| Toma de notas | 53 | 51% |
| Subrayado | 47 | 46% |
| Resúmenes | 41 | 40% |
| Preguntas intercaladas | 32 | 31% |
| Ilustraciones | 27 | 26% |
| Debate | 27 | 26% |
| Total | 103 | |

*Pregunta de respuestas múltiple

De 100% de los estudiantes el 56% opinan que los docentes usan propósitos de aprendizajes, un 53% opina que usan proyectos, un 51% que usan investigación, aprendizaje colaborativo y toma de notas, un 46% que usan subrayado, un 40% que usan resúmenes, un 31% que usan preguntas intercaladas, un 26% que usan ilustraciones y debate y un 26% que usan ilustraciones.

Tabla 31

Participación en la metacognición de las sesiones de aprendizaje según la percepción de los estudiantes.

| Categorías | Total | Porcentaje |
|-------------------|--------------|-------------------|
| Escrita | 101 | 98% |
| Oral | 34 | 33% |
| Total | 103 | |

*Pregunta de respuestas múltiple

De 100% de los estudiantes el 98% opina que la forma de participación en la metacognición de las sesiones de aprendizaje es escrita y el 33% opina que es oral.

Tabla 32

Participación en concursos de expresión oral, expresión escrita y habilidades matemáticas según la percepción de los estudiantes

| Categorías | Total | Porcentaje |
|--------------------|--------------|-------------------|
| Juegos matemáticos | 38 | 37% |
| Redacción | 32 | 31% |
| Debate | 29 | 28% |
| Poesía | 12 | 12% |
| Foros | 7 | 7% |
| Declamación | 4 | 4% |
| Total | 103 | |

*Pregunta de respuestas múltiples

Del 100% de los estudiantes el 37% participa en juegos matemáticos, un 31% en redacción, un 28% en debate, un 12% en poesía, un 7% en foros y un 4% en declamación.

Tabla 33

Herramientas tecnológicas que emplean los docentes para afianzar los aprendizajes según la percepción de los estudiantes.

| Categorías | Total | Porcentaje |
|-----------------------|--------------|-------------------|
| Power point | 100 | 97% |
| Youtube | 73 | 71% |
| Plataformas virtuales | 61 | 59% |
| Prezi | 18 | 17% |
| Blogs | 12 | 12% |
| Google Earth | 2 | 2% |
| Google Maps | 1 | 1% |
| Total | 103 | |

*Pregunta de respuestas múltiples

Del 100% de los estudiantes el 97% opina que los docentes emplean power point, un 71% emplean youtube, un 59% emplean plataformas virtuales, un 17% emplean prezzi, un 12% emplean blogs, un 2% emplean Google Earth y un 1% emplean Google Maps.

Tabla 34

Participación en actividades de proyección social según la percepción de los estudiantes.

| Categorías | Total | Porcentaje |
|---------------------------------|--------------|-------------------|
| Misiones | 66 | 64% |
| Donativos | 54 | 52% |
| Visitas a albergues | 29 | 28% |
| Visitas a asentamientos humanos | 26 | 25% |
| Total | 103 | |

*Pregunta de respuestas múltiples

Del 100% de los estudiantes el 64% participa con donativos, un 52 % en misiones, un 28% en visita a albergues y un 25% en visita a asentamientos humanos.

Tabla 35

Actividades de enseñanza y aprendizaje que emplean frecuentemente los docentes según la percepción de los estudiantes.

| Categorías | Total | Porcentaje |
|-------------------------|--------------|-------------------|
| Trabajos en equipo | 84 | 82% |
| Lectura de textos | 69 | 67% |
| Análisis de casos | 68 | 66% |
| Búsqueda de información | 48 | 47% |
| Lluvia de ideas | 24 | 23% |
| Visitas de estudio | 20 | 19% |
| Debates | 11 | 11% |
| Total | 103 | |

*Pregunta de respuestas múltiples

Del 100% de los estudiantes el 82% opina que los docentes emplean frecuentemente trabajos en equipo, un 67% emplean lectura de texto, un 66% emplean análisis de casos, un 47% emplean búsqueda de información, un 23% emplean lluvia de ideas, un 19% emplean visita de estudio y un 11% emplean debates.

Tabla 36

Proyectos, programas y/o actividades que se desarrollan para fortalecer el desempeño académico según la percepción de los estudiantes.

| Categorías | Total | Porcentaje |
|---------------------------------|--------------|-------------------|
| Talleres educativos | 47 | 46% |
| Charlas | 39 | 38% |
| Aprendizaje basado en problemas | 33 | 32% |
| Proyectos participativos | 27 | 26% |
| Proyectos interdisciplinarios | 11 | 11% |
| Seminarios | 7 | 7% |
| Total | 103 | |

*Pregunta de respuestas múltiples

Del 100% de los estudiantes el 46% opina que desarrollan talleres educativos para fortalecer el desempeño académico, un 38% desarrollan charlas, un 32% desarrollan aprendizaje basado en problemas, un 26% desarrollan proyectos participativos, un 11% desarrollan proyectos interdisciplinarios y un 7% desarrollan seminarios.

Tabla 37

Proyectos, programas y/o actividades que se desarrollan para fortalecer el desempeño actitudinal según la percepción de los estudiantes.

| N° | Categorías | Total | Porcentaje |
|--------------|-------------------------|--------------|-------------------|
| 1 | Juegos recreativos | 33 | 32% |
| 2 | Dinámicas de relajación | 24 | 23% |
| 3 | Terapias psicológicas | 17 | 17% |
| Total | | 103 | |

*Pregunta de respuestas múltiples

Del 100% de los estudiantes el 32% opina que desarrollan juegos recreativos para fortalecer el desempeño actitudinal, un 23% desarrollan dinámicas de relajación y un 17% desarrollan terapias psicológicas.

Tabla 38

Instrumentos de evaluación que emplean recurrentemente los docentes según la percepción de los estudiantes.

| Categorías | Total | Porcentaje |
|-------------------------|--------------|-------------------|
| Examen escrito | 90 | 87% |
| Rúbrica | 47 | 46% |
| Lista de cotejo | 41 | 40% |
| Portafolio de evidencia | 6 | 6% |
| Guía de observación | 5 | 5% |
| Total | 103 | |

*Pregunta de respuestas múltiples

Del 100% de los estudiantes el 87% opina que los docentes emplean recurrentemente examen escrito, un 46% emplean rúbrica, un 40% emplean lista de cotejo, un 6% emplean portafolio de evidencias y un 5% emplean guías de observación.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tomando en cuenta la necesidad de determinar si existe relación entre la enseñanza y el aprendizaje desplegados dentro del ámbito de un colegio particular y en el marco de un proceso de acreditación institucional, se procedió a efectuar esta investigación, tomando como base el modelo de acreditación SACE propuesto por la CNEP de México, ya que su enfoque, centrado en los principios y valores cristianos, son acordes al modelo educativo que se desarrolla dentro de la institución que es materia de estudio.

Para ello, se elaboraron los instrumentos en función a dimensiones que tuvieron como sustento cuatro estándares: estructura y organización de los aprendizajes, metodología didáctica, integración educativa y evaluación curricular. Su aplicación se efectuó en 103 estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular de un colegio privado de Miraflores. Como resultado de la adaptación realizada, con base en las dimensiones señaladas, se procedió a explicitar cada uno de los procedimientos realizados, con la finalidad de reflejar con mayor precisión los resultados obtenidos.

Desde esta perspectiva, se evidenció que el instrumento aplicado es válido y confiable para la población de estudio seleccionada, de acuerdo al detalle realizado en el primer párrafo de este apartado.

Para aplicar los instrumentos se contempló que los estudiantes tuvieran una antigüedad mínima de un año en condición de matriculados, ya que se consideró un periodo de tiempo prudencial para conocer las características y procedimientos que se siguen, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, dentro del contexto de reacreditación institucional.

Es importante señalar aquí que los fundamentos teóricos que sustentan este estudio se enfocan en el modelo sociocognitivo humanista, que es el marco en el cual se despliega el modelo de acreditación SACE y que enfatiza la formación integral de los estudiantes sobre una sólida vivencia de los valores cristianos (CNEP, 2011). Asimismo, se considera como referente de las acciones educativas el modelo constructivista que concibe al estudiante como un ser en continuo cambio y en constante proceso de aprendizaje, en función al contexto en el cual se desenvuelve y a las experiencias que va adquiriendo. (Flores, Castro, Arias, Gómez, Galvis, Acuña et al, 2016).

Para efectos de este trabajo de investigación, el proceso para lograr que los estudiantes construyan sus aprendizajes, se ha considerado desde los elementos plasmados en el núcleo 5 del modelo SACE y que se denominan Procesos de Aprendizaje: 1. Aprender a aprender; 2. Aprendizajes básicos; 3. Aprendizajes científicos y tecnológicos y, finalmente 4. Aprendizajes socioafectivos.

En esta línea, es relevante señalar que el proceso de aprender a aprender nace desde la perspectiva de la construcción del aprendizaje. Aquí los estudiantes se convierten en los gestores y los docentes en guías o facilitadores. De esta forma, es necesario que se promuevan las condiciones adecuadas que permitan el desarrollo de las competencias respectivas, con base en los saberes y experiencias previas de los estudiantes, con la finalidad de darle una aplicación práctica a los conocimientos en función a la problemática que se presenta o el contexto en el que se desenvuelve.

Al respecto, se destaca la necesidad de enfocar la enseñanza como un proceso que permita a los estudiantes construir sus aprendizajes, pues como

señaló Delors (1996) el hecho de acumular conocimientos desde que se nace y a lo largo de la vida, como si se constituyera en una reserva inagotable a la que se puede acudir siempre, es una figura que ha variado de manera sustancial en la época actual, debido principalmente a los radicales cambios que se han suscitado a nivel global, en todo campo del saber humano y, especialmente, en virtud al significativo desarrollo en la ciencia y la tecnología, generando la existencia de abundante información que dificulta continuar con modelos tradicionales basados solo en la memoria. (Mastro, 2000)

Otro aspecto que es conveniente resaltar aquí es el correspondiente a los aprendizajes básicos, los cuales son fundamentales en todo proceso educativo, pero que, por sí solos no bastan ya, es necesario abrirse a nuevos horizontes, metodologías y estrategias que respondan a las exigencias de este nuevo siglo, donde prima el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas acordes a las exigencias de esta era.

No se puede evitar aquí la promoción de acciones educativas para desarrollar aprendizajes científicos y tecnológicos, situación que busca, que tanto estudiantes como docentes, asumen un papel diferente al que se ha venido desarrollando durante años en el marco tradicional. En ese sentido, el rol protagónico en la construcción de aprendizajes es asumido por los estudiantes, mientras que los docentes se convierten en guías que orientan el acto educativo para desarrollar habilidades críticas, reflexivas y de investigación, promoviendo el pensamiento crítico, la comprensión de todo lo que sucede en su entorno y la propuesta de soluciones para mejorarlo. (González, Zerpa, Gutiérrez y Pireta, 2007)

Es importante señalar que las bases teóricas del modelo de acreditación SACE explicitadas aquí, permite contar con un espectro más amplio de los resultados obtenidos en la contrastación de hipótesis tanto general como específicas. Así, también el hecho de tener fundamentos teóricos sólidos permitió que el análisis estadístico evidenciará la realidad de ambas variables de estudio. Desde ese punto de vista, se encontró que existe relación entre el aprendizaje y la enseñanza, es decir que los procesos seguidos para lograr la construcción de aprendizajes en los estudiantes, en función a cada una de las acciones ya detalladas, realmente tienen una correlación positiva considerable y significativa, lo que quiere decir que, a mayor puntaje de aprendizajes se incrementa de forma considerable los puntajes referidos a la enseñanza. Todo ello, en el marco del modelo de acreditación SACE aplicado para el proceso de reacreditación del colegio particular que se constituyó en unidad de análisis de este trabajo y que se acogió en virtud a la esencia de su propuesta acorde al enfoque sociocognitivo humanista que sigue la institución educativa, pues, se constituyó en una prioridad adecuar las exigencias y ejecución de acciones a las necesidades y contexto del colegio. Ello guarda relación con la investigación realizada por García (2016) quien concluyó que los sistemas de evaluación que se acogen en una institución debe estar acorde a sus propios requerimientos y a la realidad educativa que presenta. De esta manera, se podrá medir de una forma más adecuada la realidad del colegio y cada uno de los procesos que sigue en el marco de un servicio educativo de calidad.

En lo que respecta a la hipótesis 1 sobre la relación entre la variable aprendizaje y estructura-organización, se encontró que existe correlación positiva media y significativa, lo cual significa que a mayor puntaje de aprendizaje

se incrementa de manera considerable los puntajes en lo que respecta a la estructura-organización de los aprendizajes.

Para poder explicar estos resultados, es necesario señalar que el logro de la variable aprendizaje se centra en una serie de procesos que se sostienen en el modelo de acreditación asumido por la CNEP (2011) y que se han conjugado con las propuestas vertidas en el Currículo Nacional (2017) con el propósito de apoyar de manera permanente la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes. En ese sentido, la correlación existente con la dimensión estructura-organización de los aprendizajes, se encuentra directamente ligada a la planeación didáctica que se realiza de forma permanente, con el objeto de establecer acciones educativas debidamente planificadas que optimicen la práctica pedagógica en beneficio de los discentes y de sus aprendizajes.

Desde esta perspectiva, se han considerado aspectos relevantes, propios de los procesos educativos instaurados por la institución, pero que aún requieren optimizarse, especialmente por los resultados obtenidos en la contrastación de las hipótesis que evidencian una relación significativa entre aprendizaje y estructura-organización, pero en un nivel medio, situación que implica tomar decisiones para mejorar los niveles de esta dimensión.

En esa línea, se considera necesario revisar, adecuar y perfilar los formatos institucionales elaborados para orientar el accionar pedagógico de los docentes, a través de la organización de los contenidos, la aplicación de estrategias, el diseño de las sesiones de clase y de las respectivas programaciones, en función a la calendarización y a los criterios establecidos en el marco de la institucional (CNEP, 2011). Todo esto basado en los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes donde se evidenció que se deben

reforzar las estrategias didácticas como debate, ilustraciones, preguntas intercaladas, resúmenes, subrayada, entre otras.

Así también es importante señalar que los resultados obtenidos en esta investigación para la hipótesis 1, guardan estrecha relación con el trabajo desplegado por Andrade (2019) quien logro evidenciar que existe relación entre la autoevaluación institucional y el rendimiento académico, conceptualizado como resultado de un proceso de aprendizaje satisfactorio, que surge a partir de una adecuada organización institucional y pedagógica.

Desde esa perspectiva, se considera de suma importancia que los docentes asuman la responsabilidad de organizar todo lo necesario para lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje realmente contribuya al proceso formativo y, para ello, se requiere una planeación didáctica que contemple cada una de las acciones requeridas en el acto pedagógico, más aún en un contexto en el que se promueve una educación de calidad, la autoevaluación y la mejora continua.

En lo que respecta a la hipótesis 2 sobre la relación entre la variable aprendizaje y metodología didáctica, se encontró que existe correlación positiva media y significativa, lo cual significa que a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa de modo considerable los puntajes de la metodología didáctica de los aprendizajes. Respecto a esta dimensión es necesario remarcar lo señalado, pues la institución está respondiendo de manera significativa, pero aún en nivel medio, en los procesos relacionados con tres estándares centrales: la integración, la instrumentación y la evaluación, aspectos que han requerido de una adecuación al modelo de acreditación que se sigue, con el objeto de responder a los perfiles propuestos y lograr que la práctica docente se oriente a

la construcción de aprendizajes de los estudiantes. (CNEP, 2011) Sin embargo, aún hay trabajo por realizar en este campo, pues aún no se logra una relación óptima relación entre ambas variables y es necesario fortalecer la metodología didáctica que los docentes implementan para elevar los resultados en la construcción de aprendizajes.

Lo expuesto guarda relación con los resultados obtenidos en la encuesta, ya que los estudiantes señalan que los docentes promueven la metacognición en su planeación didáctica. Sin embargo, la encuesta revela que la participación de los estudiantes en concursos de expresión oral, expresión escrita y habilidades matemáticas es aún insuficiente. En ese sentido es necesario señalar que Coronado (2018) evidenció la necesidad de desarrollar la profesionalidad del docente, para contribuir de forma efectiva al logro de aprendizajes en los estudiantes, más aún en el marco de un proceso de acreditación. Desde esta perspectiva, se considera necesario señalar que el logro de los aprendizajes se encuentra estrechamente relacionado con el uso de metodologías didáctica que promuevan en los estudiantes el deseo de participar de forma activa en el acto educativo y de involucrarse en el reto de construir aprendizajes con la guía de sus docentes, quienes deben propiciar el espacio necesario para que el acto educativo sea significativo y motivador, situación que aún no se logra a plenitud y que es relevante trabajar de forma permanente.

Todo ello va en consonancia con la aplicación de estándares organizacionales orientados generar espacios de aprendizajes para los estudiantes, en consonancia con los criterios de calidad que se buscan para promover una educación que responda a las exigencias de la época actual y

directamente relacionadas con el modelo de acreditación SACE implementado en la institución educativa (Rodríguez, 2010).

En esta misma línea, conviene considerar lo que señala la Ley General de Educación 28044, que concibe al proceso educativo como un conjunto de acciones que contribuyen a brindar óptimos niveles en la formación de los estudiantes, brindándoles herramientas que lo ayuden a lograr un desarrollo integral que le permita asumir los retos que le presenta el contexto.

Estos resultados permiten además sustentar una posición que se condice con los enfoques y teorías que promueven una educación constructivista que concibe al estudiante como un ser en constante evolución, que requiere de experiencias educativas significativas, considerando el contexto en el que se desenvuelven y sus propias necesidades.

Ello va en consonancia con las teorías cognitivistas y constructivista que se propugnan en la actualidad, señalando, entre otros aspectos, que el ser humano se encuentra en un proceso de constante aprendizaje en función a sus experiencias con el entorno; por tanto, los procesos cognitivos van variando de manera continua en función al contexto que rodea a los discentes. (Flores, Castro, Arias, Gómez, Galvis, Acuña et al, 2016).

En lo que respecta a la hipótesis 3, sobre la relación entre la variable aprendizaje y la dimensión Integración Educativa de la variable enseñanza, se encontró que existe correlación positiva considerable y significativa, lo cual se traduce en que a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa de manera considerable los puntajes de la Integración Educativa.

Con este hallazgo se puede afirmar que, en el centro educativo, se reconoce que los procesos de aprendizaje no solamente están constituidos por

el acto educativo que se suscita dentro de una sesión de enseñanza-aprendizaje, sino que va mucho más allá y trasciende las aulas físicas o virtuales. Por ello, se ha asumido a la Integración Educativa como el proceso orientado que incorpora estrategias de intervención mediante proyectos puntuales que responden a determinadas necesidades educativas, acciones desde la tutoría y la práctica docente para prevenir la reprobación y situaciones de deserción de los estudiantes (CNEP, 2011). Se ha implementado clases complementarias a las consideradas dentro del horario escolar para reforzar los aprendizajes y promover el desarrollo de competencias inherentes a cada área de estudio, contribuyendo en la formación integral de los estudiantes.

Así mismo, a partir de los resultados obtenidos de las preguntas de opción múltiple de la encuesta realizada a los estudiantes, se puede respaldar dicha afirmación, ya que estos señalan que dentro de la institución educativa existen proyectos, programas y actividades como talleres, charlas y proyectos participativos para fortalecer su desempeño académico. Así mismo, como juegos recreativos y dinámicas de relajación para el desarrollo de su desempeño actitudinal.

Por otro lado, es importante resaltar que esta situación implica esfuerzos por parte de toda la comunidad educativa, en especial de los docentes encargados de cada área de estudio, pues es indispensable que ellos reúnan algunas características sustanciales para desempeñar el quehacer pedagógico, considerando que su propósito principal es guiar a los estudiantes al logro de la construcción de los aprendizajes (Nicoletti, 2016). Por ello, desde esa perspectiva, el modelo de acreditación SACE se convierte también en una herramienta, para la institución educativa y por ende para los docentes, ya que

les permite conocer cómo se están desarrollando estas acciones y si realmente se está respondiendo a la misión educativa asumida.

Al respecto Coronado (2018), concuerda con estos criterios en los resultados de su investigación, ya que logró determinar que existe una estrecha relación entre los procesos de acreditación y el desempeño docente, es decir que el hecho de asumir un modelo de acreditación determinado por la realidad y el contexto del colegio, contribuye al desarrollo y crecimiento profesional de los docentes y por consiguiente de los estudiantes, que se encuentran bajo la orientación de estos.

En lo que respecta a la hipótesis 4, que se refiere a la relación entre la variable aprendizaje y la dimensión evaluación curricular de la variable enseñanza, se encontró que existe correlación positiva media y significativa, lo cual quiere decir que a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa de modo considerable los puntajes de la evaluación curricular.

A partir de estos resultados, se puede señalar que las estrategias y procesos de evaluación curricular implementados en el C.E.P. La Reparación, están respondiendo de manera significativa, a las necesidades de aprendizaje que tienen sus estudiantes; y con concordancia con el modelo de acreditación SACE y con las propuestas y lineamientos establecidos en el Currículo Nacional (2017). Sin embargo, hay que señalar que esta significatividad se da en un nivel medio, lo cual puede evidenciarse en los resultados obtenidos del instrumento, donde la mayoría de los estudiantes consideran que sus docentes emplean en primer lugar y de manera recurrente el examen escrito para la evaluación de sus aprendizajes; aunque también indican, pero en menor medida, la aplicación de otros instrumentos como rúbricas y listas de cotejo. Con ello, se puede señalar

que la institución aún está en proceso de fortalecimiento respecto a la evaluación formativa, la cual de acuerdo a Díaz y Barriga (2002) se entiende como aquella que se realiza concomitantemente al desarrollo de las sesiones, por lo cual debería ser considerada con mayor énfasis que las otras, considerando su función reguladora; pues su objeto es específicamente pedagógico y ayuda a mantener regulado el proceso de enseñanza- aprendizaje para ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en beneficios de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, se puede señalar que cada uno de los procesos establecidos para este rubro de evaluación curricular se han planificado para que la práctica pedagógica permita guiar y orientar a los estudiantes hacia el razonamiento, a través de actividades prácticas que les permita comprender los campos temáticos que se despliegan en cada área de estudios. Así también, se incluyen momentos de retroalimentación dentro y fuera de la clase para asegurar que los aprendizajes se vayan aprehendiendo de manera significativa.

Para lograr esto ha sido necesario que se implementen acciones de autoevaluación para lograr la mejora continua y, de esta manera, ir detectando las necesidades que cada estudiante va presentado a lo largo de su vida académica. Ello, concuerda con la investigación realizada por Radic (2017) en la que logró aplicar un conjunto de estrategias que permitieran ir evaluando la calidad dentro de los procesos que se siguen en cada uno de los colegios que conformaron su muestra de estudio, comprobando que existe relación entre la evaluación y la mejora de la calidad educativa.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

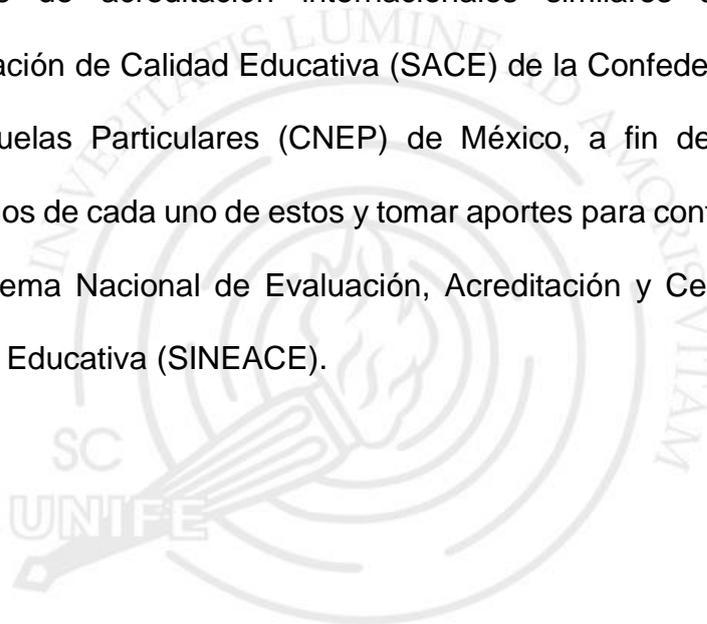
1. Se corrobora la hipótesis general, la cual establecía que existe relación entre el aprendizaje y la enseñanza, ya que los resultados presentados en la tabla 19 muestran una correlación positiva considerable y significativa ($r_P = 0,83$, P_valor es $< 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes en enseñanza.
2. Se confirma la primera hipótesis específica, la cual establecía que existe relación entre la variable aprendizaje y la estructura-organización de los aprendizajes de la variable enseñanza, ya que los resultados presentados en la tabla 20 muestran una correlación positiva media y significativa ($r_P = 0,66$, P_valor es $< 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes de la estructura-organización de los aprendizajes.
3. Se afirma la segunda hipótesis específica, la cual establecía que existe relación entre la variable aprendizaje y metodología didáctica de la variable enseñanza, ya que los resultados presentados en la tabla 21 muestran una correlación positiva media y significativa ($r_P = 0,65$, P_valor es $< 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes de la metodología didáctica.

4. Se confirma la tercera hipótesis específica, la cual establecía que existe relación entre la variable aprendizaje y la integración educativa de la variable enseñanza, ya que los resultados presentados en la tabla 22 muestran una correlación positiva considerable y significativa ($r_P = 0,75$, P_valor es $< 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes de la integración educativa.
5. Se afirma la cuarta hipótesis específica, la cual establecía que existe relación entre la variable aprendizaje y la evaluación curricular de la variable enseñanza, ya que los resultados presentados en la tabla 23 muestran una correlación positiva media y significativa ($r_P = 0,63$, P_valor es $< 0,05$) entre ambas variables según Hernández, Fernández, y Baptista (2015, p.305). Es decir, a mayor puntaje de aprendizaje se incrementa considerablemente los puntajes de la evaluación curricular.
6. Por lo que se comprueba que existe una relación significativa entre las variables de aprendizaje y enseñanza de la presente investigación, ya que se han comprobado todas las hipótesis.

6.2. Recomendaciones

1. Se recomienda revisar, adecuar y perfilar los formatos institucionales elaborados que orientan el accionar pedagógico de los docentes, mediante un plan de mejora, que permita organizar los contenidos, promover el uso de estrategias y las correspondientes programaciones, en función a las necesidades de los estudiantes y en consonancia con la filosofía institucional.
2. Diseñar y ejecutar un plan formativo orientado a actualizar los conocimientos y la práctica de metodologías didácticas que motiven a los estudiantes a involucrarse en el acto educativo de forma activa, generando su participación, la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias inherentes a cada área curricular.
3. Propiciar espacios de trabajo colaborativo y la interacción entre docentes que permitan la construcción de herramientas de evaluación acordes al enfoque formativo que se promueve actualmente y que se centra en asegurar un aprendizaje de calidad, en el que los estudiantes puedan asumir procesos de autoreflexión que les permita detectar sus potencialidades y los aspectos que se requieren fortalecer, mediante la guía y orientación de los docentes.
4. Continuar implementando variedad de proyectos que permitan atender los requerimientos educativos, a fin de prevenir fenómenos como la deserción y la reprobación. Asimismo, fortalecer las competencias de los estudiantes tanto académicas como actitudinales considerando no solo el contexto de una educación presencial sino también de una modalidad virtual.

5. Profundizar el estudio de la dimensión Evaluación Curricular, ya que es un punto fundamental para lograr el desarrollo del proceso educativo, a fin de que se obtenga información más detallada y con ello se realicen propuestas para contribuir al logro de las competencias de los estudiantes, requeridas durante la Educación Básica Regular.
6. Realizar otros estudios en instituciones educativas de la Educación Básica Regular (EBR) del país, basados en experiencias de otros modelos de acreditación internacionales similares al Sistema de Acreditación de Calidad Educativa (SACE) de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) de México, a fin de contrastar los resultados de cada uno de estos y tomar aportes para contribuir al modelo del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).



REFERENCIAS

- Acuerdo Nacional (2014) *Acuerdo Nacional: Consensos para enrumbar al Perú*. Lima: Secretaría Ejecutiva del Acuerdo Nacional.
- Andrade, A.R. (2019) *Autoevaluación institución y su relación con el rendimiento escolar del nivel secundaria en matemática de la Institución Educativa Pública Los Educadores de Lima*. Lima. Tesis de Maestría: Universidad Enrique Guzmán y Valle.
- Aucay, C. (2018). Desempeño pedagógico y calidad educativa en la Institución Educativa 'Carlos Cornejo Orbe' de la Parroquia Río Bonito del Cantón Provincia del Oro Ecuador 2018. *Logos*, 8(1). Recuperado de: <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LOGOS/article/view/1588/1582>).
- C.E.P. La Reparación. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Lima.
- C.E.P. La Reparación. (2018). *Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa*. Lima.
- Camacho, J.M. & Gallardo, P. (2008) La motivación y el aprendizaje en educación. España: Wanceulen Editorial.
- Capella, J. (2000). *Aprendizaje significativo desde las inteligencias múltiples*. Lima: Ediciones Escuela Viva.
- Castañeda Y. (2012) Saberes y conocimientos en la educación. Un rastreo por los informes de la UNESCO de Jacques Delors y Edgar Morín. *Educación y Ciudad*. (22); 23-32. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/84>
- Castejón, J., González, C., Miñano, P. & Gilar, R. (2013). *Psicología de la educación*. . España: Editorial Club Universitario.
- CEPAL (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CNEP (2011a). *Sistema de Acreditación Internacional de Calidad Educativa Perú - México*. México: ECEC-EIEC.
- CNEP (2020b). Escuelas de Calidad. Acreditación. Recuperado de: <https://cnep.org.mx/acreditacion/>
- Consejo Nacional de Educación (2007) *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima.
- Consortio de Centros Educativos Católicos (2013) Sistema de Acreditación. Recuperado desde: <http://www.ccec.edu.pe/sistema-de-acreditacion/>
- Coronado, J.L. (2018) *Acreditación y desempeño docente de los docentes de las instituciones educativas secundarias de la Península de Chucuito. 2018*.Puno: Tesis de Maestría: Universidad Nacional del Altiplano.
- Cottle, D. (1991). *El servicio centrado en el cliente: cómo lograr que regresen y sigan utilizando sus servicios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Cousinet, R. (2014) Qué es enseñar Archivos de Ciencias de la Educación. 8(18); 1-5 En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6598/pr.6598.pdf
- Delors, J. (1996) Los cuatro pilares de la educación. Madrid: UNESCO.
- Díaz, F. & Barriga, A. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Díaz, F. & Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill Interamericana.

- Drummond, H. (2001). *La calidad total*. Perú: Ediciones Deusto S.A.
- Dumont, H., Isance, D. & Benavides, F. (2010) *La naturaleza del aprendizaje*. OCDE.
- Edel, R. (2004). *El concepto de enseñanza - aprendizaje*. México: Disponible desde:
https://www.researchgate.net/publication/301303017_El_concepto_de_ensenanza-aprendizaje.
- Escobar, M. & Mosquera, A. (2013) El marco conceptual relacionado con la calidad: una torre de Babel. *Cuadernos de Administración*. 29(50) Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v29n50/v29n50a10.pdf>
- Espinoza, E. (2017). *El aprendizaje en estudiantes universitarios*. Cuba: Editorial Universo Sur.
- Espíritu, F.J. & Ramírez, C.A. (2016). *Calidad educativa con visión a la acreditación según el SINEACE en una Institución Educativa de Educación Básica Regular, 2015*. Perú: Tesis de maestría: Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI.
- Evans, J.R. & Lindsay, W.M. *Administración y control de la calidad*. Honduras: Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico.
- Falieres, N. (2004). *Cómo enseñar con las Nuevas Tecnologías en la Escuela de Hoy*. Argentina: Círculo Latino Austral S.A. Grupo CLASA.
- Falieres, N. & Antolin, M. (2005) *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Argentina: Círculo Latino Austral S.A. Grupo CLASA.
- Farro, F. (2004). *Evaluación y Acreditación para Universidades de Calidad*. Lima: Universidad de Lima.
- Flores, R., Castro, J.A., Arias, N., Gómez, D.P., Galvis, D.J., Acuña, L.F. ... Rojas, L. (2016) *Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Frisancho, A. (2012). *Bases biológicas y psicológicas del comportamiento humano*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Gallego, T. (2013). *Gestión integral*. España: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- García, J. (2016). *Programa de Evaluación de Desempeño Docente para mejorar la calidad educativa en la Institución Educativa Alcides Vigo Hurtado - Lima 2015*. Chimbote: Tesis de Maestría: Universidad San Pedro.
- González F., Frías, A.R. & Gil, D. (1999) Modelo Europeo de Gestión de Calidad. *Revista de Educación*. (319); 353-364. Recuperado de:
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1999/re319/re319-18.html>
- González, N. Zerpa, M.L., Gutiérrez, D. & Prieta, C. (2007) La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*. 13(23); 279-309. Recuperado de:
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1999/re319/re319-18.html>
- Grisales, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educ. Educ.*, 15(2), 203 - 218.
- Gryna, F.M., Chua, R.C. & Defeo, J.A. *Método Juran. Análisis y planeación de la calidad*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gutiérrez, H. (2010). *Calidad total y productividad*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw - Hill.
- Inquilla, J., Calsina, W.C. & Velazco, B. (2017) La calidad educativa y administrativas vista desde dentro: caso Universidad Nacional del Altiplano - Puno - Perú 2017. *Comunicación*. 8(1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v8n1/a01v8n1.pdf>
- Ley General de Educación 28044.
- Luna, C. (2015) *El futuro del aprendizaje. ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Marín, J.A., Bautista, Y. & García, J.J. (2014) Etapas en la evolución de la mejora continua: estudio multicaso. *Intagible Capital*. 10 (3); 584-618. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/549/54932488008.pdf>
- Martínez, G., Guevara, A. & Valles, M.M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ro Ximbai*, 12(6). Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71805/63357>), 123 - 134.
- Minedu. (2012a). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu. (2016b). *Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016 - 2021*. Lima.
- Minedu. (2017c). *Currículo Nacional*. Lima.
- Nicoletti, J.A. (2016). *Fundamento y construcción del Acto Educativo*. Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.
- Pellón, R. (2015). *Psicología del Aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Pimienta, J. (2007) *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. España: Pearson Educación.
- Pizano, G. (2012a). *Psicología del aprendizaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Pizano, G. (2013b). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Pola, A. (1988). *Gestión de la calidad*. Barcelona: Editorial Marcombo.
- Prieto, J. (2009). *Gestión estratégica organizacional: guía práctica para el diagnóstico empresarial*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Radic, J. (2017). *Sistema de Evaluación y Mejora de la calidad educativa. La experiencia de la Red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI)*. Madrid: Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ramírez, Y. (2011). *Ciencias sociales y educación*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Reyes, O.G. & Rivera, J.R. (2018) Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*. 12(44); 53-71. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100052
- Rodríguez, W. (2010) El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades en Educación*. 10(1); 1-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068015.pdf>

- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Editorial Pearson.
- Sineace. (2016). *Modelo de acreditación para instituciones de Educación Básica*. Lima: Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Básica y Técnico Productiva.
- Resolución 038-2019-SINEACE/CDAH-P de 2019 [Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa]. Norma que define la estructura funcional no orgánica transitoria del ente rector del SINEACE. 28 de marzo de 2019.
- Tarí, J.J. (2000). *Calidad total: fuente de ventaja competitiva*. España: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Vara, A. (2015). *7 pasos para elaborar una tesis*. Lima: Macro.
- Vargas, M. & Aldana, L. (2011). *Calidad y servicio: conceptos y herramientas*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vasquez, A. (2013) Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*. 17(2); 49-71. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8206>
- Voehl, F. J. (1997). *ISO 9000. Guía de Instrumentación para pequeñas y medianas empresas*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.





CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

A continuación, se presenta el cronograma de actividades para la elaboración y sustentación del trabajo de investigación, en él se brinda mayor detalle de las fases de investigación que se han realizado.

| Meses Tareas | Mes 1 | | | | Mes 2 | | | | Mes 3 | | | | Mes 4 | | | | Mes 5 | | | | Mes 6 | | | | Mes 7 | | | | Mes 8 | | | | Mes 9 | | | | Mes 10 | | | | Mes 11 | | | | | | | |
|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|--------|---|---|---|--------|---|---|---|--|--|--|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | |
| Empírico-analítico (analizar e n base a la experiencia) Definir el objeto y problema de estudio. | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Heurística Investigación en plataformas | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | |
| Hermenéutica Interpretar los textos y sistematizar | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | |
| Elaboración de la matriz de consistencia | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Meses Tareas | Mes 1 | | | | Mes 2 | | | | Mes 3 | | | | Mes 4 | | | | Mes 5 | | | | Mes 6 | | | | Mes 7 | | | | Mes 8 | | | | Mes 9 | | | | Mes 10 | | | | Mes 11 | | | |
|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|---|---|---|--------|---|---|---|--------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | |
| Elaboración de la tesis (Diseño de la investigación, población-muestra) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Preparación y validación de instrumentos de recolección de datos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Recolección de datos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X |

Tabla 1

Operacionalización de la variable proceso de aprendizaje

| Dimensión | Indicador | Ítems |
|---|---|---------------------|
| Aprender a aprender | Estrategias de aprendizaje | 1, 2, 3, 19, 26, 27 |
| | Apropiación y transferencia de los aprendizajes | 4, 5, 23, 24, 25 |
| Aprendizajes básicos | Lenguaje oral | 6,7,8,9, |
| | Lenguaje escrito | 10, 11, 18, 20 |
| | Lenguaje matemático | 17, 21, 22 |
| Aprendizajes científicos y tecnológicos | Habilidades de investigación | 13,16 |
| | Uso de tecnologías | 14 |
| Aprendizajes socioafectivos | Valores y actitudes | 15,28 |
| | Procesos socioafectivos y formación cívica | 12 |

Adaptado de C.E.P. La Reparación. *Documento Base del Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa CNEP.CCEC, Perú - México*. Copyright 2017, por C. Mañueco y K. Terrones, 2019.

Tabla 2

Operacionalización de la variable proceso de enseñanza

| Dimensión | Indicador | Ítems |
|---|------------------------------|---------------|
| Estructura y organización de los aprendizajes | Planeación didáctica | 1, 2, 3, 4, 8 |
| Metodología didáctica | Integración | 5 |
| | Instrumentación | 6, 7,10,15 |
| Integración educativa | Proyecto de apoyo curricular | 9 |
| | Recuperación académica | 14, 16 |
| Evaluación curricular | Instrumentos de evaluación | 11,12, 13 |

Adaptado de C.E.P. La Reparación. *Documento Base del Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa CNEP.CCEC, Perú - México*. Copyright 2017, por C. Mañueco y K. Terrones, 2019.

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Título de la tesis: Aprendizaje y Enseñanza según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado de Miraflores
Tesistas: Carmen Claudia Mañueco Villanueva - Katia Rocio Terrones Gonzales

| Variable (Tipo escala) | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | INSTRUMENTOS |
|---------------------------|---------------------|---|---|-----------------------------|
| APRENDIZAJE | Aprender a aprender | Estrategias de aprendizaje | ¿Los docentes utilizan estrategias didácticas (Aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, proyectos de aprendizaje, etc.) para que puedas construir tus aprendizajes en cada sesión de clase? | Cuestionario de Aprendizaje |
| | | | ¿Las estrategias didácticas (Aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, proyectos de aprendizaje, etc.) que utilizan los docentes son coherentes a los aprendizajes que se desarrollan en cada sesión de clase? | |
| | | | ¿Los docentes te ayudan a diseñar y aplicar estrategias didácticas que favorecen tu aprendizaje? | |
| | | | ¿Los docentes promueven visitas de estudio que fomentan el desarrollo de tus habilidades de investigación? | |
| | | | ¿Los docentes estimulan el trabajo en equipo en cada sesión de clase? | |
| | | | ¿Los docentes estimulan actividades de interrelación entre los estudiantes? | |
| | | Apropiación y transferencia de los aprendizajes | ¿En las clases se fomenta el desarrollo de tu creatividad? | |
| | | | ¿En las clases se estimulan actividades de interrelación fomenta el desarrollo de tu originalidad (creación propia)? | |
| | | | ¿Los docentes proponen actividades para promover la vivencia de valores? | |
| | | | ¿Los docentes fomentan la disciplina dentro y fuera del aula? | |
| | | | ¿Los docentes fomentan actividades que fortalecen tu perfil de estudiante reparador? | |

| Variable (Tipo escala) | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | INSTRUMENTOS |
|---------------------------|----------------------|---------------------|---|--------------|
| | Aprendizajes básicos | Lenguaje oral | <p>¿Los docentes realizan actividades que promueven el desarrollo de la metacognición en cada sesión de clase?</p> <p>¿Los docentes promueven el desarrollo de las habilidades de comprensión oral, mediante actividades acordes a los contenidos temáticos de la sesión de clase?</p> <p>¿Los docentes fomentan el desarrollo de tus habilidades de expresión oral a través de diversas actividades (debates, exposiciones, sociodramas, etc.) en las sesiones de clase?</p> <p>¿Participas en actividades de expresión oral (declamaciones, discursos, debate, teatros, etc.) promovidos por tus docentes?</p> | |
| | | Lenguaje escrito | <p>¿Se fomenta el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (Identificar, inferir y argumentar) durante las sesiones de clase?</p> <p>¿Los docentes promueven la producción escrita (ensayos, monografías, cuentos, poesías, etc.) en las actividades propuestas durante la sesión de aprendizaje?</p> <p>¿Los docentes proponen en las sesiones de clase actividades que implican buscar fuentes bibliográficas, audiovisuales u orales?</p> <p>¿Los docentes proponen en las sesiones de clase actividades que promueven tus habilidades de investigación a través de la elaboración de informes, monografías, artículos, ensayos, etc.?</p> | |
| | | Lenguaje matemático | <p>¿Los docentes desarrollan programas de recuperación para reforzar o subsanar los cursos que presentan bajo rendimiento?</p> <p>¿Los docentes utilizan las TICs para favorecer tu aprendizaje?</p> <p>¿Los docentes promueven, en las sesiones de clase, actividades donde empleas las TICs?</p> | |

| Variable (Tipo escala) | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | INSTRUMENTOS |
|---------------------------|---|--|---|---------------------------|
| | Aprendizajes científicos y tecnológicos | Habilidades de investigación | ¿Se proponen actividades que estimulan el desarrollo de resolución de problemas matemáticos en las sesiones de clase? | |
| | | | ¿Participas en programas académicos para la recuperación de tus habilidades matemáticas durante el año escolar? | |
| | | Uso de tecnologías | ¿Los docentes proponen actividades que estimulan el desarrollo del razonamiento lógico matemático en las sesiones de clase? | |
| | Aprendizajes socioafectivos | Valores y actitudes | ¿Participas en actividades (concursos, juegos, foros, etc.) de habilidades matemáticas promovidos por tus docentes? | |
| | | | ¿Participas en actividades de proyección social promovidos por los docentes? | |
| | | Procesos socioafectivos y formación cívica | ¿Participas en actividades (concursos, día del logro, foros, etc.) de producción escrita promovidos por tus docentes? | |
| ENSEÑANZA | Estructura y organización de los aprendizajes | Planeación didáctica | ¿Los docentes planifican las sesiones de aprendizaje? | Cuestionario de Enseñanza |
| | | | ¿Existe coherencia en las clases que los docentes llevan a cabo en tu aula de clase? | |
| | | | ¿Los docentes cumplen con la programación de clases de acuerdo con lo planificado y el horario asignado? | |
| | | | ¿Las clases que desarrollan los docentes responden a la misión y visión de tu Institución educativo? | |
| | | | ¿La organización de las secuencias de cada clase es la más pertinente a la habilidad y los campos temáticos que se desarrollan? | |

| Variable (Tipo escala) | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | INSTRUMENTOS |
|---|-----------------------|------------------------------|---|--------------|
| | Metodología didáctica | Integración | ¿Los docentes se preocupan por establecer claramente la articulación entre el propósito (Competencias y habilidades) y el desarrollo del aprendizaje en cada sesión? | |
| | | Instrumentación | ¿Los propósitos que los docentes establecen se logran de acuerdo con lo previsto en las sesiones de clase? | |
| | | | ¿Las actividades de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes en las clases son pertinentes para el logro de las competencias del área? | |
| | | | ¿Los tiempos establecidos para cada sesión de aprendizaje se cumplen de acuerdo con lo programado? | |
| | | | ¿Los docentes te comunican oportunamente los criterios de evaluación establecidos? | |
| | Integración educativa | Proyecto de apoyo curricular | ¿Las técnicas de enseñanza (lecturas, análisis de casos, debate dirigido, lluvia de ideas, etc.) programadas por los docentes son las más adecuadas a los estudios que cursas este año? | |
| | | Recuperación académica | ¿Las estrategias de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) que proponen los docentes se adecúan a los propósitos de la enseñanza-aprendizaje prevista para cada sesión? | |
| | | | ¿Los docentes utilizan instrumentos de evaluación para cada sesión de clase que desarrollan? | |
| | Evaluación curricular | Instrumentos de evaluación | ¿Existe una preocupación permanente por parte de los docentes para que logres la construcción de tus aprendizajes en cada curso? | |
| | | | ¿Existen proyectos o programas de recuperación académica acordes a tus necesidades educativas? | |
| ¿Se promueven actividades desde la tutoría, el departamento de psicología y normas para potenciar tu desempeño actitudinal? | | | | |

APÉNDICE

- A: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA INSTITUCIÓN**
- B: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES**
- C: CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS**
- D: INSTRUMENTOS**



APÉNDICE A

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA INSTITUCIÓN

Lima, 21 de octubre de 2019

Rvda. Madre Directora de la I.E. La Reparación, Cristina Morales Cordova.

Es grato dirigirnos a usted, para saludarla y, a la vez, solicitarle su autorización para invitar a los estudiantes de 3°, 4° y 5° del nivel secundaria a participar de la investigación titulada "Aprendizaje y enseñanza considerando modelo de acreditación en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado", la cual estará a cargo de las investigadoras Carmen Claudia Mañueco Villanueva y Katia Rocio Terrones Gonzales, egresadas del programa de Maestría en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Para su mayor conocimiento sobre lo solicitado le presentamos a continuación, de manera sintetizada, alcances de esta investigación:

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El propósito de la investigación es determinar qué relación existe entre el Aprendizaje y la Enseñanza considerando el modelo de acreditación CNEP. CCRC, Perú- México en estudiantes de educación secundaria de 3°, 4° y 5° de secundaria de un colegio privado.

¿En qué consiste la participación en el estudio?

Invitaremos a participar a todos los estudiantes de 3°, 4° y 5° del nivel secundaria, solicitándoles su autorización, y una vez que hayan aceptado participar informada y voluntariamente, los estudiantes responderán un cuestionario sobre Aprendizaje y Enseñanza.

¿Cuánto durará su participación?

La aplicación del cuestionario durará aproximadamente 40 minutos.

¿Qué riesgos corren los estudiantes al participar?

No hay riesgos para los estudiantes en participar en este estudio, ya que se pregunta asuntos relacionadas con la enseñanza-aprendizaje cotidiana en la Institución Educativa.

La Institución Educativa no será responsable de la investigación. Con su autorización, las suscritas solicitarán la participación de los estudiantes y, con su colaboración, se organizará la aplicación del cuestionario a los estudiantes.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

La participación de los estudiantes en esta investigación beneficiará a la institución, dado que recibirá información respecto de las dinámicas al interior de la institución y sobre indicadores de los procesos de aprendizaje y enseñanza en sus estudiantes. Cabe destacar que toda la información que se entregue a la institución será de aplicación colectiva y no se individualizará la información de ningún estudiante.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

Las investigadoras mantendrán CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. Toda la información será almacenada con códigos, por lo que el nombre de cada estudiante, así como de las instituciones participantes, no aparecerán junto con sus respuestas o con los informes entregados. Su decisión de autorizar a sus estudiantes a participar de esta investigación no afectará en modo alguno su situación escolar.

¿Es obligatorio participar?

Los estudiantes NO están obligados de ninguna manera a participar en este estudio. Previo al día de la aplicación del cuestionario se preguntará a cada estudiante si está dispuesto a participar en el proceso. El estudiante puede retirar su autorización para participar en cualquier momento que estime conveniente o bien no responder algunas preguntas.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Carmen Claudia Mañueco Rivera y Katia Rocío Terrones Gonzales, egresadas de la Maestría en Educación, Universidad Femenina del Sagrado Corazón; en los siguientes emails carmenclaudiamavi@gmail.com y katiatg31@gmail.com

Atentamente,

Carmen Claudia Mañueco Villanueva

Katia Rocío Terrones Gonzales

Lima, 21 de octubre de 2019

APÉNDICE B

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Lima, 30 de octubre de 2019

Estimado estudiante,

Nos complace dirigirle la presente para informarle que las suscritas realizan una investigación en estudiantes de educación secundaria de un colegio privado de Lima, titulada “Aprendizaje y Enseñanza según modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado de Miraflores”, cuyo objetivo es determinar la relación entre el aprendizaje y la enseñanza, considerando el modelo de acreditación para instituciones educativas. Las investigadoras serán asesoradas por el Dr. Jorge Silva Merino.

Si usted desea participar en este estudio, se le solicitará completar un cuestionario de una duración de 40 minutos aproximadamente. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación. Las respuestas del cuestionario serán codificadas usando un número de identificación; por lo tanto, serán anónimas.

Esta investigación permitirá brindar información respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje y enseñanza en una institución educativa acreditada, sobre la base de la honestidad y objetividad en la búsqueda de la verdad; por lo cual, su participación será muy apreciada.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto o desea mayor información puede contactarse a los siguientes correos: carmenclaudiamavi@gmail.com y katiatg31@gmail.com

Agradecemos de antemano su gentil colaboración y aprovechamos la oportunidad para expresarle nuestra alta estima.

Carmen Claudia Mañueco Villanueva

Katia Rocio Terrones Gonzales

APÉNDICE C

CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS

Sr.(a)

Presente. -

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS “APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA SEGÚN MODELO DE ACREDITACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UN COLEGIO PRIVADO” A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

De nuestra consideración:

Nos es grato dirigirnos a usted a fin de saludarla cordialmente y presentarnos como estudiantes del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFE, y a la vez informarle que nos encontramos desarrollando la tesis titulada **“Aprendizaje y Enseñanza según el modelo de acreditación SACE en estudiantes de un colegio privado de Miraflores”**, para lo cual se ha elaborado dos cuestionarios con el objeto de conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre el Aprendizaje y Enseñanza en una Institución Educativa acreditada. Estos instrumentos tienen como referente el Documento Base del Sistema de Acreditación Internacional de Calidad Educativa (Convenio CNEP.CCEC, Perú-México)

En este sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez de contenido de los ítems de los instrumentos, agradeceremos su colaboración como experta en esta materia; al efecto, se adjunta a la presente, las definiciones correspondientes, así como los ítems para cada dimensión a evaluar, de tal manera que usted podrá señalar si estos son representativos de las dimensiones correspondientes y si su redacción es clara. En caso de considerar que pueden ser mejorados dichos ítems, sírvase consignar sus propuestas en la columna de observaciones.

Agradecemos de antemano su gentil colaboración y aprovechamos la oportunidad para expresarle nuestra alta estima.

Atentamente,

.....
Carmen Claudia Mañueco Villanueva.

DNI: 45931223

.....
Katia Rocio Terrones Gonzales.

DNI: 47094069

APRENDIZAJE

Se refiere a las estrategias empleadas y a los resultados obtenidos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo al Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) de México.

Dimensión I Aprender a aprender: Referidas a las estrategias didácticas aplicadas por los docentes con la finalidad apoyar a los estudiantes para que ellos las diseñen y apliquen de acuerdo con la naturaleza de cada materia de estudio; y a la apropiación y transferencia de los aprendizajes, así como a la creación de espacios didácticos en los que los estudiantes demuestren su ingenio y originalidad de sus aprendizajes.

| N° | Ítem | Representativo de la dimensión | | Observaciones |
|----|---|--------------------------------|----|---------------|
| | | SI | NO | |
| 1 | ¿Los docentes utilizan estrategias didácticas para que puedas construir tus aprendizajes en cada sesión de clase? | | | |
| 2 | ¿Las estrategias didácticas que utilizan los docentes son adecuadas a los aprendizajes que se desarrollan en cada sesión? | | | |
| 3 | ¿Los docentes te ayudan a aplicar estrategias didácticas que favorecen tu aprendizaje? | | | |
| 4 | ¿En tus clases se fomenta el desarrollo de tu creatividad? | | | |
| 5 | ¿En tus clases se fomenta el desarrollo de tu originalidad? | | | |
| 6 | ¿Los docentes realizan actividades que promuevan el desarrollo de la metacognición en cada sesión de clase? | | | |
| 7 | ¿Los docentes desarrollan programas remediales para reforzar o subsanar los cursos que presentan bajo rendimiento? | | | |

Dimensión II Aprendizajes básicos: Comprende el aprendizaje del lenguaje oral, escrito y matemático que es promovido por los docentes en la planeación didáctica a través de actividades y experiencias, así como en la evaluación de las mismas. El análisis conjunto de los resultados de estas evaluaciones se incorpora en programas remediales, de recuperación y/o superación referente a la enseñanza del castellano o de un segundo idioma y de la matemática.

| N° | Ítem | Representativo de la dimensión | | Observaciones |
|----|---|--------------------------------|----|---------------|
| | | SI | NO | |
| 8 | ¿Los docentes promueven el desarrollo de las habilidades de comprensión oral, mediante actividades acordes a los contenidos temáticos de la sesión de clase? | | | |
| 9 | ¿Hay un permanente desarrollo de las habilidades de expresión oral, a través de diversas actividades (debates, exposiciones, sociodramas, etc.) propuestas por los docentes en el aula? | | | |
| 10 | ¿Participas en concursos de expresión oral promovidos por tus docentes? | | | |
| 11 | ¿Se fomenta el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora durante las sesiones de aprendizaje? | | | |
| 12 | ¿Los docentes estimulan la expresión escrita en las actividades propuestas durante la sesión? | | | |
| 13 | ¿Participas en concursos de expresión escrita promovidos por tus docentes? | | | |
| 14 | ¿Se proponen actividades que estimulan el desarrollo del lenguaje matemático (resolución de problemas) en las sesiones de aprendizaje? | | | |
| 15 | ¿Se proponen actividades que estimulan el desarrollo del lenguaje matemático | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| | (razonamiento lógico matemático) en las sesiones de aprendizaje? | | | |
| 16 | ¿Participas en concursos de habilidades matemáticas promovidos por tus docentes? | | | |
| 17 | ¿Participas en programas académicos para la recuperación de tus habilidades matemáticas durante el año escolar? | | | |

Dimensión III Aprendizajes científicos y tecnológicos: Se basa en diseño e incorporación didáctica de actividades y experiencias de aprendizaje que promuevan en los estudiantes el desarrollo de habilidades de investigación y el uso de tecnologías de información y comunicación.

| N° | Ítem | Representativo de la dimensión | | Observaciones |
|----|--|--------------------------------|----|---------------|
| | | SI | NO | |
| 18 | ¿Tus docentes promueven tus habilidades de investigación a través de la indagación en fuentes bibliográficas, audiovisuales, y orales? | | | |
| 19 | ¿Los docentes promueven visitas de estudio que fomentan el desarrollo de tus habilidades de investigación? | | | |
| 20 | ¿Los docentes fomentan tus habilidades de investigación a través de la elaboración de informes, monografías, artículos, ensayos, etc.? | | | |
| 21 | ¿Tus experiencias de aprendizaje son difundidas por tus docentes mediante las TIC de acuerdo a tus necesidades? | | | |
| 22 | ¿Los docentes utilizan la tecnología en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje de forma permanente? | | | |

Dimensión IV Aprendizajes socioafectivos: Se refiere a la identificación de valores y actitudes que los docentes deben promover intencionalmente y estructuradamente para que los estudiantes desarrollen cotidianamente el aprender a ser conforme al Proyecto Educativo y al perfil de egreso de la Institución Educativa. Asimismo, a la incorporación de actividades y experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de procesos socioafectivos en el estudiante, entendiendo por estos a la formación de una convicción sustentada en una postura ética y al establecimiento de relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno a partir de la concepción de la corresponsabilidad social.

| N° | Ítem | Representativo de la dimensión | | Observaciones |
|----|---|--------------------------------|----|---------------|
| | | SI | NO | |
| 23 | ¿Los docentes proponen actividades para promover la vivencia de valores? | | | |
| 24 | ¿Los docentes fomentan el comportamiento ético dentro y fuera del aula? | | | |
| 25 | ¿Los docentes fomentan actividades que fortalecen tu perfil reparador de estudiante? | | | |
| 26 | ¿Los docentes estimulan el trabajo en equipo en cada sesión de aprendizaje – enseñanza? | | | |
| 27 | ¿Los docentes estimulan actividades de interrelación entre los estudiantes? | | | |
| 28 | ¿Participas en actividades de proyección social promovidos por tus docentes? | | | |

ENSEÑANZA

Entendida como las actividades pedagógicas para la formación integral orientada al desarrollo armónico de las diversas capacidades humanas en favor del bien común, en función a elementos y estándares de calidad establecidos en el Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) de México.

Dimensión 1 Estructura y organización de los aprendizajes: Se refiere a la planeación didáctica, la cual se presenta en formatos institucionales que recuperan las líneas de orientación curricular que marcan las instancias, las estrategias de organización de los contenidos y la instrumentación de secuencias didácticas (clases) debidamente calendarizadas y coordinadas con base en la filosofía institucional.

| N° | Ítem | Representativo de la dimensión | | Observaciones |
|----|--|--------------------------------|----|---------------|
| | | SI | NO | |
| 1 | ¿Los docentes planifican las sesiones de aprendizaje enseñanza? | | | |
| 2 | ¿Existe coherencia en las clases que los docentes llevan a cabo en tu salón? | | | |
| 3 | ¿Los docentes cumplen con la programación de clases de acuerdo con lo planificado y el horario asignado? | | | |
| 4 | ¿Las clases que desarrollan los docentes son acordes al modelo educativo reparador? | | | |

Dimensión 2 Metodología didáctica: Se refiere a la integración, es decir que los métodos de las diversas materias del currículum se presentan integrado conforme a los perfiles propuestos y son congruentes con la práctica docente y con los objetivos que se pretenden alcanzar; y la instrumentación, la organización de las secuencias didácticas (clases) se realiza con base en los objetivos, tiempos, técnicas, espacios y niveles educativos en las que se imparten.

| N° | Ítem | Representativo de la dimensión | | Observaciones |
|----|--|--------------------------------|----|---------------|
| | | SI | NO | |
| 5 | ¿Los docentes se preocupan por establecer claramente la articulación entre el propósito (Competencias y habilidades) y el desarrollo del aprendizaje en cada sesión? | | | |
| 6 | ¿Los propósitos que los docentes establecen se logran de acuerdo con lo previsto en las sesiones? | | | |
| 7 | ¿Las actividades de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes en las clases son pertinentes para el logro de las competencias del área? | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 8 | ¿La organización de las secuencias de cada clase es la más pertinente a la habilidad y los campos temáticos que se desarrollan? | | | |
| 9 | ¿Las técnicas de enseñanza programadas por los docentes son las más adecuadas a los estudios que cursas este año? | | | |
| 10 | ¿Los tiempos establecidos para cada sesión se cumplen de acuerdo con lo programado? | | | |

Dimensión 3 Integración Educativa: Comprende los proyectos de apoyo curricular y/o recuperación académica, es decir el proceso educativo que dirige la institución ofrece estrategias de intervención, organizadas en proyectos específicos, para la atención de necesidades educativas, para prevenir la deserción y la reprobación, así como para potenciar las diversas capacidades de los estudiantes.

| N° | Ítem | Representativo de la dimensión | | Observaciones |
|----|--|--------------------------------|----|---------------|
| | | SI | NO | |
| 11 | ¿Existe una preocupación permanente para que logres la construcción de tus aprendizajes en cada curso? | | | |
| 12 | ¿Existen proyectos o programas de recuperación académica acordes a tus necesidades educativas? | | | |
| 13 | ¿Se promueven actividades desde la tutoría, el departamento de psicología y normas para trabajar tu desempeño actitudinal? | | | |

Dimensión 4 Evaluación Curricular: La institución sigue un proceso de evaluación curricular que explicita los criterios y mecanismos contemplados, en función del Proyecto Educativo, su administración y operación.

| N° | Ítem | Representativo de la dimensión | | Observaciones |
|----|---|--------------------------------|----|---------------|
| | | SI | NO | |
| 14 | ¿Las estrategias de evaluación que proponen los docentes se adecúan a los propósitos de la enseñanza-aprendizaje prevista para cada sesión? | | | |
| 15 | ¿Los docentes te comunican oportunamente los criterios de evaluación establecidos? | | | |
| 16 | ¿Los docentes utilizan instrumentos de evaluación para cada sesión que desarrollan? | | | |

PREGUNTAS ABIERTAS:

1) **¿Qué estrategias didácticas emplean tus docentes que promueven tu aprendizaje?**

1. Investigación. ()
2. Proyectos. ()
3. Discusión o debate. ()
4. Aprendizaje colaborativo. ()
5. Resúmenes. ()
6. Propósitos de aprendizaje. ()
7. Ilustraciones. ()
8. Preguntas intercaladas. ()
9. Toma de notas. ()
10. Subrayado. ()
11. Otros. ()

2) **¿Cómo participas en la metacognición de las sesiones de aprendizaje?**

3) **¿En qué concursos de expresión oral, expresión escrita y habilidades matemáticas participas?**

1. Debate. ()
2. Redacción. ()
3. Foros. ()
4. Poesía. ()
5. Declamación. ()

6. Juegos matemáticos. ()
 7. Otro. ()
-
-

4) ¿Qué herramientas tecnológicas para afianzar tus aprendizajes emplean tus docentes?

1. Plataformas virtuales. ()
 2. Power point. ()
 3. Prezi. ()
 4. YouTube. ()
 5. Blogs. ()
 6. Google maps. ()
 7. Google earth. ()
 8. Otro. ()
-
-

5) ¿En qué actividades de proyección social participas?

1. Donativos. ()
 2. Misiones. ()
 3. Visitas a asentamientos humanos. ()
 4. Visitas a albergues. ()
 5. Otros. ()
-
-

6) ¿Cuáles son las actividades de enseñanza y aprendizaje más frecuentes que emplean tus docentes?

1. Lluvia de ideas ()
 2. Trabajos en equipo ()
 3. Actividades escritas ()
 4. Análisis de casos ()
 5. Búsqueda de información ()
 6. Visitas de estudio ()
 7. Debates ()
 8. Lectura de textos ()
 9. Otros ()
-
-

7) ¿Qué proyectos, programas y/o actividades se desarrollan para fortalecer tu desempeño académico?

1. Proyectos interdisciplinarios ()
2. Seminarios ()
3. Talleres educativos ()
4. Charlas ()
5. Proyectos participativos ()
6. Aprendizaje basado en problemas ()
7. Otros ()

8) ¿Qué proyectos, programas y/o actividades se desarrollan para fortalecer tu comportamiento actitudinal?

- 1. Terapias psicológicas ()
 - 2. Juegos recreativos ()
 - 3. Dinámicas de relajación ()
 - 4. Otros ()
-

9) ¿Qué instrumentos de evaluación más recurrentes emplean tus docentes?

- 1. Examen ()
 - 2. Rúbrica ()
 - 3. Listas de cotejo ()
 - 4. Guía de observación ()
 - 5. Portafolio de evidencia ()
 - Otros ()
-



| | metacognición en cada sesión de clase? | | | | | |
|-----------|---|------------------|-----------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| N° | Preguntas en relación con la dimensión: aprendizajes básicos | Nunca (1) | Casi nunca (2) | A veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre (5) |
| 7 | ¿Los docentes promueven el desarrollo de las habilidades de comprensión oral, mediante actividades acordes a los contenidos temáticos de la sesión de clase? | | | | | |
| 8 | ¿Los docentes fomentan el desarrollo de tus habilidades de expresión oral a través de diversas actividades (debates, exposiciones, sociodramas, etc.) en las sesiones de clase? | | | | | |
| 9 | ¿Participas en actividades de expresión oral (declamaciones, discursos, debate, teatros, etc.) promovidos por tus docentes? | | | | | |
| 10 | ¿Se fomenta el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (Identificar, inferir y argumentar) durante las sesiones de clase? | | | | | |
| 11 | ¿Los docentes promueven la producción escrita (ensayos, monografías, cuentos, poesías, etc.) en las actividades propuestas durante la sesión de aprendizaje? | | | | | |
| 12 | ¿Participas en actividades (concursos, día del logro, foros, etc.) de producción escrita promovidos por tus docentes? | | | | | |
| 13 | ¿Se proponen actividades que estimulan el desarrollo de resolución de problemas matemáticos en las sesiones de clase? | | | | | |
| 14 | ¿Los docentes proponen actividades que estimulan el desarrollo del razonamiento lógico matemático en las sesiones de clase? | | | | | |
| 15 | ¿Participas en actividades (concursos, juegos, foros, etc.) de habilidades matemáticas promovidos por tus docentes? | | | | | |
| 16 | ¿Participas en programas académicos para la recuperación de tus habilidades matemáticas durante el año escolar? | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------|---|------------------|-----------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| 17 | ¿Los docentes desarrollan programas de recuperación para reforzar o subsanar los cursos que presentan bajo rendimiento? | | | | | |
| N° | Preguntas en relación con la dimensión: aprendizajes científicos y tecnológicos | Nunca (1) | Casi nunca (2) | A veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre (5) |
| 18 | ¿Los docentes proponen en las sesiones de clase actividades que implican buscar fuentes bibliográficas, audiovisuales u orales? | | | | | |
| 19 | ¿Los docentes promueven visitas de estudio que fomentan el desarrollo de tus habilidades de investigación? | | | | | |
| 20 | ¿Los docentes proponen en las sesiones de clase actividades que promueven tus habilidades de investigación a través de la elaboración de informes, monografías, artículos, ensayos, etc.? | | | | | |
| 21 | ¿Los docentes utilizan las TICs para favorecer tu aprendizaje? | | | | | |
| 22 | ¿Los docentes promueven, en las sesiones de clase, actividades donde empleas las TICs? | | | | | |
| N° | Preguntas en relación con la dimensión: aprendizajes socioafectivos | Nunca (1) | Casi nunca (2) | A veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre (5) |
| 23 | ¿Los docentes proponen actividades para promover la vivencia de valores? | | | | | |
| 24 | ¿Los docentes fomentan la disciplina dentro y fuera del aula? | | | | | |
| 25 | ¿Los docentes fomentan actividades que fortalecen tu perfil de estudiante reparador? | | | | | |
| 26 | ¿Los docentes estimulan el trabajo en equipo en cada sesión de clase? | | | | | |
| 27 | ¿Los docentes estimulan actividades de interrelación entre los estudiantes? | | | | | |
| 28 | ¿Participas en actividades de proyección social promovidos por los docentes? | | | | | |

III. ENSEÑANZA

| N° | Preguntas con relación a la dimensión: Estructura y organización de los aprendizajes | Nunca (1) | Casi nunca (2) | A veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre (5) |
|----|---|-----------|----------------|-------------|------------------|-------------|
| 1 | ¿Los docentes planifican las sesiones de aprendizaje? | | | | | |
| 2 | ¿Existe coherencia en las clases que los docentes llevan a cabo en tu aula de clase? | | | | | |
| 3 | ¿Los docentes cumplen con la programación de clases de acuerdo con lo planificado y el horario asignado? | | | | | |
| 4 | ¿Las clases que desarrollan los docentes responden a la misión y visión de tu Institución educativo? | | | | | |
| N° | Preguntas con relación a la dimensión: Metodología didáctica | Nunca (1) | Casi nunca (2) | A veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre (5) |
| 5 | ¿Los docentes se preocupan por establecer claramente la articulación entre el propósito (Competencias y habilidades) y el desarrollo del aprendizaje en cada sesión? | | | | | |
| 6 | ¿Los propósitos que los docentes establecen se logran de acuerdo con lo previsto en las sesiones de clase? | | | | | |
| 7 | ¿Las actividades de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes en las clases son pertinentes para el logro de las competencias del área? | | | | | |
| 8 | ¿La organización de las secuencias de cada clase es la más pertinente a la habilidad y los campos temáticos que se desarrollan? | | | | | |
| 9 | ¿Las técnicas de enseñanza (lecturas, análisis de casos, debate dirigido, lluvia de ideas, etc.) programadas por los docentes son las más adecuadas a los estudios que cursas este año? | | | | | |
| 10 | ¿Los tiempos establecidos para cada sesión de aprendizaje se cumplen de acuerdo con lo programado? | | | | | |

| N° | Preguntas con relación a la dimensión: Integración Educativa | Nunca (1) | Casi nunca (2) | A veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre (5) |
|----|---|-----------|----------------|-------------|------------------|-------------|
| 11 | ¿Existe una preocupación permanente por parte de los docentes para que logres la construcción de tus aprendizajes en cada curso? | | | | | |
| 12 | ¿Existen proyectos o programas de recuperación académica acordes a tus necesidades educativas? | | | | | |
| 13 | ¿Se promueven actividades desde la tutoría, el departamento de psicología y normas para potenciar tu desempeño actitudinal? | | | | | |
| N° | Preguntas con relación a la dimensión: Evaluación curricular | Nunca (1) | Casi nunca (2) | A veces (3) | Casi siempre (4) | Siempre (5) |
| 14 | ¿Las estrategias de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) que proponen los docentes se adecúan a los propósitos de la enseñanza-aprendizaje prevista para cada sesión? | | | | | |
| 15 | ¿Los docentes te comunican oportunamente los criterios de evaluación establecidos? | | | | | |
| 16 | ¿Los docentes utilizan instrumentos de evaluación para cada sesión de clase que desarrollan? | | | | | |

PREGUNTAS:

Se puede marcar más de una opción de ser necesario.

1. ¿Qué estrategias didácticas emplean los docentes que promueven tu aprendizaje?

- | | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Investigación | <input type="checkbox"/> | Proyectos | <input type="checkbox"/> | Debate | <input type="checkbox"/> | Aprendizaje colaborativo | <input type="checkbox"/> |
| Resúmenes | <input type="checkbox"/> | Propósitos de aprendizaje | <input type="checkbox"/> | Ilustraciones | <input type="checkbox"/> | Preguntas intercaladas | <input type="checkbox"/> |
| Toma de notas | <input type="checkbox"/> | Subrayado | <input type="checkbox"/> | Otros | <input type="checkbox"/> | | |

2. ¿Cómo participas en la metacognición de las sesiones de aprendizaje?

Oral () Escrita () Otros ()

3. ¿En qué concursos de expresión oral, expresión escrita y habilidades matemáticas participas?

Debate () Redacción () Foros ()
Poesía () Declamación () Juegos matemáticos () Otros ()

4. ¿Qué herramientas tecnológicas emplean tus docentes para afianzar tus aprendizajes?

Plataformas virtuales () Power point () Prezi () YouTube ()
Blogs () Google maps () Google earth () Otros ()

5. ¿En qué actividades de proyección social participas?

Donativos () Misiones () Visitas a asentamientos humanos () Visitas a albergues () Otros ()

6. ¿Cuáles son las actividades de enseñanza – aprendizajes más frecuentes que emplean tus docentes?

Lluvia de ideas () Trabajos en equipo () Lectura de textos () Análisis de casos ()
Búsqueda de información () Visitas de estudio () Debates () Otros ()

7. ¿Qué proyectos, programas y/o actividades se desarrollan para fortalecer tu desempeño académico?

Proyectos interdisciplinarios () Seminarios () Talleres educativos ()
Charlas () Proyectos participativos () Aprendizaje basado en problemas () Otros ()

8. ¿Qué proyectos, programas y/o actividades se desarrollan para fortalecer tu desempeño actitudinal?

Terapias psicológicas () Juegos recreativos () Dinámicas de relajación () Otros ()

9. ¿Qué instrumentos de evaluación más recurrentes emplean los docentes?

Examen () Rúbrica () Listas de cotejo ()
Guía de observación () Portafolio de evidencia () Otros ()

