

SERIE: ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

HACIA UNA CULTURA DE LA CALIDAD
Sistematización de la experiencia de seis
institutos de educación superior en el Perú





Serie Estudios y Experiencias, 17

Consejo Directivo Ad Hoc

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Gisella Orjeda Fernández
Jorge Víctor Zegarra Pellanne

Secretaría Técnica

Carolina Barrios Valdivia

Dirección de Evaluación y Acreditación de Institutos y Escuelas de Educación Superior

Directora: María Pía Sirvent de Luca
Equipo técnico: Gustavo Luján, Julia Marly Hernández, Benigno Miñano, Sandro Santiago, Sonia Anapan, Miguel Ojeda, Maritza García, Germán Terán

Esta publicación del SINEACE se ha realizado con base en la "Sistematización de la experiencia de la acreditación en institutos y escuelas de educación superior (periodo 2009-2015)", encomendado al consultor José Cabrera Chacón.

Cuidado de la edición

Dirección de Evaluación y Gestión del Conocimiento
Verónica Alvarado Bonhote, Directora
Diana Zapata Pratto, Especialista en Gestión de Publicaciones

Corrección de estilo

Odín del Pozo

Maquetación

ErickRagas.com

Impresión

Punto & Grafía S.A.C.
Av. Del Río 113 - Pueblo libre

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2016-17460
ISBN N.º 978-612-4322-12-9

Tiraje: 2000 ejemplares

Primera edición
Lima, diciembre de 2016

© Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

Calle Manuel Miota 235, Urb. San Antonio, Miraflores, Lima 18, Perú
Teléfonos: (51-1) 221-4826, (51-1) 221-4807 anexo 108
E-mail: sir@sineace.gob.pe / www.sineace.gob.pe

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción.....	9
Agradecimientos	13
1. Marco teórico y metodología. Para la sistematización de las experiencias.....	15
1.1 Breve marco teórico.....	15
1.2 Justificación del estudio	27
1.3 Objetivos.....	28
1.4 Metodología	28
2. Emprendiendo el camino. Motivación y organización para la acreditación.....	35
2.1 Historial de mejora continua	35
2.2 Marcar la diferencia.....	37
2.3 Presión del entorno.....	38
2.4 Incrementar la matrícula de estudiantes.....	39
2.5 Transformación más que mero cumplimiento	40
2.6 Prestigio institucional.....	41
2.7 Consolidación de procesos	42
2.8 Una oportunidad de sistematización	43
2.9 Procesos iniciados por el MINEDU	43
2.10 Decisión, compromiso y liderazgo	45
2.11 Antigüedad de la carrera.....	48
2.12 O nos hundimos o salimos adelante.....	49
3. Las piedras del camino. Debilidades y dificultades en la acreditación	51
3.1 Acreditarnos, ¿para qué?	51
3.2 ¿Burocracia interna?.....	53
3.3 Coordinación interinstitucional.....	54
3.4 Inexperiencia e incertidumbre	55
3.5 Recursos humanos para la acreditación.....	56
3.6 Tiempo y responsabilidad	57
3.7 Más trabajo y esfuerzo	57

3.8	Escasa valoración social.....	59
3.9	La separación pedagógica y tecnológica.....	60
4.	Aprendizajes y buenas prácticas instaladas a partir de la acreditación	61
4.1	Hacia una mejor toma de decisiones para el cambio.....	63
4.2	Evidencia y gestión por resultados.....	64
4.3	Innovación en prácticas preprofesionales.....	65
4.4	Docencia superior e investigación	70
4.5	Innovación en investigación	72
4.6	Cultura organizacional: valores e identidad.....	74
4.7	Círculos de autocapacitación docente (CAD).....	77
4.8	Trabajo en equipo.....	77
4.9	Intercambio de experiencias	78
4.10	Innovaciones pedagógicas.....	79
4.11	Cultura del reconocimiento y autovaloración.....	83
4.12	Monitoreo y control de avances.....	85
4.13	Proximidad con los estudiantes.....	88
5.	Conclusiones y recomendaciones	91
5.2	Conclusiones	91
5.2	Recomendaciones	95
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

PRESENTACIÓN

Cuando se promulga la ley que crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), se consolida en nuestro país una política de Estado dirigida a promover la calidad de la educación en todos sus niveles.

Los institutos de educación superior iniciaron el proceso cuando se publicó el modelo de acreditación con los estándares indicados para cada tipo de entidad. La decisión de acreditarse, aunque voluntaria, fue tomada como una exigencia social por las instituciones educativas, que han asumido como imperativo liderar la formación de profesionales en sus respectivas regiones. Ello obliga al Estado a enrumbarse hacia la institucionalización de la calidad —lo cual va más allá del rol formal del SINEACE—, pues compromete toda la estructura estatal al convocar a los actores de la política, la sociedad, la economía y el desarrollo técnico productivo.

Acreditar instituciones educativas ha sido un esfuerzo del Estado durante los últimos años por reconocer las prácticas institucionales: proyectos educativos, que peruanos y peruanas llevan a cabo con dedicación y esfuerzo en todo el país. Pasados algunos años de implementación del sistema, cerca de un centenar de institutos públicos y privados ha logrado la acreditación de sus carreras, en los ámbitos pedagógico, de salud y tecnología. ¿Qué los motivó a iniciar el proceso de acreditación?, ¿qué factores incidieron para que lo concluyeran exitosamente?, ¿qué logros han tenido a partir de lograrla?, ¿a qué dificultades se enfrentaron luego?, ¿qué aprendizajes ha dejado la experiencia?

Estas preguntas guiaron el presente estudio donde se analizan seis casos de institutos de educación superior en búsqueda de identificar aspectos claves que puedan dar luces, para aportar efectivamente a la política nacional de acreditación. La información fue recabada mediante revisión de documentos y entrevistas a los directores de las carreras, así como a los miembros de los comités de calidad encargados de coordinar el proceso de autoevaluación y mejora continua. El recojo de información se realizó entre julio y septiembre de 2016.

El estudio describe las experiencias de instituciones acreditadas de educación superior en seis ámbitos del país: Tacna, Cusco, Urubamba, Juliaca, Huaral y Chincha. Se enfatizan en tres aspectos fundamentales de la acreditación. En primer lugar, la motivación y la organización del proceso, que explica el porqué y brinda pistas con relación a los procesos previos necesarios a que las instituciones se embarquen en la aventura de alcanzar la acreditación. En segundo lugar se describen algunas dificultades encontradas durante el proceso, las mismas que fueron asumidas como reto y determinaron el devenir de las acciones futuras. En tercer lugar, se registran los aprendizajes y buenas prácticas generados a partir de la acreditación, pues el proceso ha dejado instalados mecanismos de mejora continua que se espera conduzcan a las instituciones a la excelencia.

Se concluye señalando ideas fuerza y recomendaciones, como pistas para señalar oportunidades de mejora, ello con el propósito de ajustar metodologías e instrumentos pertinentes y atractivos a las instituciones que atraviesan el proceso. La presente publicación se espera contribuya al fortalecimiento del sistema, al involucrar las experiencias exitosas a los diferentes componentes del proceso de acreditación.

Consejo Directivo Ad Hoc
SINEACE

INTRODUCCIÓN

Muchas investigaciones documentan los efectos que tiene la calidad de la educación sobre el crecimiento económico de un país,¹ así como la relación que existe entre el progreso educativo y las posibilidades de las personas pobres de salir de su situación de pobreza.² El desarrollo del Perú, en ese sentido, demanda un sistema de educación superior que provea técnicos y profesionales competitivos que respondan a las necesidades del mercado y que sean capaces de crear y aportar conocimientos para nuestro desarrollo económico y social.

En los últimos años, la economía peruana ha tenido un desempeño extraordinario bautizado por algunos como el “milagro peruano”.³ Dicho fenómeno se sostuvo a lo largo de más de quince años de gobiernos democráticos ininterrumpidos y se acompañó de una tendencia positiva —por encima de otros países de la región— en los índices nacionales de crecimiento económico.

Como resultado de estos años de bonanza se incrementó notablemente el número de instituciones educativas de orden superior, fenómeno facilitado por un entorno jurídico que promovió la inversión privada mediante la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, D. L. N.º 882. Hacia junio del año 2016, en el Perú existían 774 institutos superiores tecnológicos, 197 institutos de educación superior pedagógica y 37 escuelas de formación artística.⁴

1 Hanushek (2007).

2 Yamada y Castro (2007).

3 Mendoza (2013).

4 Añaños et ál. (2016).

Este incremento de la oferta influyó sin duda sobre la cobertura educativa, lo cual acrecentó el número de estudiantes matriculados en el sistema de educación superior peruano. En los cerca de mil institutos reseñados arriba, estudian más de cuarenta mil estudiantes peruanos.⁵ A pesar de este crecimiento, no hubo criterios oportunos para reconocer y valorar la calidad educativa⁶ en las instituciones de educación superior no universitaria. Muchas de ellas condujeron sus procesos de manera voluntariosa y autónoma, pero sin contar con criterios objetivos suficientes para brindar una educación de calidad.

Con la promulgación el año 2006 de la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE, Ley N.º 28740 y con la redacción del Proyecto Educativo Nacional en el año 2007, estos temas dejaron de ser un asunto privado y particular de las instituciones educativas superiores y se convirtieron en materia de política pública.⁷

Así, el SINEACE fue creado para “garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad”.⁸ El sistema contempla la acreditación de tres tipos de instituciones educativas (para cada una de los cuales propone estándares e indicadores específicos: 1) instituciones de educación básica y productiva; 2) institutos y escuelas de educación superior, entre ellas institutos y escuelas pedagógicas; y, 3) instituciones de educación superior universitaria.

Las instituciones educativas reaccionaron de diversas maneras ante la posibilidad de acreditar sus carreras. Algunas se mostraron incrédulas, por desconocimiento o por intereses encontrados, otras lo aceptaron sin mucho convencimiento como una imposición normativa y solo unas pocas se involucraron mostrando

5 Ibíd.

6 Lemaitre et ál. (2016).

7 Ibíd.

8 Ley N.º 28740 (2006).

expectativas por los beneficios —internos y externos— que implicaba lograr la acreditación.⁹

Han pasado cerca de diez años de la creación del sistema y ha habido una serie de marchas y contramarchas, así como reestructuraciones y acomodados. El año 2012, por mencionar uno de los casos, se acreditó el primer instituto pedagógico y actualmente figuran en la base de datos del SINEACE 81 carreras de institutos de educación superior tecnológica y 24 carreras de institutos y escuelas superiores pedagógicas.¹⁰

En la urgencia de acercar el proceso de acreditación a más institutos y escuelas de educación superior, el SINEACE ha llevado a cabo una serie de ajustes que han desembocado en un nuevo modelo de acreditación con nuevos estándares para estos institutos.¹¹ Sin embargo, un reto pendiente es visibilizar los logros e impactos que ha tenido el proceso en las instituciones acreditadas. En tal sentido, el propósito del presente estudio es dar a conocer los avances de la acreditación en seis instituciones de educación superior no universitaria, compartiendo el conocimiento generado y los aprendizajes de la experiencia. Revisamos aquí los casos de Cusco, Tacna, Juliaca, Chíncha y Lima-Huaral. Esperemos que las experiencias descritas sean útiles para todos los actores involucrados en los procesos de calidad en la educación.

José Cabrera
Consultor,
especialista en educación y desarrollo

9 Maraví (2015).

10 Dirección de Evaluación y Gestión del Conocimiento - SINEACE (2016).

11 *Ibíd.*

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos en primer lugar a Miguel Ojeda, Marly Hernández, Benigno Miñano, Germán Terán, Sandro Santiago, Sonia Anapan, Maritza García y María Elena Zegarra, integrantes del equipo técnico de la Dirección de Evaluación y Acreditación de Institutos y Escuelas de Educación Superior-DEA-IEES del SINEACE, quienes nos acompañaron y orientaron en los aspectos técnicos, administrativos y logísticos que implicó el desarrollo del presente estudio.

A Pía Sirvent, directora de la DEA-IEES; Verónica Alvarado, Directora de Evaluación y Gestión del Conocimiento y Gustavo Luján, Coordinador de la DEA-IEES, quienes retroalimentaron y brindaron valiosas orientaciones para la realización de esta investigación.

Un agradecimiento especial a los directores de los institutos visitados, todos ellos brindaron información con mucha disposición y fueron generosos y hospitalarios durante nuestra estadía en sus regiones: Karen Nin, Hno. Jacobo Meza, Percy Apaza, Hna. Aída Juárez, Alfonso Vigo y Jorge Jarrín (en representación de la Hna. Ángela Montoya).

A los docentes y miembros de los comités de calidad de las instituciones visitadas, peruanos y peruanas que apuestan por mejorar la calidad de la educación en el Perú: Clemencia Vargas, Yolanda Flores, Mery Quiñones, Elizabeth Vega y Balbino Arias, integrantes del Comité de Calidad del Instituto Juliaca; Carmen Vásquez, Yuri Durand Flores y Carlos Durand, miembros del Comité de Calidad del Instituto La Salle de Urubamba; Mirtha Morón, Pablo Amoretti, Miguel Huasaquiche, Javier Pachas, Carlos Atúncar, Gina Taype, Rosa de la Cruz, Julio

Reyes, Freddy Escobar, José Antonio García, Lady Sánchez, Luis Peña, Yolanda Torres, Rosario Reyes docentes e integrantes del Comité de Calidad del Instituto Público Chíncha; Ronald Caparó, Eliana Rodríguez, Odalís Santiesteban, Maley Meza integrantes del Comité de Calidad del Instituto Khipu; Julio Cotacora, director académico del Instituto José Jiménez Borja; Ana Martínez, Yuri Calle, Wálter Ortiz, Gladys Gallegos, José Landa, Belecio de la Cruz integrantes del Comité de Calidad del Instituto Huando.

Así mismo, a los estudiantes de los institutos que se mostraron hospitalarios, curiosos y en todo momento nos manifestaron su confianza y su fe en un país mejor.

Estos agradecimientos son también un homenaje a estos hombres y mujeres que construyen una mejor educación en el país. Sobre sus hombros han puesto tamaña responsabilidad y creemos que se están comportando a la altura. Al terminar nuestro trabajo de campo siempre nos provocó decir: ¡si en Perú tuviéramos más gente como ellos...!

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

1.1 Breve marco teórico

1.1.1 Ideas y conceptos

Actualmente, la educación es entendida como un derecho humano fundamental y, por tanto, un bien público irrenunciable. Sin embargo, el mismo consenso no existe para hablar de calidad en educación, pues este concepto tiene muchas acepciones.¹ Para el Consejo Nacional de Acreditación-CNA de Colombia, el concepto de calidad aplicado al bien público

[...] de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.²

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe-OREALC/UNESCO considera la calidad en la educación como un medio

1 Lemaitre et ál. (2016).

2 CNA (2013: 12).

clave para el desarrollo humano. A su vez, diferencia entre, la aspiración común de una calidad educativa y los distintos significados que esta encierra.

La calidad de la educación es la razón de ser de los sistemas de acreditación. Así, está definida por una dimensión interna orientada a los propósitos y objetivos institucionales; y por una dimensión externa, dirigida hacia el cumplimiento de requerimientos y expectativas definidas por el entorno social y los grupos de interés.³

Existe un consenso sobre calidad educativa que se expresa en los siguientes principios:

- La educación con calidad es un derecho humano fundamental, un bien público y constituye la base para garantizar otros derechos. En tal sentido, la educación debe centrarse en el estudiante como sujeto de derecho.
- Hay un trinomio que no puede resquebrajarse: calidad-equidad-pertinencia.
- La calidad de la educación requiere de significados contextualizados que respondan a la complejidad geográfica y a la diversidad cultural del país.
- La calidad alude a la finalidad de la educación, por lo que esta no puede pensarse sin su fin supremo. La pregunta es calidad para qué. Ello está incluido en el Proyecto Educativo Nacional-PEN.
- Demostrar que algo es de calidad es aludir a su valor. Ello demanda el despliegue de mecanismos de exigibilidad y vigilancia social.

Declaración de Incheón, Corea del SUR 2015

Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos

Según un informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA, los objetivos del aseguramiento de la calidad en la educación superior corresponden a tres dimensiones: control, garantía y mejoramiento.⁴ Estos objetivos son

3 *Ibíd.*

4 Lemaitre y Zenteno (2012: 27).

complementarios y aparecen en un continuo que se despliega en función de la madurez de las instituciones educativas. De esta manera, las instituciones nuevas requerirán un licenciamiento; las que han “madurado”, de un aseguramiento de calidad; y las que se han consolidado tendrán que enfocarse en una mejora continua.

En tal sentido, la acreditación es importante pues hace posible que el desempeño de las instituciones educativas tenga una evaluación periódica a partir de determinados estándares. Los procesos de acreditación en el mundo tienen similares características, entre ellas:

1. Estudio del modelo de acreditación (modelo de calidad) y de los procedimientos asociados para su desarrollo.
2. La autoevaluación de la institución o del programa académico y los procesos y recursos que le dan soporte. Debe procurarse que en esta actividad se propicie la amplia participación de los miembros de la institución.
3. La evaluación externa o evaluación por pares académicos que, sobre la base del proceso de autoevaluación y la visita, conduzca a un juicio sobre la calidad de la institución o programa evaluado. Dicho juicio es acompañado de recomendaciones para su mejoramiento, cuando sea necesario.
4. El reconocimiento público de la calidad que se hace a través del acto de acreditación.⁵

Así, la finalidad del SINEACE es garantizar que las instituciones educativas públicas y privadas en Perú ofrezcan un servicio de calidad. Con tal finalidad recomienda acciones para superar las debilidades y carencias identificadas en el proceso de autoevaluación de las instituciones y en las evaluaciones externas, con el propósito de optimizar los factores que inciden en los aprendizajes y en el desarrollo de las destrezas y competencias necesarias para alcanzar mejores niveles de calificación profesional y desempeño laboral.⁶

5 CNA (2013).

6 Yamada, Rivera y Castro (2013).

El Estado, entonces, es el garante del derecho a una educación de calidad. Sin embargo, es necesaria la exigencia social. Los estándares establecidos en el proceso de acreditación nacional son una herramienta para el mejoramiento de las instituciones, pero también un instrumento de vigilancia a través del cual la ciudadanía debe exigir su derecho a una educación de calidad.⁷

El proceso de Acreditación Nacional se lleva a cabo a través de las siguientes etapas:

- *Etapas previa*, que significó un proceso de inducción institucional y apropiación del proceso por parte de las instituciones educativas.
- *Autoevaluación*, donde las instituciones, a través de un comité interno de autoevaluación, realizaron un balance de su gestión institucional, así como el alcance de sus procesos académicos y servicios de apoyo institucional.
- *Evaluación externa*, en donde, mediante un proceso de evaluación, una entidad externa a las instituciones educativas verificó en campo el cumplimiento de los estándares convenidos.

Las instituciones visitadas en el marco de este estudio han atravesado con éxito las tres fases señaladas. Transitar cada una de esas etapas supuso para ellas una serie de dificultades, logros y aprendizajes. La acreditación significó, más que cumplir estos estándares, instalar procesos que se han mantenido hasta hoy en búsqueda de la mejora continua.

7 Lemaitre et ál. (2016).

1.1.2 Dimensiones, factores, criterios y estándares de acreditación de las instituciones superiores de formación docente

CUADRO N.º 1

Dimensiones, factores, criterios y estándares para la acreditación de las instituciones superiores de formación docente.

Dimensión	Factor	Criterio	N.º de estándares
GESTIÓN INSTITUCIONAL	1.1. Proyecto Educativo Institucional	El instituto elabora, aprueba y actualiza permanentemente su misión, visión y valores, en coherencia con las políticas nacionales y propósitos institucionales, articulándolo con su propuesta pedagógica y las demandas del entorno.	3
	1.2. Organización y gestión administrativa	Se cuenta con una estructura organizacional que garantiza una gestión de calidad de los procesos del IFD.	5
	1.3. Gestión docente	El IFD dispone de políticas y procedimientos para la selección, evaluación y promoción de formadores.	6
	1.4. Gestión presupuestaria	Los recursos económicos del IFD son administrados de manera eficiente.	3
PROCESOS ACADÉMICOS	2.1. Diseño curricular	El instituto garantiza una formación integral y actualizada, cumple con la implementación de políticas curriculares y co-curriculares y adecua una metodología pertinente para su desarrollo.	7
	2.2. Admisión	El IFD cuenta con una oferta educativa, selecciona y admite ingresantes.	2
	2.3. Enseñanza-aprendizaje	El IFD implementa, ejecuta, evalúa, actualiza y mejora sus procesos académicos.	7
	2.4. Titulación	La titulación refleja el éxito de la oferta educativa institucional.	2
	2.5. Tutoría	El IFD apoya de manera personalizada a aquellos estudiantes que requieren asistencia en aspectos académicos y otros, en asuntos que afectan su rendimiento.	2
	2.6. Investigación	El IFD ha definido políticas y estrategias para promover el desarrollo de la investigación.	5





Dimensión	Factor	Criterio	N.º de estándares
SERVICIOS DE APOYO	3.1 Desarrollo del personal administrativo	El IFD dispone de políticas y procedimientos para el desarrollo del personal administrativo, facilitando el cumplimiento de los objetivos académicos.	3
	3.2. Sistema de información	El IFD garantiza una adecuada organización de su sistema de información.	4
	3.3. Bienestar	El IFD promueve la participación de los estudiantes en actividades co-curriculares y los asiste en sus necesidades para un buen rendimiento académico.	4
	3.4. Infraestructura, equipamiento y tecnología	El IFD tiene una infraestructura, equipamiento y tecnología moderna para el desarrollo de sus actividades académicas y administrativas. Realiza labores de mantenimiento preventivo y correctivo y aplica acciones de protección del ambiente.	8
RESULTADOS E IMPACTO	4.1. Imagen institucional	El IFD tiene una imagen posicionada dentro del medio social, cultural y productivo de su localidad. Establece su participación en la sociedad y busca ejercer influencia positiva sobre su entorno.	2
	4.2. Proyección social	El IFD expresa su responsabilidad social, a través de programas de proyección en beneficio de la comunidad.	3
	4.3. Egresados	El IFD realiza el seguimiento de sus egresados, los convoca y organiza a fin de tener información sobre su experiencia laboral, actualización y servicio de empleo.	4
TOTAL			70

En el Cuadro 1 mostramos la matriz resumida de dimensiones, factores, criterios y estándares para la acreditación de las instituciones superiores de formación docente. esta información fue publicada en el Diario Oficial *El Peruano* el año 2009.

1.1.3 Evolución del sistema

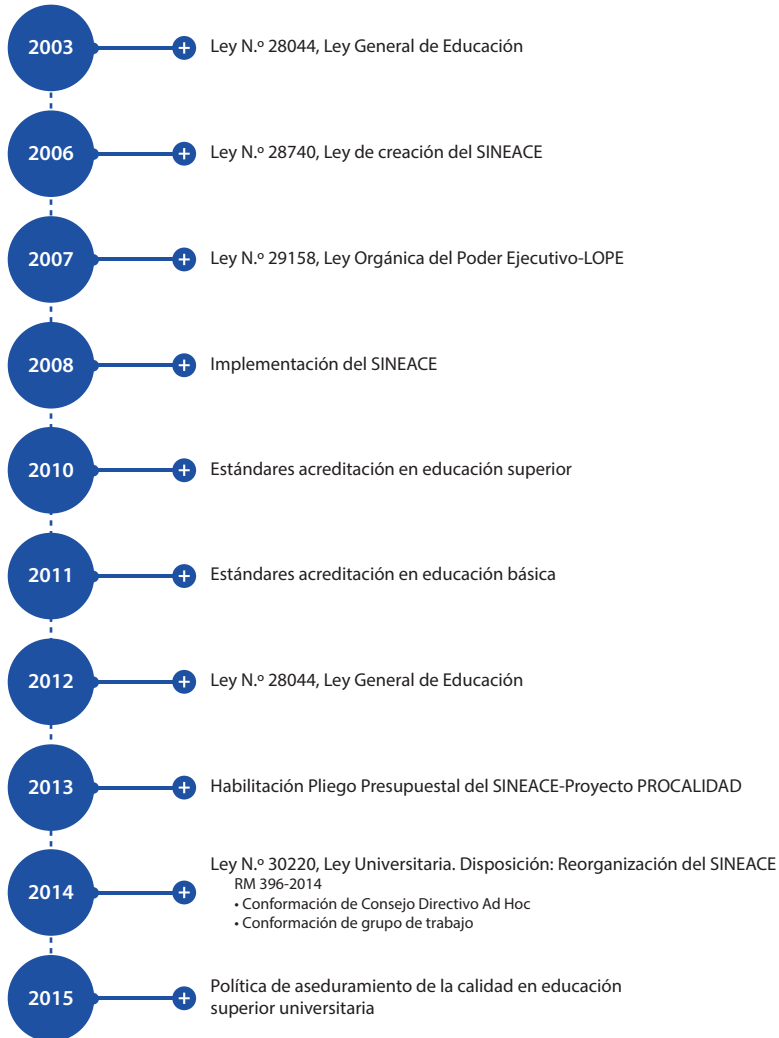
El proceso que desembocó en la instauración del sistema de acreditación para la calidad evolucionó en el tiempo. Hacia el año 2006 se promulgó la ley de creación del SINEACE. Así, el primer modelo de acreditación de programas de estudios en institutos y escuelas de educación superior establecido por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior no Universitaria (CONEACES), órgano operador del SINEACE, entró en vigencia el año 2009. Dicho modelo contenía los estándares para las instituciones superiores de formación docente. El año 2010 apareció el modelo para las carreras de salud y las carreras tecnológicas.

Como se observa en el gráfico N.º 1, los estándares fueron planteados a partir del año 2010 y en 2012 se empezaron a dar las primeras acreditaciones nacionales a institutos pedagógicos. Hacia el año 2014, en el marco de la promulgación de la nueva Ley Universitaria, se reestructuró el SINEACE, extinguiéndose el CONEACES. Allí mismo, se creó la Dirección de Evaluación y Acreditación de Institutos y Escuelas de Educación Superior DEA-IEES.

El año 2016 se implementó un nuevo Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Institutos y Escuelas de Educación Superior, que ha replanteado el número de indicadores y estándares que funcionaron bajo la supervisión del CONEACES.

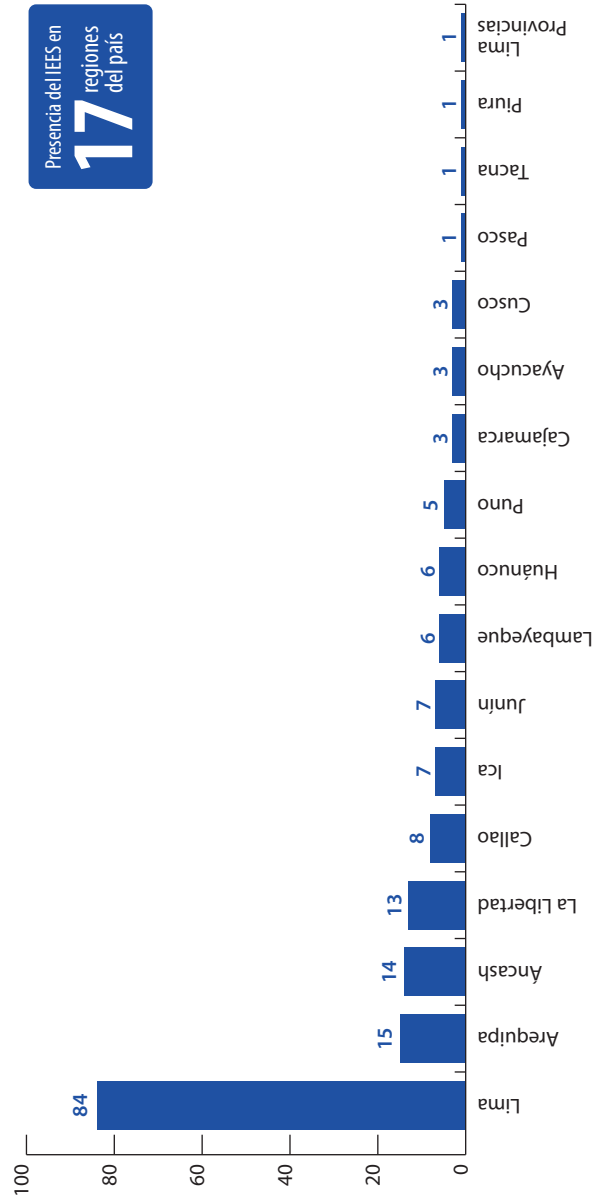
GRÁFICO N.º 1

Evolución del sistema de acreditación



Fuente: Añaños et ál. (2016).

GRÁFICO N.º 2
Distribución de institutos y escuelas de educación superior por regiones



1.1.4 Avances de acreditación

En 17 regiones del país hay presencia de institutos y escuelas de educación superior. Sin embargo, Lima concentra la mayor cantidad de ellas: 84. Antes del año 2005 se habían instalado en Perú cerca de 953 comités de calidad.

Cabe señalar que 877 institutos se encuentran en proceso autoevaluación (primera etapa de la acreditación) y 92 en evaluación externa (próximos a acreditarse). De los cerca de mil comités de calidad inscritos en el sistema SINEACE, aproximadamente el 60 pertenecen al ámbito público.

GRÁFICO N.º 3

Número de institutos y escuelas de educación superior según el nivel del proceso de acreditación



Fuente: SINEACE al 14.12.2016.

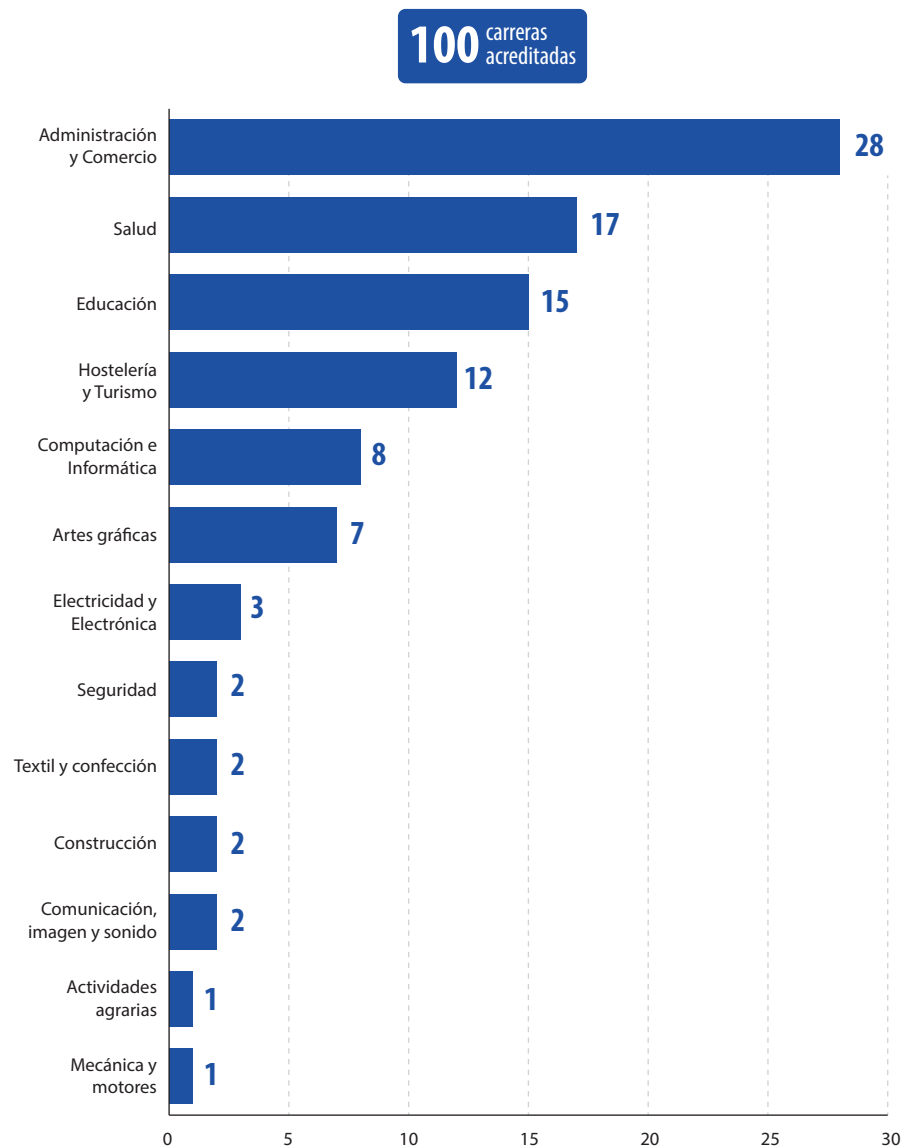
* Se consideran las carreras tecnológicas del Instituto de Educación Superior Tecnológica y de Institutos Superiores de Educación.

** Se consideran las carreras pedagógicas del Instituto de Educación Superior Pedagógico e Institutos Superiores de Educación.

Actualmente tenemos 105 carreras acreditadas en todo el país. 24 de ellas pertenecen al ámbito de la educación superior pedagógica y 81 al de educación superior tecnológica.

GRÁFICO N.º 4

Carreras acreditadas por ámbito temático



Fuente: SINEACE al 27.06.2016.

De las 105 carreras acreditadas, aproximadamente el 30% pertenece a Administración y Comercio, 17% al sector salud, 15% a educación y 12% a turismo y hostelería.

1.1.5 Breve balance del sistema

Los balances y evaluaciones realizadas por el SINEACE en los últimos años nos revelan los siguientes aspectos positivos:

1. Se ha logrado la movilización de diferentes actores en torno a la calidad educativa.
2. Existe un reconocimiento creciente de la evaluación y la acreditación como una herramienta de mejora continua.
3. Se ha generado una práctica evaluativa y de reflexión, que a su vez ha fomentado el trabajo en equipo dentro de las instituciones que han iniciado el proceso de acreditación.
4. La autoevaluación es reconocida y valorada como un proceso de ordenamiento y mejora de la gestión de las IIEES.
5. Se ha promovido efectivamente la participación de directivos, docentes, estudiantes, familias y otros grupos de interés en el marco de los procesos de acreditación. (SINEACE, DEA-IEES)

Sin embargo, existe alguna disconformidad en los siguientes aspectos según análisis basado en el antiguo modelo de acreditación:

1. Se aprecia una cantidad excesiva de estándares y duplicidad de los mismos.
2. Algunos estándares e indicadores han estado orientados a requisitos mínimos.
3. Los indicadores se han percibido rígidos sin posibilidad de adaptarse a distintas realidades del país.
4. El proceso demanda de una solicitud excesiva de documentación.
5. Contiene expectativas que no están bajo el control de la institución.
6. Evaluación externa orientada predominantemente a la inspección y/o auditoría.

7. Heterogeneidad en grupo de evaluadores externos, en aspectos técnicos y actitudinales.
8. Insuficiente capacitación de los involucrados.
9. No se evalúa resultados como indicadores de calidad.
10. Falta de claridad en algunos procedimientos.
11. Valoración dicotómica no permite evidenciar grados o matices del logro de estándares. (SINEACE, DEA-IEES)

Algunos desafíos encontrados por el SINEACE a través de estos procesos de evaluación son:

1. Se necesita de una mayor sensibilización, información, capacitación, así como asistencia técnica (acompañamiento) durante el proceso.
2. Se necesita la articulación de esfuerzos e involucramiento de las autoridades.
3. Es difícil atender la demanda creciente de acreditación en todo el país.
4. Alto costo de la acreditación (implementación de mejoras, dedicación del personal y evaluación externa).
5. Falta de liderazgo en instituciones educativas, así como de estabilidad en directivos y docentes con predominio de contratados por hora. (SINEACE, DEA-IEES)

1.2 Justificación del estudio

El impacto del proceso de acreditación, en cuanto a cobertura, en alguna medida estuvo por debajo de lo deseado. Ello se evidenció en el escaso número de instituciones acreditadas en el periodo 2009-2015 (81 carreras de institutos tecnológicos y 24 institutos pedagógicos en todo el país). Información obtenida por los operadores del sistema, identificó —entre otros factores limitantes— una escasa cultura de acreditación, poco interés de las instituciones por asegurar la calidad de sus procesos y servicios y la percepción de los actores educativos de que el proceso era engorroso debido al número de criterios establecidos y el alto nivel de cumplimiento que exigían los estándares.

En ese marco, se requiere de estudios e informes que den cuenta de los avances de las instituciones acreditadas, identificando los factores que impidieron un mejor desempeño del sistema y aquellos que, en los casos exitosos, generaron logros e impactos positivos. Se espera que este proceso de sistematización contribuya a capitalizar la experiencia y a convertirla en aprendizaje que aporte al fortalecimiento de políticas públicas de aseguramiento de la calidad educativa.

1.3 Objetivos

- Identificar los factores (institucionales, administrativos, culturales, personales y políticos) que determinaron avances y limitaciones del sistema de acreditación durante el periodo 2009-2015.
- Reconocer las lecciones aprendidas de las actividades llevadas a cabo en el proceso de acreditación 2009-2015.
- Plantear, a partir de los hallazgos, un conjunto de recomendaciones que sirvan de base para la implementación del nuevo sistema (a partir de la nueva matriz de indicadores 2016).

1.4 Metodología

1.4.1 Tipo de estudio

Se realizó un proceso externo de sistematización con estudio de casos múltiples y abordaje cualitativo. Igualmente, se utilizó un enfoque participativo donde los agentes involucrados brindaron retroalimentación constante para que el proceso de sistematización responda a las necesidades institucionales y produzca conocimientos útiles para la gestión. La recolección de información se llevó a cabo a partir de entrevistas individuales y grupales, así como mediante la revisión de documentos.

1.4.2 Muestra

La muestra se realizó en seis instituciones acreditadas de educación superior no universitaria seleccionadas de forma aleatoria. Se identificaron instituciones que mostraban predisposición al cambio y logros evidentes en sus procesos institucionales y académicos. Sus directivos colaboraron voluntariamente con el presente estudio, accediendo a las entrevistas para brindar información sobre sus experiencias. En el cuadro N.º 2 mostramos los institutos seleccionados, las fechas en que se aplicaron los instrumentos y el nombre de todos los informantes.

CUADRO N.º 2

Instituciones visitadas y carreras acreditadas

	Tipo	Nombre	Dpto.	Gestión	Carrera
Instituciones visitadas	ISE - PED	La Salle	Cusco	Pública	Formación Docente
	ISE	KHIPU	Cusco	Pública	Guía Oficial de Turismo
					Computación e Informática
	IESP	José Jiménez Borja	Tacna	Pública	Formación Docente
	IEST	Huando	Huaral	Pública	Producción Agropecuaria
	IESP	Juliaca	Puno	Pública	Formación Docente
	PED	Chincha	Ica	Pública	Computación e Informática
					Gastronomía y Arte Culinario
					Enfermería Técnica
					Administración de Empresas
					Guía Oficial de Turismo
					Contabilidad
					Educación Inicial
					Inglés
Educación Física					

1.4.3 Ubicación geográfica de los institutos que conforman la muestra

GRÁFICO N.º 5

Regiones a las que pertenecen los institutos de la muestra



1.4.4 Fuentes de información

Para la realización del estudio acudimos a diferentes fuentes de información, las cuales se agruparon en primarias y secundarias. Así mismo, se aplicaron entrevistas individuales y grupales para obtener información cualitativa de fuentes primarias. La data se procesó en búsqueda de una perspectiva integral que dé cuenta de los cambios estructurales y los cambios en las subjetividades y disposiciones producidos durante el proceso.

Las entrevistas se realizaron con actores claves del proceso de acreditación en cada una de las instituciones mencionadas; ello con la finalidad de conocer sus perspectivas sobre los logros obtenidos en los objetivos y resultados generales. Sirvieron también para valorar la acción de los(as) participantes en el desarrollo del proceso de acreditación y conocer los cambios que se han suscitado en el ámbito de los efectos (conocimientos, habilidades y prácticas), así como en la implementación de procesos institucionales. Se tomó en cuenta el criterio CMS-CAMBIO MÁS SIGNIFICATIVO, dando prioridad a los casos exitosos. Se llevaron a cabo con docentes, administrativos y directivos de las instituciones de la muestra. Esta aproximación cualitativa nos permitió profundizar en las necesidades y puntos de vista de los actores relacionados.

También acudimos a documentos de sustentación, reportes, entre otros materiales producidos durante el proceso de acreditación. También se usó información relevante: documentos de gobiernos locales y regionales, información del Ministerio de Educación-MINEDU, estudios, diagnósticos, evaluaciones del proceso, etc.

1.4.5 Personas entrevistadas

Lugar	Fecha	Entrevistado	Cargo	Técnica
Instituto Juliaca	26/8/2016	Percy Apaza	Director del Instituto	Entrevista
	27/8/2016	Clemencia Vargas	Formación en Servicio	Entrevista grupal
		Yolanda Flores	Jefa de Unidad Administrativa	
		Mery Quiñones	Jefa de Unidad Académica	
		Elizabeth Vega	Jefa de Educación Inicial	
Balbino Áreas	Jefe de Educación Secundaria			
Instituto La Salle de Urubamba	13/7/2016	Hno. Jacobo Meza	Director del Instituto	Entrevista
	14/7/2016	Carmen Vásquez	Docente de Educación Inicial	Entrevista grupal
		Yuri Durand Flores	Docente del Área Pedagógica	
Carlos Durand	Dirección Académica			
Instituto Público Chincha	16/9/2016	Jorge Jarrín	Director Encargado	Entrevista
		Carlos Atúncar	Docente	Entrevista grupal
		Mirta Morón	Actividades Co-curriculares	
		Pablo Amoretti	Jefe de Carreras Pedagógicas	
		Miguel Huasaquiche	Coordinador de Acreditación	
		Javier Pachas	Coordinador de Tutoría	
		Gina Taype	Jefa de Producción	
		Rosa Albina de la Cruz	Jefa de Unidad Académica	
		Julio Reyes	Jefe de Formación en Servicio	
		Freddy Escobar	Administración de Empresas	
		José Antonio García	Gastronomía y Culinaria	
		Lady Sánchez	Administración de Empresas	
		Luis Peña	Jefe Carrera de Contabilidad	
Yolanda Torres	Enfermería Técnica			
Rosario Reyes	Carrera de Turismo			

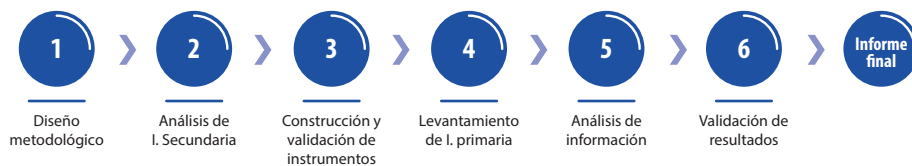


Lugar	Fecha	Entrevistado	Cargo	Técnica
Instituto Khipu	13/7/2016	Karem Nin	Directora General	Entrevista grupal
		Odalís Santiesteban	Directora de Turismo	
		Ronald Caparó	Jefe del Área Académica de Computación e Informática	
		Eliana Rodríguez	Jefa del Área Académica de Guía Oficial de Turismo	
		Maley Meza	Analista de Calidad	
Instituto José Jiménez Borja	2/8/16	Hna. Aída Juárez	Directora	Entrevista
		Julio Cotacora	Director de Unidad Académica	Entrevista
Instituto Huando	9/9/16	Alfonso Vigo	Director	Entrevista
		Ana Martínez	Ingeniero Zootecnista	Entrevista grupal
		Yuri calle	Ingeniero Agrónomo	
		Wálter Ortiz	Ingeniero Agrónomo	
		Gladys Gallegos	Ingeniero Zootecnista	
		José Landa	Bromatóloga	
		Belecio de la Cruz	Educador Ciencias Pecuarias	

1.4.6 Etapas del estudio

GRÁFICO N.º 6

Etapas del proceso de sistematización



CUADRO N.º 3

Descripción de etapas del proceso de sistematización

Etapa y descripción
<p>UNO. Diseño metodológico Se coordinó con el SINEACE para organizar el trabajo global. Se ajustaron los objetivos, la metodología y el cronograma, se elaboraron así mismo los instrumentos. En esta etapa se realizó un acopio inicial de información, confeccionándose una base de datos que sirvió para delimitar el recojo de data en campo. A partir de este registro se recogió información de fuentes primarias.</p>
<p>DOS. Análisis de información secundaria Se procedió a la recopilación, ordenamiento, procesamiento y análisis inicial de la información obtenida: documentos que sustentan la planificación inicial, los informes periódicos, informes de monitoreo y evaluación. A partir de este análisis se identificaron las variables que se usaron en la construcción de los instrumentos.</p>
<p>TRES. Construcción y validación de instrumentos Se construyeron los instrumentos necesarios para el acopio de información según las necesidades de información levantadas en la etapa anterior. Un insumo importantísimo fue la matriz de sistematización. En esta etapa se validaron los instrumentos de levantamiento de información.</p>
<p>CUATRO. Recojo de información en campo Previamente se identificaron las instituciones participantes en el estudio. Luego se procedió al trabajo en zonas de intervención, aplicando los instrumentos para levantar la información. Paralelamente se sistematizó información.</p>
<p>CINCO. Sistematización y análisis de la información Se tabuló y procesó la información y se realizó el análisis, redactando la versión preliminar de los resultados del estudio de caso.</p>
<p>SEIS. Presentación y validación de resultados con actores claves Los resultados fueron presentados a los actores claves del proceso en reuniones donde se recibió la retroalimentación para la redacción del informe final.</p>
<p>SIETE. Presentación de informe final Se presentó el informe, de acuerdo con los requerimientos planteados por el SINEACE.</p>

CAPÍTULO 2

EMPRENDIENDO EL CAMINO MOTIVACIÓN Y ORGANIZACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN

Apartir de las entrevistas realizadas en los diferentes institutos pedagógicos y tecnológicos, llegamos a la conclusión de que la motivación es un elemento clave para el logro de la acreditación. Recordemos que este proceso es voluntario, pues no existe norma que “obligue” a las instituciones a iniciarlo. Sin embargo, los institutos visitados lo asumieron como un imperativo que surgió de su propia automotivación (motivación intrínseca) y como respuesta a una exigencia social (motivación extrínseca), pues la mayoría de ellas se considera un referente institucional de la formación de profesionales en sus respectivas regiones.

Fueron diversas las motivaciones que sustentaron el proceso de acreditación. De tal forma, hemos reconocido algunas de ellas mediante las entrevistas realizadas. Así mismo, hemos identificado los procesos que implicaron la asunción institucional de responsabilidades y una organización para el cambio al inicio del proceso.

2.1 Historial de mejora continua

Muchas instituciones consideran que antes de su autoevaluación (primer paso formal para la acreditación), ya implementaban procesos que apuntaban a la calidad y tenían el interés de mejorarlos continuamente; sin embargo, la

carencia de instrumentos para valorarlos no les permitía tener una apreciación objetiva de los mismos. En el caso de los institutos pedagógicos públicos, muchos de ellos ya se habían alineado desde hace tiempo a las políticas y normativas del sector Educación. Estos procesos previos —más allá del cumplimiento de las exigencias normativas— les dejaron una impronta positiva, conduciéndolos a optimizar procesos académicos y diversos aspectos de gestión educativa. Por ello, cuando se creó el SINEACE y fue implementado a escala nacional, pudieron alinearse con menores dificultades que otras instituciones.

“Hemos estado presentes en todos los cambios y nos hemos alineado a las diferentes directivas propuestas por el Ministerio de Educación desde hace más de 20 años. El año 2007, cuando surgió la acreditación, fue lógico que nosotros seamos los llamados a acreditarse. Nuestro instituto tiene que adecuarse a las expectativas de desarrollo regional y nacional.”

Instituto La Salle de Urubamba

El sistema de acreditación nacional, implementado en la última década, fue el resultado de un proceso de maduración de varios años y no una creación espontánea. El Ministerio de Educación —desde mucho antes de la existencia del SINEACE— vino ensayando una serie de iniciativas vinculadas con la evaluación y autoevaluación. La mayoría de los institutos acreditados que hemos visitado se habían alineado con anterioridad a estos avances programáticos, de modo que, cuando se instaló formalmente el sistema, se sentían relativamente preparados para asumir el proceso de manera voluntaria.

“Para nosotros han sido claves las experiencias previas. A solicitud del MINEDU veníamos realizando nuestras autoevaluaciones internas desde el año 2006. Esto nos contagió la visión de lo que es la acreditación: preparar información y tener a la mano las evidencias. Cuando llegó formalmente el proceso, nosotros estábamos mejor preparados.”

Instituto Juliaca

2.2 Marcar la diferencia

En plazas con abundante oferta educativa como Cusco o Juliaca, la acreditación institucional —a decir de los entrevistados— otorga un valor añadido en el mercado educativo. No obstante, más allá de la posibilidad comercial que esta condición genera, la acreditación constituye una valiosa oportunidad de demostrar y proyectar en el espacio local, regional y nacional, la trayectoria de estas instituciones en la formación de estudiantes.

“Acreditarnos es también dar a conocer que cada vez estamos mejorando, que estamos innovando diariamente. ¿Cómo podemos decir que somos buenos? ¿Quién lo garantiza? La única forma es demostrarlo y la acreditación nos lo permite. Esa fue nuestra gran motivación.”

Instituto Khipu

“En Juliaca tenemos el 90% de la oferta educativa nacional, entre ellas muchas filiales de institutos y universidades limeñas. Además, otros institutos privados brindan la carrera de Pedagogía. La acreditación era un reto importante para nosotros, pues es una forma de distinguirnos por nuestra propuesta educativa.”

Instituto Público Juliaca

Algunos entrevistados reconocen este plus o valor añadido que otorga la acreditación, pues los posiciona mejor frente a otras instituciones en el escenario local, pero también valoran el aprendizaje que genera el hecho de embarcarse en un sistema de gestión de calidad. Ello significó que se involucraran en un proceso de comparación y evaluación que les ha dejado lecciones aprendidas para la mejora continua.

“Al principio hubo poca credibilidad, lo veíamos difícil. Cierta día, durante una reunión en Puno, miembros de otros institutos comentaron: ‘si nosotros no nos acreditamos, peor será Juliaca’. Esa afirmación nos motivó; lo asumimos como un reto, pues teníamos que demostrar que sí éramos capaces.”

Instituto Público Juliaca

“La acreditación nos enseñó cómo hacer mejor las cosas. Nuestro instituto tenía una forma particular de llevar a cabo sus procesos. Sabíamos que los hacíamos bien, pero viéndolo desde un sistema de gestión de calidad pudimos identificar objetivamente lo que hacíamos bien y lo que debíamos mejorar. Es una forma de aprendizaje institucional que nos condujo a estandarizar nuestros procesos.”

Instituto Khipu

2.3 Presión del entorno

Los institutos acreditados han sido y siguen siendo referentes de la educación en sus regiones. Esta condición les otorga una visibilidad especial en los ámbitos local y regional. Sus docentes reflexionaron junto con nosotros sobre la responsabilidad que significa para ellos pertenecer a dichas instituciones educativas, referentes regionales de formación de técnicos y profesionales. Ellos sienten “como si los ojos” de la región estuvieran permanentemente sobre ellos, pendientes de sus avances y retrocesos. En tal sentido, la acreditación fue tomada con mucho compromiso y responsabilidad, una exigencia institucional autoimpuesta para satisfacer a las expectativas del entorno.

“Nuestro instituto es el centro de estudios no solo del Valle Sagrado, sino de la región Cusco. La comunidad está pendiente de lo que ocurre acá. Siempre nos hemos exigido buscando la forma de organizarnos para la acreditación. Fue para nosotros una motivación interna, pero también externa.”

Instituto La Salle de Urubamba

Por otro lado, se manifiesta una necesidad de brindarle a su región una institución emblema, un referente de la educación regional. Esta dinámica es más nítida en el interior del país, donde los entrevistados mencionan recurrentemente su raigambre local.

“Juliaca es un centro neurálgico cultural y económico del Sur. Aquí se habla aimara, quechua y castellano. Por ello queremos ofrecerle a la región Puno una institución de calidad, donde la construcción continua del conocimiento supere día a día lo que hemos tenido antes. Para ello iniciamos una gestión institucional seria y sostenible. Nos hemos acreditado, ahora queremos ser excelentes.”

Instituto Público Juliaca

“Hemos asumido la responsabilidad de ser los mejores para responder a las expectativas del Sur del Perú. Hay un mar de docentes formados por nosotros en todas las escuelas del Sur. No podemos quedarnos en la medianía ni en la mediocridad. Por eso, cuando nos dieron vía libre y tuvimos claro cuál era el formato de acreditación, fuimos para adelante.”

Instituto José Jiménez Borja

2.4 Incrementar la matrícula de estudiantes

Para la sostenibilidad de la actividad académica, los institutos necesitan contar con un número suficiente de estudiantes. Con el auge de las universidades y la crisis del sistema educativo de las décadas pasadas, los institutos pedagógicos sufrieron una merma en cobertura y fueron reduciendo el número de matrículas anuales. A ello se sumó la “nota mínima 14” —una medida implementada en gobiernos anteriores— que estableció como requisito mínimo para ingresar a los institutos pedagógicos la calificación de catorce. Esto trajo consigo, a decir de las personas entrevistadas, una reducción considerable de estudiantes en los institutos pedagógicos. En este panorama, la acreditación apareció como vía para lograr un nuevo posicionamiento y atraer nuevos estudiantes a la carrera pedagógica, ampliando el número de matrículas anuales.

“Frente a la amplia oferta educativa local (proliferación de filiales de universidades limeñas), ponemos al mercado a nuestros estudiantes, midiendo así nuestras fuerzas con otras instituciones. Los estudiantes a veces prefieren las universidades, pues les ofrecen programas que se adaptan a sus necesidades (clases los sábados y domingos, por ejemplo). Sin embargo, la acreditación nos permite repuntar y generar confianza en la población.”

Instituto Público Juliaca

Algunos entrevistados, sin embargo, se muestran críticos y consideran que luego de la acreditación sus institutos no han mejorado su posición en el mercado, lo cual se refleja en el estancamiento del número de estudiantes matriculados. Se demanda un rol más activo del SINEACE en la difusión social del valor de la acreditación.

“En cuanto a publicidad, la acreditación no nos ha traído resultados; no tenemos más alumnos, aunque lo publicitamos en nuestros materiales. SINEACE debe difundir y dar a entender a la sociedad peruana el valor de las instituciones acreditadas. La gente común no percibe la mejora, no reconoce que nuestro instituto es mejor que el que está al lado.”

Instituto La Salle de Urubamba

2.5 Transformación más que mero cumplimiento

Más allá del cumplimiento de factores y criterios de acreditación, muchas instituciones consideran que el proceso de evaluación de la calidad los ha ayudado a consolidar diversos procedimientos y a transformar algunas prácticas institucionales. La acreditación nacional no les ha significado solamente la “verificación” de una lista de estándares; ha comportado, más bien, un proceso de transformación organizacional. En ese sentido, la decisión voluntaria de acreditarse implicó necesariamente una nueva organización para el cambio.

Esta constatación se complementa con el testimonio de los diversos actores educativos de los institutos acreditados; ellos manifiestan que no aspiraban a la acreditación con la única perspectiva de una certificación formal, sino que buscaban además la legitimación de una trayectoria institucional consagrada hacia la calidad. Hemos identificado en casi todos los institutos visitados esta doble perspectiva que la acreditación supone. Por un lado, *la mejora continua de la calidad* y, por otro, *un proceso documentario* que hace posible evidenciar los procesos de mejora. Los actores educativos entrevistados ponen siempre énfasis en la primera perspectiva.

“Uno de los aspectos más tediosos de la acreditación es la burocracia, que se genera al interior de las organizaciones; superado ese momento, se convierte en una sistematización de los procesos que nos facilita el trabajo y nos conduce hacia la mejora continua.”

Instituto Khipu

2.6 Prestigio institucional

Las instituciones educativas acreditadas que visitamos en el marco de este estudio han consolidado a través del tiempo un prestigio que se sustenta en su práctica irrestricta de la calidad. Gracias a ello son referentes educativos en los ámbitos local y regional. Como ya hemos dicho, muchas de ellas aplicaban procesos de mejora de la calidad tiempo antes de la creación formal del sistema de acreditación nacional. La Salle y José Jiménez Borja, por ejemplo, son instituciones con una trayectoria de muchos años en sus respectivas regiones (Cusco y Tacna). En su proceso de acreditación, incluso, han participado sus exalumnos, hoy docentes de estos institutos. La acreditación, en tales casos, ha venido a consolidar una trayectoria y un liderazgo regional.

“La imagen del Instituto La Salle de Urubamba tiene un alcance en todo el país. Para el Ministerio de Educación somos una de las instituciones fortaleza de la región Cusco. Correspondiendo a esa posición, el instituto ha trabajado en su proceso de acreditación.”

Instituto La Salle de Urubamba

Es importante señalar que —desde la perspectiva de los miembros de los institutos visitados— la acreditación constituye también un sello, una marca que garantiza la calidad de sus procesos. Suele pasar en nuestro país que el prestigio no necesariamente se asocia con cuestiones referidas a la calidad educativa. Así, por ejemplo, algunas veces las instituciones y profesionales limeños se convierten en referentes por el solo hecho de provenir de la capital de la República. Otro caso está constituido por algunas instituciones que basan su prestigio en su público objetivo proveniente de los sectores socioeconómicos

A y B. En dicho contexto, la acreditación se convierte en un proceso democratizador que otorga reconocimiento al mérito, recomponiendo las relaciones de estatus y prestigio que se generan en torno del sistema educativo.

“Somos el único instituto superior pedagógico público de Tacna, su ALMA MÁTER. Más del 70% de docentes de la región ha pasado por aquí. Hemos tenido profesores egresados relevantes a escala nacional. La acreditación es para nosotros la coronación de una serie de experiencias exitosas.”

Instituto José Jiménez Borja

“Los docentes quieren trabajar en un instituto acreditado. La acreditación ha significado prestigio para la institución, para el docente, para los estudiantes. Los empresarios buscan a los mejores y Huando es el único acreditado. Sin embargo, el empresariado no necesariamente conoce el valor de la acreditación. Es algo que poco a poco se está difundiendo.”

Instituto Agropecuario Huando

2.7 Consolidación de procesos

Como ya hemos dicho, los miembros de los institutos entrevistados consideran que la acreditación les ha servido para consolidar aquello que ya realizaban, pero sin “preocuparse” mucho de las evidencias. Todos, sin excepción, durante mucho tiempo implementaron procesos y actividades que respondían a diversas condiciones que más tarde configuraron los criterios de acreditación. Muchos de esos procesos se alineaban a criterios normativos exigidos por el Sector Educación antes de instaurarse el sistema de acreditación. Algunos entrevistados comentaron que era un proceso que estaban esperando, pues “se caía de maduro” dado el alto sentido de cumplimiento de normativas y estándares que llevaban a cabo.

Una vez creado el SINEACE y aclarados los criterios de acreditación a través del CONEACES, el proceso debería ser prácticamente automático. Sin embargo, también nos comentaron sobre las dudas y temores que surgieron antes de

embarcarse en el proyecto de acreditación. En Tacna manifestaron que antes de iniciar el proceso de acreditación se encontraban dudosos, por lo que decidieron invitar al personal técnico del SINEACE para que les brinden algunas opiniones sobre sus evidencias. Estos, al ver el “trencito”¹ les dijeron: “¿Qué están esperando para acreditarse?”. Fue la chispa, el impulso adicional que necesitaban para lanzarse al proceso.

2.8 Una oportunidad de sistematización

La acreditación también ha significado una oportunidad de sistematización de las propias prácticas académicas y de gestión. Las personas entrevistadas consideran que la complejidad de la gestión institucional y de los procesos académicos exige un proceso de sistematización que ordene y oriente la gestión hacia la consecución de resultados claramente definidos. La acreditación les ha permitido capitalizar sus experiencias, de manera que ahora pueden conocer su impacto, replicarlas y generar conocimiento a través de ellas.

“Es la única manera de trabajar, pues con la acreditación hemos sistematizado nuestros procesos. Ya no existen procesos espontáneos, todo lo que hacemos está dentro de una secuencia. Esa secuencia la tenemos ahora clara.”

Instituto Khipu

2.9 Procesos iniciados por el MINEDU

Como ya hemos dicho, algunos institutos se habían alineado desde hace mucho tiempo a las políticas y normativas del Sector Educación y participaron en las diferentes iniciativas llevadas a cabo por el MINEDU. Ello les brindó un conjunto de experiencias formativas para sus docentes y directivos: encuentros, seminarios, capacitaciones, intercambios, preparación y autoevaluación.

1 Se conoce como “trencito” el conjunto de mesas dispuestas de manera horizontal que acondicionaron para mostrar las evidencias de los estándares definidos en el formato de acreditación.

En este marco es especial el caso de los institutos pedagógicos. La política educativa ha experimentado en los últimos años una serie de transformaciones que trajeron consigo un conjunto de iniciativas —experimentos, a decir de nuestros entrevistados— implementadas dentro del Sector. Se realizó así un proceso de focalización de institutos (en la década de 2000) para promover nuevos modelos de gestión. Una de las reformas más significativas fue la aplicada a la formación docente. Allí se conformó un grupo de 22 institutos piloto.

“Estuvimos en todas las capacitaciones llevadas a cabo. MINEDU miró con mucha atención a nuestro instituto y es por eso que no hemos estado ausentes de los procesos de mejora. La mejora continua para nosotros no fue solo una frase, fue una práctica permanente.”

Instituto José Jiménez Borja

También podemos mencionar los procesos de autoevaluación y evaluación externa que llevó a cabo la Dirección de Formación Inicial Docente-DIFOID el año 2004. Todas estas iniciativas fortalecieron la experiencia de los institutos pedagógicos. Así, cuando apareció por fin el SINEACE a través del CONEACES, ya un conjunto de instituciones estaban “encaminadas”, pues se habían enriquecido de estas experiencias previas.

“Cuando en 2007 se inicia la evaluación externa saltaron las exigencias a través de varios estándares. Podría decirse que era un modelito de calidad. Fueron experiencias muy importantes que anticipaban lo que se venía con el SINEACE. Fue para nosotros una preparación para nuestra posterior acreditación.”

Instituto José Jiménez Borja

Por otra parte, en el ámbito regional también se llevaron a cabo procesos de reforma educativa que impactaron sobre los procesos académicos y de gestión implementados dentro de los institutos.

“Ante la desactivación (por parte del MINEDU) de las oficinas de investigación y bienestar, decidimos retomarlos junto a la Dirección Regional de Tacna. Fuimos diferentes y mantuvimos bienestar e investigación. Los institutos que no tienen esas oficinas hoy sufren las falencias en sus procesos de calidad.”

Instituto José Jiménez Borja

Todas estas directivas y programas paulatinamente crearon condiciones políticas e institucionales para “dar el gran salto” hacia la acreditación. Sin embargo, no siempre el proceso fue “legible” para todos. Un momento crítico, por ejemplo, se vivió el año 2012 cuando CONEACES planteó el formato de acreditación para institutos definiendo los 70 estándares que había que cumplirse para la acreditación institucional. Algunas personas entrevistadas manifiestan que aún no tenían claro si oficialmente el MINEDU aceptaría ese modelo. Este tipo de confusiones son propias de los procesos de transición normativa. Finalmente, se tuvo la claridad suficiente para tomar la decisión cuando el Ministerio consagró el sistema que CONEACES había propuesto.

“Tuvieron que ponerse de acuerdo porque parecía que cada uno trabajaba por su lado. Hasta que por fin en el Ministerio nos dijeron que trabajemos con el modelo del CONEACES. Y allí empezamos a recopilar nuestras evidencias, ojo no a crearlas.”

Instituto José Jiménez Borja

2.10 Decisión, compromiso y liderazgo

La acreditación, en tanto proceso voluntario, significó para las instituciones tomar una decisión. Y no fue una decisión unilateral, en muchos casos constituyó un compromiso colectivo. Sin embargo no fue fácil, a pesar de que algunas instituciones tenían instaladas estrategias, procedimientos y actividades de mejora continua de la calidad. Y es que, como hemos dicho, algunos institutos no iniciaron sus procesos de aseguramiento de la calidad al momento de tomar la decisión de acreditarse. Esta decisión, empero, tomó un tiempo considerable debido a las demandas de organización que el proceso generaba y que colisionaba con otros procesos de su actividad cotidiana.

“Nos ha llevado un poco de tiempo, no tanto el hecho de cumplir con todos los estándares que se nos exigían, sino sobre todo la organización. Nosotros ya hacíamos un trabajo en el marco de la calidad. Nos tomó tiempo decidirnos y ahora estamos dentro de ese mismo propósito de continuar mejorando nuestro trabajo.”

Instituto La Salle de Urubamba

Para los integrantes de los comités de calidad, embarcarse en una aventura de acreditación no fue una decisión sencilla, pues sabían que esto les demandaría la instalación de una pequeña burocracia interna —imposible de evitar— y los enfrentaba al temor natural de no ser calificados. Sin embargo, las cosas sucedieron de manera casi inexorable, pues todo el esfuerzo desplegado a lo largo de los años inequívocamente los conducía por la ruta de la acreditación institucional.

Un primer paso fue convencerse de las ideas y posteriormente identificar y convocar a un equipo altamente comprometido y motivado. Esta quizá fue una de las condiciones fundamentales para lograr la acreditación, pues se requiere voluntad expresa de las autoridades institucionales, acompañada de un liderazgo basado en el conocimiento y la experiencia. Sin voluntad, el proceso podría entorpecerse o quedar en el camino; sin liderazgo, no se hubiera contagiado la motivación necesaria para trabajar. Así, fue clave el factor personal.

“Yo he acompañado personalmente todos los procesos al lado de mi equipo. Ellos me veían a mí personalmente preocupado por la acreditación. Yo creo que de esto se carece en muchos institutos. Los directores toman decisiones y luego delegan, pero no se comprometen. Las cosas así no funcionan.”

Instituto Agropecuario Huando

“El liderazgo es imprescindible para la acreditación. Yo, al frente del equipo, he tenido que capacitarme constantemente, ir tras mis grados académicos, realizar publicaciones. Nosotros debemos ser el ejemplo. Eso nos respalda para liderar a nuestros equipos hacia la excelencia.”

Instituto José Jiménez Borja

“Tengo 25 años en esta institución, conozco nuestras fortalezas y debilidades. No tenemos una ley, por eso las direcciones se asumen como encargo. Es un problema grande porque cada año se cambia al director. Esto no brinda coherencia ni viabilidad para continuar con el trabajo. Yo me reuní con el corporativo y el cuerpo docente y les pedí dos años para acreditarlos. Se necesita tiempo y continuidad.”

Instituto Público Juliaca

El esquema institucional ideal para acreditarse es aquel donde todo el equipo se compromete y trabaja al 100%. Pero esto en la práctica no existe. El trabajo recae finalmente en muy pocas personas que se convierten en el motor del proceso. En el caso de las instituciones privadas puede configurarse una estructura organizacional afín a las necesidades de acreditación. En el Instituto Khipu, de la ciudad del Cusco, por ejemplo, se ha creado el puesto Analista de Procesos de Calidad para asegurar el seguimiento y la continuidad de los procesos. Lamentablemente, esto no es tan fácil en el sistema público, donde no es posible nombrar personal (no hay partidas presupuestarias para nuevos cargos) y es igualmente difícil asignarles responsabilidades formales a los integrantes de los comités de calidad.

“Todo el equipo tenía ese espíritu de decisión, si empezamos algo, teníamos que terminarlo. El compromiso, la perseverancia y el trabajo en equipo han sido claves. Aunque no todos estaban 100% motivados, el equipo base se había planteado bien las cosas. El Tablero de Control de Avances fue una buena estrategia para automotivarnos.”

Instituto Público Juliaca

“Recuerdo que una vez llegué al instituto a las 7 de la mañana y regresé a mi casa a las 9 de la noche... pero del día siguiente. —¿Y dónde dormiste? —No dormí, estuvimos trabajando. Teníamos una meta y debíamos de lograrla.”

Instituto Público Chíncha

¿Qué hacer ante estas dificultades? Siempre se encuentran formas de retribuir el esfuerzo de estos líderes. Desde un reconocimiento público hasta la gestión de permisos y reducción de horas de docencia. Hay que recordar que el equipo

base de acreditación de los institutos tuvo jornadas maratónicas y exigencias múltiples, por lo que este sistema de canje de horas y reducción de carga horaria —aunque no está normado— se hacía imprescindible.

“El plan de mejora cayó en nuestras fechas de vacaciones, pero tuvimos que venir a trabajar. Prácticamente no tuvimos vacaciones, ni pagos extras. Era imposible tomarlas, porque si no el trabajo no se hacía.”

Instituto Público Juliaca

“He comprendido que solo unos se identifican al 100%, con ellos contamos para el trabajo. Otros no se comprometerán al máximo, pero aprovechamos su apoyo. No siempre encontraremos el mismo nivel de compromiso, lo importante es contar con un equipo base que apoyará el proceso hasta el final.”

Instituto Público Juliaca

2.11 Antigüedad de la carrera

En el caso de los institutos con diversas carreras tecnológicas, la acreditación se ha iniciado por las más antiguas, consideradas las carreras emblema de su institución. En alguna medida, el paso del tiempo consolida muchos procesos y genera oportunidades para sistematizar el trabajo realizado. La mayoría de las instituciones acreditadas son antiguas, tienen más de 20 años, lo que les ha permitido probar e instalar procesos de calidad a lo largo del tiempo. Ante la posibilidad concreta de acreditación, decidieron empezar por sus carreras más tradicionales.

“Actualmente tenemos seis carreras profesionales. La carrera de Computación e Informática es nuestra carrera emblema, pues fue la primera carrera del instituto y llegó a convertirse en el primer centro de informática en el Cusco hace 34 años. Por eso decidimos acreditarla.”

Instituto Khipu

2.12 O nos hundimos o salimos adelante

El Instituto Agropecuario Huando tiene una historia compleja vinculada con la evolución del agro en el país. Durante muchos años, Huando funcionó como una hacienda, pero luego pasó a propiedad de la Cooperativa Agraria Huando durante la Reforma Agraria. Con el cierre de la cooperativa, el instituto —que fue fundado para proveer a Huando de técnicos capacitados— se dirigía irremediablemente hacia su clausura definitiva.

La única oportunidad de sobrevivir era abandonar su condición de instituto privado y convertirse en un instituto público, decisión sumamente difícil. El traslado tuvo sus complicaciones, pero lograron hacerlo. Allí nomás llegó la oportunidad de acreditarse. Su director había trabajado como evaluador en el SINEACE y conocía los procedimientos. Observó que las condiciones que se solicitaban eran de sobra cumplidas por el instituto. Allí se tomó la decisión, junto con la plana docente, de “ir para adelante”.

“O ser como los demás y ser un instituto de los comunes o salir adelante y crecer. El instituto iba a ser cerrado hacia el año 2012. Allí surgió la acreditación y cogimos la oportunidad.”

Instituto Agropecuario Huando

La acreditación fue una valiosa oportunidad de fortalecer la gestión. Constituyó un proceso que aseguró la vigencia institucional y terminó posicionando al instituto en la región, convirtiéndolo en un referente a escala nacional. A la fecha pueden ostentar su condición de único instituto vinculado a la agronomía que ha sido acreditado en el país.

“No fue fácil, muchos docentes decían: pagan poco y es mucho trabajo. Aplicamos un estímulo: si logramos la acreditación nuestro contrato ya no será de un año, si no de 3 años. Además, brindamos otros estímulos como becas, capacitaciones. Iniciamos un trabajo comprometido que implicaba estar menos en nuestras casas, pero la mayor alegría fue el día de la acreditación al ver que el trabajo de tres años dio sus frutos.”

Instituto Agropecuario Huando

La organización fue sencilla. Pero a diferencia de los pedagógicos —que han atravesado diferentes reformas y proyectos— con el liderazgo del MINEDU los institutos tecnológicos no necesariamente han pasado por procesos previos de mejora y autoevaluación.

“No conocíamos totalmente los instrumentos, ni sabíamos con claridad qué aspectos se iban a medir. Presentamos la propuesta y nos la aprobaron, nos capacitaron a unos cuantos y nosotros nos encargamos de transferir la información al equipo para que ellos tengan también el compromiso y la necesidad. Todos estuvieron prácticamente de acuerdo.”

Instituto Agropecuario Huando

CAPÍTULO 3

LAS PIEDRAS DEL CAMINO DEBILIDADES Y DIFICULTADES EN LA ACREDITACIÓN

Si bien los institutos visitados han logrado sus metas de acreditación, esto no quiere decir que no hayan experimentado dificultades en los diversos momentos del proceso (antes, durante y después). La acreditación supuso un esfuerzo y una organización para afrontar un proceso de evaluación. Así, en ese marco se presentaron situaciones que debilitaron el proceso, pero que la mayoría de las veces condujeron a los miembros de los comités de evaluación, junto con todo el colectivo institucional, a asumirlas como retos. A continuación describimos algunas dificultades reportadas durante nuestras entrevistas a las instituciones acreditadas.

3.1 Acreditarnos, ¿para qué?

Desde la perspectiva de los actores educativos entrevistados, el proceso de acreditación trajo diversas dificultades, pero hay un lugar común una vez lograda la acreditación: todos percibieron algunas limitaciones de seguimiento del SINEACE. ¿Para qué acreditarnos?, es la pregunta que se respondieron al inicio del proceso y que sintomáticamente volvió a aparecer después de la acreditación, pero esta vez no hubo una respuesta muy clara.

“¿Beneficios? Si lo vemos en frío, yo diría: para nosotros, muy pocos. Ni económicos, ni de formación profesional, ni de formación continua. Pero más allá de eso, quisiéramos un proceso de acompañamiento para mejorar diversos aspectos de nuestro desarrollo personal e institucional.”

Instituto La Salle de Urubamba

Es preciso señalar que todas las instituciones visitadas reconocieron el esfuerzo del Estado, encarnado en el SINEACE, por acreditar a las instituciones educativas brindándoles las condiciones necesarias para hacerlo. También reconocieron la estrecha relación interinstitucional que el SINEACE estableció con cada una de las instituciones que se estaban acreditando. Sin embargo, manifestaron que las cosas han cambiado ahora que ya se encuentran acreditadas. Esta es —a decir de ellos— una carencia del sistema: el insuficiente acompañamiento que reciben para la mejora continua.

Ahora bien, los entrevistados reconocen que la implementación de estos procesos de mejora es de responsabilidad entera de las propias instituciones, empero manifiestan la necesidad de un acompañamiento permanente. Y no es casual que mencionen la palabra “acompañamiento” en vez de monitoreo y/o evaluación. El acompañamiento es entendido por ellos como un proceso que expresa voluntad y construye autonomía, mientras que las otras nociones conllevan perspectivas de “control”, “dependencia” y “asistencialismo”. En tal sentido, reclaman la presencia del SINEACE para consolidarse como instituciones de “excelencia”.

No hay duda entonces sobre el legítimo rol que cumple el SINEACE en la acreditación de instituciones, pero se solicita un compromiso institucional más decidido en la búsqueda de estrategias y mecanismos para consolidar la calidad en las instituciones acreditadas. Como hemos apuntado, este compromiso demandado de ninguna manera colisiona con los principios de autonomía que los propios entrevistados reconocen y reafirman. La constatación es clara: cada institución debe llevar adelante sus propios procesos de acuerdo con las

necesidades por ellos detectadas. Pero desde su punto de vista, el SINEACE tiene una responsabilidad irrenunciable en su acompañamiento.

“Es la institución que nos acredita quien debe saber si estamos avanzando e identificar junto con nosotros las necesidades de asesoramiento o fortalecimiento de capacidades para lograr la calidad que es algo complicado. Quién mejor que SINEACE para señalar las pautas que nos aproximen a la excelencia.”

Instituto Juliaca

Los líderes de las instituciones se han especializado en la gestión de la calidad, pero por sí mismos no se sienten totalmente capaces de valorar con objetividad el trabajo que realizan, pues sus propias autoevaluaciones aún tienen ciertos niveles de subjetividad. Desde su punto de vista, una observación externa —qué mejor que la de aquellos que los han evaluado en un proceso de acreditación nacional— se hace imprescindible.

“Luego de la acreditación nos hemos sentido solos. Y no es que no podamos hacerlo, pero necesitamos un acompañamiento para afianzar nuestros objetivos. Pareciera que nos dijeran: acréditense, tomen, pero ya después es vuestra responsabilidad, continúen y háganlo solos. Esto tiene que cambiar.”

Instituto La Salle de Urubamba

3.2 ¿Burocracia interna?

Embarcarse en un proceso de acreditación generó algunas complicaciones. Así, la organización del sistema llevó a algunos institutos a duplicar funciones, producir abundante papelería y más gastos de horas-hombre. En algunos institutos se contrataron personas o se asignaron funciones detalladas para que cada uno de los estándares tenga toda la información requerida. Con el fin de cumplir con los criterios planteados, se tenía que mostrar una serie de evidencias y muchas veces esas evidencias lo eran también para otros criterios. Ello generó más de una confusión.

“El hecho de tener varios documentos distribuidos en diferentes estándares generó complicaciones. Los evaluadores externos nos pidieron que todo esté en físico y si es posible adecuado a los estándares. Esto generó la necesidad de tener más de una copia del mismo documento.”

Instituto La Salle de Urubamba

Por otra parte, no todos los docentes estuvieron inmersos en la acreditación. Esto hizo que no respondan fácilmente a los requerimientos del sistema. Por ejemplo, ellos ignoraban si sus actividades cumplían con tal o cual criterio, con exactitud. La abundancia de estándares generó confusión, sobre todo en los miembros de las instituciones menos involucrados en el proceso.

“Los docentes tienen sus evidencias, pero si les preguntas a qué estándar corresponde, te van a decir: no sé. Fueron demasiados estándares, mientras menos cantidad va a ser más fácil manejarlo.”

Instituto José Jiménez Borja

“En algún momento se generó duplicidad de información, papelería y gasto excesivo en horas-hombre porque alguien tenía que ver que a los estándares y a los diferentes files no les falte información que se solicitaba en físico. Esperamos que con la simplificación del nuevo modelo sea muchísimo más fácil.”

Instituto Khipu

3.3 Coordinación interinstitucional

Los entrevistados señalaron como dificultad la presencia de diferentes criterios institucionales que revelaban —desde su perspectiva— dificultades en la coordinación entre el SINEACE y el MINEDU. Ello se ha evidenciado desde la creación del SINEACE el año 2007 hasta ahora.

“Yo creo que una gran dificultad sigue siendo la coordinación del SINEACE con el Ministerio de Educación, pues las normas e incluso los estándares de las evaluaciones simultáneas que llevaron a cabo ambas instituciones no respondían a criterios comunes. Hemos pasado por estas evaluaciones desde el año 2002, pero luego se

promulgaban normas (adecuaciones) que no respondían a la estructura planteada por SINEACE. Hemos tenido a veces que realizar dos trabajos paralelos.”

Instituto La Salle de Urubamba

No todos los directores de las instituciones o miembros de los equipos de calidad estuvieron presentes durante todo el proceso de acreditación en sus instituciones. Algunos llegaron después y han asumido responsabilidades sobre procesos ya instalados. Sus perspectivas sobre la acreditación no tienen un referente de comparación institucional, pero reconocen los beneficios institucionales del proceso.

“Yo llegué al instituto cuando ya se había obtenido la acreditación. Sobre el proceso en sí tengo alguna referencia, pero no soy el más autorizado para hablar. Pero de lo que sí puedo hablar es de las dificultades que tenemos como institución acreditada que quiere mantener su acreditación o renovarla.”

Instituto La Salle de Urubamba

3.4 Inexperiencia e incertidumbre

No todos los institutos pasaron por etapas previas, relacionadas con la evaluación y la autoevaluación, que los aproxime a los procesos de acreditación formal. De esta forma, el desarrollo de estos procesos generó ansiedad e incertidumbre entre los integrantes de las instituciones, por cuanto los miembros del comité de calidad —a pesar de haber sido capacitados— no sabían a “ciencia cierta” de qué se trataba la acreditación en términos prácticos y concretos.

“La acreditación fue para nosotros un proceso novedoso. No sabíamos qué iba a venir más adelante. Por ejemplo, cuando nos dijeron que nos iban a monitorear, no sabíamos si lo que nosotros ya teníamos era evidencia suficiente de lo que nos solicitaban. Ahora en cambio todo es distinto, ya tenemos la experiencia y conocemos de qué trata una acreditación.”

Instituto Público Chincha

Como refiere el testimonio, pasado el “furor” de la acreditación ellos reconocen haber obtenido valiosos aprendizajes, pues luego de la experiencia afirman saber en qué consiste y en qué no consiste la acreditación.

“Yo lo vi como un proceso de auditoría contable, pero en este caso como una auditoría educativa. Por experiencia en auditorías, sabía qué podrían solicitarnos. Sin embargo, eran 71 estándares por carrera. Considerando que todas nuestras carreras solicitaron la acreditación, ¿quién iba a ver todo eso? ¿Cómo lo llevaríamos a cabo? Esas fueron las dudas razonables del proceso.”

Instituto Público Chíncha

Es interesante constatar que para los institutos, el embarcarse en esto constituyó también un riesgo que podría afectar su imagen, pues si no se obtenía la acreditación luego de iniciado el proceso, podría divulgarse públicamente la información proyectando una imagen de deficiencia.

“En un comienzo estuvimos medio temerosos, no sabíamos si podríamos cumplir. Éramos conscientes de que si calificábamos con menos de tres en algún estándar, no iba a ser posible nuestra acreditación. Fue un riesgo que se tuvo que asumir, porque si no acreditábamos eso se iba a saber en todo Cusco. Fue un reto, teníamos que lograrlo sí o sí.”

Instituto Khipu

3.5 Recursos humanos para la acreditación

Algunos entrevistados consideraron que debe existir una mayor coordinación entre el SINEACE, el MINEDU y la Dirección Regional de Educación. Una dificultad hallada en las instituciones públicas es la brecha que se percibe entre las necesidades de recursos humanos para la acreditación y lo que el Estado como norma les permite. Los institutos públicos trabajan con esta carestía e ingenian procesos administrativos para asignar responsabilidades interinas de gestión de la calidad a sus docentes; por ejemplo, canjear horas administrativas por horas de trabajo en aula. La estructura presupuestaria y de asignación de recursos

humanos que existe en el ámbito de la DRE no les permite organizarse en torno de las demandas reales de un proceso de aseguramiento de la calidad.

“Necesitamos que se proporcione a las instituciones acreditadas algunas plazas para cumplir con los planes de mejora. Cuando llegué a la dirección, tuve una fuerte impresión pues los profesores me dijeron: estos son los planes de mejora que hay que atenderse. Yo me preguntaba ¿de dónde sacamos personal para ejecutarlos?”

Instituto La Salle de Urubamba

3.6 Tiempo y responsabilidad

Las horas asignadas al proceso de acreditación no son suficientes. Las personas acusan cansancio. Manifiestan que un reto del sistema es asignar una o dos personas en cargos administrativos para que se dediquen a apoyar todo lo relacionado con el levantamiento de datos, ordenamiento de información, seguimiento de estudiantes, generación de bases de datos, etc. Algunos proponen la “liberación” de uno o dos docentes que, abandonando las aulas, puedan acompañar procesos. La acreditación trae una serie de compromisos que difícilmente pueden asumirse sin las herramientas ni el personal asignado.

“Si el SINEACE lograra que a las instituciones públicas acreditadas, se nos otorgue durante los procesos de re-acreditación dos o tres plazas docentes con dedicación exclusiva, tendríamos personal suficiente para llevar a cabo las tareas propias del proceso. Si pudiéramos liberar a un par de profesores experimentados para que acompañen la acreditación, solo necesitaría dos docentes nuevos que los reemplacen en aula. Solo requerimos profesores de aula, a los expertos ya los tenemos con nosotros, pero hay que liberarlos.”

Instituto La Salle de Urubamba

3.7 Más trabajo y esfuerzo

La implementación de un proceso de acreditación puede, según las personas entrevistadas, significar mucho tedio al inicio del proceso. Recabar información, alistar formatos y recopilar evidencias genera una carga laboral muy

pesada. No obstante ello, casi todos reconocen que luego de sistematizados los procedimientos, las cosas fluyen mejor.

“Al principio se observa que genera más trabajo, pero al sistematizarlo es algo que empieza a fluir naturalmente.”

Instituto Khipu

En todos los casos se generaron horarios extenuantes, jornadas laborales extensas y programaciones de trabajo más allá de las fechas establecidas. Ocasionalmente no hubo vacaciones, en otros se dieron “amanecidas” y todos resintieron el esfuerzo que demandó la acreditación. Esto provocó algunas resistencias, pues ciertos docentes compararon el esfuerzo desplegado con la retribución directa que reciben por el trabajo realizado, que a decir de algunos, hasta ahora no se ha modificado.

“Mientras nos acreditábamos, también dictábamos clases. Nos quedábamos todos los días hasta las 10 u 11 de la noche. Hubo jornadas en que nos amanecimos trabajando, juntando expedientes, anillando informes. Nuestros familiares nos esperaban afuera del instituto en más de una ocasión. Fue un esfuerzo grande el desplegado.”

Instituto Público Chincha

Los cambios organizacionales que implicó el proceso provocaron resistencias de algunos sectores de docentes y administrativos. Ahora que las instituciones están acreditadas, cualquier actividad programada demanda de un proceso previo de planificación formal, recolección ordenada de evidencias y —hacia el final— la evaluación, redacción de un informe escrito y la elaboración de un plan de mejora. Esta secuencia implicó una transformación organizacional que no muchos estuvieron dispuestos a emprender desde el principio.

Para enfrentar tales resistencias, los líderes del proceso emplearon diversas estrategias. En algunos institutos públicos se negociaron horas, se facilitaron algunos premisos, pero a cambio se reclamó entrega y compromiso. Otra estra-

tegia muy difundida fue la motivación constante y, en otros casos, el acompañamiento permanente, como en el Instituto Khipu que acompañó a sus propios jefes de carrera y a sus docentes a través de su Oficina de Calidad.

“Nuestra Oficina de Calidad acompaña a los docentes, para que puedan conocer los procedimientos y los requerimientos que les solicitamos. Así se han agilizado procesos que muchas veces nos parecen burocráticos y engorrosos. La oficina nos ha brindado una serie de formatos que nos han simplificado el trabajo. De esta manera ha sido más fácil elaborar nuestros informes y evaluaciones.”

Instituto Khipu

3.8 Escasa valoración social

Las personas entrevistadas consideran que la acreditación todavía no está valorada socialmente en toda su magnitud. En tal sentido, manifiestan que son pocas las personas que comprenden a cabalidad su importancia. Por ello tampoco se perciben sus beneficios, pues consideran que no les ha reportado mayores reconocimientos y en muchos casos no ha significado un incremento de matrículas ni mayor número de estudiantes.

“En cuanto a publicidad, el hecho de estar acreditados no nos ha traído muchos beneficios. La acreditación todavía no está valorada socialmente. Este es uno de los retos que tiene el SINEACE: posicionar la acreditación y generarle valor social: contribuir a la formación de una cultura de la acreditación en el país.”

Instituto La Salle de Urubamba

Allí se evidencian los retos que, desde el punto de vista de los entrevistados, tiene el SINEACE. Ellos son: promocionar, difundir, dar a entender a la sociedad peruana el valor de la acreditación y el valor que tienen las instituciones acreditadas. Este es un reto pendiente desde la perspectiva de los entrevistados, para quienes la difusión de una cultura de la calidad constituye el mejor apoyo que puede recibir una institución acreditada.

“La gente de la comunidad no percibe que haya habido una mejora, ni que el nuestro sea un instituto distinto del que está al lado, por más que pongamos en nuestros materiales de difusión que estamos acreditados. Es un reto a tomar en cuenta.”

Instituto La Salle de Urubamba

“Sentimos que el Ministerio todavía no nos reconoce el hecho de estar acreditados. Cuando se buscan referencias, pareciera que acuden a otros institutos. Nosotros pensamos que debemos tener la prioridad, por nuestra calidad demostrada.”

Instituto Público Chincha

3.9 La separación pedagógica y tecnológica

Una dificultad que avizoran los institutos que cuentan con carreras tecnológicas y pedagógicas es la inminencia de la nueva ley de institutos superiores que se ha aprobado recientemente. Según ellos, uno de sus artículos señala expresamente que los institutos que tienen carreras tecnológicas y pedagógicas tienen un corto plazo —desde la promulgación de la ley— para dividirse o para cerrar alguna de estas dos carreras.

Los integrantes del Instituto La Salle de Urubamba, cuya carrera pedagógica ha sido acreditada y cuyas carreras tecnológicas son reconocidas como las mejores a escala nacional —está en proceso de acreditación de tres de ellas—, afirman que sus logros de aseguramiento de la calidad se deben casualmente a su propia estructura.

“Nuestra riqueza radica en tener simultáneamente un pedagógico y un tecnológico. El pedagógico por sí solo, quizá sería un buen pedagógico con buenos profesores, con un buen planteamiento, pero va a carecer de los beneficios que nos da tener en una sola institución espacios abiertos, áreas verdes, disponibilidad de infraestructura, etc. Si hemos demostrado calidad, ¿por qué no nos conceden el beneficio de mantener ambas carreras? A alguien que toma decisiones se le habrá ocurrido que los institutos de estas características funcionan mal. Nosotros estamos demostrando lo contrario.”

Instituto La Salle de Urubamba

CAPÍTULO 4

APRENDIZAJES Y BUENAS PRÁCTICAS INSTALADAS A PARTIR DE LA ACREDITACIÓN

El proceso de acreditación le ha permitido a los institutos entrevistados retomar algunas prácticas que llevaban a cabo y potenciarlas, identificando a qué dimensión pertenece cada actividad y reconociendo su nivel de cumplimiento. Solo de esta manera ha sido posible valorar los progresos en la calidad, pues los logros así expresados pudieron valorarse y evaluarse en el contexto de las diferentes dimensiones y factores que tienen que ver con la calidad. En tal sentido, la acreditación ha permitido una mejor planificación, organización y evaluación del trabajo realizado apuntando a la consolidación de la calidad.

La matriz de acreditación, aunque a veces complicada para los actores educativos (sobre todo en un principio), constituyó la referencia clave para superar la apreciación subjetiva de la calidad. Con este instrumento, por fin muchos institutos pudieron conocer sus avances y también sus brechas en cuanto a lo que todavía les faltaba en cada una de las dimensiones y factores. Esta identificación permitió una mayor racionalización del trabajo que hizo posible una planificación (planes de mejora) ajustada a las necesidades encontradas.

Dentro de los institutos acreditados se llevaban a cabo experiencias que se documentaban —de vez en cuando— en formatos particulares. La estandarización a que obligó el proceso de acreditación adaptó estos mecanismos de documentación, haciéndolos más versátiles y orientándolos hacia la evidencia. En algunos casos tuvieron que incorporarse más informes, en otros se adaptaron los formatos

para responder mejor a los criterios, otras veces se reordenaron los reportes, se optimizaron algunos procesos y en muchos casos se rediseñaron las bases de datos. Toda esta adecuación se hizo de manera voluntaria para responder a las necesidades de acreditación planteadas por el SINEACE.

“En muchos casos detectamos que sí se hacía lo que nos solicitaban para la acreditación, pero no teníamos cómo demostrarlo o la documentación se presentaba de tal manera que los evaluadores no podían considerarla porque no cumplían ciertos estándares, no tenían los requisitos de formalidad para ser considerada parte del proceso.”

Instituto La Salle de Urubamba

Los procesos de evaluación interna y externa propios del aseguramiento de la calidad permitieron a los institutos reconocer sus “buenas” prácticas (lo que hacían bien) y adecuarlas, de manera que sumen al proceso de acreditación. Es interesante comprender que estas buenas prácticas que se soportaban en el liderazgo de algunas personas, se convirtieron finalmente en procesos institucionales en el marco de la acreditación.

Casualmente, uno de los efectos positivos de todo el proceso ha sido el replanteamiento crítico de los procesos académicos y de gestión de los institutos a la luz de una mirada evaluativa. De hecho, en algún momento, el horizonte podría hacerse difuso y conducir a una confusión: el cumplimiento por el cumplimiento (alcanzar los estándares con el único objetivo de recibir la acreditación). Sin embargo, en todas las instituciones entrevistadas hemos identificado una irrestricta vocación hacia la búsqueda de calidad. Esto hace que reconozcan el cumplimiento como una formalidad, pero alienten dentro de sus instituciones la mejora continua y la búsqueda de la excelencia.

“Hemos tenido que autoevaluarnos y también recibimos evaluación externa. A partir de esta doble mirada, nos hemos tenido que replantear algunas cosas e inclusive, luego de habernos acreditado formalmente, hemos vuelto a revisar algunos documentos, que se trabajaron con cierta prisa para llegar a la acreditación.”

Instituto La Salle de Urubamba

4.1 Hacia una mejor toma de decisiones para el cambio

Obtenida la acreditación, muchos institutos quedaron en camino de consolidar diversos procesos. “¿Y ahora qué?”, fue la pregunta que se hizo en esta etapa. Han quedado instalados en ellos procesos de autoevaluación permanente que los llevaron a replantearse varias cosas. Producto de esta revisión constante del trabajo realizado han surgido algunas prácticas que involucran diversos niveles y momentos de decisión.

Esta *toma de decisiones* ha sido un factor clave, transversal a todos los aprendizajes producidos por la acreditación. Se da en el marco de un proceso que tiene ahora una secuencia establecida de evaluación y consiste en: i) identificar falencias en el trabajo realizado (autoevaluación); ii) elaborar un plan de mejora para superarlas; iii) llevar a cabo las actividades contempladas en dicho plan; y, iv) informar de los resultados obtenidos. Todo este circuito se dio en el marco de un contexto participativo, con la retroalimentación constante de todos los actores educativos.

Cabe resaltar que cuando estas actividades se realizaban antes de la acreditación, no respetaban dicha secuencia. Muchos institutos las llevaban a cabo sin planificación. Otros, las planificaban y realizaban, pero no evaluaban su impacto. Otros las llevaban a cabo, pero no comunicaban sus resultados. De esta manera, quedaba poca evidencia del trabajo realizado y se desconocía el impacto que tenía todo el esfuerzo desplegado en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de su localidad.

“Por ejemplo, antes realizábamos una actividad de responsabilidad social y convocábamos personalmente a algún docente voluntario que nos apoye: ‘oye fulano ayúdanos en esto, esta semana nos toca hacer estas cosas’. Ahora seguimos una secuencia: establecemos un comité de responsabilidad social, se nombra a una persona que dirigirá el evento, posteriormente solicitamos la relación de alumnos que han participado, se redactan cartas de felicitación y finalmente se redacta el informe del antes, durante y después. Todo esto no lo hacíamos antes, luego teníamos pocas evidencias.”

Instituto Khipu

Esta mejora en el procedimiento para tomar decisiones ha sido transversal a todas las dimensiones de acreditación. En el testimonio anterior se observa una situación concreta relacionada con el factor “proyección social”. En el ámbito administrativo, también se ha dado una mejora significativa. La dispersión de documentos y las carencias de información provocaron reflexiones que condujeron a tomar decisiones para asumir nuevas formas de responder a los requerimientos generados. Así, se vienen implementando, por ejemplo, interesantes sistemas de información.

“En el área de Computación e Informática hemos implementado un software que articula información para el seguimiento de matrícula, sistema de pagos, seguimiento de notas. De esta manera, cuando alguien solicite información, podremos tenerla a mano. Anteriormente teníamos que preparar la información, trabajarla, armar la base de datos lo cual generaba un trabajo tedioso. Este software está en proceso de prueba, luego de medio año toca hacer una parada y mirar qué se ha hecho, qué dificultades se han presentado y evaluar si hay que hacerle alguna modificación. Estamos en eso.”

Instituto La Salle de Urubamba

4.2 Evidencia y gestión por resultados

Reportar las evidencias es una de las buenas prácticas instaladas y a estas alturas ya arraigadas en los institutos visitados. El concepto de evidencia ha superado su dimensión meramente documentaria y ha adquirido en la práctica de los actores educativos una perspectiva de aprendizaje e innovación. ¿Cómo ocurre esto? Las actividades llevadas a cabo, ya sean parte de los procesos académicos, de gestión o de extensión, se llevan ahora a cabo dentro de una secuencia que incluye: 1) planificación, 2) organización, 3) implementación, 4) reporte, 5) evaluación, 6) plan de mejora, 7) implementación del plan y 8) reporte. Esta secuencia se ha llegado a interiorizar y es utilizada para la ejecución de todo tipo de actividades.

“Siempre hemos realizado actividades y las seguimos realizando, pero muchas veces ni las reportábamos y si lo hacíamos, enviábamos algo muy breve, no empleábamos ni una sola foto, ni una sola encuesta. Todo terminaba con el evento, no se medía el impacto de nuestras acciones. Hoy todo eso ha mejorado.”

Instituto Público Chincha

Poner en evidencia el trabajo llevado a cabo constituye un esfuerzo por objetivar el esfuerzo realizado a través de indicadores con los que puede conocerse el impacto de nuestras acciones. No más activismo, el trabajo ahora apunta al logro de resultados, los mismos que fueron cuidadosamente planificados y pueden comprobarse en indicadores operativos que el sistema de reporte de evidencias ayuda a identificar.

¿Eso significa más trabajo? De hecho sí, pero al institucionalizarse se convierte en práctica y fluye como un hábito. Al final, los docentes reconocen que la puesta en marcha de esta secuencia de trabajo no solo fortalece su actividad profesional, los ayuda también a comprender el impacto de su trabajo en el desarrollo de los estudiantes y en el crecimiento de sus instituciones.

Más de un entrevistado nos manifestó su intención de convertirse en un profesional excelente. Dicho sea de paso, los docentes que trabajan en institutos acreditados, fortalecen su *curriculum vitae*, mejorando así su posición en el mercado laboral.

“Muchos de nuestros mejores docentes se han ido en búsqueda de nuevas opciones. Nos duele, pero qué podemos hacer. Aquí aprendieron lo que saben y crecieron.”

Instituto José Jiménez Borja

4.3 Innovación en prácticas preprofesionales

A partir del proceso de acreditación se ha dado una comprensión mucho más amplia y profunda del sentido de las prácticas preprofesionales. Algunas instituciones han tenido la oportunidad de innovar, implementando modelos

interesantes basados en sus propios documentos, contruidos e implementados a partir de la revisión de sus planes y reglamentos para adaptarlos a las necesidades de los estudiantes y a las necesidades de desarrollo local y regional. Esta autonomía para tomar decisiones es un logro importante de los procesos de acreditación, pues conlleva una reflexión sobre los propios procesos institucionales en el marco de las necesidades señaladas.

La innovación es una práctica constante que se da en el marco de un proceso de evaluación. Los cambios así implementados surgen de un proceso de diagnóstico, se monitorean constantemente y luego se evalúan para identificar su impacto. Nótese que la evaluación siempre se da en un esquema que considera mínimamente tres momentos: antes, durante y después.

Hemos identificado ciertas innovaciones que se han dado en algunos institutos pedagógicos. Ellas son la reestructuración de las prácticas preprofesionales, la adaptación de los horarios de prácticas a los proyectos educativos aplicados en escuelas, los centros de recursos de aprendizaje como laboratorio de investigación, y la proyección más allá del aula para abarcar a las familias y a la comunidad en pleno.

4.3.1 Reestructuración de las prácticas preprofesionales

Las prácticas preprofesionales en los institutos pedagógicos han adquirido un nuevo sentido a partir de la acreditación. Se convierten en una valiosa oportunidad de ensayar aprendizajes, afirmar la vocación docente, comprender la influencia de la familia en el aprendizaje de los niños y darle sentido a la práctica educativa en un contexto comunitario.

En el Instituto La Salle de Urubamba, los estudiantes trabajan al inicio del semestre un proceso de introducción que dura tres semanas. Posteriormente, se realiza la distribución de plazas y luego los estudiantes parten a realizar sus prácticas en las instituciones educativas que les asignaron. Al concluir su

periodo de prácticas, retornan al aula para realizar el trabajo de sistematización. Todo esto no lo hacen solos, el responsable de prácticas —que es el mismo docente responsable de investigación— los acompaña en la etapa introductoria, durante todo el proceso de investigación en campo y hacia el final durante la reflexión y sistematización.

“Cuando los chicos están realizando sus prácticas, nuestras horas están liberadas, entonces nos distribuimos para visitarlos en campo. Este nuevo modelo les ha gustado mucho. Los estudiantes incluso nos piden una ‘semanita de prácticas más’. Esta modalidad ha surgido a partir de la acreditación.»

Instituto La Salle de Urubamba

Esta reestructuración de las prácticas ha servido también para descubrir y afirmar la vocación pedagógica de los estudiantes. Hay quienes a partir de estas prácticas se han dado recién cuenta de que su trabajo se orienta mejor a la gestión educativa y no tanto al aula. Algunos de ellos, incluso, descubrieron que la educación no es lo suyo; sin embargo, la mayoría afirmó su vocación a partir de la experiencia. Sus conocimientos y aprendizajes teóricos cobraron sentido al aplicarlos a una realidad concreta. Además, la mirada reflexiva que genera la investigación le ha dado un nuevo sentido a su práctica docente.

“Hay una chica en 5.º semestre, P. I., un día —antes de su periodo de prácticas— me dijo: ‘profe en realidad no me gusta educación’. Luego de haber realizado sus prácticas, le pregunté ‘y ahora ¿qué tal?’. ‘Bacán profe, ahora sí me gusta!’”

Instituto La Salle de Urubamba

4.3.2 Los horarios de prácticas se adaptan a los proyectos educativos aplicados en las escuelas

De acuerdo con el diseño curricular proporcionado por el MINEDU, los alumnos tienen que cumplir ciertas horas de prácticas preprofesionales. En el Instituto La Salle de Urubamba, los estudiantes asistían solamente tres veces por semana (de martes a jueves) a sus locales de prácticas, pero ello generaba

complicaciones para el seguimiento y evaluación de las intervenciones. Se tomó autónomamente la decisión de que la práctica sea continua y así los alumnos puedan ir de lunes a viernes. De esta manera cumplirían con las horas requeridas formalmente, pero distribuirían mejor su tiempo a lo largo de la semana. Esto ha generado la oportunidad de que las prácticas se lleven a cabo con mayor profundidad. Hoy es posible para ellos trabajar con proyectos educativos que inician el día lunes y se evalúan los días viernes, cerrando el ciclo de aprendizaje, lo cual no se podía hacer anteriormente. En este tipo de situaciones no contempladas en la normativa del MINEDU, la institución tomó la decisión de innovar mediante la generación de un cambio.

“Anteriormente, las prácticas se daban por la mañana durante una hora, pero era muy poco, entre ir y venir se gastaba el tiempo. ¿Qué hicimos? Durante los primeros semestres (del primer al cuarto semestre) se junta todo el horario de la práctica pre-profesional y les brindamos a los chicos una semana intensa fuera del instituto. A los chicos de 7.º y 8.º se les otorga dos semanas. Eso ha mejorado la calidad de sus experiencias y ha hecho más nítido sus aportes en sus centros de práctica.”

Instituto La Salle de Urubamba

4.3.3 Centro de recursos de aprendizaje como laboratorio de investigación

Los institutos especializados en educación inicial cuentan con un centro de recursos de aprendizaje que alberga material pedagógico diverso. En el marco del modelo de investigación-acción, este se convierte en un centro de recursos para el aprendizaje y la investigación. Transita así de un enfoque que lo concibe como un depósito de materiales a otro donde se convierte en un laboratorio de investigación.

“El local donde estaban los materiales y que el Ministerio de Educación también llama centro de recursos para el aprendizaje, fue un centro de materiales a disposición de los maestros. Ahora con la investigación —se va a presentar el informe a la dirección con el sustento— ya no solamente se va a llamar centro de recursos para el aprendizaje, sino ya tiene una denominación de centro de recursos para el aprendizaje y la investigación.”

Instituto La Salle de Urubamba

4.3.4 Más allá del aula: familia y comunidad

Los estudiantes aplican en campo lo que aprenden en las aulas. No obstante han ido mucho más lejos. Han tenido la oportunidad de entrar en contacto con las familias a partir de los problemas que han encontrado en algunos niños y niñas: poco tiempo de padres con sus hijos, limitado apoyo en las tareas, conflictos en el núcleo familiar, etc. Un grupo de alumnos ha tenido la iniciativa de convocar a los padres y madres de familia para realizar junto con ellos reflexiones sobre el desarrollo de sus hijos e hijas.

“Antes trabajábamos los problemas de manera teórica, les decíamos: ‘cuando te toque en algún momento vas a hacerlo’. Solucionábamos en pizarra problemas que ellos no vivían. Ayer, un grupo de chicas que van a Chincheros me dicen que han programado una reunión con los padres de familia. Y a pesar de que están en semana de evaluaciones se han ido diciendo: ‘nosotras somos los responsables’.”

Instituto La Salle de Urubamba

“Una de las cosas que quizás en educación no se ha tomado muy en cuenta es el contexto, porque cuando el profesor va a la institución va y luego retorna. Nosotros queremos que cuando los chicos vayan a la institución tengan contacto con la comunidad para saber de dónde provienen sus estudiantes, qué condición social tienen.”

Instituto La Salle de Urubamba

Además, las prácticas se han convertido en pequeñas pasantías, donde los chicos se involucran completamente no solo con los aspectos pedagógicos de las instituciones educativas que los albergan, sino también con el propio entorno. Allí es donde han renovado su mirada sobre la práctica docente, dándole un sentido integral de desarrollo que a veces la pedagogía de aula por sí sola no genera.

De esta manera, las experiencias vividas durante las prácticas preprofesionales se convierten en el punto de partida de investigaciones y a partir de ellas han comenzado a reflexionar y escribir, sistematizando su experiencia.

“Una estudiante elaboró su artículo a partir de sus prácticas preprofesionales. Lo redactó a partir de su contacto con la realidad. Ellos escriben sobre sus propias experiencias.”

Instituto José Jiménez Borja

4.4 Docencia superior e investigación

Este es un espacio donde se vienen afirmando excelentes prácticas que han ido consolidándose de a pocos como parte del proceso de acreditación y mejora continua. Hay que anotar que el factor investigación, dentro de la dimensión “procesos académicos”, es difícil de alcanzar en un país donde no se genera conocimiento al nivel que todos esperamos.

La elaboración de un artículo científico es aún una vaya muy alta para evaluar a docentes de instituciones superiores. Solicitarlo termina convirtiéndose en una paradoja, por cuanto se necesita de todo un sistema que dispone recursos, políticas e incentive la investigación. Lamentablemente —a decir de los propios entrevistados— los docentes de institutos peruanos leen y escriben todavía muy poco. Alcanzar los estándares requeridos significó un empeño que recién está empezando a dar sus frutos. Pero para ello —a decir de los entrevistados— hay que “bajar la valla”, porque todavía no podremos llegar al nivel esperado de redactar y publicar artículos científicos, al menos por ahora.

“Dejamos de lado la idea de publicar artículos científicos. Nos pusimos de acuerdo para elaborar y publicar notas científicas. Pero nos dimos cuenta de que para elaborarlas había que leer. ¿Cómo no van a leer los docentes? Leerán, mínimo, un libro al mes. Esa era nuestra suposición, pero no era así. Bajamos aún más el nivel y solicitamos ensayos. Y eso sí era más factible.”

Instituto José Jiménez Borja

Algunos institutos han brindado todas las facilidades a sus docentes a partir de una serie de innovaciones como la construcción de manuales para la redacción de un artículo científico o manuales para la redacción de un ensayo. Y de esta manera los docentes han comenzado a escribir y publicar sus artículos. Hay muy buenas experiencias que son dignas de resaltarse, como el caso de A. L., docente de Ciencias Sociales del Instituto José Jiménez Borja. Ella utiliza una técnica de línea de tiempo para provocar el análisis comparativo de la historia a escala local, regional, nacional y universal. A partir de la necesidad de generar conocimiento, la docente sistematizó su experiencia y redactó un artículo pronto a publicarse. Una práctica docente, bajo la perspectiva de la investigación, se potencia y tiene la posibilidad de compartir conocimiento que de otra manera hubiera quedado en reserva.

De paso, se viene instalando una nueva cultura dentro de los institutos. Ser docente no solo significa dictar clases en aula, significa también investigar permanentemente, elaborar textos y publicarlos. La tarea del docente en este marco es brindar las condiciones para el aprendizaje y generar conocimiento sobre sus temáticas abordadas.

Producto de esta actividad, algunos docentes han empezado a apuntalar sus carreras personales, pues las investigaciones alimentan su *curriculum vitae* y visibilizan su trabajo. Algunos se han marchado a otras instituciones en búsqueda de mejorar sus condiciones laborales (mejores salarios y nombramiento) y otros se dedican a fortalecer sus carreras docentes.

“Fernando Choque es profesor de Educación Física egresado del instituto. Trabajó con nosotros como docente. Participó de las actividades de acreditación y empezó a escribir sobre sus prácticas docentes. De esta manera aprendió mucho y tuvo la oportunidad de concursar para el nombramiento en EBR [Educación Básica Regular]. Se nombró y marchó. ¿Han visto a un profesor de Educación Física escribir y publicar artículos? Esperamos que en algún momento retorne.”

Instituto José Jiménez Borja

4.5 Innovación en investigación

Un logro importante alcanzado a partir de las sugerencias que surgieron del proceso de acreditación en los institutos pedagógicos ha sido la integración de las prácticas preprofesionales con la investigación, abandonando el formato tradicional de trabajar las prácticas por un lado y la investigación por otro. Ahora, ambas dimensiones aparecen integradas como parte de un único programa que brinda la oportunidad a los estudiantes de generar reflexiones sobre sus propias intervenciones y producir así nuevas metodologías y estrategias pedagógicas, ensayándolas en aula e identificando su impacto en el desarrollo de los escolares.

De esta manera, la investigación no es más un proceso que se lleva a cabo al margen de la intervención. El alumno puede desarrollar un programa de prácticas en una institución y plantear allí mismo su proceso de investigación. Así podrá retroalimentarse de su propia experiencia.

Sin embargo, vale aclarar que el MINEDU hace tiempo ha planteado como pilares de la educación superior pedagógica la investigación y la práctica preprofesional. Los institutos y las universidades a escala nacional han llenado sus depósitos y almacenes con sendas investigaciones cuantitativas que poco o nada aportan a la mejora educativa. En se sentido, es necesario volcar la mirada hacia las experiencias vivenciales proponiendo la metodología de la investigación-acción que ha tenido interesantes desarrollos en diferentes partes del mundo. Para ello, se propuso conformar un equipo de profesionales encargados del área de investigación y de prácticas durante un determinado

semestre, en lugar de tener un responsable de investigación y otro de prácticas preprofesionales. De esta manera, se garantizan productos de investigación que provengan de las experiencias prácticas de los estudiantes, facilitados por un acompañamiento permanente.

Los docentes entrevistados reconocen la necesidad de ayudar a los estudiantes a agudizar su mirada para identificar hechos pedagógicos que les permitan producir investigación. En las aulas del instituto ese trabajo se realizaría en el vacío; en un contexto experimental, en cambio, esta oportunidad es potenciada. De tal forma, la investigación encaja con la práctica para producir nuevos saberes instrumentales.

“A partir de las sugerencias de la evaluación externa, los propios estudiantes decidieron trabajar bajo el modelo de investigación-acción a partir de las dimensiones de la acreditación. De esta manera, un grupo de estudiantes ha realizado investigación-acción en gestión institucional, otros estudiantes han trabajado sobre los procesos académicos.”

Instituto La Salle de Urubamba

4.5.1 Los maestros al campo

Las prácticas referidas anteriormente han conducido, a su vez, al diseño de nuevas propuestas. Una de ellas es la de realizarlas desde el propio instituto, para que sean los mismos docentes quienes diseñen e implementen las sesiones de aprendizaje. Esto sería como una sesión demostrativa, pero esta vez real, con niños y niñas en sus propias escuelas.

Con este tipo de propuestas se vincula a los maestros con la realidad regional. Recordemos que muchos de ellos, al convertirse en docentes de educación superior, abandonan la práctica en el nivel inicial o en EBR (para lo cual fueron formados). Aquí retornarían a su labor de docentes con niños y niñas. Es un programa coherente que promueve la práctica real y una inversión de roles muy interesante. Además de fortalecer el acompañamiento pedagógico, se realiza

un monitoreo de los estudiantes, permitiendo que ellos desarrollen e implementen sus sesiones de clase; luego, se identifican las falencias y el profesor en aula las “remienda”. Esto contribuye a un aprendizaje integral, pues se aprende también por modelamiento.

“Se imagina usted, que siendo maestro le diga a sus alumnos: voy a desarrollar mi sesión de clases y ustedes realizarán la observación respectiva, cuando antes quienes hacían la observación eran los docentes. Es una experiencia mucho más nutritiva.”

Instituto La Salle de Urubamba

Algunos institutos como José Jiménez Borja y La Salle de Urubamba han logrado motivar la investigación entre sus docentes a partir de materiales de difusión (revista institucional, por ejemplo) que ellos mismos han creado. Para lograr que sus docentes produzcan, se elaboraron instrumentos como manuales, guías, para facilitar algunos procedimientos básicos de investigación.

4.6 Cultura organizacional: valores e identidad

A partir de las visitas y entrevistas realizadas hemos comprobado que hay una asociación directa entre los valores de liderazgo, disciplina y la voluntad de acreditación. Las instituciones acreditadas han mostrado en su gestión valores comprobados de trabajo, dedicación, disciplina y esfuerzo. Es de resaltar el caso de los institutos dirigidos por congregaciones religiosas.

“Otras instituciones nos preguntan cómo han logrado ustedes la acreditación. Ellos mismos reconocen que en La Salle ya están instaurados aspectos básicos y esenciales como la puntualidad y la organización. Eso no solamente lo reconocen los de afuera, lo reconocemos también nosotros. Al venir acá tuve que cambiar muchas cosas porque sé que estoy viniendo a una institución que está regentada por hermanos de La Salle. Creo que prueba de lo que digo es que las primeras instituciones que se han ido acreditando son de congregaciones religiosas. Estos aspectos son básicos y son difíciles de trabajarlos.”

Instituto La Salle de Urubamba

En la cultura organizacional de estas instituciones a cargo de congregaciones religiosas la disciplina es un componente fundamental que se expresa en aspectos concretos como la gestión de la puntualidad o la “exigencia” para realizar profesionalmente un trabajo “bien hecho”. Los docentes y estudiantes han incorporado hábitos y rutinas: horarios y puntualidad, reuniones semanales y mensuales, reflexiones diarias. Todos estos elementos son parte de la cultura organizacional y constituyen una marca, un sello que los define y con lo cual se identifican todos sus integrantes, como en el caso de las reflexiones y el saludo lasallista que los egresados de ese instituto llevan consigo a otras instituciones donde trabajan.

REFLEXIONES DIARIAS EN LA SALLE

Por las mañanas, al iniciar las clases se realiza una reflexión en aula. Los estudiantes animados participan e intercambian ideas al respecto. Las reflexiones son parte de la cultura lasallista. Vienen en cartillas donde se abordan temas diversos relacionados con el arte, la cultura y la sociedad a través de un formato ágil y ameno: un cuento, una anécdota, una enseñanza, un poema o una canción. Algunos estudiantes las coleccionan con avidez. Se ha formado un hábito interesante en torno de estas reflexiones. Los estudiantes las reclaman y los egresados las llevan consigo a diversas partes.

“Son nuestro sello institucional al igual que nuestro saludo: Viva Jesús en nuestros corazones, ¡por siempre! Los chicos se lo llevan. Yo por ejemplo, cuando he tenido la oportunidad de salir a visitar otras instituciones como capacitadora y me encuentro con exestudiantes o egresados nos saludamos de esta manera.”

Instituto La Salle de Urubamba

“No es raro en el Sur del Perú, ver que los que lideran movimientos —sean sindicales, pedagógicos, grupos de docentes que se juntan en el Sur, religiosos también, claro—, son liderados por exalumnos de La Salle. A escala regional siempre hay un líder, alcaldes, regidores, directores, directores de ugeles, de DRE. El concurso que ahora han sacado la publicación para directores de UGEL, 40% son egresados de La Salle.”

Instituto La Salle de Urubamba

Este tipo de elementos fomenta la identidad, que ha calado en los estudiantes y los identifica como integrantes de una suerte de movimiento, que va más allá de una simple filiación institucional y genera liderazgo y posicionamiento a escala local y regional.

“Para nosotros cuenta mucho que un docente sea egresado de nuestro instituto. Confiamos en ellos pues hay una mística, una identificación que los hace distintos. Es su valor agregado.”

Instituto José Jiménez Borja

El proceso de acreditación, en muchos casos, involucró no solamente a la dirección y a los comités de calidad, sino a toda la institución a diferentes niveles: docentes, estudiantes y administrativos. Para ello se llevó a cabo un proceso de comunicación interna que involucró a todos los actores de manera corporativa.

“Nuestro lema somos calidad se socializó en aulas, periódicos murales, intranet. Todo nos hablaba del proceso de acreditación. Desde el ingreso a nuestro instituto ya puede verse la misión, la visión, los valores institucionales que están impresos en diferentes elementos de imagen, incluyendo en nuestras medallas de graduación. Sabemos que si no se comunica, no se conoce y por lo tanto no se asume.”

Instituto Khipu

4.7 Círculos de autocapacitación docente (CAD)

Son espacios de capacitación que se dan dentro de las instituciones educativas. En ellos se genera una serie de oportunidades de formación y capacitación docente. Los institutos, para legitimarlos, han establecido horarios de funcionamiento una vez a la semana y le han dado la condición de obligatoriedad.

“En una oportunidad SINEACE nos pidió estar presentes en nuestro CAD y se llevaron una grata experiencia. En otra oportunidad un equipo de docentes viajó a Arequipa para participar en un evento. Ellas compartieron lo visto allí con nosotros en el CAD. En una ocasión un profesor, reacio a la acreditación, luego de cursar su doctorado se dio cuenta de que su nivel de preparación era muy alto. Nos lo manifestó. Espacios como el CAD permiten el desarrollo constante de capacidades.”

Instituto José Jiménez Borja

Los CAD funcionan como espacios donde los docentes muestran sus experiencias y reciben una retroalimentación del resto del equipo. Es también un espacio para la planificación y evaluación de actividades.

“Allí planificamos las actividades institucionales que fortalecen nuestra integración. Anteriormente cada carrera hacía lo suyo. Cada quien quería brillar por sobre el resto. La acreditación nos ayudó a plantearnos metas, donde cada uno realiza su aporte hacia el logro institucional.”

Instituto Público Chincha

4.8 Trabajo en equipo

Uno de los aprendizajes interesantes que ha dejado el proceso de aseguramiento de la calidad es el trabajo en equipo. Tomemos en cuenta que la acreditación es asumida casi siempre como un reto institucional y en algunos casos, corporativo. En tal sentido, convoca a todos los integrantes de las instituciones que buscan acreditar su calidad. Por otra parte, el hecho de plantearse una

meta común y trabajar por ella ha brindado condiciones básicas para la integración de docentes y administrativos.

Como ya hemos dicho, la acreditación comportó un cambio organizacional en las instituciones, ya que implicó la redefinición de roles y funciones, así como la asunción de responsabilidades frente al proceso.

“Aprendimos que si desarrollábamos un proyecto o actividad, teníamos que evaluarlo participativamente para convertir sus deficiencias en planes de mejora que nos involucre a todos. En equipo analizamos qué aciertos hubo y qué faltaba para mejorar. A pesar de que todos nos involucrábamos, la responsabilidad era asumida por un comité central de la carrera involucrada.”

Instituto Público Chincha

El trabajo en equipo es un elemento clave en la gestión de las instituciones y se ha consolidado a partir de la acreditación.

“La elaboración del PCI nos condujo a un trabajo en equipo. Desde el inicio del año académico presentamos las actividades institucionales (que involucran a todos) y cada carrera presenta también su plan de trabajo. De esa manera organizamos el Festival de la Papa donde se integraron todas las carreras. Al comienzo fue duro, pues no había costumbre. Ahora todo fluye, las cosas se hacen mucho mejor.”

Instituto Público Chincha

4.9 Intercambio de experiencias

Con la práctica de las pasantías se han generado oportunidades interesantes, pues constituyen espacios para el intercambio de experiencias. La pasantía consiste en la visita que realizan algunos miembros de instituciones para conocer alguna experiencia de gestión pedagógica y/o institucional.

“Con la acreditación, nos hemos convertido en un centro de referencia para otros institutos. Estamos recibiendo constantemente visitas y pasantías. Ahora viene un grupo de docentes con estudiantes de un instituto de Iquitos. Para nosotros mostrar nuestra experiencia nos llena de orgullo y satisfacción. Ellos vienen a conocer algunas técnicas que se llevan con éxito en nuestro instituto, como la crianza de insectos para el control biológico de plagas.”

Instituto Agropecuario Huando

4.10 Innovaciones pedagógicas

4.10.1 Innovación en aula

Es un componente principal en el desempeño del profesor. Las clases de un docente ya no se repiten entre semestre y semestre. La cultura de innovación los lleva a variar su metodología, incorporar estrategias o contenidos para mejorar su desempeño, siempre mirando el aprendizaje de los estudiantes. Es importante señalar este enfoque, que ha costado, pero finalmente ha significado para muchos transitar de una concepción positivista centrada en la enseñanza y el contenido a una focalizada en el aprendizaje y en el estudiante.

Siempre tienen que haber mejoras, con discusiones y debates. Para ello los profesores leen, investigan, preparan clases. Y este nivel de profesionalismo se contagia entre todos. Es un componente esencial para el crecimiento académico de las instituciones.

4.10.2 Módulos de autoaprendizaje y portafolio

Muchos docentes de los institutos acreditados hoy elaboran sus módulos de autoaprendizaje en el marco del desarrollo de sus cursos. Estos materiales se cristalizan en un portafolio docente.

El portafolio es un documento que reúne las evidencias en el desarrollo del curso y sintetiza toda la producción y el trabajo docente. Contiene un resumen

de los puntos fuertes y mayores logros del profesor como maestro, incluyendo evidencias. Es útil para nutrir el proceso de mejora continua. También sirve para reforzar los procesos de toma de decisiones administrativas (promoción, aumentos salariales, etc.) y, finalmente, como legado y testimonio para los que vienen detrás, así como para socializar el proyecto educativo.

El portafolio contiene la evidencia de todo el trabajo realizado de manera que las innovaciones quedan expresadas en un documento y así son susceptibles de evaluarse y divulgarse. En nuestras visitas a los institutos, los docentes nos mostraron orgullosos sus portafolios, donde podían verse sus sílabos, sus sesiones de aprendizaje, sus evaluaciones y otros productos como fotografías, artículos escritos, entre otras evidencias.

4.10.3 Enfoques pedagógicos

También observamos que se han validado en la práctica docente nuevos enfoques pedagógicos que inspiran el logro de competencias para el mejor desempeño en el aula. Antes de la acreditación, los entrevistados refirieron que los sílabos “tenían desbarajustes”. Los enfoques se plasmaron en la planificación y a partir de allí se alineó todo el trabajo pedagógico.

“Los enfoques antes eran teóricos y conceptuales para nosotros. Ahora son operativos. Te invito a que cojas un sílabo y le preguntes al docente cómo lo ha elaborado. El docente te va a mencionar los cuatro enfoques que sustentan nuestro modelo pedagógico.”

Instituto José Jiménez Borja

Los enfoques más usados en los institutos pedagógicos son los de formación basada en competencias, de Sergio Tobón; la evaluación auténtica, de Carlos Monereo; el alineamiento constructivo, de John Biggs; el pensamiento complejo, de Edgar Morin y el enfoque conectivo de George Siemens.

El uso de los enfoques que comportaron también innovaciones en la metodología de enseñanza-aprendizaje ha servido para que los institutos superiores pedagógicos y tecnológicos tengan las condiciones para lograr las competencias de su propuesta educativa.

4.10.4 Evaluación académica

Un campo siempre complicado fue el de la evaluación. Todavía se sigue calificando estudiantes, es raro que se evalúen competencias y más difícil aún que se evalúe el desempeño. Aquí se requieren mayores esfuerzos, porque no se trata solamente de modificar o adaptar una práctica, se trata de cambiar una cultura con la que nosotros mismos hemos sido formados. Revisar un examen y asignarle un 12, es calificar, de ninguna manera es evaluar.

La acreditación no demanda solamente la información de las cosas que se hacen, si no sus resultados. Los institutos son conscientes de que no pueden hablar de innovaciones y mejora continua mientras que los estudiantes siguen apareciendo con notas de 12, 13 o 14. Debe existir una correlación que tiene que expresarse en el resultado. El Ministerio ha puesto una vaya alta; así, para ser sobresaliente un estudiante debe obtener en promedio 19 o 20. Los profesores están acostumbrados a calificar y poner notas, pero era bastante difícil llegar a 17 o 18, no tanto porque sus estudiantes carezcan de la capacidad sino porque no utilizaban criterios sistemáticos de evaluación. Asimismo, el uso de la rúbrica es importante. Todo esto es una tarea camino a la excelencia.

“Hemos empezado a usar rúbricas, a capacitar y motivar a los docentes a que lo hagan. Eso significó identificar los criterios de evaluación. Y han aparecido los 20. Nosotros pensamos que si un estudiante es talentoso no hay que lastimarlo reduciendo su nota a una calificación. Hay que formarlos, potenciarlos.”

Instituto José Jiménez Borja

4.10.5 Alineamiento y coherencia curricular

El diseño del currículo es uno de los ámbitos donde se han dado interesantes aprendizajes. Dada la naturaleza de nuestro sistema educativo, docentes y estudiantes suelen tener una mirada fragmentada del currículo. Cada docente se encarga de una materia específica y dentro de ella concibe sus sesiones de aprendizaje. Este hecho puede conducirlos hacia una visión estanca de su práctica que impactará también sobre la concepción de sus estudiantes. La propuesta educativa muchas veces disuelve su sentido en la multiplicidad de instrumentos académicos que parecen inconexos.

“El estudiante trabajaba las diferentes áreas del currículo en el semestre de manera independiente. No le encontraba la relación. Con el alineamiento curricular ahora sí se articula. Él sabe ahora qué le aporta de cada área.”

Instituto Público Juliaca

Los propios docentes entrevistados confiesan que el diseño curricular básico brindado por el MINEDU era una referencia, pero no constituía una herramienta efectiva de gestión. Los sílabos y sesiones de aprendizaje se elaboraban de manera independiente, al margen de otros dispositivos capitales para el diseño y la gestión como el PEN (Proyecto Educativo Nacional), el PER (Proyecto Educativo Regional) o el PEL (Proyecto Educativo Local). Para los docentes, eran estos documentos meramente normativos, que no tenían que ver con aspectos didácticos en aula.

“Hoy buscamos por sobre todas las cosas la alineación. Lo que diga el perfil DSBN se debe contextualizar de acuerdo con las necesidades e intereses de nuestros estudiantes. Ese contenido va en nuestro PCI y eso se contextualiza con lo que queremos lograr con ellos. De esta manera, el PCI se plasma en el sílabo y a partir de allí se va a plasmar también en cada sesión de aprendizaje. Esta ruta, antes no la entendíamos.”

Instituto Juliaca

La acreditación ha supuesto para las instituciones educativas un encuentro de sentido y coherencia. El PEN y los PER/PEL han dejado la condición de meros documentos y son ahora el marco orientador de los procesos académicos que llegan hasta el aula. Dicha contextualización significa, en alguna medida, pensar y actuar en el país desde el aula. Esta perspectiva le da coherencia al currículo, integrando y ensamblando los diferentes elementos de la acción educativa.

No nos referimos únicamente al hecho de unir fragmentos dispares o integrar formatos académicos. Ha ido más allá. Darle unidad, pertinencia y relevancia a los instrumentos de gestión ha ayudado a renovar la mirada de la educación y del desarrollo. A pesar de estos evidentes logros, hay una mirada autocrítica que sigue vigente en los docentes:

“Es el logro más importante que hemos conseguido y estamos practicando, pero aún nos falta mejorar en coherencia y alineación curricular. Estos cambios no se han logrado en el 100% de docentes, pero estamos camino a conseguirlo.”

Instituto Público Juliaca

4.11 Cultura del reconocimiento y autovaloración

En algunas instituciones, junto con la acreditación se ha iniciado una nueva etapa de reconocimiento del trabajo de los docentes. Los sistemas de información implementados durante el proceso, permiten acceder a un sistema de datos que da cuenta de la puntualidad, los avances curriculares y la colaboración de los docentes en actividades extraacadémicas. Así, la información obtenida permite establecer sistemas objetivos de reconocimiento a los docentes destacados.

“Nosotros elaboramos un ranking TOP TEN a partir de una evaluación de 360° donde se considera la participación en actividades extracurriculares, la realización de tutorías y las actividades de investigación. El ranking sale cada mes, pero una vez al año brindamos un reconocimiento mediante resolución a los docentes que han logrado mantenerse en el ranking.”

Instituto Khipu

Junto al reconocimiento de docentes, se han creado oportunidades para la autovaloración. El hecho de trabajar en una institución que ha logrado fijar estándares de calidad aporta a la valoración profesional de docentes y estudiantes y esto se expresa en su hoja de vida.

“Trabajar en una institución acreditada es garantía de calidad profesional. Los docentes de nuestro instituto tienen una reputación y están muy bien vistos en el mercado educativo.”

Instituto Khipu

Junto con estos procesos, también se ha venido dando un fenómeno de revalorización en el ámbito local. La acreditación sirvió para identificar buenas prácticas docentes y de gestión. De esta manera, muchos docentes pudieron mostrar sus avances en el uso y creación de instrumentos pedagógicos y de gestión. Esto los posicionó dentro de sus propias instituciones educativas. La acreditación permitió visibilizar el interesante trabajo que realizan. “No sabíamos lo que teníamos”, nos manifiestan, y la acreditación ha hecho posible descubrirlo. En un país donde hay inconvenientes para la meritocracia, la acreditación ha significado una contribución sustancial en ese sentido.

“Ahora nos respetamos entre nosotros, tenemos muy buenos profesionales. Para un curso, para un panel o un evento antes teníamos que traer a alguien de Lima. Hoy hemos superado el mito de que lo que viene de afuera es el mejor.”

Instituto Público Juliaca

“No todos somos buenos en todo. Si un colega tiene algo que brindarnos, lo explotamos al máximo. Ya no hay que traer profesionales desde Lima o Arequipa, pues entre nosotros están los especialistas. Este darnos cuenta ha sido producto de la acreditación.”

Instituto Público Juliaca

4.12 Monitoreo y control de avances

Para monitorear el avance en los procesos internos de calidad y de cara al cumplimiento de estándares de acreditación en los plazos propuestos por el SINEACE, las instituciones implementaron una serie de estrategias de acompañamiento y supervisión que los ayudó a conocer el nivel de avance para cumplir los procesos en el tiempo estipulado.

4.12.1 Uso de tecnología

Una buena práctica incorporada a partir de la acreditación ha sido el uso de tecnología para monitorear avances académicos y de gestión. Se han incorporado herramientas tecnológicas que les permite registrar información, compartirla y usarla de manera efectiva.

Para ello, se usan las TIC. Así, los docentes tienen —desde el momento que ingresan a clases— la posibilidad de registrar su propia asistencia y la de los estudiantes, hacer seguimiento de desarrollo de sus sesiones, del cumplimiento del sílabo y controlar a los alumnos. Este sistema se cruza con la información financiera. Permite tener muy buen control y cada día se está mejorando su uso.

“Nuestro sistema informático es una herramienta indispensable para Khipu que siempre ha estado a la vanguardia en el tema tecnológico. Nos permite evaluar la asistencia de docentes, su puntualidad, su avance en las sesiones de aprendizaje, su colaboración en actividades cocurriculares y extracurriculares. El sistema nos ha permitido objetivar la evaluación mediante un sistema de 360°.”

Instituto Khipu

4.12.2 Reuniones periódicas

Esta ha sido la estrategia más difundida. Los equipos de evaluación llevaron a cabo innumerables reuniones para diagnosticar, proponer y evaluar sus avances. Dichas reuniones, realizadas al principio de manera espontánea, fueron organizándose hasta desarrollar instrumentos específicos como agendas de trabajo y actas de reunión.

Las agendas eran clave, puesto que planteaban desde el inicio una ruta y una temática para “no desviarse” del camino. Así mismo las actas de reunión funcionaban también como evidencia y a la vez como expresión de compromisos puntuales para el seguimiento.

“Al finalizar todas nuestras reuniones firmamos un acta de reunión, donde se expresan las conclusiones y acuerdos de la jornada. Esto es parte de nuestra asimilación de la cultura de la evidencia.”

Instituto Público Juliaca

“Vamos a elaborar un acta de reunión de las entrevistas que usted está realizando. Eso nos sirve como evidencia y será muy útil para hacerle seguimiento a los acuerdos que vayamos tomando.”

Instituto Público Chincha

Para no interferir con el ritmo de las clases y actividades rutinarias de los institutos, las reuniones se programaban muchas veces en momentos posteriores a la actividad académica. Ello generó un esfuerzo de parte de los comités de evaluación, ya que supuso ir más allá de la jornada laboral habitual.

“Las reuniones de comités de evaluación fueron siempre a la hora de salida. La idea era respetar el ritmo normal de funcionamiento del instituto.”

Instituto Público Juliaca

4.12.3 Especialización

En el Instituto Público Chincha se realizó una interesante distribución de roles. Recordemos que aquí se acreditaron muchas carreras al mismo tiempo. Así, se formaron los comités de autoevaluación y se asignaron 3 o 4 estándares por cada docente involucrado. Los docentes que recibían el encargo tenían que velar por el cumplimiento de dichos estándares en todas las carreras, incluyendo la pedagógica.

Esta asignación respondió a la especialización del docente. Así es como los docentes especialistas en temas pedagógicos se encargaron, casi naturalmente, de la dimensión *procesos académicos*; y otros docentes, vinculados a las carreras de administración y gestión, asumieron la dimensión *gestión institucional*. Esta estrategia convirtió el proceso en una experiencia interdisciplinaria.

“A mí me asignaron para hacer seguimiento al cumplimiento de tres estándares en todas las carreras del instituto. Eso me permitió conocer de cerca cómo se trabajaba en las otras carreras y me permitió integrarme a todos los equipos de trabajo.”

Docente Instituto Público Chincha

4.12.4 Tablero de control

En el Instituto Público Juliaca se empleó un tablero de control, concebido como una herramienta de organización visual donde se apreciaban el nivel de avance de los diferentes estándares y criterios. Permitía realizar un seguimiento y evaluación periódica de los avances.

“Allí estaban los estándares, las actividades y su nivel de cumplimiento. Todas las reuniones se realizaban mirando el tablero. Eso nos permitía enfocar nuestros esfuerzos de manera dosificada.”

Docente Juliaca

4.12.5 Encuestas de evaluación

En diversos institutos, como en el Instituto Público Chincha, se viene realizando la práctica de la evaluación constante. Las encuestas de evaluación y satisfacción son una herramienta clave que los conduce a identificar algunas falencias, las mismas que son tabuladas y sistematizadas en informes técnico-pedagógicos. Estos resultados se presentan frente a un jurado calificador al terminar cada semestre y allí se propone un plan de mejora.

Esta práctica de evaluación constante los orienta hacia la mejora continua y permanente. Esta herramienta se complementa con los CAD (Círculos de Autoevaluación Docente), un espacio donde se llevan a cabo actividades colectivas de evaluación y elaboración de propuestas de mejora. Además, realizan todos los semestres reuniones docentes de inducción donde se evalúan y comparten los avances en la implementación de los planes de mejora.

“Las encuestas son un instrumento necesario para conocer las falencias en la organización e implementación de actividades. La información es tabulada y presentada para la elaboración de un plan de mejora continua. Esto lo trabajamos durante las semanas de inducción previas al inicio de clase de todos los semestres.”

Instituto Público Chincha

4.13 Proximidad con los estudiantes

Aunque algunos creían que todos estos cambios e innovaciones los iba a alejar de sus estudiantes debido a la supuesta rigidez de los procesos aplicados; muy por el contrario, terminaron acercándolos a ellos. Los enfoques y estrategias centradas en los estudiantes y las evaluaciones realizadas sobre su situación académica permitieron que se generen preocupaciones que antes no se daban a menudo. Por ejemplo, se podía identificar qué alumnos faltaban a clases o quiénes tenían afecciones de salud. En el interés de evitar la deserción estudiantil, se buscó conocer la realidad del estudiante para brindarle un apoyo integral.

“A partir de estos cambios el profesor se preocupa más por sus estudiantes. Uno se involucra mucho en la vida de los estudiantes, no para ejercer control, sino para acompañarlos. Se dan mayores espacios (como el de tutoría) para compartir, alentarlos, ayudarlos.”

Instituto Público Chíncha

Algunos institutos han innovado aproximándose a los padres y madres de familia. Para ello se realizaron reuniones con las familias, las mismas que han sido una oportunidad de integración. Los padres se involucran más en la formación de sus hijos y pueden conocer sus experiencias académicas.

El interés de muchos docentes es que sus estudiantes se gradúen como profesionales excelentes. Con tal fin reconocen que necesitan la ayuda de sus padres. Ello a su vez ayuda a recomponer las dinámicas familiares estrechando relaciones parentales.

“Estas reuniones con padres de familia han sido muy importantes. El padre valora lo que hace su hijo: ‘¿eso hace mi hijo en sus prácticas?’. Les mostramos sus logros y les pedimos su apoyo. Nos dicen: ‘Sí profesora yo lo voy a apoyar’. Los papás y nuestros chicos se integran. En alguna medida nos convertimos en mediadores entre ellos.”

Profesora Instituto Público Chíncha

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En un país en donde es casi un lugar común decir que el desarrollo no será viable sin una mejora notable de la calidad educativa, existe siempre el riesgo de que nuestras aspiraciones colectivas en torno de la educación se queden en el territorio de la demagogia.

Visitar las instituciones acreditadas ha significado para nosotros conocer las experiencias de peruanos y peruanas que cotidianamente invierten sus esfuerzos por mejorar la educación en el país. Creemos que sus experiencias deben ser tomadas en cuenta para consolidar la educación en el Perú. De esta manera, las experiencias llevadas a cabo por ellos, nos han dejado algunas conclusiones.

5.2 Conclusiones

Historial de mejora continua

Las instituciones visitadas, sobre todo los institutos pedagógicos, han implementado desde hace mucho tiempo diversos procesos de mejora en su gestión administrativa y en sus procesos académicos. Este historial de actividades les ha permitido alinearse a las demandas de la acreditación nacional y afrontarlas con éxito.

La motivación es importante

La motivación para la acreditación ha tenido dos principales perspectivas: una motivación intrínseca, que surge del interés de los miembros de las instituciones por consolidar su camino a la excelencia, y otra motivación extrínseca, proveniente de la presión y exigencia social que los convierte en los abanderados del desarrollo de sus localidades y regiones.

Marcar la diferencia

El proceso de acreditación se convierte, en un contexto de competencia educativa y proliferación de institutos, en una marca que garantiza la calidad de la oferta educativa brindada por los institutos.

Cuando la motivación se convierte en compromiso

Sobre la motivación necesaria para afrontar un proceso de acreditación se generó en las instituciones visitadas un firme compromiso compartido entre todos sus actores. Aquí fue imprescindible el liderazgo, ya que les ha permitido a los directivos contagiar energía, motivar a sus equipos y convocar el esfuerzo suficiente para lograr sus metas. Sin liderazgo, el proceso hubiera caído, la moral se hubiese desvanecido y la gente no hubiese cumplido su trabajo.

Sistematizar procesos

La acreditación ha significado un proceso de sistematización de las propias experiencias. En tal sentido, se han superado los procesos de documentación de experiencias y se ha promovido la capitalización e identificación de aprendizajes.

Toma de decisiones

El proceso de acreditación plantea un proceso de planificación, ejecución, evaluación e información que conduce a la toma de decisiones para asumir nuevos procesos académicos, de manejo de información, de gestión y administración. El tiempo que duró la acreditación supuso un periodo de toma de decisiones permanentes.

Transformación más que cumplimiento

Si bien la acreditación tiene una dimensión vinculada con el cumplimiento documentado de estándares, también conlleva un proceso de transformación organizacional que implica alinear procedimientos, establecer mecanismos de gestión y tomar decisiones para el cambio.

Dudas e incertidumbres

La acreditación generó dudas e incertidumbres en las instituciones que no habían participado de procesos previos de evaluación. El proceso se dio en ellas en medio de la incertidumbre de no saber si sus procedimientos se alineaban a lo que la acreditación requería, de no saber si la entidad evaluadora externa iba satisfacer sus requerimientos de información con lo que la institución en ese momento tenía a mano. Lograda la acreditación los miembros de las instituciones han aliviado sus temores y comprenden mejor el proceso. Ahora están conscientes de que cuando afronten la “reacreditación” tendrán menos dificultades.

¿Para qué?

El proceso generó muchas expectativas y, una vez lograda la acreditación, estas no fueron cubiertas del todo, lo cual ha generado en algunos involucrados dudas que deben ser aclaradas. Ellos reclaman un acompañamiento posterior para la consolidación de la excelencia.

Percepción de divorcio institucional

En diferentes momentos del proceso los actores involucrados no han percibido una integración de normas y enfoques por parte de los organismos estatales. Ellos manifiestan que la coordinación entre el MINEDU y el SINEACE debe fortalecerse.

Recursos humanos y valoración

El proceso demanda una inversión considerable en recursos humanos. Para el sector público es difícil contar con personas especializadas en calidad, puesto que la estructura de roles, funciones y presupuesto no lo permite. Ello obliga a crear estrategias innovadoras para involucrar a los docentes en la gestión de la calidad.

Esfuerzo y tiempo

El esfuerzo y tiempo que demanda la acreditación genera un despliegue encomiable por parte de las instituciones. En todos los casos hemos recogido historias vinculadas al esfuerzo y la entrega de los actores institucionales bajo su compromiso con el proceso de acreditación.

Escasa valoración social

En términos generales, no se valora socialmente la acreditación. Así, las instituciones acreditadas no son reconocidas a escala local y regional en su real dimensión. Mientras esto no ocurra, la acreditación no habrá sido integral en nuestro país.

Cultura de la evidencia

Las instituciones han transitado hacia una cultura de la evidencia, pues han comprendido que solo podrán ser evaluadas si cuentan con los elementos necesarios que demuestren el logro de sus metas y objetivos. Una cultura de la evidencia es finalmente una cultura de la evaluación, y una cultura de la evaluación por resultados.

5.2 Recomendaciones

Uno

Fomentar la sistematización de experiencias como vía para generar conocimiento en torno de una cultura de la calidad.

La sistematización nos permite comprender las prácticas extrayendo lecciones de la experiencia. Es una forma legítima de crear conocimiento a partir de nuestras experiencias. Nuestro sistema educativo es un gran banco de prácticas educativas innovadoras. Tenemos en ellas interesantes oportunidades para aprender. Nuestras instituciones educativas han ensayado durante muchos años diversos modelos educativos, llevan a cabo una diversidad de programas e iniciativas que buscan mejorar la calidad de la educación. La sistematización —en este marco— es un instrumento valioso para capitalizar estos esfuerzos, transformándolos en aprendizajes que conduzcan al empoderamiento de nuestros actores educativos y fortalezcan las políticas de aseguramiento de la calidad.

Los productos de la sistematización deben difundirse en reportes de sostenibilidad de las instituciones. Sugerimos que SINEACE trabaje un modelo para que las instituciones tengan una guía para socializar sus experiencias.

Dos

Realizar actividades de difusión de buenas prácticas en materia de autoevaluación y acreditación.

Las buenas prácticas deben difundirse y diseminarse. Su reporte no debería circunscribirse solamente al marco de la evaluación y la acreditación. Es necesario crear espacios para difundir las experiencias (sean estas académicas, pedagógicas o de gestión) que pueden ser inspiradoras para muchas instituciones y actores educativos. Así, desde las propias experiencias de nuestras instituciones, crearemos las condiciones para el fortalecimiento de la política nacional de aseguramiento de la calidad.

Tres

Se deben generar espacios de intercambio de experiencias y generación de conocimiento

Las experiencias de acreditación han dejado interesantes lecciones en las instituciones que emprendieron el camino. Dichas lecciones merecen ser compartidas en diferentes espacios y replicadas en otras instituciones educativas. Para ello deben crearse oportunidades permanentes de intercambio de dichas experiencias institucionales. Aquí puede funcionar muy bien el uso de las redes y la conectividad. Blogs, fanpages, foros de discusión, son excelentes recursos que pueden potenciar este intercambio.

Cuatro

Socializar la importancia y los beneficios de asegurar la calidad

Este es un reto pendiente del sistema que se orienta a apuntalar a nivel local y regional la consolidación de una cultura de la calidad. Aunque el mismo SINEACE tiene responsabilidades evidentes, es menester de los propios institutos generar condiciones para consolidar en sus espacios locales y regionales una cultura favorable a la evaluación de la calidad.

En cada actividad llevada a cabo, ya sea en el interior de las instituciones como en su entorno, debe incorporarse como eje transversal la sensibilización de la población y los actores locales. Así se generarán predisposiciones favorables hacia la acreditación. Como ya sabemos, el Estado debe ser el garante de la calidad educativa, pero es la sociedad la que debe realizar esa exigencia.

Cinco

Identificar mecanismos para establecer un sistema de beneficios y estímulos tangibles para las instituciones acreditadas

Se debe establecer un sistema de beneficios concretos, que vaya más allá de cuestiones nominales y que beneficie a instituciones públicas y privadas. Posibilidad de capacitación, becas, convenios, bonos, son formas de hacer tangibles los beneficios de la acreditación más allá de las instituciones, entre las personas.

Consideramos que se debe coordinar con las instituciones estatales que inciden en el sistema educativo, para lograr que el estatus de institución o carrera acreditada, signifique una ventaja comparativa al momento de establecer convenios o participar en concursos, programas o contratos. Las instituciones del estado y las organizaciones del sector privado deben reconocer e identificar la diferencia entre un instituto acreditado de aquel que no lo está.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añaños Norma et ál.

2016 *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Institutos y Escuelas de Educación Superior*. Lima: SINEACE. Recuperado de: <<https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Anexo-Resolucion-076.pdf>>.

Bello, Manuel y Teresa Tovar

2011 *Equidad, acreditación y calidad educativa*. IPEBA. Lima: Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica. Recuperado de: <<https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/Equidad-Acreditaci%C3%B3n-y-Calidad-Educativa.pdf>>.

Bermúdez García, Javier

2014 "Investigación científica en el Perú: factor crítico de éxito para el desarrollo del país". *Sinergia e Innovación*, 1(02), noviembre. Recuperado de: <<http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/bitstream/10757/334666/1/130-444-1-PB.pdf>>.

CINDA

2011 *Impactos del aseguramiento externo de la calidad de la educación superior en Ibero América*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, RIL.

CNA-Consejo Nacional de Acreditación

- 2013 *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.* Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

CONEACES

- 2008 *Estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones superiores de formación docente.* Lima: Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior no Universitaria.

CONEAU

- 2013 *La acreditación en el Perú: Avances y perspectivas.* Lima: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Recuperado de: <<https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/CONEAU-La-Acreditacion-en-el-Per%C3%BA-2008-2014-1.pdf>>.

Consejo Nacional de Educación

- 2007 *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú.* Lima: CNE. Recuperado de: <<http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>>.

Decreto Ley N.º 882

- 1996 *Ley de Promoción de la Inversión en la Educación.*

Edwards, Verónica

- 1991 *El concepto de calidad de la educación.* Santiago de Chile: Unesco, Orealc.

Hanushek, Eric

- 2007 *Education Quality and Economic Growth.* Washington D. C.: The World Bank.

Lemaitre, María José y María Elisa Zenteno

2012 *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior. Informe 2012*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Universia.

Lemaitre, María José et ál.

2016 *Modelo de acreditación para programas de estudios de Institutos y Escuelas de Educación Superior*. Recuperado de: <<https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Anexo-Resolucion-076.pdf>>.

Ley N.º 28740

2007 *Ley del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa*.

Maraví, Doris

2015 *Sistematización de Experiencias de Acreditación de Carreras de Institutos de Educación Superior* (Documento no publicado). Lima: SINEACE.

Mendoza, Waldo

2013 "Milagro peruano: ¿buena suerte o buenas políticas?" *Economía*, vol. XXXVI, N.º 72, semestre julio-diciembre, pp. 35-90.

MINEDU

2010 *Identificación de los sectores prioritarios para el desarrollo nacional y la articulación de la oferta educativa con la demanda laboral*. Lima: Ministerio de Educación.

OECD

2012 *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. S. l.: OECD Publishing. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf>.

Rosario V., Marún E., Vargas R., Arroyo J. y Gonzales V. (Coordinadores)

2006 *Acreditación y certificación de la Educación Superior: Experiencias, realidades y retos para las IES.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Toranzos, Lilia

s. f. *En la búsqueda de estándares de calidad.* Madrid: OEI.

Yamada, Gustavo, Mario Rivera y Juan Castro

2013 *Educación Superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad.* Lima: SINEACE. Recuperado de: <<https://www.sineace.gob.pe/publicacion/educacion-superior-en-el-peru-retos-para-el-aseguramiento-de-la-calidad/>>.

REGISTRO FOTOGRÁFICO



El consultor responsable del estudio junto con estudiantes del Instituto Juliaca



En las instalaciones del Instituto La Salle de Urubamba se llevan a cabo actividades de integración entre los estudiantes de las diversas carreras existentes



Estudiantes del Instituto Huando. En sus sedes realizan actividades prácticas orientadas al mundo del agro



El consultor responsable del estudio junto con los directivos del Instituto José Jiménez Borja de Tacna.



Percy Apaza, director del Instituto Juliaca, acompañado del consultor responsable del estudio



Hno. Jacobo Meza junto al comité de calidad del Instituto La Salle de Urubamba y el consultor responsable del estudio



Directivos del Instituto Khipu que lideraron el proceso de acreditación



Integrantes del Instituto Público Juliaca que participaron durante las entrevistas de sistematización



Directivos del Instituto Huando recibiendo distintivo por lograr su acreditación



Integrantes del equipo SINEACE planificando y coordinando actividades de capacitación en Cusco (2016)



Talleres de difusión de la nueva matriz de acreditación (2016)

