



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN
DOCENTE A PARTIR DE LA
ACREDITACIÓN EN UN INSTITUTO
PEDAGÓGICO PÚBLICO DEL
DEPARTAMENTO DE TACNA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

JOSÉ LUIS CABRERA CHACÓN

LIMA – PERÚ

2020

ASESORA

Mg. Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

JURADO DE TESIS

DRA. Mahia Beatriz Maurial Mackee

PRESIDENTE

DRA. Mariella Margot Quipas Bellizza

VOCAL

MG. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

SECRETARIO

DEDICATORIA

A mi padre Teófilo y a mi tío Mauro. A mi abuelita Margarita, mi madre Olga, mi esposa Gabriela y mi hija Alana. A mi maestro Silvio de primaria y al profesor Gonzales de secundaria. A Leoncio Solórzano, Dante Gazzolo, Rafael Dulanto, Oscar Barzola y Fito Luján, maestros en otras aulas de la vida. Todos ellos me ayudaron a ser mejor persona.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis asesores: Elisa Robles, Pablo Bustamante y Eliana Gallardo, por sus sugerencias e indicaciones. Especialmente a Gloria Quiroz, por su aliento para

llegar a la versión final. Junto a ellos, a todos los docentes y directivos del programa de Maestría en Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

A Luis Catacora Lira y a Aída Angélica Juárez Pasco, directivos del IESPP José

Jiménez Borja, por la posibilidad de conocer su experiencia institucional. Y, a

través de ellos, a todos los docentes investigadores del Sur del Perú.

A mi familia, a Gabriela, Alana, mamá Olga y mamá Tana, por el tiempo que les

debo y que tuve que robarles para los viajes y para crear un espacio reflexivo que

permitió la redacción del estudio.

Finalmente, a mis colegas y estudiantes de UPC. Ellos han sido una inspiración

para persistir en el camino de la educación superior.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Tesis autofinanciada

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I. Planteamiento de la investigación	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Problema de investigación	8
1.3. Preguntas de investigación	8
1.4. Objetivos de la investigación	9
1.4.1. Objetivo general	9
1.4.2. Objetivos específicos	10
1.5. Justificación	10
1.6. Factibilidad técnica	12
Capítulo II. Marco referencial	14
2.3 Antecedentes	14
2.2.1. Internacional	14
2.2.2. Nacional	16
2.2. Marco institucional de la educación superior	21
2.2.1. La educación y el sistema educativo peruano	21
2.2.2. El sistema educativo peruano	22
2.2.3. El sistema de educación superior peruano	23
2.2.4. Normativa de los Institutos y escuelas de educación superior	26

2.3.	Marco conceptual del aseguramiento de la calidad	29
2.3.1.	Calidad en la educación	29
2.3.1.1.	Concepciones de la calidad en el ámbito de la educación	31
2.3.1.2.	Conceptualización de la calidad educativa	32
2.3.2.	Aseguramiento de la calidad educativa	36
2.3.2.1.	Componentes del aseguramiento de la calidad educativa	37
2.3.2.2.	Los sistemas de aseguramiento en América Latina	39
2.3.2.3.	Evolución del aseguramiento de la calidad en nuestro país	40
2.3.3.	Acreditación	42
2.3.3.1.	Modelo de acreditación para instituciones superiores de formación docente	44
2.3.3.2.	Acreditación del factor investigación	46
	Capítulo III. Metodología de la investigación	51
3.1.	Tipo y nivel de la investigación	51
3.2.	Diseño de la investigación	52
3.3.	Informantes	52
3.4.	Reclutamiento de participantes	52
3.5.	Categorías y subcategorías	54
3.6.	Técnicas de investigación	55
3.7.	Instrumentos de investigación	56
3.8.	Consideraciones éticas	59
3.9.	Análisis de datos	60

Capítulo IV. Resultados y discusión	61
4.1 Proceso de acreditación	61
4.2 Organización de la investigación	73
4.3 Gestión de recursos	83
4.4 Seguimiento de la investigación	88
4.5 Publicación y difusión de investigaciones	94
4.6 Capacitación de docentes	98
Capítulo V. Conclusiones	106
Capítulo VI. Recomendaciones	110
Referencias bibliográficas	112

Anexos

1. Matriz de consistencia
2. Instrumentos
3. Hoja Informativa (Consentimiento informado)
4. Sistema de códigos

ÍNDICE DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1	Dimensiones de acreditación	6
Tabla 2	Indicadores y criterios de investigación, según Coneaces (2008)	7
Tabla 3	Tipos de IES según rubro temático	27
Tabla 4	Tipos de EES según rubro temático	28
Tabla 5	Niveles formativos en educación superior no universitaria	29
Tabla 6	Dimensiones factores, criterios y estándares de acreditación de IFD	45
Tabla 7	Indicadores y estándares de Investigación, según Coneaces (2012)	48
Tabla 8	Factor investigación, criterios e indicadores, según Coneaces (2008)	54
Tabla 9	Técnicas usadas según fuente de información	55
Tabla 10	Técnicas e instrumentos	57
Tabla 11	Líneas de investigación	77
Tabla 12	Investigaciones concluidas al 2016 por docentes de la institución	96

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Categorías y subcategorías de análisis.	61
Figura 2 Organigrama del Instituto Pedagógico	80

ACRÓNIMOS Y SIGLAS

Coneaces	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria
Coneau	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
Cetpro	Centro de educación ocupacional
CNA	Consejo de Acreditación Nacional, Colombia
Cinda	Centro Interuniversitario de Desarrollo
DEA IEES	Dirección de Evaluación y Acreditación de Institutos y Escuelas de Educación Superior del Sineace
DRE	Dirección regional de educación
Digestpa	Dirección General de Educación Técnico Productiva y Superior Tecnológica y Artística
Difoid	Dirección de formación inicial docente
EBR	Educación Básica Regular
EBA	Educación Básica Alternativa
EBE	Educación Básica Especial
EES	Escuelas de Educación Superior
EEST	Escuela de Educación Superior Tecnológica
IES	Institutos de Educación Superior

Ipeba	Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica
IFD	Institutos de formación docente
ISSTPP	Instituto de educación superior pedagógico público
IES	Institutos de Educación Superior
EES	Escuelas de Educación Superior EES
IEST	Instituto de Educación Superior Tecnológica
IESP	Instituto de Educación Superior Pedagógica
Minedu	Ministerio de Educación
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PEL	Proyecto Educativo Local
PER	Proyecto Educativo Regional
Sineace	Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
Sunedu	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

RESUMEN

El propósito de la investigación fue conocer y describir las prácticas docentes de investigación de un instituto pedagógico del departamento de Tacna, luego de su acreditación institucional en el Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace). Se usaron como referencia las Fichas de Operacionalización de los Estándares y Criterios de Evaluación y Acreditación establecidas el año 2008 por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (Coneaces), organismo que condujo los procesos de evaluación de las instituciones superiores de formación docente. Se aplicó una metodología cualitativa, con diseño de estudio de caso que incluyó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes investigadores y directivos del instituto. La información acopiada en las entrevistas fue procesada a través del análisis temático. Los resultados y conclusiones indican que, en términos generales, el factor investigación se ha consolidado en los docentes a partir de una mejora en la organización de la investigación, la presencia de estrategias de seguimiento, la gestión de recursos para la investigación, la implementación de planes de capacitación docente y en el incremento de las publicaciones y su consecuente difusión.

Palabras clave: investigación docente, institutos pedagógicos, acreditación

ABSTRACT

The purpose of this research was to know and describe the research practices in teachers from a pedagogical institute in the department of Tacna, after its institutional accreditation in the National System of Evaluation, Accreditation and Certification of Educational Quality (Sineace). The Operationalization Sheets of the Standards and Criteria for Evaluation and Accreditation established in 2008 by the Council for Evaluation, Accreditation and Certification of the Quality of Non-University Higher Education (Coneaces), the organization that conducted the evaluation processes of higher education institutions forming teachers- were used as a reference. A qualitative methodology was applied, with a case study design that included the application of semi-structured interviews to teachers-researchers and directors of the institute. The collected information was processed through thematic analysis. The results and conclusions indicate that, in general terms, the research factor has been consolidated in teachers through an improvement in the organization of research, the presence of follow-up strategies, the management of resources for research, the implementation of teacher training plans and the increase in publications and their subsequent dissemination.

Key words: teachers- research, pedagogical institutes, accreditation

INTRODUCCIÓN

En los últimos años en Perú se ha venido desarrollando una política de aseguramiento de la calidad educativa. El surgimiento de este proceso se ubica hacia el año 2006 cuando se promulgó la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (Ley n° 28740, 2006).

Hasta ese momento en el Perú, la evaluación de la calidad no había sido objeto de política pública (Lemaitre et al., 2016) y el país no contaba con criterios oficiales para conceptualizar, operativizar y evaluar la calidad de las instituciones educativas.

Siete años después se promulgó la Ley Universitaria (Ley n. ° 30220, 2014) y, con ella, el mapa de la calidad educativa empezó a completarse. Así, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa en nuestro país tiene dos componentes básicos: el licenciamiento y la acreditación. El licenciamiento establece un conjunto de condiciones básicas de calidad para el funcionamiento de una institución educativa (Ley n. ° 30220, 2014); la acreditación, en cambio, plantea un conjunto de estándares de mejora continua para ellas (Ley n. ° 28740, 2006).

Los procesos de acreditación que se establecieron a partir de la Ley Sineace (Ley n. ° 28740, 2006) se dieron en el marco de muchas tensiones y debates. Sus avances institucionales fueron por ello muy lentos. Luego de un tiempo de publicada esta ley se publicó su reglamento, donde se establece la creación de tres órganos operadores del sistema: el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (Coneaces)

para la educación superior no universitaria, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba) para la Educación Básica y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria – Coneau, para la educación universitaria (Reglamento de la Ley n. ° 28740, 2007).

Como podemos advertir, a pesar de que el licenciamiento teóricamente es concebido como un proceso que precede a la acreditación, en nuestro país se implementó mucho después de ella. Esto generó algunas complicaciones. Primero: cuando se promulga la Ley Universitaria (Ley n. ° 30220, 2014) que norma el proceso de licenciamiento de universidades, el SINEACE entró en reordenamiento, situación que al momento de presentar la siguiente tesis no ha cambiado. Segundo: se empiezan a presentar algunas inconsistencias temporales, pues programas educativos que habían logrado acreditar, no pudieron evitar afrontar el licenciamiento.

Una tercera situación se relaciona con el hecho de que la acreditación cedió “peso” ante el licenciamiento, cuyo debate y atención coparon la agenda pública y lo posicionaron como el proceso más relevante del aseguramiento de la calidad. Finalmente, una cuarta situación tiene que ver con el hecho de que el licenciamiento de universidades e institutos en nuestro país es obligatorio y su incumplimiento puede conducir al cierre de las instituciones que no califican (Ley n. ° 30220, 2014), mientras que la acreditación es un proceso voluntario (salvo para las instituciones vinculadas a la formación en educación y salud), cuyo incumplimiento no contempla sanciones en la ley (Ley n. ° 28740, 2006).

A pesar de todo ello, la acreditación ha sido la punta de lanza de la discusión de la calidad en el país y las instituciones que se alinearon a sus procesos de evaluación interna, mejoraron notoriamente sus procesos académicos, consolidando buenas prácticas de gestión académica y de investigación. Dos estudios del Sineace dan cuenta de cómo la acreditación ha fortalecido prácticas de gestión pedagógica e institucional (Sineace, 2016; Cano, 2017); sin embargo, la escasa atención y cobertura que ha merecido este proceso en el país no ha permitido valorar en su real dimensión el aporte que le brinda a las instituciones educativas.

Esta investigación dio cuenta de cómo el proceso de acreditación influyó sobre las prácticas docentes de investigación en un instituto pedagógico del sur del país. Consideramos la investigación un proceso fundamental en la formación de nuevos docentes, pues esta, junto con la innovación, conducen a la mejora de las prácticas docentes, permitiéndoles aprender de sus propias experiencias para volcarlas luego en estrategias de gestión pedagógica y de aula.

La investigación procuró describir la práctica docente de la investigación en un instituto pedagógico luego de un proceso de acreditación. El IESPP José Jiménez Borja fue el segundo instituto acreditado en el país y es considerado alma mater del sur de Perú. Sus egresados participan en diferentes instituciones educativas del departamento de Tacna y están involucrados en la gestión de la educación a nivel local y regional. Se espera revalorar la acreditación y su impacto en la práctica de la investigación docente en nuestro país.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Muchas investigaciones documentan la relación directa que existe entre el progreso educativo y las posibilidades que tienen las personas de abandonar su situación de pobreza (Yamada, Rivera y Castro, 2007). La calidad de los sistemas educativos tiene efectos directos en el crecimiento económico y en el bienestar general de los países (Hanushek, 2007).

Para fortalecer y asegurar la calidad del sistema educativo en Perú se vienen promoviendo dos procesos institucionales: el licenciamiento que establece un conjunto de condiciones básicas de calidad para el funcionamiento de las instituciones educativas (Ley n. ° 30220, 2014) y la acreditación, que plantea un conjunto de estándares de mejora continua para los programas de estudio del nivel superior (Ley n. ° 28740, 2006).

El año 2008 –en el marco de la implementación del reglamento de la Ley n. ° 28740, mejor conocida como Ley Sineace– se crearon diferentes instancias para gestionar la acreditación de las instituciones educativas. Así, surgió el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (Coneaces) con el objetivo de acreditar a los institutos tecnológicos y pedagógicos. En el marco del trabajo que se realizó desde el Coneaces, se elaboró la primera matriz que contenía los estándares y criterios para acreditar a los institutos pedagógicos (Añaños, Haya de la Torre, Luján, Maraví y Morfin, 2016). Como todo proceso fue complejo en sus inicios, pero al final varios institutos pedagógicos se alinearon a este modelo de acreditación, comprendiendo que el aseguramiento de la calidad educativa era un proceso clave para garantizar las mejores condiciones en la formación de docentes.

Es así que al año 2017 –fecha de inicio de redacción de este documento– cerca de 40 instituciones y escuelas de educación superior con carreras pedagógicas, entre públicas y privadas en todo el país habían sido acreditadas (34 eran públicas), según la base de datos de acceso público del Sineace (búsqueda realizada en abril de 2017). Estas instituciones de formación docente ajustaron sus procesos académicos, sus servicios de apoyo a la formación profesional, afinaron sus resultados e impacto social y diversos aspectos relacionados con su gestión institucional, en atención a las dimensiones, estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones superiores de formación docente planteadas por Coneaces en el 2008.

Tabla 1

Dimensiones de acreditación

Dimensiones	
Modelo de aseguramiento de la calidad educativa para las instituciones superiores de formación docente (IFD)	
1	Gestión institucional
2	Procesos académicos
3	Servicios de apoyo
4	Resultados e impacto

Nota. Elaborado a partir de la información del Coneaces, 2008.

Uno de los institutos pedagógicos acreditados (el segundo a nivel nacional y el primero a nivel de la región Tacna) fue el IESPP José Jiménez Borja de Tacna. A través del proceso de acreditación, según los testimonios de sus directivos, se fortalecieron los factores: diseño curricular, admisión, enseñanza–aprendizaje, titulación, consejería e investigación pertenecientes a la dimensión: procesos académicos del Modelo de Aseguramiento de la Calidad para la acreditación de Instituciones Superiores de Formación Docente.

El factor investigación es un componente fundamental en la formación docente, pues contribuye no solo a la formación crítica de los estudiantes, sino también constituye la base de las innovaciones pedagógicas y curriculares (Consejo Nacional de Educación, 2007). Asegurar su calidad es fundamental para garantizar la mejora del sistema educativo. Según la propuesta del Coneaces, el factor investigación se dividió en los siguientes indicadores:

Tabla 2

Indicadores y criterios de Investigación, según Coneaces (2008)

Investigación	
El instituto ha definido políticas y estrategias para promover el desarrollo de investigación.	
Organización de la investigación	La institución tiene una estructura organizacional para promover el desarrollo de la investigación en la carrera profesional.
Recursos de la investigación	La Institución cuenta con recursos para la investigación en la carrera profesional.
Seguimiento de la investigación	Existe y se aplica un plan de seguimiento y evaluación permanente del desarrollo y resultados de la investigación en la carrera
Publicaciones	La Institución difunde los resultados de sus investigaciones y promueve su publicación en medios especializados.
Capacitación de investigadores	El Instituto de Formación Docente desarrolla e implementa un programa permanente de capacitación para la investigación dirigido a los formadores.

Nota. Elaborado a partir de la información del Coneaces, 2008.

Sobre la base de esa estructuración, la presente investigación buscó describir cómo se desarrolla la práctica de la investigación docente, a partir de un proceso de acreditación institucional. Para ello, se estudió el caso de un instituto pedagógico del departamento de Tacna. Se trató de responder a la pregunta: **¿Cómo se desarrolla la práctica de la investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior de formación docente del Departamento de Tacna?** La acreditación del instituto se obtuvo en el año 2014 y el acopio de información para este estudio se realizó en el año 2018.

1.2. Problema de investigación

Fortalecer la investigación es un reto de nuestro sistema educativo (Consejo Nacional de Educación, 2007). Para potenciarla, se necesita docentes que desde la educación básica la promuevan en las aulas y fuera de ellas. La literatura académica establece casi por consenso, el papel central que tienen los docentes en los sistemas educativos, pues su labor constituye una pieza clave de la calidad educativa de un país (Díaz y Ñopo, 2014). De allí la importancia de fomentar la investigación en la formación inicial docente. Para hacerlo, es imprescindible que los docentes investiguen en el marco de los modelos de aseguramiento de la calidad existentes.

La presente investigación procura describir la práctica de investigación docente, sus mejoras y expectativas luego de una experiencia regional de acreditación y aseguramiento de la calidad. Para ello, se propuso describir el desarrollo de la práctica de la investigación que llevan a cabo los docentes de un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna a partir de su acreditación institucional obtenida en el año 2014. El acopio de información para este estudio se realizó el año 2018.

1.3. Preguntas de investigación

Pregunta general

- ¿Cómo se desarrolla la práctica de la investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior de formación docente del Departamento de Tacna?

Preguntas específicas

- ¿Cómo se desarrolla la **organización de la investigación** docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna?
- ¿Cómo se desarrolla la **gestión de los recursos de investigación** docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna?
- ¿Cómo se desarrolla el **seguimiento de la investigación docente** a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna?
- ¿Cómo se desarrolla la **publicación de la investigación** docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna?
- ¿Cómo se desarrolla la **capacitación de la investigación** docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna?

1.4. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Describir la práctica de investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.

Objetivos específicos:

- Describir la **organización de la investigación docente** a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.
- Describir la **gestión de los recursos de investigación docente** a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.
- Describir el **seguimiento de la investigación docente** a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.
- Describir la **publicación de la investigación docente** a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.
- Describir la **capacitación de la investigación docente** a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.

1.5. Justificación

El sistema de aseguramiento de la calidad educativa en el Perú fue establecido con la promulgación de algunas leyes fundamentales. La primera de ellas, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, generó el proceso de acreditación de la calidad educativa (Ley

n. ° 28740, 2006). La segunda, Ley Universitaria, se promulgó ocho años después y estableció las condiciones para el licenciamiento de las universidades (Ley n. ° 30220, 2014). Finalmente, la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, donde se contemplan los procesos de licenciamiento de institutos y escuelas de educación superior (Ley n. ° 30512, 2016). Estos dispositivos normativos regulan aspectos básicos del funcionamiento, el licenciamiento y la acreditación, procesos cardinales para mejorar la calidad del sistema educativo. El presente estudio pretendió dar a conocer y describir las dinámicas que se generan al interior de las instituciones educativas a partir de estas normativas.

Ahora bien, a pesar de que la acreditación institucional nacional es un dispositivo clave para asegurar la calidad educativa, constituye por ley un proceso voluntario (Artículo 11 de la Ley 28740). Es por eso que el proceso no alcanzó a la mayoría de institutos y escuelas de educación superior. Aunque muchos de ellos iniciaron los procesos de autoevaluación planteados por el Coneaces, al año 2017 solo se contaba con 38 institutos acreditados. En el departamento de Tacna, solo había sido acreditado el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José Jiménez Borja (Sineace, 2017).

El caso de este instituto es importante, pues al tratarse del único acreditado en el departamento de Tacna sugiere un modelo y traza una ruta para los institutos y escuelas pedagógicas, canteras de formación de la mayoría de educadores del país. Por ello, es necesario conocer cómo se vienen dando sus procesos académicos, entre ellos, la investigación docente, proceso que es muy importante en la formación inicial docente, pues se relaciona con la innovación y crea vías de solución de

los problemas que se manifiestan en la educación de las nuevas generaciones (Consejo Nacional de Educación, 2007).

A nivel teórico, el estudio contribuye al debate de la aplicación del concepto de calidad a la práctica de la investigación. A nivel normativo, el estudio contribuye a la valoración de la política pública de aseguramiento de la calidad en el país. A nivel práctico, el estudio brinda rutas de acción para la acreditación de institutos de formación docente a partir de la experiencia de una institución educativa del sur del país.

1.6. Factibilidad técnica

El estudio fue factible gracias al contacto previo que el investigador estableció con los directivos y docentes del instituto gracias a su participación en investigaciones llevadas a cabo a través del Sineace en los años 2015 y 2016. Los informantes se mostraron interesados en los procesos de sistematización y expresaron su interés de contribuir con el estudio brindando información.

Para realizar el estudio el investigador se desplazó dos veces a la ciudad de Tacna. La primera visita se realizó el año 2016 y tuvo como objetivo mostrar el alcance del estudio a los directivos de la institución y conseguir las autorizaciones respectivas. La segunda visita se realizó después de la validación de los instrumentos de investigación y tuvo como objetivo acopiar información en campo.

El espacio físico donde se aplicaron las entrevistas fue accesible (dentro de las instalaciones de la institución educativa). La inversión económica que el estudio generó (traslado y viáticos en la ciudad de Tacna) fue asumida en su totalidad por

el investigador. Se contó con el permiso formal de la directora y del jefe de la unidad académica del instituto.

Para complementar la información obtenida, el investigador entrevistó a funcionarios del Sineace y del Minedu para comprender mejor el contexto del proceso de acreditación de institutos pedagógicos.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Pocos estudios han ahondado directamente la relación entre los procesos de acreditación y el desarrollo del factor investigación en las instituciones educativas. A continuación, algunos estudios que se han aproximado al estudio de esta relación.

2.1 Antecedentes

2.1.1. Internacionales

González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela (2007) estudiaron la investigación educativa en el hacer docente con el objetivo de describir los fundamentos teóricos y realizar una aproximación a la aplicación de la investigación acción al quehacer docente. Usaron la metodología de la revisión documental y la investigación aplicada. Entre los resultados, encontraron un proceso formativo satisfactorio de estudiantes y docentes, respaldado por la investigación educativa. Identificaron interesantes procesos de planificación, acción y reflexión en la búsqueda del cambio desde la escuela. Así, concluyeron que la investigación y la reflexión en la acción

docente propone una nueva práctica que lleva a replantear la función de los profesionales de la docencia, conduciéndolos a cambios en su hacer y en su propia formación y desarrollo.

Mendoza y Roux (2016) estudiaron la investigación docente y el desarrollo profesional continuo a través de estudios de caso en México. Accedieron a cuatro reportes de investigación narrativa realizados por profesores de escuelas secundarias para identificar, a través de sus narrativas y sus percepciones sobre su propia práctica educativa. Entre sus resultados identificaron que los docentes que investigan se involucran en procesos de autodescubrimiento que los lleva a reconfigurar sus percepciones sobre la labor docente. Esto se potencia con los factores tiempo, trabajo colaborativo y acompañamiento. Concluyeron que la investigación es una herramienta que contribuye a las soluciones prácticas de problemáticas del aula. Esto permite elevar la calidad del sistema educativo fortaleciendo el desarrollo continuo de los profesores para que estos pongan en marcha los programas y reformas educativas en contextos complicados.

Cisternas (2011) realizó una investigación sobre la formación inicial docente, una dimensión poco estudiada en Chile. Revisó 82 resúmenes de investigaciones realizadas entre 1996 y 2007 con el objetivo de comprender los procesos de investigación en el campo de la formación docente a partir de las características de los objetos problematizados. Los resultados identificaron que la investigación sobre formación docente era un campo reciente y singular. Se encontró un desarrollo discontinuo e incipiente, con algunos focos más explorados que otros y aproximaciones unidimensionales (centrados en uno de los

componentes de la formación). Las investigaciones centran su interés en el estudiante de pedagogía y su proceso de formación inicial por sobre los egresados y el profesor en ejercicio. El estudio concluyó que se debe reconocer, revisar, evaluar y debatir lo que se está investigando y propone para ello una perspectiva crítica y reflexiva.

2.1.2. Nacionales

Cano (2017) realizó un estudio cualitativo para conocer algunas prácticas de investigación en institutos pedagógicos acreditados. El estudio valoró la manera positiva en que los institutos pedagógicos despliegan recursos para investigar, a pesar de no contar con personal ni presupuesto asignado para ello. Encontró que estos vinculan sus investigaciones a marcos más amplios como el PEN, el PER y PEL a nivel regional y local. Identificó que las principales líneas de investigación se centran en procesos pedagógicos, aprendizajes, metodologías, materiales didácticos, entre otros. También identificó que las experiencias de investigación docente se orientan a la gestión institucional, contextualizados al entorno político, económico, social o ambiental.

Lemaitre et al. (2016) señala el marco de calidad de la educación superior universitaria describiendo el contexto normativo nacional y define el rol de los diversos actores del sistema educativo y de aseguramiento de la calidad. Desarrolló ampliamente el concepto de calidad aplicado en el caso peruano, describió la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior y desarrolló los lineamientos de un nuevo modelo de acreditación de la calidad de instituciones de

educación superior, definiendo una matriz de estándares y criterios para los procesos de evaluación interna y externa.

Alvitres, Chambergo y Fupuy (2014) estudiaron la investigación formativa y la acreditación de educación superior. Se propusieron analizar el modelo de acreditación con relación a la investigación formativa. Para ello revisaron las bases normativas para la evaluación y acreditación de instituciones de educación superior. En sus resultados identifican que la mayoría de instituciones no considera la investigación como eje central de sus procesos de planificación curricular. Hallaron que la mayoría de docentes no recibe adiestramiento en investigación y no desarrolla proyectos. Concluyeron que la política de investigaciones no contempla directivas para implementar una investigación formativa. Por ello es necesario promover la generación y el fortalecimiento de condiciones apropiadas para el desarrollo de investigaciones. Se deben de garantizar, en todos los niveles de formación profesional, el uso de estrategias pedagógicas creadoras, innovadoras y de experiencia investigativa.

Añaños et al. (2016) realizaron una evaluación del primer modelo de acreditación establecido por el Coneaces. Usaron un diseño mixto que combinó criterios cuantitativos y cualitativos. Entre sus hallazgos mencionaron que el trabajo realizado por Sineace logró movilizar a diferentes actores en torno a la calidad educativa. Rescataron la valoración de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación como herramientas de mejora que generaron una práctica evaluativa y de reflexión. Identificaron algunas deficiencias del modelo, como rigidez de indicadores, repetición de temas, excesivo número de estándares.

Concluyeron que el modelo requería una reformulación que asegurase la pertinencia de los criterios a evaluarse, la simplificación del proceso, la capacitación de los actores claves de las instituciones y mayor difusión.

Escalante (2015) estudió los procesos de acreditación de institutos de educación superior tecnológica (IEST) conducidos por el Coneaces con el propósito de identificar los procesos de cambio a partir de los procesos de evaluación. Usa un diseño de estudio de caso. Entre sus resultados, logró describir la creación del primer modelo de acreditación, repasando el diseño, elaboración, construcción y validación de los primeros estándares. Presentó un análisis de la experiencia de institutos y un balance de los procesos de capacitación y difusión del primer modelo de acreditación. Finalmente, concluyó que la búsqueda de la calidad se convirtió en un imperativo para los diversos actores del ecosistema de educación superior. Así mismo esta se hizo parte de la cultura de las instituciones acreditadas, reflejándose en las cuatro dimensiones del proceso formativo: gestión, procesos académicos, servicios de apoyo y resultados de impacto.

Sineace (2016) realizó una sistematización de experiencias de seis institutos acreditados de educación superior. Se usó un diseño de estudios de caso múltiple. Como resultado se identificó que la acreditación promovió buenas prácticas pedagógicas y de gestión. Encontró que las instituciones realizaban actividades orientadas a la mejora de la calidad antes de iniciar su acreditación y que éstas se transformaron en procesos institucionales. Halló que la matriz de acreditación fue un instrumento clave para superar la apreciación subjetiva de la calidad. También encontró aprendizajes en torno de la concepción de la evidencia para que las

instituciones transiten de gestiones por objetivos a gestiones por resultado, donde los indicadores son elementos clave para la evaluación de impacto. En conclusión, el proceso facilitó innovaciones pedagógicas e interesantes experiencias en investigación y gestión de prácticas pre-profesionales.

Maraví (2015) revisó las experiencias de acreditación de diversos institutos de educación superior con el objetivo de analizar los aspectos relevantes del proceso de acreditación y brindar una apreciación del modelo. Usó un diseño de sistematización de experiencias. Entre sus resultados, se hallaron se muestran los factores procesos en el origen de las iniciativas de acreditación, describiendo el trabajo en equipo para lograrlo y las estrategias de gestión y manejo del tiempo. Concluyó que las expectativas de las instituciones acreditadas fueron satisfechas parcialmente y se requiere mayor difusión de las implicancias de la acreditación. Asimismo, señaló también que no existe una suficiente sensibilización de los actores involucrados y reconoce la necesidad de plantear estímulos para el logro de los procesos de acreditación.

Coneau (2014) realizó un balance de la acreditación en educación superior entre los años 2008 y 2013. El propósito fue identificar los avances y plantear algunas perspectivas frente al proceso. Entre sus resultados identificó los logros en el establecimiento de estándares para la educación, en la difusión y capacitación para la aplicación de los modelos de calidad. En una sociedad donde se desconfía de las evaluaciones y sus resultados realizadas por el Estado, Coneau pudo implementar un sistema de aseguramiento de la calidad objetivo y transparente. Entre las conclusiones se indicó que la acreditación no es solo un instrumento de

mejora, pues es la fuente del saber de padres de familia y estudiantes para una adecuada elección ocupacional. Otra conclusión fue que el Modelo de Calidad del Coneau (2009) propuso estándares que promovieron la mejora de los procesos académicos y administrativos. Este proceso generó orden, pero se esperaban mejoras para evaluar la eficacia y eficiencia de las instituciones educativas.

Yamada, Rivera y Castro (2013) plantearon algunos retos educativos del siglo XXI, vinculando el tema educación al desarrollo del país. Su propósito es brindar una visión diagnóstica de la situación de la calidad de la educación superior, identificando sus desafíos. A partir de un análisis documental y de experiencias plantean diversas definiciones de calidad en la educación superior. El resultado es un balance legal y conceptual que sustenta la educación superior en el Perú desde tres perspectivas: desde la percepción de los usuarios, desde los resultados en el mercado de trabajo y desde las características de los insumos involucrados en el proceso. Concluyeron planteando algunos retos para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en el país, entre ellos, generar confianza en el proceso de acreditación, proveer información para mejores decisiones, ofrecer incentivos directos para la mejora continua, mejorar la equidad sin comprometer la calidad, propiciar un sistema integrado de educación superior e institucionalizar la articulación con la sociedad.

Bello y Tovar (2011) analizaron la relación entre acreditación y equidad en la normatividad peruana, revisando los compromisos del Estado en la educación que ofrecen las instituciones de educación básica y técnico productiva. La primera parte del texto analiza las brechas de inequidad y el acceso a una educación de

calidad, y la segunda parte sistematiza un conversatorio sobre equidad y educación. Concluyeron que la calidad educativa es el óptimo nivel de formación que se debe alcanzar para afrontar el reto del desarrollo humano, ejerciendo ciudadanía y aprender toda la vida. La calidad es un derecho que exige inversión del Estado para garantizarla para todos y cada uno de los estudiantes, asumiendo la equidad.

2.2 Marco institucional de la educación superior

2.2.1. La educación y el sistema educativo peruano

El sistema educativo peruano concibe la educación como un proceso integral que se desarrolla a lo largo del ciclo de vida de los sujetos. Así, la educación es definida por la Ley General de Educación como:

un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial (Ley n. ° 28044, 2003).

La educación en Perú se piensa como un proceso formal que ocurre en contextos institucionalizados y, en general, en los diferentes espacios donde se desarrollan los individuos. Por ello, la Ley General de Educación señala que esta “se desarrolla en instituciones educativas y en los diferentes ámbitos de la sociedad” (Ley n. ° 28044, 2003). A partir de esta idea debe de entenderse el sistema: la educación es un *continuum* en la vida de las personas y el Estado, en consonancia con las necesidades de desarrollo nacional, debe velar para que los ciudadanos

tengamos diferentes opciones de formación (pública o privada) a lo largo de nuestras vidas. La calidad de la educación ofrecida entonces, no solo es una responsabilidad de las instituciones que la brindan, es fundamentalmente una demanda social y una responsabilidad institucional del Estado que debe de garantizarle a los peruanos, una formación de calidad a lo largo del ciclo vital de las personas.

2.2.2. El sistema educativo peruano

El sistema educativo peruano distingue dos etapas de estudios: la educación básica (que contempla tres modalidades: Educación Básica Regular - EBR, Educación Básica Alternativa - EBA y Educación Básica Especial – EBE con sus niveles respectivos: preescolar, inicial, primaria y secundaria) y la educación superior (Ley n. ° 28044, 2003).

Las dos etapas son continuas y excluyentes: para acceder a la educación superior se requiere haber concluido los estudios correspondientes en educación básica. Si bien la mayoría de esfuerzos institucionales en nuestro país apuntan a mejorar la calidad de la educación básica, la educación superior es trascendental, pues vincula la formación de recursos humanos a las necesidades de desarrollo del país. Así, Ley General de Educación establece que:

la educación superior es la segunda etapa del sistema educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y

perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología (artículo n. ° 49).

En esta afirmación, se destaca el rol de la investigación para el desarrollo del país.

2.2.3. El sistema de educación superior

Durante mucho tiempo se distinguieron dos niveles dentro de la educación superior peruana: la educación superior universitaria y la educación superior no universitaria. Así lo expresaba literalmente la derogada Ley General de Educación n. ° 23384 y la Ley del Sineace 28740. Esta distinción expresaba una dificultad para concebir el sistema integralmente y partía de una negación: la educación ofrecida por los institutos era considerada no universitaria.

El sistema se organizó a partir de esta diferenciación, con procesos e instancias especiales que atienden a las universidades y otras que atienden diferenciadamente a los institutos tecnológicos y las escuelas de educación superior. Esto incluyó una valoración excluyente donde, los estudios universitarios fueron considerados más importantes que los estudios técnicos. Producto de esta situación, la opinión pública les presta más atención a los procesos de aseguramiento de la calidad educativa de las universidades que a la de institutos pedagógicos y tecnológicos.

La segmentación descrita hizo que durante muchos años la calidad de la educación superior sea difícil de abordar de manera integral y dio como resultado

que en la práctica se haya incurrido en duplicación de esfuerzos y dificultades para lograr coherencia en las políticas de calidad del sistema (Yamada et al., 2013).

Actualmente, la oferta del sistema de educación superior cuenta, por un lado, con la formación universitaria, brindada por las universidades y, por otro lado, con la formación tecnológica y pedagógica, ofrecida por los institutos tecnológicos, pedagógicos y artísticos.

La gestión de esta oferta también es diferenciada al momento de redactar esta tesis. Se tiene, por un lado, a la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), que fue creada por Ley el año 2014 y que empezó a funcionar desde el año 2015, institución que se encarga de regular la educación universitaria. Por el lado de los institutos, en cambio, todavía existe una institucionalidad fragmentada. Así, hasta el momento de redacción de la presente tesis (año 2019), tenemos por un lado a la Digesutpa como la dirección general del Minedu que se encarga de regular y licenciar a las instituciones que brindan educación técnico productiva, superior tecnológica y artística (institutos tecnológicos, artísticos y Cetpros) y, por otro lado, a la Dirección de Formación Inicial Docente (Difoid), que hace seguimiento, regula y licencia a los institutos pedagógicos y escuelas superiores de formación docente.

Si bien estas instancias pertenecen al viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación, están separadas funcionalmente: cuentan con partidas presupuestarias diferenciadas y tienen un estatus diferente dentro del organigrama del Ministerio de Educación. La Digestupa es una dirección general, mientras que la Difoid es una dirección de línea.

En la Ley n. ° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, se propone la creación de una instancia: Educatec (hasta el año 2019 no se había implementado) que poseería el estatus para velar por la calidad ofrecida por institutos y escuelas de formación superior. Se esperaba que junto a la Sunedu contribuya a ordenar el sistema. Sin embargo, en noviembre de 2019, en la etapa final de redacción de la presente tesis, la ministra de educación anunció a los medios que el licenciamiento de institutos pedagógicos y tecnológicos sería una responsabilidad de la Sunedu que se encargaría así de todo el licenciamiento de la educación superior.

Respecto de la acreditación, también se observaba una fragmentación, pues el sistema surgió con dos instancias diferenciadas. Por un lado, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) que se encargaría de establecer los criterios y otorgar la acreditación a las universidades y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (Coneaces) que se encargaría de los institutos tecnológicos, pedagógicas, escuelas superiores docentes y artísticas.

Con el surgimiento de la Ley Universitaria, el sistema Sineace entró en reorganización y el Coneaces se convirtió en la Dirección de Evaluación y Acreditación de Institutos y Escuelas de Educación Superior- DEA-IEES, un órgano de línea que acompañó los procesos de acreditación de institutos tecnológicos y pedagógicos.

Toda esta fragmentación a nivel de gestión, supervisión, licenciamiento y acreditación ha generado una serie de inconsistencias y tensiones (se recogieron en forma de testimonios durante el trabajo de campo del presente estudio).

2.2.4. Normativa de los institutos y escuelas de educación superior

Rectoría

El ente rector de las políticas de educación superior a nivel nacional es el Ministerio de Educación y también lo es para la política nacional de aseguramiento de la calidad que incluye los procesos de licenciamiento y acreditación de IES y EES.

Tipos de instituciones

Aunque en la práctica se encuentran instituciones con diversas denominaciones, la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la carrera pública de sus docentes (Ley n. ° 30512, 2016) establece solo dos tipos de instituciones.

1) Los Institutos de Educación Superior - IES y

2) las Escuelas de Educación Superior EES, en ambos casos la rectoría la asume el Minedu.

Esta clasificación ordena las diferentes denominaciones que se encuentran en el medio (que tienen diferentes nombres y generan más de una confusión). La Ley n. ° 30512 contempla la autonomía económica, administrativa y académica de los IES y EES públicos y privados lo que no los exonera de los procesos de

monitoreo, supervisión y fiscalización, ni de la aplicación de sanciones, si lo ameritaran (Ley n. ° 30512).

Los Institutos Educación Superior (IES):

son instituciones educativas de la segunda etapa del sistema educativo nacional, con énfasis en una formación aplicada. Brindan formación de carácter técnico combinando conocimiento teórico e instrumental a fin de lograr las competencias requeridas por los sectores productivos para la inserción laboral (artículo 6, Ley n. ° 30512).

Los IES pueden ser, dependiendo su rubro temático, de la siguiente manera (ver tabla 3):

Tabla 3

Tipos de IES según rubro temático

IESP	Instituto de Educación Superior Pedagógica	Dedicados a la formación inicial docente
IEST	Instituto de Educación Superior Tecnológica	Dedicados a la formación en carreras tecnológicas

Por otro lado, las Escuelas de Educación Superior (EES):

forman personas especializadas en los campos de la docencia, la ciencia y la tecnología, con énfasis en una formación aplicada.

Brindan formación altamente especializada teórica, con aplicación de técnicas para resolver problemas o proponer nuevas soluciones. Su ámbito de estudio y actuación es específico dentro de un área de conocimiento tecnológico, científico y de la docencia. Las EES desarrollan investigación y proyectos de innovación (artículo 6, Ley n. ° 30512).

Las EES pueden ser, dependiendo su rubro temático, de la siguiente manera (ver tabla 4):

Tabla 4

Tipos de EES según rubro temático

EEST	Escuela de Educación Superior Tecnológica	Están relacionadas a la tecnología, las ciencias aplicadas y al sector productivo.
EESP	Escuela de Educación Superior Pedagógica	Están relacionadas a la pedagogía y constituyen centros especializados de Formación Inicial Docente encargados de formar (sobre la base de la práctica pedagógica y la investigación) a los profesores del sistema educativo que se encargarán de la educación básica a nivel nacional.

Niveles formativos

El sistema, según la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (Ley n. ° 30512, 2016) contempla los siguientes niveles formativos:

Tabla 5

Niveles formativos en educación superior no universitaria

Nivel técnico	Desarrolla programas de estudios con un mínimo de ochenta (80) créditos. Aplica para las IES y las ESST.
Nivel profesional técnico	Desarrolla programas de estudios con un mínimo de ciento veinte (120) créditos. Aplica para IES y EEST.
Nivel profesional	Desarrolla programas de estudios con un mínimo de doscientos (200) créditos. Aplica para EESP y ESST.

Gestión de IES y EES

El sistema contempla los siguientes tipos de gestión de instituciones:

- a. Públicas de gestión directa.
- b. Públicas de gestión privada a cargo de entidades sin fines de lucro.
- c. De gestión privada.

La institución elegida para el estudio de caso fue el Instituto Superior Pedagógico Público José Jiménez Borja de la ciudad de Tacna, institución pública de gestión privada a cargo de una entidad sin fines de lucro: la congregación de los hermanos franciscanos.

2.3 Marco conceptual del aseguramiento de la calidad

2.3.1. Calidad en la educación

Muchos estudios relacionan la superación de la pobreza y la mejora económica de los países con la mejora del sistema educativo (Yamada, Rivera y Castro, 2007). No se puede ignorar el efecto de la educación superior sobre el

crecimiento y la equidad. A partir de aquella se forma el capital humano y se construye la capacidad de las sociedades para la generación del conocimiento y la innovación, bases de la productividad y del desarrollo económico. Para contribuir a la equidad y la prosperidad es necesario un sistema educativo que dote a las personas de habilidades para incrementar su productividad y sus ingresos. La educación de calidad es un mecanismo clave para la igualdad de oportunidades. (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017).

Poco a poco se ha ido comprendiendo en el Perú que del fortalecimiento de nuestro sistema educativo depende la buena formación de nuestros recursos humanos y su aporte efectivo al desarrollo de nuestra sociedad. Así lo expresa el Proyecto Educativo Nacional al 2021, donde se declara que la educación es un proceso de desarrollo humano y constituye en sí misma un fin; pero también constituye un medio para el desarrollo, por cuanto es generadora de ciudadanos capaces y eficientes (Consejo Nacional de Educación, 2006). Ahora, si bien los avances a nivel normativo en el Perú durante los últimos años se han ido encaminando a fortalecer la calidad educativa, a nivel ejecutivo todavía falta bastante.

Según el artículo 5 de la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Ley n. ° 28740, 2006), mejor conocida como Ley Sineace, el sistema educativo “tiene la finalidad de garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad”. Esta definición alude a la calidad como una demanda de bien público.

Asimismo, el Consejo Nacional de Educación (2006) señala como objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional: “la educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional”. Allí se expresa la necesidad de renovar la educación superior (la universitaria y la técnico-profesional) y articularla sólidamente a los retos del desarrollo, satisfaciendo las necesidades de nuestra sociedad. Este planteamiento surge para hacerle frente a las opiniones que afirman que la academia está divorciada de las políticas públicas.

El quinto objetivo estratégico del PEN indica que “la educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional” (Consejo Nacional de Educación, 2006). En ese mismo documento se plantea la necesidad de consolidar el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior para asegurar efectivamente la calidad de las instituciones de educación superior.

Como se puede apreciar en todos estos documentos, asegurar la calidad de la educación superior configura hoy una política de Estado que busca garantizar el desarrollo socioeconómico cultural del país y su inserción competitiva en la economía mundial.

2.3.1.1. Concepciones de la Calidad en el ámbito de la educación

Diversas organizaciones y autores han desarrollado concepciones variadas sobre la calidad educativa, pero todas coinciden en considerarla un proceso clave para el desarrollo educativo, económico y social de los países. Así se tiene que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(Unesco) concibe la calidad educativa como un vehículo para el desarrollo pleno del ser y su fortalecimiento como sujeto que aporta al desarrollo de la sociedad y a la difusión de sus valores culturales (Orealc y Unesco, 2008).

En el Perú, la Ley General de Educación (Ley n. ° 28044, 2003) define la calidad educativa como “el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida”. También pone énfasis en la responsabilidad que tiene el Estado de brindarla a todos los estudiantes. Añade que uno de los principios de la educación es “la calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente” (Ley n. ° 28044, 2003).

En síntesis, si bien la calidad se expresa en la formación de las personas, debe ser garantizada por el Estado. La calidad de la educación que ofrecen las instituciones formativas es un aspecto importante para los Estados y la propia sociedad, dado que la educación es un deber y un derecho en nuestros países. De allí, la obligación de gestionarla y vigilarla a través de diversos mecanismos desde diferentes instancias encargadas de la administración de la educación (De la Hoz, 2016)

2.3.1.2. **Conceptualización de la calidad educativa**

No es fácil llegar a consensos al momento de conceptualizar la calidad educativa. Es difícil encontrar una definición directa, sobre todo cuando se trata de la educación superior (Silva, Bernal y Hernández, 2014). Lemaitre (2016) coincide

en que no resulta fácil establecer qué entender por calidad, al ser este un concepto que en sí mismo puede tener múltiples acepciones.

Según el Consejo de Acreditación Nacional de Colombia (CNA, 2013), 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 presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

Así, la calidad estaría definida en dos dimensiones: la dimensión interna, enfocada en los propósitos y objetivos institucionales; y la dimensión externa, enfocada en el cumplimiento de las expectativas construidas en su entorno social y los grupos de interés de las instituciones educativas (Cinda, 2011). Además, según CNA (2013), se deben tener presentes los factores que inciden en la calidad y la incidencia, tanto a nivel sistema como a nivel institucional, de los recursos, los procesos internos y los resultados de la gestión académica (CNA, 2013).

Para CNA (2013), la razón de los sistemas de acreditación es garantizar la calidad de la educación; desplegando un conjunto de acciones para lograr el reconocimiento social, velar por el incremento de la calidad y fomentar su desarrollo.

Unesco, a su vez, declara que la calidad educativa es una pretensión permanente de los sistemas educativos en todos los países “se trata de un concepto con una gran diversidad de significados con frecuencia no coincidentes entre

distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto al tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad” (Unesco, 2007).

Harvey y Green (1993), en un trabajo que se considera clásico, sistematizaron las diferentes definiciones de calidad aplicada al ámbito educativo, estableciendo una tipología de 7 acepciones:

- Calidad como excelencia, donde las instituciones buscan distinguirse del resto.
- Calidad entendida como perfección, que traslada concepciones del sector productivo, supone un ejercicio de control que minimiza e incluso desaparece los errores de gestión.
- Calidad entendida como cumplimiento del propósito institucional (congruencia) que se relaciona con la formulación de objetivos institucionales e implica procesos de autoevaluación y autocontrol.
- Calidad entendida como transformación del estudiante, sugiere que “el cliente” fundamental de la educación superior es el estudiante, cuyos atributos intelectuales y de personalidad deben mejorar a lo largo del proceso educativo.
- Calidad entendida como “cota mínima” que parte de la premisa de que existen estándares y normas definidos por alguna autoridad superior. Es la base de los sistemas de acreditación.

- Calidad entendida como “justiprecio” (valor contra costo) que la entiende como el “retorno sobre la inversión” y se apoya en conceptos como eficiencia, eficacia y efectividad.
- Calidad entendida como un *continuum* que nunca será posible de alcanzar plenamente.

Más que concluir en una definición, la Ley Sineace delimita aspectos importantes que deben considerarse en una aproximación a la calidad educativa (Kalinowsky, Velarde y Ponce, 2016). Su marco normativo reconoce la educación con calidad como bien público al servicio de los ciudadanos, derecho humano fundamental que garantiza otros derechos y la centralidad del estudiante como sujeto de ese derecho (Toro y Romero, 2017). En ese marco, la acreditación es “el reconocimiento público y temporal de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa [...] es temporal y su renovación implica necesariamente un nuevo proceso de autoevaluación y evaluación externa” (Ley n. ° 28740, 2006).

Consideramos que la calidad en la educación –por la propia naturaleza del concepto calidad– será siempre una aspiración institucional y un proceso inconcluso, ya que no se puede plantear un límite exacto para definirla. Los sistemas de aseguramiento de la calidad plantean siempre condiciones básicas, pero nunca proponen un límite superior. De allí que el término *mejora continua* sea el que mejor aplica en la gestión de la calidad en las instituciones educativas.

Por otro lado, la calidad educativa siempre será el producto de la negociación entre las instituciones y sus propios implicados. El reto para las instituciones educativas es alcanzar sus objetivos, metas y resultados de aprendizaje, de lograrlo habrán dado pasos certeros hacia la “calidad”. Ya que estos elementos siempre están reformulándose, la calidad es, más que un estado, un proceso. En nuestro país la acreditación de la calidad supone el esfuerzo institucional del Estado para declarar que un sistema, un proceso y/o una gestión han alcanzado un nivel óptimo de calidad, y que se encuentran en un proceso de mejora continua.

2.3.2. Aseguramiento de la calidad educativa

Según Ferreyra et al. (2017), los aspectos claves que todo sistema de educación superior debe garantizar son la diversidad, la calidad y la equidad. La diversidad garantiza que se ofrezcan diversos programas que tengan en cuenta las diferentes habilidades e intereses de los jóvenes. La calidad asegura que la oferta de programas maximice el potencial de los estudiantes y la equidad los ayuda, sin importar condiciones sociales y económicas, a acceder a las mismas oportunidades.

Ahora bien, no basta conceptualizar o declarar la calidad educativa para garantizar que nuestro sistema educativo funcione de acuerdo a las necesidades de desarrollo del país y de las personas. Es necesario desplegar mecanismos para garantizarla. Así surgió el aseguramiento de la calidad, un proceso institucional que establece un conjunto de condiciones que garantizan la gestión de la calidad. En nuestro país, el aseguramiento de la calidad educativa se realiza a través de dos procesos: el licenciamiento y la acreditación. Si bien ambos son complementarios,

actualmente la atención pública se concentra en gran medida en los procesos de licenciamiento de instituciones de educación superior.

Espinoza y González (2008) señalan que el aseguramiento de la calidad es un proceso que busca el pleno desarrollo de las instituciones del sistema educativo para el uso eficiente de sus recursos humanos y tecnológicos. El aseguramiento de la calidad implica, según estos autores, una colaboración permanente entre el Estado y las instituciones de educación superior, de manera que estas puedan cumplir su misión de contribuir al desarrollo cultural, científico tecnológico y económico de la sociedad.

En América Latina y el Caribe este sistema de aseguramiento de la calidad educativa se viene desarrollando desde hace unas décadas, pero en el Perú fue implementado tarde, comparativamente. En efecto, el debate sobre la calidad educativa en nuestro país se hizo recurrente hacia la década del 2000, cuando países cercanos como Chile, Colombia y Brasil ya habían pasado por estas discusiones y habían logrado implementar y consolidar sendos sistemas de aseguramiento (Espinoza y Gonzales, 2008).

2.3.2.1. Componentes del aseguramiento de la calidad educativa

Según Espinoza, Rojas y Minte (2018), los propósitos que persigue un sistema de aseguramiento de la calidad son el control, la garantía de la calidad y la mejora continua. Dichos elementos suelen encontrarse en los diferentes sistemas de aseguramiento que existen en Latinoamérica y el mundo.

El ***control de calidad*** alude a la responsabilidad de los gobiernos de asegurar que la formación ofrecida por las instituciones educativas cumpla las exigencias mínimas para brindar sus servicios educativos. Es un proceso clave en un escenario donde la cantidad de instituciones educativas se ha incrementado notablemente y su oferta se ha diversificado. Según Van Vught y Westerheijden (1994), los dispositivos para el control de calidad son –en la mayoría de los países de Latinoamérica– de carácter obligatorio y se relacionan con la autorización y el licenciamiento para la operación de las instituciones o sus programas educativos.

La ***garantía de la calidad*** se refiere al proceso de evaluación que determina si una institución satisface las exigencias planteadas (Stephenson, 2004). Alude a los procesos de acreditación donde se examinan la misión, los recursos y los procedimientos de las instituciones educativas para determinar el grado de cumplimiento de las posibilidades de un grupo de referencia específico (académico o laboral). La acreditación institucional y la acreditación de programas se realizan en diversas instancias que incluyen la evaluación interna y la evaluación externa. Su carácter es obligatorio o voluntario, según sea el caso, y tiene una vigencia limitada que es establecida por una determinada agencia acreditadora pública o privada. En el Perú este proceso lo lleva a cabo el Sineace.

La ***mejora continua***, en cambio, se suele realizar mediante procesos de auditoría académica (*quality audit*) que valoran la capacidad de las IES para diseñar e implementar políticas y mecanismos de autorregulación (Cinda, 2009).

Estos tres propósitos se complementan, pues los mecanismos respectivos se aplican en función del nivel de madurez de las instituciones educativas, las nuevas

requerirán un proceso de licenciamiento, las que ya han alcanzado algún grado de madurez requerirán algún mecanismo de acreditación y, aquellas instituciones consolidadas, requerirán desarrollar mecanismos centrados en la mejora continua (Cinda, 2012). Hay múltiples maneras de organizar los procesos de aseguramiento de la calidad, cada uno estará dado por los propósitos que subyacen a su instalación y desarrollo (Cinda, 2012).

2.3.2.2. **Los sistemas de aseguramiento en América Latina**

Todos los países requieren una oferta educativa pertinente y orientada al desarrollo del capital humano. Para garantizar esa ecuación, diferentes países de Latinoamérica han implementado sistemas de aseguramiento de la calidad. No todos estos sistemas son idénticos, hay heterogeneidad, pues algunos países han logrado avances más notorios, como Colombia, Chile y Brasil.

Según Gonzales y Espinoza (2008) tanto en América Latina como en Europa, los mecanismos de aseguramiento de la calidad se han desarrollado en vinculación con las necesidades y características específicas de los sistemas de educación superior, generando respuestas muy diversas. Teniendo en cuenta esta condición, muchos autores han identificado situaciones comunes en torno de la aparición de estos sistemas, su desarrollo y realización. No compete a esta investigación realizar un análisis comparativo. Pero basta saber que en América Latina se han dado importantes avances desde la década de los 90 (Lemaitre et al., 2016). Si bien, nuestro país estuvo a la saga, en poco tiempo se han visto avances encomiables, siempre limitados por una escasa coordinación, retrocesos

normativos, escasa difusión de los mecanismos de acreditación e intereses contrapuestos, lo que ha generado a una serie de tensiones.

Las diferencias entre los países se basan tanto en la función y los propósitos, como en el marco metodológico de aplicación y la utilización que se realiza de sus resultados.

2.3.2.3. **Evolución del aseguramiento de la calidad en nuestro país**

La búsqueda de la calidad es un imperativo para los IEST y los ISSP, el sector educación y la sociedad. La calidad es parte de la cultura de las instituciones acreditadas, la misma que se evidencia en las dimensiones que incluye el proceso formativo: gestión, procesos académicos, servicios de apoyo y resultados de impacto. Los profesionales egresados de las instituciones acreditadas, estarán en condiciones de satisfacer las demandas del mercado laboral, de competir y contribuir en el desarrollo del Perú y su proceso de transformación (Escalante, 2014).

Son diversos factores los que afectan la calidad del sistema de educación superior: el crecimiento y la diversificación de la oferta, la extensa competencia en el mercado educativo, la introducción de las dinámicas y lógicas del mercado en el sector educación y las exigencias de la globalización (Billing, 2004; Brennan y Shah, 2000).

Ante este panorama se hace necesario generar dispositivos (normas, procesos, etc.) que permitan asegurar la calidad educativa y ayuden a garantizar públicamente el cumplimiento de los objetivos declarados del sistema educativo

para contar con información adecuada para la toma de decisiones y mecanismos claros para la redición de cuentas de las instituciones de educación superior sobre sus acciones.

El sistema de aseguramiento de la calidad en el Perú surgió el año 2006 con la promulgación de la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Ley n.º 28740, 2006). Tiempo después de su promulgación se implementó el sistema de aseguramiento con la creación de los órganos encargados de la acreditación en el país: Coneau, Coneaces e Ipeba que empezaron a funcionar a partir del año 2012.

Estos avances iniciales en acreditación no terminaron de resolver el asunto de la calidad en el país. La acreditación fue planteada –salvo para el caso de instituciones educativas y de formación en salud– como un proceso voluntario con lo cual pocas instituciones educativas se acreditaron. En tanto, mientras Sineace difundía el modelo de acreditación en las diversas instituciones educativas del país, el debate en torno de la calidad educativa ofrecida por las instituciones de educación superior adquiriría un lugar central en la agenda pública peruana.

Este debate devino el año 2014 en la promulgación de la Ley n.º 30220, Ley Universitaria, conocida como la Ley Sunedu y el año 2016 con la promulgación de la Ley n.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, conocida como Ley de institutos. Junto a la promulgación de la Ley Sunedu, el Sineace fue declarado en reorganización.

A partir de allí, el Coneaces dejó de ser el órgano encargado de la acreditación de los institutos y escuelas de educación superior y sus funciones

pasaron a la Dirección de Evaluación y Acreditación de Institutos y Escuelas de Educación Superior – DEA IESS, que se encarga actualmente (al momento de redacción de esta tesis) de la gestión de la acreditación de estas instituciones, definiendo nuevos estándares de acreditación que funcionan a partir del año 2016.

La búsqueda de la calidad se ha convertido en un imperativo para las instituciones educativas, las autoridades del sector y, en general, de toda la sociedad. La calidad se convierte en parte de la cultura de las instituciones acreditadas y esto se evidencia en los diversos elementos de los procesos formativos: gestión, procesos académicos, servicios de apoyo y resultados de impacto. Los profesionales que egresan de estas instituciones se encuentran preparados ante las demandas de los mercados laborales, compitiendo y contribuyendo en el desarrollo y transformación del Perú (Escalante, 2014).

2.3.3. Acreditación

La acreditación es un componente fundamental del aseguramiento. Permite la evaluación periódica del desempeño de las IES y sus programas en función de un conjunto de estándares; impulsa a las IES a concretar las expectativas que existen respecto de su desempeño (Cinda, 2011). En el proceso de acreditación intervienen la IES, los pares académicos, el organismo que implementa el proceso, y la entidad estatal que otorga el reconocimiento público (CNA, 2013).

Los procesos de acreditación, en el mundo, poseen algunas características, entre ellas (CNA, 2013):

a. Estudio del modelo de acreditación (modelo de calidad) y los procedimientos asociados para su desarrollo.

b. 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.

c. La evaluación externa o evaluación por pares académicos que, con base en el 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.

d. El reconocimiento público de la calidad que se hace a través del acto de acreditación

Los enfoques centrados en el mejoramiento de la calidad, demandan que esta responsabilidad descansa en las IES, suponiendo que tienen la capacidad de diseñar e implementar políticas eficaces y efectivas, además de mecanismos de autorregulación, en una ruta que las dirija a mayores niveles de calidad (Cinda, 2011). La aceptación del proceso, por parte de las IES, debe dejar en claro el compromiso de éstas con la calidad. (CNA, 2013). Los modelos de acreditación deben reconocer diversidad de los perfiles de las IES y su grado de consolidación y desarrollo, para así otorgar un carácter flexible al proceso (CNA, 2013).

La finalidad de la evaluación externa implica complementar la mirada puesta por los miembros de la IES durante la autoevaluación. Este complemento significará un plus al análisis realizado y estará enfocado a la detección de fortalezas, debilidades y, sobre todo, a valorar la capacidad de la IES para desarrollar y mantener una cultura organizacional basada en la mejora continua. Los procesos de acreditación fueron creados para mejorar las experiencias educativas. Por ello es de interés en conocer a fondo un proceso de acreditación en una institución educativa.

2.3.3.1. Modelo de acreditación para instituciones superiores de formación docente

Los procesos de acreditación suelen llevarse a cabo a partir de una matriz que define los criterios y estándares a evaluar en las instituciones educativas. En Perú, el año 2008, según lo dispuesto en la Ley n. ° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, Coneaces, elaboró las Fichas de Operacionalización de Estándares y Criterios de Evaluación y Acreditación de las Instituciones Superiores de Formación Docente. En dicho documento se establecieron las dimensiones, factores, criterios y estándares para la acreditación de institutos pedagógicos y escuelas de formación docente.

Para construir los contenidos de estas fichas, Coneaces sometió la propuesta a validación, involucrando a los diferentes grupos de interés, a través de diversos eventos y talleres en las regiones de Lima Metropolitana, Cusco, Huancayo y Trujillo.

El documento resultante constituyó el primer modelo de aseguramiento de la calidad educativa para las Instituciones Superiores de Formación Docente (IFD). El modelo tenía cuatro dimensiones: Gestión institucional, procesos académicos, servicios de apoyo para la formación profesional, y resultados e impacto social. Estas cuatro dimensiones se componían de diecisiete factores y setenta indicadores. Cada indicador tenía un rango de calificación del 1 al 5.

Tabla 6

Dimensiones factores, criterios y estándares de acreditación de IFD

Dimensión	Factor	Criterio	N 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 presupuestal	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 cocurriculares y adecúa 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. El IFD apoya de manera personalizada, a aquellos estudiantes que requieren asistencia en aspectos académicos y otros, en aspectos que afectan su rendimiento.	2
	2.5. Tutoría		2

	2.6. Investigación	El IFD ha definido políticas y estrategias para promover el desarrollo de la investigación.	5
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 cocurriculares 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

Nota. Tomado de Coneaces, 2008

2.3.3.2. Acreditación del factor investigación

La investigación es un factor importante dentro de los modelos de acreditación puesto que es una función indispensable de las instituciones de educación superior. A través de ella, se dan explicaciones y soluciones a los fenómenos que ocurren y permite la creación de nuevos conocimientos (IESALC, 2017). Además, según la Ley de Institutos y escuelas de educación superior

tecnológica, “la investigación es una función esencial de los institutos y escuelas. Prevalece aquella que contribuya a la solución de problemas nacionales, regionales, locales y urgentes.” (Ley n. ° 29394, 2009).

Haciendo un análisis de diversos sistemas de acreditación, se encuentra que la calidad se mide a través de los elementos clave que sustentan la existencia de las instituciones de educación superior: la docencia, la extensión profesional y la investigación. Esta última suele ser observada desde dos perspectivas: la investigación formativa, relacionada al “cómo” se enseña a investigar, y la investigación básica o aplicada (De la Hoz, 2016).

En la investigación formativa interesan diversos aspectos curriculares como la incorporación de metodologías para solucionar problemas y la formación de investigadores jóvenes. Respecto a la investigación básica o aplicada, interesan el diseño de proyectos de investigación, los informes de resultados y la difusión. A través de estos procesos suele medirse la calidad en las instituciones de educación superior (De la Hoz, 2016).

Como bien dice Miyahira (2009), la investigación formativa contempla la investigación como una herramienta de enseñanza aprendizaje cuyo fin es favorecer que el estudiante desarrolle aprendizajes relacionados a la investigación. Debe contemplarse como un enfoque transversal para que la enseñanza de la investigación se realice usando la propia metodología de la investigación. De allí la importancia de contar con docentes que investiguen y la importancia de conocer la forma en que lo hacen.

Criterios de investigación

Los criterios de la investigación están relacionados con los tipos de investigación que se desarrollan, su congruencia con la misión, la existencia y aplicación de un plan de investigación y la evaluación y difusión de sus actividades. (Glosario de términos de Evaluación, acreditación y certificación del Sineace, 2009). La investigación, dentro del modelo de acreditación Coneaces del año 2012, era un factor importante de la acreditación de la dimensión procesos académicos. Este factor tenía, a su vez, cinco indicadores (ver tabla 7).

Tabla 7

Indicadores y estándares de investigación, según Coneaces (2012)

Investigación: El instituto ha definido políticas y estrategias para promover el desarrollo de investigación.	
Indicador	Justificación
Organización de la investigación	De acuerdo con su naturaleza, su misión y su proyecto institucional, la institución debe mostrar un compromiso explícito y políticas claras para promover la investigación.
Recursos de la investigación	Las políticas explícitas sobre investigación en los institutos deben tener un adecuado correlato con la disponibilidad de recursos para llevar a cabo investigaciones que resulten relevantes.
Seguimiento de la investigación	La generación de investigaciones debe ser monitoreada permanentemente para asegurar su eficacia y eficiencia.
Publicaciones	La difusión de lo realizado, permite el desarrollo de la capacidad colateral de construir una capacidad de mejora continua gracias a la interacción con otras instituciones similares.
Capacitación de investigadores	Una institución de calidad implementa y desarrolla programas permanentes de capacitación en investigación dirigidos a los formadores de la carrera profesional.

Nota. Elaborado a partir de la información de Coneaces, 2008

Es sobre la base de este instrumento, que los institutos pedagógicos acreditaron el factor investigación. El proceso, más allá de exigir un acopio documentario de evidencias, ayudó a consolidar prácticas docentes de investigación. La presente investigación procura dar cuenta de ellas.

Indicadores de investigación

CONEACES definió los 5 indicadores, de la siguiente manera:

Organización de la investigación. Las instituciones educativas que pretenden acreditarse ante el SINEACE, deben de evidenciar sus compromisos para promover la investigación y tener declaradas políticas lo suficientemente claras acordes a su misión y proyecto institucional. Estas políticas deben fomentar la investigación de docentes y tener en cuenta la evaluación de esta actividad, así como la divulgación y el establecimiento de líneas de investigación asignadas de acuerdo a la estructura organizacional de la institución educativa. (Coneaces, 2008)

Recursos de la investigación. A través de este indicador se busca garantizar que los recursos financieros, logísticos, bibliográficos, informáticos, de laboratorio y financieros sean suficientes para llevar a cabo las actividades de investigación tal y como se declara en las políticas de fomento de la investigación de las instituciones educativas. (Coneaces, 2008)

Seguimiento de la investigación. A través de este indicador se busca garantizar un acompañamiento, seguimiento y monitoreo permanente de la

generación de investigaciones. Esto se realiza para asegurar la eficacia y la eficiencia de los procesos de investigación. (Coneaces, 2008).

Difusión y Publicaciones. Conscientes de que las investigaciones que no se publican no logran trascender y no aportan beneficios a la institución ni trascienden, es fundamental promover la difusión de los productos de investigación. Esto posibilita el desarrollo de la capacidad de construir a partir de la interacción con otras instituciones similares, en una dinámica de mejora continua. (Coneaces, 2008)

Capacitación de investigadores. Las instituciones que acreditan calidad, cuentan con programas de capacitación permanente de sus docentes, en este caso relacionados a la investigación científica. La participación de los docentes en procesos de investigación favorece la generación de conocimientos y contribuye a la actualización de la práctica docente. (Coneaces, 2008).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo y nivel de investigación

El presente estudio se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, pues como plantea Krause (1995) se propone estudiar el proceso mediante el cual los informantes entienden su realidad, buscando conocer las ideas y valores que les confieren a los fenómenos que viven. Así, como proponen Mieles, Tonon y Alvarado (2012) se intentó comprender las relaciones desde los sentidos que los sujetos les confieren. Fue importante ingresar al entorno -la propia institución educativa- de los sujetos investigados para entender y comprender la realidad donde discurrió el proceso de acreditación. Así, tal como plantea Kvale (2011), fue la interacción con los sujetos investigados, directivos y docentes, lo que contribuyó a la generación de conocimientos, a partir de un conjunto de entrevistas.

3.2 Diseño de la investigación

Se realizó un abordaje de tipo cualitativo, bajo un diseño de estudio de caso.

Mediante el abordaje cualitativo, según Krause (1995) se estudia el proceso por el cual las personas interpretan su propia realidad, tomando como referencia sus propios puntos de vista. Destaca aquí la capacidad de comprensión del investigador. Este tipo de abordaje propone la construcción de conocimientos a través del diálogo y la comunicación, a través de un encuentro entre las experiencias de los sujetos y la subjetividad del investigador (González, 2006).

Por otro lado, Neiman y Quaranta (2006), señalan que los estudios de caso permiten describir a profundidad el objeto de estudio, en este caso la experiencia de acreditación ocurrida en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna. Para el acopio de información se usaron las técnicas de la revisión documental y la entrevista en profundidad a informantes diferenciados para la respectiva triangulación (directivos y docentes) tal como lo plantean Neiman y Quaranta (2006).

3.3 Informantes

Se seleccionó el caso de un instituto superior público de formación docente acreditado del departamento de Tacna. Los informantes fueron:

- Directivos responsables de investigación
- Docentes investigadores

3.4 Reclutamiento de los participantes

Previa coordinación telefónica, el investigador se trasladó a la ciudad de Tacna y se presentó en la oficina de la Dirección del Instituto. Allí conversó directamente con la Directora del Instituto y con el jefe de la Unidad Académica de

Investigación. Producto de esta reunión, se establecieron las condiciones para el acopio de información y se solicitaron los permisos respectivos para llevar a cabo el estudio.

En una segunda visita, el Jefe de la Unidad Académica de Investigación personalmente presentó al investigador a cada uno de los docentes investigadores participantes con quienes se establecieron las citas para las respectivas entrevistas.

Se entrevistaron en total:

- 3 directivos del Instituto (directora del instituto, jefe de Unidad Académica, Director de Investigación)
- 5 Docentes del equipo de investigación

De manera complementaria, con el objetivo de tener una mirada panorámica de la institucionalidad en torno de los procesos de acreditación, se entrevistaron a dos funcionarios del Sineace, una funcionaria de Digesutpa y una funcionaria de Difoid. En el anexo 4 se muestra la lista de participantes, según códigos asignados.

Criterios de inclusión:

Se consideró como parte de las entrevistas a:

- Funcionarios del Sineace y del Minedu relacionados a la gestión de la calidad de institutos pedagógicos
- Directivos vinculados al proceso de acreditación del factor investigación en el instituto

- Docentes del equipo de investigación que haya o estén realizando investigaciones en el instituto y que laboren en el instituto desde el inicio del proceso de acreditación (año 2012).

Criterios de exclusión:

No fueron convocados:

- Directivos que no participaron de la acreditación institucional (2014)
- Docentes que ingresaron al instituto después de la acreditación (enero de 2014)
- Docentes que no realizan investigaciones en el instituto

3.5 Categorías y subcategorías

Las categorías de análisis, corresponden a las establecidas por el Coneaces desde el año 2008 en el documento *Estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones superiores de formación docente*. Este documento fue la base para construir la matriz que se usó para los procesos de acreditación.

Tabla 8

Factor investigación, criterios e indicadores, según Coneaces (2008)

Categorías Indicador, en formato Coneaces	Descripción	Fuente de verificación
Organización de la investigación	El IFD tiene una estructura organizacional, para promover el desarrollo de la investigación	Políticas de promoción de la investigación, reglamentos, organigrama del Instituto.

Recursos de investigación	El IFD cuenta con recursos y equipamiento para la investigación.	Análisis documental: presupuesto, ejecución presupuestal en trabajos de investigación, acuerdos y convenios de cooperación para investigación
Seguimiento de la investigación	Existe y se aplica un plan de seguimiento y evaluación permanente del desarrollo y resultados de la investigación	Convenios, informes de investigación, premios y reconocimientos, memorias de la institución
Publicaciones	El IFD difunde los resultados de las investigaciones desarrolladas y promueve su publicación a través de medios especializados	Publicaciones, listado de investigaciones realizadas en los últimos tres años.
Capacitación de investigadores	El IFD desarrolla e implementa un programa permanente de capacitación para la investigación, dirigido a los formadores	Legajos personales, planes de capacitación, resultados.

Nota: IFD se refiere a institutos de formación docente

3.6 Técnicas de investigación

Para el acopio de información, se utilizaron diferentes técnicas (ver tabla 9).

Tabla 9

Técnicas usadas según fuente de información

Técnica	Fuente de información
Revisión documental	Documentos relevantes para el estudio
Entrevistas a profundidad	Directivos y responsables investigación
	Docentes investigadores

3.6.1 Revisión documental

La revisión documental se llevó a cabo solicitando los documentos pertinentes que respaldan la información obtenida durante las entrevistas. El material obtenido fue organizado, reproducido y acopiado para su posterior análisis.

3.6.2 Entrevistas a profundidad

A través de ellas se obtuvieron testimonios de carácter subjetivo, de acuerdo a los criterios establecidos. Biddle, Good y Goodson (2000) consideran que las historias de vida de los maestros “se convierten en un proceso de creación de significado del material integrado dentro del contenido de la entrevista y susceptible de ser extrapolado” (p. 45). En ese sentido, se acude a las historias de las prácticas, las mismas que fueron relatadas por los propios sujetos que vivieron la experiencia institucional de acreditación.

Las entrevistas a profundidad nos permitieron el uso de diferentes tácticas con las que se accedió a la experiencia de los sujetos entrevistados. Entre las tácticas usadas, propuestas por Izcara (2014) se puede referir las siguientes: manejo de silencios, empleo de la neutralidad, recapitulación de ideas, cambio de temática y relanzamiento de interacción conversacional.

3.7 Instrumentos de investigación

Estos fueron los instrumentos que se utilizaron:

Tabla 10

Técnicas e instrumentos

Técnica	Instrumento
Revisión documental	Guía de revisión documental
Entrevista a profundidad a directivos y responsables investigación	Guía de entrevista semiestructurada
Entrevista a profundidad a docentes investigadores	

3.7.1 Guía de revisión documental

Se elaboró una guía que contenía los diferentes requerimientos de documentos a presentarse. Tuvo varias partes: organigrama del instituto, estructura organizacional, personal encargado de investigación, planes de estudios y otros documentos institucionales. Otros componentes fueron: presupuesto del instituto y repositorio de tesis e investigaciones (ver anexo 2)

3.7.2 Guías de entrevista

Se diseñaron dos guías de entrevista. La primera de ellas se aplicó a los directivos y responsables investigación y la segunda, a los docentes investigadores.

Para la elaboración de las guías de entrevistas inicialmente se usó la matriz de consistencia, donde se establecieron las diferentes categorías y subcategorías. Posteriormente se determinó la necesidad de información y se plantearon las preguntas iniciales. Se recurrió en este momento a la opinión de tres expertos (Profesora del curso Metodología de la investigación, asesora de tesis y un

especialista del Sineace) quienes aportaron en la versión preliminar de los instrumentos. Posteriormente, las dos guías de entrevista elaboradas fueron sometidas a juicio de expertos (Un especialista del Sineace, un especialista del Minedu, un experto en diseño de instrumentos, una experta educadora). Se puede apreciar la lista de expertos en el anexo 5.

La guía de entrevista semiestructurada dirigida a directivos y responsables de acreditación tuvo como objetivo analizar los procesos de organización y gestión de recursos de investigación. Se estructuró del siguiente modo: datos generales, preguntas sobre la acreditación del factor investigación, preguntas sobre la organización de la investigación y finalmente un apartado de preguntas sobre recursos de investigación

La guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes investigadores tuvo como objetivo analizar los procesos de seguimiento y capacitación de investigadores. Se estructuró del siguiente modo: datos generales, apartado de preguntas sobre la acreditación del factor investigación, apartado de preguntas sobre seguimiento de la investigación y uno último de preguntas sobre capacitación en investigación y, finalmente, otro sobre las publicaciones.

Hoja informativa

En el momento de aplicación de los instrumentos, acompañó a las guías de entrevista, una hoja con información básica sobre la participación en la investigación. En ella se describieron los objetivos y procedimientos, así como los riesgos y beneficios de participación.

3.8 Consideraciones éticas

En coordinación con los directivos, quienes previamente autorizaron por escrito la investigación, se convocó a los docentes para invitarlos a participar como testimoniantes, explicándoles los objetivos del estudio.

Se formalizó luego su concurso a través de una hoja informativa (consentimiento informado) por escrito (anexo 3). La información y datos obtenidos a través de las entrevistas fueron tratados con confidencialidad. Los nombres y cargos fueron codificados para preservar la identidad de los participantes. Antes de la presentación oficial del informe de tesis a la universidad, se validó la información sistematizada con los propios participantes.

Respecto del principio de no maleficencia, se ha reflexionado sobre las posibilidades de que la investigación y los usos que se hagan de ella generen malestar u ocasionen daños a las personas involucradas. Se ponderó que no; sin embargo, para garantizar la confidencialidad de los testimonios, se acudió a un sistema de códigos que protege la identidad de los testimoniantes. Como se ha dicho, consideramos que no existió ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación. Esto se hizo saber a los testimoniantes y se les dejó la opción de, si algunas preguntas les causaran incomodidad, se podrían sentir libre de responderlas o no. Esta condición se les hizo saber antes de realizarse la entrevista a través de la hoja informativa, que cada testimoniante firmó en señal de conformidad.

Respecto del principio de beneficencia, se consideró que la investigación cumple con divulgar un modelo exitoso de gestión de la investigación, promoviendo la práctica de la investigación y contribuyendo a la generación de

conocimiento en torno del aseguramiento de la calidad educativa en la formación inicial docente. Asimismo, se prometió informar de manera confidencial los resultados que se obtengan de la investigación a los representantes de la institución, esperando que estos sirvan para dar a conocer las experiencias de investigación del instituto y contribuyan al desarrollo de la investigación en las instituciones educativas.

3.9 Análisis de los datos

Se llevó a cabo de la siguiente manera:

- (1) Análisis de contenido (temático) de las entrevistas
- (2) Revisión y análisis de los documentos de gestión de la investigación y de materiales producidos en el marco de la acreditación del factor investigación.
- (3) Realizamos una triangulación metodológica (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005) entre la información acopiada de revisión documental y de entrevistas a informantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se han organizado los resultados de acuerdo a las categorías planteadas en la matriz de consistencia de la investigación (ver anexo 1), las que corresponden a los indicadores del factor Investigación del Modelo de Acreditación (Coneaces, 2008). Dentro de cada una de estas categorías se identificaron diferentes temas de análisis. Además, durante el análisis de entrevistas surgió una nueva categoría relacionada al propio proceso de acreditación. En el siguiente gráfico, se observan las categorías utilizadas en el análisis de resultados.

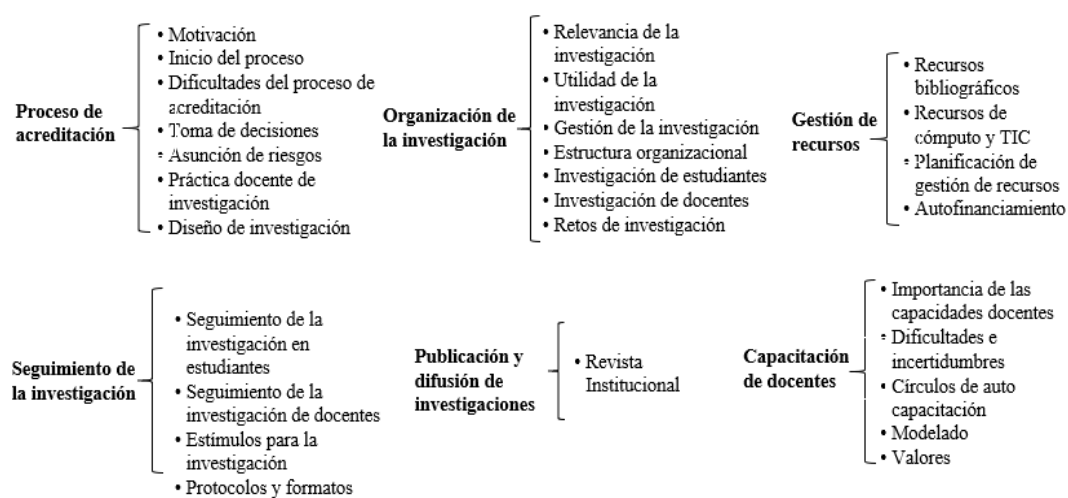


Figura 1. Categorías y subcategorías de análisis.

4.1 Proceso de acreditación

Motivación

En el trabajo de campo realizado para esta investigación, se identificó una alta vocación de los directivos y docentes por mejorar la calidad de la oferta educativa que su institución brinda a la comunidad de Tacna. Ellos manifiestan ser conscientes de la importancia de la educación y de la necesidad de emprender cambios institucionales que los lleve a una mejora continua.

Hay expectativa respecto de la calidad educativa que se brinda en los institutos que forman docentes. Existe una concepción equivocada que no se trabaja con la exigencia que esta formación demanda. Así surgió el reto de hacer ajustes para mejorar la calidad de los maestros (Dir 3, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018)

Se han acopiado testimonios de docentes y directivos que revelan un sentimiento de identidad regional como base para su motivación para acreditar. El hecho de pertenecer al instituto de una ciudad cuya historia está ligada a la reivindicación de la peruanidad (a Tacna se le conoce como la “Ciudad heroica”) contribuye a afianzar el sentido de pertenencia de sus integrantes. Este contribuye con la identidad y es producto de la interacción de un conjunto de factores relacionados al entorno y la cultura institucional (Gonzales, 2011; Thomas, 2012).

La búsqueda de la calidad actúa como mecanismo de identidad social que conlleva un significado emocional y valorativo (Tajfel, 1981), y que motiva su acción por contraste a lo que sucede en la Capital. No es casual que, en algunos

testimonios, se mencione a Lima como una referencia: “Somos alma mater en el Sur del país, nuestros docentes lideran en diferentes espacios, trabajan en universidades, en la DRE. Nosotros hacemos escuela, no necesitamos que vengan de Lima a capacitarnos” (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018)

Inicio del proceso

La acreditación debe entenderse como un proceso voluntario (no puede controlar el comportamiento, solo persuadirlo) mediante el cual una institución se somete su quehacer educativo a la valoración de una institución externa, con el objetivo de obtener un reconocimiento público de la calidad de su propuesta (Egidio y Haug, 2006; Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2009). En nuestro país, la acreditación es un proceso voluntario en la mayoría de programas, que se vuelve obligatorio para los casos de institutos pedagógicos (Ley n. ° 28640, 2006). Sin embargo, el reglamento de la ley por muchos años no impuso una sanción específica para las instituciones educativas que no acreditaban, por lo que, en la práctica, muchos pedagógicos no se sintieron obligados a acreditarse, según algunos entrevistados: “La ley plantea la acreditación obligatoria para institutos pedagógicos. En ese sentido el instituto cumplió lo que determinaba la ley, pero no todos la cumplen, porque la ley no dice qué sucede si es que uno no acredita” (Fun 1, comunicación personal, 22 de febrero de 2019).

Los funcionarios del instituto pedagógico investigado permanecieron atentos a las normativas del sector educación, según manifestaron en las entrevistas, procurando cumplir las exigencias que el ente rector establecía. De esta manera, implementaron –mucho tiempo antes de su acreditación institucional– una serie de

procesos de aseguramiento de la calidad (autoevaluación y verificación externa) de la mano del Ministerio de Educación. Hay que recordar que los procesos de aseguramiento de la calidad educativa comportan siempre una autoevaluación institucional a la que sigue una evaluación externa de pares académicos, antes de la emisión del informe de resultados (Contreras, 2012). Asimismo, “Pasamos con Minedu un proceso de evaluación externa con otros estándares que tiempo después se alinearon con los criterios del Sineace” (Doc2, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Directivos y docentes del instituto investigado consideraron que el proceso de acreditación era una ruta formal que tenían que transitar tarde o temprano.

Desde antes del año 2004 obteníamos los puntajes más elevados que se planteaban en los procesos de autoevaluación y verificación. Consideramos que teníamos que dar un paso más para ofrecer a nuestros estudiantes un servicio de alta calidad y de mejora continua (Dir 3, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018)

Antes de iniciar el proceso y para evaluar la posibilidad de acreditarse, movilizaron todo el equipo de docentes para analizar las implicancias del proceso de acreditación. En función de dicho análisis, tomaron la decisión y dispusieron sus capacidades personales e institucionales para embarcarse en el proyecto de autoevaluación. Para ello recibieron orientación especializada del Coneaces para recolectar las evidencias correspondientes. Coneaces había desplegado un trabajo de orientación en todo el país para fomentar el aseguramiento de la calidad en los institutos tecnológicos y pedagógicos del país.

Con la orientación recibida se planificó el proceso. Para ello se establecieron responsabilidades por equipos, asignando a cada uno de ellos, un determinado número de estándares. De esta manera, docentes y funcionarios, de manera organizada, comenzaron a acopiar las evidencias requeridas según los estándares que les fueron asignados. Si bien, en términos generales, el instituto cumplía los estándares exigidos, ahora tenía que demostrarlo en diferentes medios de verificación: fotografías, documentos, informes, etc. Es importante que los indicadores de acreditación no solo enfoquen procesos y procedimientos y puedan acompañarse de evidencias que ayuden a describir los resultados de las IES (Herrera y Aguilar, 2009). Asimismo, se señaló: “A mí me tocó el estándar Sesiones de Aprendizaje. Teníamos que compilar las sesiones de todos los colegas y sus respectivos instrumentos de evaluación, junto a los sílabos de cada curso” (Doc1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Concluido el acopio preliminar de evidencias, éstas se sistematizaron y presentaron a los funcionarios del Coneaces, a manera de ensayo. La valoración inicial fue positiva. Cuando posteriormente los visitó la agencia acreditadora, los docentes y directivos del instituto se encontraban familiarizados con los procesos de evaluación y todo fue más ágil.

Dificultades del proceso de acreditación

En el marco normativo de la presente tesis, se expuso brevemente las normativas establecidas por el sector educación para el aseguramiento de la calidad durante los últimos años. Este panorama normativo no ha sido ni es lo suficientemente claro. Los procesos de acreditación que surgieron bajo las

normativas de aseguramiento, no han terminado de adaptarse a las condiciones planteadas en la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior (Ley n. ° 30512, 2016). Sin embargo, los directivos del instituto investigado, más allá de estas exigencias normativas, se han mantenido firmes en sus convicciones en torno de la calidad y han podido así seguir gestionando diversas iniciativas institucionales, aunque ello les significara algunas veces, contravenir las normativas vigentes. De esa manera, se menciona: “Hemos asumido el desafío y los riesgos de cumplir o no cumplir directivas y lineamientos que no apoyaban nuestros propósitos y eran serias restricciones que nos limitaban” (Dir1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018)

Como mencionaron Lemaitre et al. (2016), el aseguramiento de la calidad se convirtió en materia de política pública cuando se creó la Ley Sineace. Con anterioridad a este hito normativo, la evaluación de la calidad había sido un esfuerzo aislado que realizaban muchas instituciones, sin referencias oficiales para valorar su oferta académica ni su gestión educativa. Así, cuando se estableció formalmente el sistema de aseguramiento de la calidad en el Perú hacia fines de la década del 2000, se dio un gran paso para unificar criterios, pero también se generó un clima de bipolaridad, pues Minedu había venido promoviendo e implementando desde la Digesutpa y Difoid diversos procesos de autoevaluación en los institutos tecnológicos y pedagógicos, respectivamente.

Cuando el Coneaces propuso sus estándares de evaluación se generaron confusiones. La rectoría de la política de aseguramiento de la calidad no estaba clara. Los institutos pedagógicos no terminaban de reconocer cuál era la entidad

encargada (Minedu o Sineace) de establecer las condiciones de calidad para el funcionamiento del sistema educativo. El hecho de que aparezca el Sineace como el sistema encargado de garantizar la calidad y ya no fuera el Minedu, creó estas confusiones. “La comunicación fue dificultosa. No teníamos claridad respecto a la rectoría. Recién en los últimos tiempos ha mejorado la coordinación” (Dir1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Toma de decisiones

Durante algunos años (hacia el final de la primera e inicios de la segunda década del presente siglo), coexistieron dos grandes aparatos burocráticos encargados de velar por la calidad educativa, cada uno con una estructura y una normativa diferentes. Ese desencuentro institucional proyectó al interior del instituto investigado posiciones irreconciliables entre los que reconocían una u otra normativa. Esto condujo a una polarización de los docentes. La situación les planteaba dos alternativas contrapuestas: o desobedecían al Minedu afectando sus metas institucionales o descartaban al Sineace sin poder acreditar su calidad. Había que tomar una decisión.

Un grupo obedecía al Minedu y otro al Sineace. Yo corría con un grupo de profesores (mis hinchas) y la directora corría con los suyos. Fue un conflicto muy fuerte que afectó las relaciones y el clima laboral. Hubo confrontaciones y los estudiantes las sintieron (Dir1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Ese fue el primer impacto –poco estudiado, por cierto– de la implementación de un modelo de calidad cuando otro modelo venía funcionando.

Posteriormente, se mejoró el diálogo entre el Minedu y el Sineace y se acordó la aplicación de un modelo de acreditación específico para institutos, cuyo diseño se le encargó al Coneaces, órgano que empezó a trabajar sin las interferencias del Minedu.

Por fin encontramos claridad. Nos alineamos en una sola dirección y nos reconciamos. El proceso de división previa quebró la institución, pero creó las condiciones para un posterior alineamiento. Se quebraron las relaciones, pero nunca la determinación de investigar (Dir1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Asunción de riesgos

Trabajar por la calidad significó, según los testimoniantes, asumir diversos riesgos, cambiar o dejar de hacer lo que una directiva sectorial planteaba, ponderando el contexto en que se daban las cosas. Eso implicó la toma de decisiones con sus fundamentos correspondientes. La mayoría de innovaciones identificadas en el trabajo de campo de esta investigación, está documentada y se plantean sobre la base de diversas teorías y enfoques educativos.

Para desarrollar el sílabo decidimos asumir varios enfoques. El enfoque de Lineamientos constructivos de Jhon Biggs. La evaluación auténtica de Carlos Monereo: que evalúa lo que el alumno va a necesitar en la práctica. Eso fundamenta nuestra manera de hacer las cosas en Tacna (Dir1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Por ejemplo, aunque el diseño del sílabo planteado por la oficina curricular del Minedu se estableció a nivel nacional como modelo de cumplimiento obligatorio para pedagógicos, en el instituto investigado se evaluó su pertinencia y, contextualizando al análisis a su realidad local, se determinó que algunos aspectos no eran pertinentes y decidieron reestructurarlo. “Decidimos cambiar algunos elementos que no eran funcionales y agregando otros. Bajo nuestro propio riesgo de hacer cosas distintas a las planteadas” (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Práctica docente de investigación

Los docentes han visto cómo, paulatinamente año tras año mejoraron las condiciones para la investigación a partir de los procesos de acreditación. En un principio, por ejemplo, no se entendía cabalmente la utilidad de las evidencias de evaluación. Hoy es parte de la cultura institucional acopiar los productos de la práctica docente y reportarlos. “Mis productos de investigación ya no los tengo para mí, ahora las entrego. Compilo los productos de los estudiantes, los anillo y entrego. Antes me quedaba con sus trabajos, los guardaba. Nunca más” (Doc 1, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018). Asimismo, otro menciona lo siguiente: “Se ha creado una cultura de la investigación. Los docentes vienen a una institución donde todos presentan proyectos y resultados de investigación. Empiezan a producir para no rezagarse entendiendo que la investigación es una función inherente a su práctica docente” (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

También se observó un tránsito de la lógica de evidencias a la de resultados y productos. Poco a poco los docentes fueron reconociendo que no bastaban las evidencias, pues era preciso que su trabajo se exprese en resultados. Se dieron cuenta de que la razón de ser del proceso es el resultado, no la evidencia que es solamente un medio de verificación. “Siempre me ha gustado evidenciar mis cosas. La acreditación confirma si lo que haces está bien. Si mis alumnos tienen vocación van a hacer las cosas bien, van a disfrutar lo que hacen. Más allá de la evidencia” (Doc 1, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Las clases son consideradas por ellos laboratorios donde se ensayan diversas estrategias y se desarrollan diversos productos. El trabajo producido en aula es un valioso producto que tiene que mostrarse y difundirse y para ello ha funcionado muy bien la herramienta del portafolio. A través de él, los estudiantes acopiaron sus productos y los presentaron como herramienta didáctica. Los profesores sintieron que su esfuerzo se vio reflejado en productos concretos que se quedan en la institución. Ahora, la biblioteca del instituto se ha alimentado de las monografías y proyectos que se elaboran en los cursos: el espacio va quedando chico. Sin embargo, se ha establecido la práctica de entregar los productos de clases. “Todos los trabajos producto de mi clase, los compendio y los entrego a la biblioteca. Es la evidencia de mi trabajo. Ahora quedan para mis estudiantes, me siento feliz de ver mi trabajo consolidado” (Doc 2, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

También se identificó una mejora en la capacidad didáctica, incorporando en la práctica elementos de la educación heterogénea, aquella que considera a los estudiantes y sus individualidades. Asimismo, los docentes plantean el uso de

material de contexto, pues son conscientes de que sus egresados trabajarán en escuelas donde no siempre dispondrán de los materiales adecuados.

Ya no puedo traer el mismo material para todos, hoy se habla de educación heterogénea. Las hermanas Sagasti hablan de la importancia del material de contexto no estructurado. Cada escuela tiene sus propios materiales. Ellas decían: lo que vean en casa tráiganlo a la escuela (Doc 1, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Los docentes reconocen la necesidad de formar individuos por medio de la gestión del conocimiento, profesionales de la educación que no solo sean capaces de crear y preparar sus propios materiales, sino también generar sus propias situaciones de aprendizaje. Ellos afirman que los nuevos docentes ya no deben ser reproductores, deben ser críticos, reflexivos e innovadores y crear situaciones significativas al contexto donde actúan.

Tenemos que formar individuos para este tiempo, no podemos traer conocimientos que ya están en todo lugar. Debemos enseñar a hacer gestión del conocimiento, crear nuestros propios materiales y situaciones. Ahora se habla de auto-aprendizaje. El docente debe ser innovador, reflexivo y crítico (Doc 1, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Diseño de investigación

Los docentes entrevistados reconocen que antes de la acreditación investigaban ciñéndose al diseño de investigación-acción, en el marco de la metodología mixta que proponía el Minedu; sin embargo, no había claridad en este diseño de investigación y cada docente lo asumía con un criterio particular. “La investigación acción, es fundamentada por Sampieri como investigación mixta. Pero Lewin lo toma desde un enfoque cualitativo. Es un diseño emergente” (Doc 2, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Unos años después, en el marco del proceso de revalidación de la reacreditación, se tomó la decisión de trabajar los estándares relacionados a la investigación aplicada con diseños cuasi y preexperimentales. En el caso de educación física, por ejemplo, los estudiantes realizan sus investigaciones aplicadas, identificando un problema a partir de una capacidad física o coordinativa no desarrollada (que se encuentra especificada en el Currículo Nacional). Los estudiantes realizan un análisis situacional en campo, determinan las falencias y a partir de allí elaboran una propuesta pedagógica con unas estrategias metodológicas determinadas y el material didáctico pertinente. “Este diseño didáctico es una guía que se construye en aula en ciclos previos y es aplicada durante las prácticas del décimo ciclo en las aulas” (Doc 4, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Las estrategias de investigación planteadas por los alumnos son validadas por expertos (su asesor de investigación y su profesor de prácticas) y luego son validadas en el aula (durante sus prácticas) y allí se evalúa su eficacia. Luego de

estos procesos de validación, se incorporan a las guías del docente. Al finalizar el ciclo, los estudiantes cuentan con material educativo para el docente y con un conjunto de estrategias validadas en aula. Esta guía es un aporte que queda en la biblioteca de la institución y en la biblioteca de los colegios donde los alumnos del instituto realizan sus prácticas. “El diseño investigación acción incorpora a la comunidad, las familias y los docentes. La validación la hacemos en cancha” (Doc 5, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018)

A pesar de los avances, todavía se aprecia la necesidad de institucionalizar los procesos de investigación docente, puesto que primaba, en el momento de realización de entrevistas, los factores personales asociados al liderazgo de algunas personas.

4.2 Organización de la investigación

La organización es un aspecto que ha tenido una notoria mejoría. El instituto cuenta, después del proceso de acreditación, con una serie de reglamentos, guías, normas, protocolos, que han sido elaborados participativamente por los directivos y consultados con todos los docentes. Ellos consideran que cada institución debe de contar con sus propias normas y procedimientos. Estos recursos guían el proceso de investigación dentro de la institución y facilitan el trabajo investigativo de docentes y estudiantes.

Somos uno de los pocos institutos que cuenta con una jefatura que se encarga de elaborar políticas y planes de mejoramiento de la investigación en coordinación con sus docentes. Contamos con cinco

docentes a los que se les ha asignado el factor investigación (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Relevancia de la investigación

Para los directivos y docentes del instituto, toda institución de formación docente debe de realizar investigación de manera comprometida y sistemática. Les resulta inaceptable que las instituciones de educación superior no realicen investigación de manera seria. Consideran que esta no debe restringirse solamente al contexto de la formación profesional y que debe de realizarse de manera permanente en la vida profesional de los sujetos tal como han incidido diversos autores y se encuentra consagrado por los diferentes organismos internacionales (Pérez, 2001).

Según los entrevistados, los estudiantes que han elegido la formación docente cuentan con una ventaja, la mayoría de ellos trabajará en aulas durante buena parte de su vida laboral por lo que tendrán en ellas un laboratorio permanente de investigación. Sin embargo, afirman los propios entrevistados, también es cierto que su tiempo en las escuelas termina copado con labores relacionadas al diseño curricular, lo que les hace dejar de lado la investigación y la innovación, dos competencias claves que son falencia de la educación peruana (Salas, 2013).

Simplemente (la investigación) está diseñada hasta que el profesor alcance su título. Hacen su tesis y allí murió. Muchos se dedican solo al diseño curricular. Como ha sido para ellos una experiencia traumática, nunca más lo ven. Nunca ha habido predisposición para

la investigación (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

De acuerdo a Fuentealba (citado por Ruiz y Torres, 2005), el desarrollo de las asignaturas de investigación no contribuyen por sí solas a la formación de actitudes favorables hacia la investigación. Dado que es un factor básico de la educación y de la formación docente, es importante incentivarla en todos los espacios. Los docentes entrevistados manifestaron que la actitud de investigar debe promoverse en los diferentes ámbitos del quehacer humano, pues trasciende el aula. En sus testimonios se mencionan muchos ejemplos de cómo en el instituto se fomenta la investigación en diversas situaciones extramurales: en las canchas deportivas, en el recreo y hasta en la calle, etc. Es importante para ellos mantener estas actitudes permanentemente.

En la formación saqué al frente a un chico, en su mochila no había ningún libro. Así están todos- dije. Le regalé un libro y lo volví a llamar la próxima semana. Él enseñó el libro. Lo felicité delante de todos y los insté a no limitarse a leer e investigar en clases, pues todo espacio es propicio para la investigación (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Utilidad de la investigación

¿Para qué investigar? Los entrevistados manifiestan que todas las acciones y decisiones en el ámbito educativo, deben estar respaldadas por la experiencia. Para ellos, la investigación rigurosa constituye una reflexión sistemática de la

experiencia. La investigación ofrece datos para tomar decisiones y superar los prejuicios y el sentido común.

Persistían ideas que no estaban respaldadas por la experiencia. Por ejemplo, se recibían muchas quejas sobre las chicas embarazadas. Investigamos su rendimiento y comprobamos que éste era mayor que el de las demás estudiantes. A partir de esto se cambió el trato hacia ellas, se justificaron sus tardanzas. El rechazo no tenía fundamento (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Otro ejemplo: un docente trabajó un texto de comprensión lectora que define tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. Tomó la decisión de evaluar, según este modelo, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo año del instituto. Se organizó el equipo, se preparó el instrumento y se evaluó a los estudiantes para establecer en qué nivel se encontraban. Se halló que la mayoría de estudiantes se encontraba en el nivel inferencial, no llegaban al nivel crítico. “Los chicos están en nivel inferencial. ¿Por qué? porque nunca participan en clase, sus docentes nos les hacen intercambiar ideas, no los hacen opinar. Ellos realizan clases tradicionales, no los dejan participar en clase” (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Los resultados de esta investigación los hizo ver que no estaban haciendo las cosas bien. Los docentes aceptaron que sucedía exactamente lo que la investigación arrojaba, se confirmó que los estudiantes no podían argumentar críticamente. Ya no se trataba solamente de una intuición, opinión o sentido común, contaban con evidencias que le daba sustento a una intervención.

Gestión de la investigación

La gestión de la investigación en el instituto es considerada por sus propios funcionarios y docentes como una experiencia única a nivel nacional. Muchos de ellos tienen amplia experiencia en otras instituciones educativas y declaran que nunca antes habían visto lo que hallaron en el instituto en materia de investigación, inclusive en las universidades donde algunos de ellos han laborado. Las condiciones institucionales presentes le han permitido al instituto, según sus apreciaciones, desarrollar y fortalecer una cultura de la investigación a la que los todos docentes terminan alineándose.

Pocos institutos pedagógicos cuentan con un área de investigación. Otros tienen las áreas que tiene todo pedagógico: unidad académica, áreas académicas de inicial, primaria y secundaria, formación en servicio. Hacen investigación de manera general, en función de sus áreas académicas, pero no tienen presupuesto, ni una jefatura asignada (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Al momento de redactar la tesis, el instituto contaba con el Área Académica de Investigación e Innovación y tenía políticas y funciones específicas de promoción de la investigación entre los estudiantes. Esta oficina estaba a cargo de un docente investigador. Sus funciones estaban establecidas en el reglamento interno y contaba con un presupuesto básico asignado institucionalmente para financiar algunas iniciativas y proyectos. Por otro lado, el equipo de investigación estaba integrado por cinco docentes que dedican buena parte de su tiempo al acompañamiento y supervisión de la investigación. “Cuando íbamos a eventos, los

representantes de otros pedagógicos nos preguntaban: ¿cómo así tienen una jefatura de investigación presupuestada?” (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

La decisión de apostar por la investigación y de establecer un área especializada para dicho propósito surge hacia el año 2011, cuando se publicaron a nivel nacional diversas normas otorgaba un margen de gestión a los institutos y los facultó a crear jefaturas en función de las necesidades de su institución. En ese contexto, en el instituto se evaluó en conjunto la oportunidad de crear un área específica de investigación, lo cual finalmente se estableció mediante una resolución directoral del año 2011 (RD006-2011). Se hizo así posible una gestión institucional ordenada y sistemática de la investigación. Vale decir que, aunque normativamente el sistema no lo exigía, algunos institutos implementaron este tipo de oficinas con el objetivo de promover efectivamente sus procesos de investigación. “Que yo sepa, la estructura no tiene una normatividad específica en materia de investigación. Para nosotros no era una novedad, ya lo teníamos, ha sido un reconocimiento a la forma en que trabajamos” (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Líneas de investigación

Las líneas de investigación están contempladas en el reglamento. De allí surgen las políticas institucionales expresadas en los otros documentos de gestión: PEI, PAI, donde se expresa la política institucional de desarrollo de la investigación científica y la producción intelectual.

Tabla 11

Líneas de investigación

N. °	Líneas de investigación
1	Uso de tics
2	Modelos innovadores de enseñanza aprendizaje
3	Modelos innovadores de gestión educativa
4	Psicopedagogía
5	Educación ambiental

Estructura organizacional

En el organigrama del año 2011 se observa que el Área Académica de Investigación e Innovación depende de la Unidad Académica; sin embargo, en la práctica, sus funciones respecto de la investigación no se encuentran vinculadas jerárquicamente. El Área Académica de Investigación e Innovación regula la investigación que realizan los estudiantes –desde la elaboración del proyecto de investigación hasta su sustentación final– y la Unidad Académica, entre otras cosas, se encarga de promover la investigación entre los docentes.

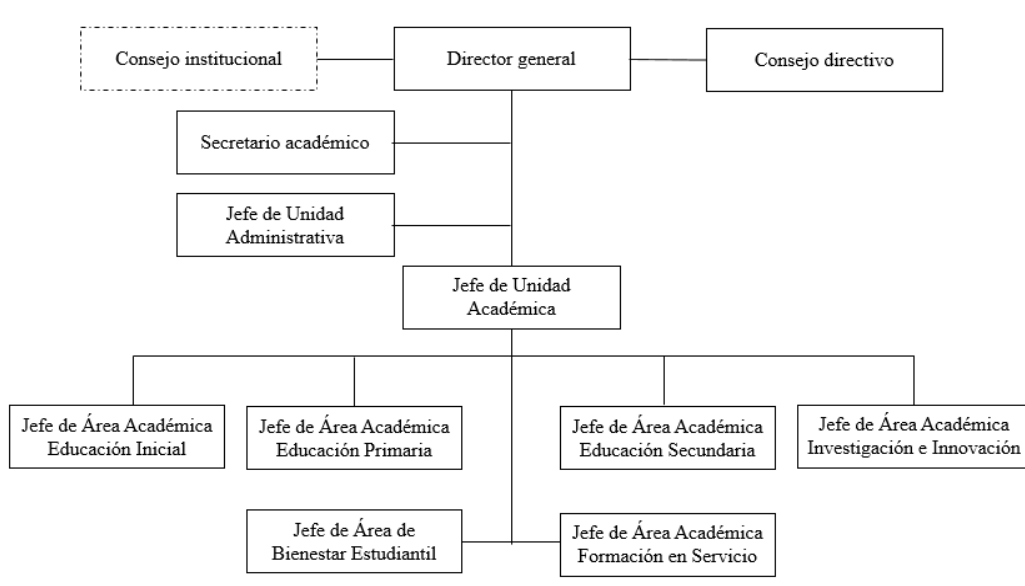


Figura 2. Organigrama del Instituto Pedagógico. Tomado de Unidad Académica.

Esta estructura organizacional es asumida de manera comprometida. Las personas que lideran la investigación tienen una reconocida experiencia en investigación y una notoria ascendencia sobre el equipo de docentes. En los testimonios acopiados se identificó un pleno reconocimiento a este liderazgo y constantes alusiones a la cultura que éste ha hecho posible dentro de la institución. Más que cargos, se han identificado liderazgos. En ese sentido, la formalidad funciona aquí como el reconocimiento a una dinámica establecida entre las personas. “No es un cargo, es una responsabilidad académica asignada. Es atribuida. Si los profesores no damos el ejemplo, los alumnos no van a investigar” (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Investigación de estudiantes

La investigación que realizan los estudiantes es todo un proceso que inicia formalmente en octavo ciclo, cuando redactan sus proyectos, los cuales son evaluados para obtener una resolución de aprobación. En noveno ciclo redactan su informe final, donde se le asigna a cada capítulo una fecha precisa de presentación.

El producto final atraviesa un proceso de tamizaje por el departamento de investigación que trabaja con un “pull” de asesores, docentes de investigación y docentes de práctica. Este proceso está contemplado en los documentos que norman la investigación en el instituto (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Investigación de docentes

El instituto ha planteado, desde la Jefatura de Unidad Académica, un conjunto de normas que obliga a los docentes a realizar proyectos personales de investigación. El producto requerido inicialmente fue un ensayo, un artículo y/o una monografía. Esta propuesta generó tensiones, por cuanto la norma nacional no obligaba a los docentes a investigar. La dirección del instituto la observó. Sin embargo, luego de un diagnóstico colegiado, se identificó esta falencia en la mayoría de docentes. Entonces pensaron: ¿cómo exigir que los estudiantes investiguen, si sus propios docentes no lo hacen? Allí decidieron incorporar normativas específicas para promover la investigación de los docentes. Esta fue una eficaz iniciativa que impulsó la investigación docente en el instituto.

Había temor a las reacciones. Se hizo una reunión para diagnosticar las falencias y uno de los factores de mejora era ese: los docentes no escriben ensayos, nadie investiga. La madre directora comprendió que ese era un paso importante para la mejora de nuestra calidad educativa (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Para gestionar la investigación se realizó una separación de funciones. La dirección del instituto se encargó de los temas administrativos propios a la gestión pedagógica y se le asignó a la Jefatura de Unidad Académica los temas relacionados a la investigación y la innovación pedagógica. Así se aseguraron de que la gestión funcione de manera eficiente y eficaz.

Es necesario que haya una mirada creativa que rompe esquemas y otra mirada normativa. Si no, no funciona. Formalidad e

informalidad. Ni dos burocráticos, ni dos innovadores. De eso habla Peter Drake, 50% de liderazgo y 50% de gerencia, es un modelo interesante de gestión. La madre es pedagoga, ella sabe de normativas sectoriales (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Esta mirada de la gestión corresponde a lo que Vessuri (2002) plantea como modelo de gestión de la investigación, donde se transfiere al utilizador la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad y eficacia de la propuesta. Este modelo se contrapone al de una visión académica de la investigación, que tiende a generar élites de prestigio, cuando no sea desarrollado socialmente una cultura de la investigación.

Retos de investigación

Actualmente, el reto planteado en el instituto es incrementar el nivel de producción científica y académica a nivel docente y mejorarlo, potenciando la producción intelectual. En el caso concreto de la investigación, al momento de la redacción de la presente tesis, se había logrado que los docentes elaboren sus proyectos, los implementen, los concluyan con sendos informes científicos y finalmente publiquen sus artículos de investigación. Quedaba pendiente el reto de mejorar la calidad de las investigaciones realizadas. “Para redactar sus artículos, los docentes elaboraron primero sus proyectos y los aplicaron. Así pueden difundir después los resultados obtenidos en sus artículos” (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

En la actualidad, los únicos responsables de la investigación en el instituto son los docentes del equipo de investigación. Los estudiantes realizan sus investigaciones, solo en el marco de los cursos vinculados a la investigación. Fuera de ello, se refuerza muy poco la investigación. La Jefatura de Unidad Académica se encontraba realizando –al momento de la redacción de esta tesis– un enorme esfuerzo por transversalizar la investigación para que deje de ser la actividad de un curso y se convierta en una práctica continua.

A pesar de los evidentes avances en la gestión de la investigación de docentes, al momento de las entrevistas todavía no existía una normativa que exija producción académica entre los docentes, solo se contaba con el voluntarismo de ellos, impulsados por el liderazgo de sus autoridades.

4.3 Gestión de recursos

El instituto cuenta con un presupuesto general que tiene diversos componentes, entre ellos el de Procesos Académicos (corresponde a una de las cuatro dimensiones en el Modelo de Acreditación), dentro del cual se encuentra el factor: Investigación. Gran parte del presupuesto se concentra en diversos servicios pedagógicos (aproximadamente, el 75% del monto total) que se relacionan con la planificación, organización, desarrollo, dirección y evaluación curricular, aspectos netamente académicos. Según testimonio de los entrevistados, de ese porcentaje el Factor Investigación solo accede al 10%, que abarca solamente la publicación de una revista al año. “No hay más. Esa es nuestra realidad. He estado luchando para que se publique una revista semestral. La mayoría de nuestras actividades es autofinanciada” (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Cabe indicar que no fue el propósito de esta investigación conocer el monto del presupuesto asignado, pero sí cómo este es gestionado. El presupuesto del instituto proviene de los procesos de matrícula y de algunos recursos propios que se gestionan (son mínimos). Los salarios de los docentes de investigación provienen de una asignación de la Dirección Regional Sectorial de Educación de Tacna. El presupuesto con que cuenta el instituto permite solamente algunas actividades de capacitación, además de la publicación de la revista institucional y algunos gastos de oficina. “Dentro de nuestra oficina hay algunos recursos básicos, materiales de oficina, útiles de escritorio que salen de ese presupuesto” (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

El presupuesto permite realizar el monitoreo de las investigaciones de los estudiantes. Permite también financiar algunas capacitaciones, como algunos congresos especializados, pero en este caso el instituto solo financia una parte, el docente tiene que completar el resto. Las capacitaciones externas de los docentes son, en su mayoría autofinanciadas. Los pocos recursos sirven para reproducir algunos materiales, fotocopias, realizar uno que otro trabajo de campo, entre otras actividades requeridas para investigación. “La institución cuenta con un presupuesto que ayuda a publicar los mejores trabajos, gracias a lo cual algunos maestros han podido publicar sus artículos. Pero si yo tengo un trabajo de investigación, yo debo financiarlo” (Doc 4, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018). Asimismo, otro señala:

El profesor tiene que autofinanciarse. Por ejemplo, les brindamos materiales para que los fotocopien. Estamos usando la

fotocopiadora. El Profesor no entra al CAD (Círculo de Autocapacitación Docente) si no lleva una copia del libro que cuesta 5 soles. Se lo autofinancia (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Recursos bibliográficos

El instituto cuenta con una biblioteca con diversos recursos bibliográficos. A decir de los entrevistados es la biblioteca mejor equipada de Tacna. Sin embargo, el reto es lograr que los alumnos la visiten con regularidad. Ahora bien, son conscientes que los libros y materiales de la biblioteca deben de ser interesantes, de lo contrario no cumplirán su objetivo de formar a los estudiantes. Ese era un reto institucional.

No hay cultura ni práctica de la lectura. Ésta es obligatoria. Los chicos no encuentran en la biblioteca libros que los motiven, entonces no van. Tengo que llevar fotocopias si no, no leen. No hay pertinencia entre lo que necesitas que lean con lo que te exijo que leas (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Recursos de cómputo y TIC

Gracias a la acreditación, el instituto pedagógico accedió a un fondo llamado Procalidad. Dicho fondo, adjudicado en el marco de su Plan de Mejora para la Acreditación Institucional, les ha permitido equipar sus laboratorios de cómputo, adquiriendo computadoras que cuentan con programas informáticos actualizados y que ha hecho posible que se habilite un sistema de información integral, que en el

momento de la realización de las entrevistas se estaba implementando. Los docentes manifiestan que su trabajo ha mejorado con la incorporación de las TIC a partir de estos aportes.

Estos recursos les permiten aplicar algunos programas que ayudan a la investigación como el APA en Word, Sotero, softwares antiplagio (Turnitin), etc. Desde el primer semestre los estudiantes aprenden a usar referencias, tablas automáticas, figuras automáticas, índices en Word. Esta inversión académica en los primeros ciclos es considerada clave, pues los alumnos aprenden a manejar los recursos que luego usarán en sus investigaciones y en la redacción de su tesis. De esta manera, los profesores de ciclos avanzados no perderán tiempo enseñando su uso y podrán profundizar otros tópicos de la investigación.

Cuando empecé a trabajar aquí no había computadoras. Desde la acreditación contamos con laboratorios de cómputo y se implementaron las TIC. En los primeros ciclos aprenden la herramienta APA que está en Word, ya no usamos fichas de cartulina. En séptimo y octavo ellos ya tienen dominio de las herramientas (Doc 2, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Procalidad es un fondo de desarrollo institucional, no es específico para investigación, pero brinda un soporte importante pues potencia el acceso a la internet, un recurso clave para la investigación. Gracias a Procalidad se han implementado los laboratorios y ahora todos acceden a internet. Un ejemplo concreto: la sala de profesores tiene internet a partir de esta subvención.

Ahora bien, se han implementado computadoras, pero el laboratorio de investigación no lo tienen habilitado –al momento de realizar las entrevistas–, porque no hay un profesional a cargo que le de soporte. Ese es el problema de los fondos institucionales, no necesariamente contemplan el rubro de personal. Por ello, los profesores que usan soporte tecnológico están buscando los horarios libres para ver dónde pueden instalarse para avanzar sus trabajos. El recurso tecnológico está instalado, pero no siempre es disponible.

Planificación de gestión de recursos

Si bien los recursos son escasos, el instituto cuenta con un plan de recursos para la investigación. Cuentan con un informe de evaluación y cumplimiento de dicho plan. Como ya se había mencionado, los recursos son institucionales, no son específicos. Esto quiere decir que el trabajo de investigación se sostiene en los diferentes recursos existentes en la institución. Cuando se requieren recursos específicos, los profesores tienen que solicitarlos. Plantean sus necesidades en las reuniones, los responsables evalúan y de vez en cuando se consigue algo.

Autofinanciamiento

Al ser el presupuesto escaso, la mayoría de recursos tienen que autofinanciarse y gestionarse. Por ejemplo, para las capacitaciones, invitan a capacitadores del Sineace o del Minedu. Estas actividades se llevan a cabo en un espacio: Círculo de Autocapacitación Docente. Estas capacitaciones no generan gastos, salvo refrigerios, empanadas y gaseosas, que son autofinanciados.

Una forma de invertir recursos en investigación es a través del trabajo del docente. Dentro de las 20 horas no lectivas que tienen programadas, se les asigna dos o cuatro horas exclusivas para el desarrollo de la investigación. Se realiza un seguimiento: tal docente, tal día, en tal horario debe estar haciendo investigación. Sin embargo, no se cumple a cabalidad porque la mayoría de ellos, en vez de hacer investigación se la pasan preparando clases. Se cumple la investigación solo cuando tienen exigencias de presentación de resultados, de lo contrario no se cumple. El tiempo docente lamentablemente se consume en el componente pedagógico y curricular.

Es notorio el déficit presupuestal y, si bien son loables los esfuerzos para sacar adelante procesos de investigación, esta carencia demuestra la poca institucionalidad que todavía existe en la gestión de la investigación. Los planes de gestión de recursos aún no han dado los frutos para contar con un presupuesto que sostenga la práctica de investigación docente.

4.4 Seguimiento de la investigación

En el instituto se dan dos tipos de seguimiento de la investigación. Por un lado, el de estudiantes que está a cargo de los docentes del área de investigación y, por otro lado, el de investigación docente a cargo de la Jefatura de la Unidad Académica.

Toda la investigación se realiza dentro de la institución. Si bien los docentes reconocen que otras instituciones hacen investigación fuera de la institución, no tienen claro cómo las justificarían. Ellos consideran que el control es importante, pues declaran que si no hay control no podría investigarse. Ellos cuentan solo con

sus horarios académicos para realizar investigación, de 8:30 a 3:00 de la tarde. En sus horas no lectivas es donde el profesor debe hacer investigación, preparar clases y asesorar estudiantes.

Seguimiento de la investigación en estudiantes

Para el acompañamiento de estudiantes se ha establecido un cronograma de investigación que se corresponde con la evolución académica de los alumnos dentro de la carrera. Así, los estudiantes diseñan sus proyectos durante los primeros años de estudios y hacia el final de su carrera redactan sus resultados, producto de la aplicación de su investigación durante los años de estudio. Sus avances son supervisados por el equipo de docentes de investigación. Los estudiantes cuentan, desde el inicio, con un programa definido donde figuran todos los procedimientos a desarrollarse dentro de cada etapa de su investigación. Este programa ha sido elaborado por el Área de Investigación e Innovación y constituye una guía de orientación para los estudiantes en su proceso de investigación.

El cronograma planteado para la investigación de estudiantes le permite al equipo de docentes responsables realizar un seguimiento específico y exhaustivo. A diferencia de la investigación que realizan los docentes, el seguimiento de estudiantes es permanente y estricto pues el proceso conduce a la elaboración de la tesis y la obtención del grado.

Los avances de investigación de los estudiantes son monitoreados constantemente por los docentes responsables de investigación. A la vez estos docentes son monitoreados por el Jefe Área de Investigación e Innovación. Además,

el trabajo de los estudiantes es monitoreado por sus docentes asesores y también por el docente responsable de investigación.

Para el seguimiento, hago mi esquema de monitoreo y el profesor respectivo me acompaña. Yo tengo una perspectiva de acuerdo a cómo he preparado a los alumnos, pero el profesor tiene otros requerimientos, por eso me acompaña. Así encajamos las horas para asesorar mejor a los alumnos (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

El seguimiento de investigación de estudiantes mejoró con los programas informáticos que se están implementando, ahora los docentes pueden detectar plagios. Aunque no todos los estaban usando, su uso se ha extendido. Como ya se mencionó, fue una herramienta incorporada a partir del aporte de Procalidad en el marco del proceso de acreditación. Esto a su vez ha potenciado la empleabilidad de los docentes, pues a partir de allí han mejorado sus capacidades de supervisión investigativa y eso les abre posibilidades en el mercado laboral. “Mi práctica ha mejorado. Más allá de la acreditación, el avance también se da en nuestra propia trayectoria profesional, gracias a ello hoy tenemos más demanda laboral” (Doc 2, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Seguimiento de la investigación de docentes

A diferencia de los estudiantes, la investigación que realizan los docentes tiene un proceso de supervisión general. Los jefes de la Unidad Académica y del Área de Investigación e Innovación, junto al equipo de docentes investigadores son los encargados de monitorear los avances.

Al inicio de año se establece un cronograma en el que se distinguen las diversas etapas del ciclo de investigación, las cuales son acompañadas de un proceso de supervisión y formación, que parte del supuesto de que no todos los docentes dominan el corpus teórico y la metodología de la investigación científica.

Para llevar a cabo este proceso de supervisión, se realizan reuniones de monitoreo y capacitación: los Círculos de Autocapacitación Docente. Allí se abordan diferentes tópicos relacionados a la investigación y se revisan los avances de los docentes. Durante la primera reunión del año, por ejemplo, se aborda el planteamiento del problema, donde revisan juntos cómo identificar y plantear un problema de investigación.

Durante la segunda jornada del Círculo de Autocapacitación Docente, los docentes elaboran un esquema del planteamiento del problema. Juntos realizan una organización del trabajo y un intercambio, con el liderazgo del jefe de la Unidad Académica y el del Área de Investigación e Innovación (que son los docentes más experimentados y capacitados). Se forman cinco equipos de docentes (de acuerdo al área de trabajo y la afinidad temática) con su respectivo monitor (uno de los cinco docentes del equipo de investigación).

Posteriormente, se identifica a los profesores que tienen mayor dominio de los temas propuestos y éstos son asignados a los equipos de trabajo. Terminada esta etapa se aborda la construcción del marco teórico en una nueva reunión. En la siguiente jornada deben de traer el marco teórico elaborado. De esta manera, de abril a agosto se revisan todos los proyectos y de setiembre a diciembre se presentan los reportes de investigación. “Los docentes saben que terminando el primer

semestre deben presentar su proyecto y que en diciembre deben de presentar su informe de investigación” (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Estímulos para la investigación

A pesar de los procesos de seguimiento y acompañamiento, no todos los docentes llegan a final de año con su reporte de investigación, algunos se quedan a nivel de proyecto. El instituto tiene expresadas en su PEI sus políticas de desarrollo de investigación, los directivos tratan de incentivarlos a que concluyan y publiquen sus investigaciones, pero no hay normativas que sancionen a los docentes que no cumplen las metas propuestas.

No hay un documento que los obligue. Es sobre todo el aliento que hace que ellos no se quieran quedar. Veo que mi colega presenta, yo tengo que estar a la par. Además, la acreditación nos exige. No ayuda un docente que no investigue ni publique (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Respecto de los estímulos para investigar, el año 2017 se creó una directiva que proponía estímulos para los docentes que lo hacían: resolución institucional o regional, publicación, edición de su investigación, oficios de felicitación. Para que este reconocimiento funcione, el proceso debe ser integral y enmarcarse en la política de estímulos de la institución. “Primero, debemos hacerlo nosotros los directivos para luego exigirles a los profesores. El reconocimiento es importante” (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

A pesar de todos los mecanismos de supervisión y de los estímulos entregados, la investigación todavía se sostiene –al momento de realizar la presente investigación– en el voluntarismo de los líderes. Son los propios directivos quienes, involucrándose en extremo, visitan aulas, interpelan a los docentes y los motivan personalmente. Inclusive algunas veces entran a las clases a reemplazar a los docentes, lo cual no es mal visto por los profesores, pues por el contrario perciben en estas acciones un liderazgo que los motiva a ser mejores. En la siguiente cita podemos ver un ejemplo de este tipo de acompañamiento en aula:

Yo voy a los salones a chequear a los profesores. Entré a una clase de geometría y vi que el profesor explicaba contenidos. Los alumnos entendían el concepto, pero no para qué servía. Le dije: no trabajes contenidos, explícales para qué sirve (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

A partir de la acreditación se empezaron a crear protocolos para que los avances respondan cada vez más a las normativas y procedimientos institucionales.

Protocolos y formatos

Se vienen implementando –al momento de la investigación– directivas internas que definen protocolos que facilitan los procesos de investigación. Los protocolos describen la manera en que se diseña un proyecto de investigación. También se han elaborado protocolos para procesos de innovación.

Los docentes que desean investigar solicitan las guías de investigación que le son proporcionadas por la Unidad Académica. Estas sirven para efectos de

redacción de artículos científicos e innovaciones. Se han establecido en estas guías, tanto los lineamientos como el procedimiento acordado para la investigación docente. No se permite el uso de otros formatos para efectos de preservar la institucionalidad de la investigación.

No se permite investigar por propia cuenta. Si alguien quiere hacerlo, les damos las guías. Si investigas por la tuya vas a chocar, no permitimos hacerlo. La imagen es del instituto. Cada institución tiene sus propios protocolos, no se trata de usar cualquiera de ellos (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Para los estudiantes también se han elaborado protocolos, de tal manera que sus profesores cuentan con lineamientos establecidos de cómo sus estudiantes deben de aprender y cómo tienen que presentar sus trabajos de investigación. Los que cumplen ese requisito son aprobados para investigar formalmente.

Ahora bien, si bien hay un seguimiento constante de la investigación docente y se despliegan estrategias participativas de seguimiento como las observadas en el Círculo de Autocapacitación Docente, todavía el seguimiento de la investigación de docentes está demasiado influido por las personas. Esto podría afectar la institucionalidad de los procesos de monitoreo.

4.5 Publicación y difusión de investigaciones

Teniendo en cuenta que uno de los fines últimos del proceso de investigación es la difusión del conocimiento, los funcionarios del instituto promueven la difusión de la producción académica a través de diferentes medios. Por ejemplo, los

productos que se generan durante el desarrollo de los diferentes cursos y materias, se compilan en portafolios y compendios. Estos son carpetas o files donde los estudiantes plasman las evidencias producidas durante el desarrollo de los cursos. Estos portafolios tienen, en algunos casos, una versión impresa, pero muchas veces se trabajan en formato virtual en cuyo caso se potencia su uso y difusión. “He pedido que en virtual sistematicen un producto y traigan un compendio con 30 artículos, 30 ensayos de los 30 estudiantes, debe de estar en físico y en virtual. Debe estar todo sistematizado en internet” (Doc 4, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Los estudiantes que realizan sus prácticas preprofesionales en las diversas instituciones educativas de la región, difunden sus hallazgos académicos dentro de sus propios centros de práctica. Ellos presentan los resultados de sus investigaciones frente a los diversos actores educativos y además se proyectan a la comunidad, convocando a padres de familia, autoridades locales, dirigentes comunales, para mostrarles cómo se han desarrollado sus procesos de investigación, desde la identificación de problemas, el diagnóstico hasta los resultados de su intervención. Este tipo de difusión es parte de la promoción del instituto, pues de esta manera los invitados conocen acerca del instituto.

Respecto de la investigación de docentes, se ha hecho uso de revistas especializadas. En el momento de la visita a la institución educativa, el repositorio de investigaciones se encontraba en proyecto y se había establecido un convenio para mejorar la página web para contar con repositorios por carrera, en el marco de la inversión de Procalidad.

Los directivos comentan que poco a poco han ido avanzando en la producción de textos y artículos. Manifiestan que los docentes no tenían la costumbre de escribir, pero a partir de los dispositivos que se han descrito anteriormente (como el Manual para elaborar artículos de investigación), han llegado a producirlos. Durante la visita de campo se pudo identificar la producción de investigaciones docentes hasta el año 2016.

Tabla 12

Investigaciones concluidas al 2016 por docentes de la institución

Investigación	Docente
Educación Virtual en Procesos de Formación Inicial Docente.	Piero Chávez Ormeño
Competencias en Tecnologías de la Información y Comunicación que predomina en estudiantes de Formación Pedagógica. 2016.	María Rosa Cortez Soto
Las Estrategias de Meta comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Superior.	José Luis Alcalá Blanco
Obstáculos en el Aprendizaje de las Matemática en estudiantes de Educación Superior.	Ángel Mamani Callacondo
Actitud hacia la lectura que trasciende en los estudiantes del IESPP José Jiménez Borja.	Víctor Flores Chipana
Actitudes hacia las matemáticas en las estudiantes de Ed. Superior.	Gladys Quea García
Desempeño pedagógico en el aula de los practicantes de Formación Inicial Docente.	José Luque Condorí
Administración del tiempo pedagógico en la Formación Docente.	Luz Torres Pérez
Calidad del desempeño académico en docencia de Ed. Superior.	María Elena Zárate Coila.
Actitudes frente al cambio en la Formación Inicial Docente.	Alejandra Ponce Escobedo

Trabajo cooperativo en la Formación Profesional Docente.	Narda Pinto Menéndez
La conducta asertiva en la Formación Inicial Docente.	Ghina Quispe Jiménez
El autoconcepto en la formación personal.	Geovanna Vicente Paco
La asertividad en la Formación Inicial Docente.	Araceli León Marín
Las habilidades sociales en la Formación Inicial Docente.	Maritza Padilla Mamaní
Tipos de creatividad que predominan en estudiantes de Ed. Superior.	David García Andía
Estilos de aprendizaje que trascienden en los estudiantes de Educación Superior.	Lilia Pari Aguilar
Nivel de salud corporal en los estudiantes de Educación Superior.	Richar Flores Yufra
Conducta alimentaria en Estudiantes de Educación Superior.	Carlos Morales Morales
Actitudes sexuales en estudiantes del nivel superior de Tacna.	Stalin Reyna Alvarado
Funcionamiento familiar en la dimensión personal docente.	Mayra Catacora Cahuana

Nota. Tomado de Cano, 2016.

Al momento de la realización del presente estudio se fomentaba el diseño y desarrollo de proyectos, con la perspectiva de terminarlos con la publicación de resultados y a partir de ello se plantean próximas investigaciones. En función de los resultados de esas investigaciones se plantearán algunas innovaciones. Piensan que así se cumple una secuencia y se establece un circuito virtuoso. “La innovación resuelve el problema. La innovación te dice: aquí están las propuestas metodológicas para resolver el problema” (Dir 2, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Revista Institucional

Poco a poco se han ido proponiendo más metas, respecto de la investigación docente. Así, pudieron publicar su primera revista institucional de investigación con

un formato básico, pues fue hecha durante el proceso de sistematización que involucró la acreditación. Los directivos reconocen que los artículos no eran profundos, en cuanto a la esencia misma de las investigaciones, pero lograban mostrar experiencias y eso era un logro. La publicación de la revista indicaba que había un camino que mejorar para llegar a otros niveles mayores de investigación.

Aunque la revista expresa un logro colectivo, generó una serie de tensiones y conflictos al interior del instituto. Los cuestionamientos sobre la toma de decisiones que implicó la selección de artículos y los procedimientos formales con que fue elaborada generaron diferencias. Al parecer no hubo cuestionamiento sobre los aspectos académicos. Dadas las circunstancias, se acordó en consejo directivo no difundir absolutamente la revista.

Hay que reconocer el esfuerzo de difundir y publicar los trabajos de investigación, sin embargo, todavía se requiere mejorar la calidad de los mismos. A su vez, aún hace falta colocarlos en plataformas de mayor reconocimiento académico y difusión. Hay que tener en cuenta que la calidad de los trabajos publicados, es el principal indicador del impacto de una política de calidad aplicada al factor investigación.

4.6 Capacitación de docentes

Son diversas las capacidades investigativas halladas en la literatura especializada, entre ellas, la capacidad de observar para que las percepciones del docente sean selectivas y pueda decidir los procesos de registro de la realidad, Castillo (2011). Importantes también son las competencias reflexivas, orientadas a la solución de problemas y la toma efectiva de decisiones Villarini (2014) y también

las competencias cognitivas relacionadas con los procesos intelectuales de observación, descubrimiento, consulta, interpretación (Castillo, 2011).

Otras competencias claves son las procedimentales, relacionadas a la destreza del investigador en el manejo de las técnicas de investigación (Ramírez y Bravo, citados por Ollarves y Salguero, 2009). También se tiene las competencias analíticas, relacionadas a la capacidad de priorizar los problemas identificados en consonancia con los resultados del diagnóstico y evaluación de necesidades (Hurtado, citado por Ollarves y Salguero, 2009).

Cabe mencionar que los docentes del equipo de investigación se encuentran altamente calificados, la mayoría cuenta con grado de magíster y/o doctor. Sin embargo, a pesar de ostentar estos grados, sintieron que sus competencias para la investigación no estaban sólidas al ingresar al instituto. La institución ha sido para ellos, un espacio de formación y consolidación de conocimientos. “Poco a poco han ido madurando. Una profesora del equipo ha mejorado y se ha consolidado. Aunque es doctora, aún tiene dudas, pero pregunta. Es humilde y eso es bueno, tiene mucha disposición para aprender; otros en cambio, se resisten” (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Importancia de las capacidades docentes

Los entrevistados reconocen que un factor relevante para mejorar la calidad de la formación en el instituto, es la capacidad del docente. Según ellos, de esto depende que los estudiantes investiguen. Si bien es cierto reconocen que la política, la UGEL, el gobierno regional, son factores importantes, están convencidos de que la institución que aplica micro políticas de investigación con profesores capacitados

y motivados influirá en la investigación. Por ello, son imprescindibles los procesos de formación interna, que complementan las capacidades evaluadas en el perfil del docente.

Cuando lo hace por cumplir, cumplen sus cursos sus clases, no hay obligación, allí nomás queda. Tiene que ser el profesor que quiere, que disfruta, promueve, hace, para que se junte con otros que también quieren y allí salen las cosas. Solo así se puede investigar (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Dificultades e incertidumbres

Respecto de las facilidades que se les brinda a los docentes investigadores, los entrevistados expresaron una crítica al sistema educativo. Afirman que el sistema encuadra, encasilla y, por ello mismo, limita la capacidad de investigación e innovación del docente. Afirman que el profesor tiene la capacidad creativa para investigar e innovar y que esto es un factor crucial para que la educación mejore; sin embargo, el sistema le dice al docente qué debe de hacer, a qué hora debe entrar, a qué hora debe salir, cómo debe de comportarse. Además, lo fiscaliza y supervisa permanentemente.

Estas acciones, según los entrevistados, bloquean el accionar del docente, lo atemorizan y terminan condicionándolo. Ellos afirman que el sistema forma docentes cuadrículados, limitados para la investigación y así, es difícil exigirles a los docentes que investiguen.

El profesor es un genio, hay que confiar en él, pero el mensaje que le damos es: no confío en ti. No quiero profesores robotitos a los que se les dice haz A y hacen A. Ese profesor no sirve, el chico quiere cosas novedosas (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Los resultados que hoy se ven en términos de procesos de investigación tomaron mucho tiempo. Son la expresión de años de trabajo y de decisiones adecuadas. Es por ello que los entrevistados afirman que en el instituto existe una cultura de la investigación y no solo una colección de evidencias para procesos de evaluación externa.

Se hizo un trabajo previo de elaborar instrumentos y preparar a nuestro equipo de docentes para que haga investigación y que la promuevan entre sus estudiantes. Para que produzcan proyectos y artículos de investigación, hubo un proceso de capacitación de años. Así se cuajaron no solo evidencias, si no también procesos permanentes (Dir 2, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Círculos de auto capacitación

Para monitorear el plan de capacitación e investigación, se ha instituido el Círculo de Autocapacitación Docente (CAD). Este es un espacio formativo y de monitoreo donde los docentes desarrollan conocimientos y competencias relacionadas a la investigación y hacen seguimiento a sus avances en esta materia. Se lleva a cabo una vez a la semana y tiene una duración de tres horas durante las

cuales los docentes asisten obligatoriamente, pues a ninguno se les programa clases en ese horario.

La mayoría de actividades contempladas en el plan de capacitación se lleva a cabo en el marco del CAD. Los temas abordados son diversos y abarcan desde la definición del problema de investigación, pasando por tópicos de estadística aplicada, hasta el formato de presentación del informe final.

El CAD es una buena estrategia, es un buen lugar para la transferencia. Actualmente, dos docentes del equipo nos están capacitando en uso de la estadística en investigación social y educativa. Nos quedamos hasta las 6 de la tarde (Doc 3, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Los CAD son espacios creados para compartir conocimiento. Los directivos del instituto, que como ya se ha dicho, son reconocidos expertos en investigación, lideran las capacitaciones. A través del CAD se exige a los docentes asistentes una serie de productos concretos: artículos científicos, proyectos de investigación. Se busca que cada capacitación tenga un producto, de esa manera se cierra el círculo: se incrementan las capacidades y se demuestran las competencias. La ecuación no cierra allí, pues los docentes capacitados replican lo aprendido con sus alumnos y estos, luego de esos procesos formativos, también presentan productos de investigación. Esta dinámica ha sido incorporada para institucionalizar productos y contar con las evidencias respectivas “No se queda en el aire lo que estamos recibiendo. Es una línea constante, nos capacitan, presentamos el producto, luego

capacitamos a los docentes y luego solicitamos las evidencias” (Doc 4, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Además, los directivos han puesto a disposición del equipo de docentes investigadores un conjunto de herramientas: manuales, guías, protocolos, entre otros recursos para guiar la investigación docente. Su aspiración es que los docentes sepan investigar y lo hagan efectivamente, solo así creen que se garantizará la investigación de parte de los estudiantes.

Modelado

La formación de docentes en el instituto es un reto constante, pues la mayoría de ellos –a pesar de contar con diversos grados académicos- son conscientes de que no cuentan con todos los conocimientos, ni las actitudes requeridas para la investigación. Su formación continua ha sido asumida por los directivos del instituto, en un esquema un tanto paternalista, pues usan la estrategia del modelado con un fuerte componente de liderazgo. Acompañan a los docentes en el día a día de manera personal, orientándolos en sus investigaciones.

Mis profes no leen. Yo escojo una lectura, se las llevo y la leemos juntos. Los estoy formando, pues solos no lo van a hacer. Yo creía que lo iban hacer. Hay que empezar de abajo y sentarse con ellos para modelarlos (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Con la estrategia del modelado, los líderes, connotados investigadores del medio, han acompañado la formación de los docentes. Posteriormente, estos

procesos se hicieron formales con el CAD. Sin embargo, es importante señalar que el desarrollo de la investigación se sostuvo inicialmente en el liderazgo y la voluntad de los líderes y se fortaleció luego con una política institucional. “Me invitan a dar charlas a sus aulas. Les enseñó a escribir, escribo junto a ellos. Ese es su lado débil. Tenemos profesores que nunca aprendieron a escribir. Empezamos paso a paso” (Dir 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

La ascendencia de los líderes y sus conocimientos sobre investigación son elementos claves que sostienen su influencia sobre todo el cuerpo docente. Han desarrollado sobre el equipo docente una relación de influencia académica, un liderazgo que se sustenta en el conocimiento y la experiencia.

Algunos profesores repiten sus esquemas de investigación. Esa es su vida como docentes: rutinaria. El jefe de la Unidad Académica es innovador. Las cosas que habla no vienen porque se le antojó sino porque las leyó. Leyó a Monereo y nos dio duro con Monereo. Ahora vimos a Tobón y empezaremos a aplicarlo (Doc 3, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Es interesante comprobar que del liderazgo de los directivos depende del uso de estrategias que motivan la investigación. Algunos de ellos se centran en el cumplimiento de las normas, otros se salen del formato y promueven la innovación en diversos espacios.

A la anterior jefa académica le interesaba que seamos puntuales y que no salgamos del aula. El actual jefe se concentró en la capacitación y la investigación. Es bueno el espacio de los CAD, a

veces nos cansa, pero ha sido importante en nuestra formación (Doc 3, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

Valores

Los docentes manifiestan que los valores existentes promovidos por la congregación religiosa que dirige el instituto constituyen un marco favorable para su trabajo de investigación. Destacan el valor de la humildad, que para ellos es un elemento clave para toda institución que quiere crecer. Este valor hace que los docentes reconozcan la necesidad de aprender y mejorar. Otros valores se relacionan con la disciplina y la puntualidad que son pilares de la formación impartida en el instituto. Otros valores importantes son el respeto y la familiaridad. El trato considerado y respetuoso es valorado por los docentes.

Al principio no creían en nosotros, poco a poco se han dado cuenta de nuestro aporte. El profesor Catacora nos trataba como sus trabajadores, ahora nos tratan como parte de una familia. Se ha generado una familiaridad a partir de que él está respetando nuestro trabajo (Doc 3, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018).

A lo largo de la investigación se valora el esfuerzo por mejorar los procesos de gestión de la investigación, pero hay que decir que uno de los retos del instituto es asentar las capacidades institucionales, docentes y estudiantiles para potenciar el factor investigación. Se observa la necesidad de mejorar las políticas y procesos de contratación docente, alineándolos a las necesidades de investigación y, a partir de allí, desarrollar procesos de inducción que busquen potenciar la investigación docente.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta tanto las preguntas de la presente investigación como los objetivos planteados en ella, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1. La acreditación, para el instituto pedagógico estudiado, significó un esfuerzo institucional que involucró a todos los miembros de la comunidad educativa. A pesar de que fue un proceso voluntario, fue asumido desde el deseo de sus directivos y docentes de mantenerse a la vanguardia de la educación regional en Tacna y el sur del país. Las personas entrevistadas expresaron la importancia de conservar la calidad educativa y dirigir su institución hacia la mejora continua. Se identificó una alta motivación de los docentes por mantener los estándares de calidad y mejorar sus prácticas de investigación. Su experiencia en los procesos de gestión de la calidad, ha potenciado sus posibilidades de empleabilidad en el mercado educativo regional.
2. La acreditación generó condiciones para la transformación institucional y de la práctica docente, especialmente de la investigación. Los entrevistados refieren

que hubo mejoras en los diferentes procesos académicos, entre ellos el factor investigación. Son conscientes que el principal entorno de trabajo de los docentes, las aulas, son laboratorios de experimentación e innovación, por ello consideran la práctica de la investigación, una condición básica para la mejora de la formación inicial docente.

3. Respecto de la organización de la práctica docente, se ha identificado una estructura organizativa que le da soporte a la práctica de investigación tanto en estudiantes como en docentes. Se han encontrado lineamientos y dispositivos institucionales que fomentan la práctica de investigación docente, los cuales se expresan en instrumentos de gestión como planes de trabajo y cronogramas de presentación de productos de investigación.
4. Respecto de la gestión de los recursos de investigación docente, se han identificado dificultades en la gestión del presupuesto, pues las partidas de investigación son insuficientes para desarrollar el plan de investigación. El presupuesto en su mayoría proviene de la matrícula y una pequeña parte de él, de algunos ingresos propios. Este solo alcanza para gestionar algunas capacitaciones, la mayoría de las cuáles es autofinanciada por los docentes. Ahora bien, una estrategia de para darle soporte a la investigación es la asignación horaria, pues todos los docentes reciben en su programación unas horas destinadas a la investigación. Esto les permite a los directivos exigir a los docentes productos de investigación. Uno de los recursos más valiosos es la biblioteca que cuenta con diferentes títulos y también el acceso a base de datos que, en el momento de la investigación, se encontraba en proceso de implementación. El fondo Procalidad, gestionado a partir de la acreditación,

supuso la llegada de equipos informáticos, con los cuales se ha potenciado el control de plagio y el uso de paquetes utilitarios para investigación: Word Académico y Zotero, por ejemplo.

5. Se identificó un seguimiento efectivo de la investigación de estudiantes y docentes. Para ello se sigue un cronograma de trabajo donde se establecen las fechas en que los docentes presentan sus productos. Una instancia importante donde se realiza el seguimiento participativo de la investigación son los Círculos de Autocapacitación Docente (CAD), un espacio creado para el seguimiento, pero también para la capacitación y el intercambio de ideas entre docentes. También se identificaron un conjunto de estímulos (reconocimientos a través de oficios, diplomas, etc.) y posibilidades efectivas de difusión de las investigaciones en la revista institucional de investigación y otros medios.
6. Se identificaron mejoras en la difusión de las investigaciones y la publicación. Primero, de los trabajos académicos de los estudiantes que a partir de la acreditación se imprimen, anillan y se presentan en portafolios al final de cada semestre a la biblioteca o ingresan a un repositorio virtual que, al momento de la realización de este estudio, se encontraba en construcción. Cabe mencionar la publicación de la revista de investigación del instituto contó con un tiraje de 500 ejemplares. Dicha publicación fue interrumpida el año 2016, pero se evaluaba la posibilidad de retomar el proyecto editorial a la fecha de realización de este estudio.
7. Finalmente, se observó una alta valoración de las capacidades de investigación en los procesos de contratación docente. Respecto de la capacitación, destaca el Círculo Autocapacitación Docente, donde todos los docentes se reúnen una vez

a la semana. Una estrategia utilizada para la capacitación es el modelado, en que los directivos, reconocidos líderes en investigación, acompañan a sus docentes en el aprendizaje de metodologías, técnicas y nuevos instrumentos de investigación.

8. En términos generales, podemos afirmar que luego de la acreditación se han consolidado buenas prácticas de organización, seguimiento, gestión de recursos, difusión y capacitación en investigación docente; sin embargo, se presenta el reto de potenciar la institucionalización de la investigación para generar procesos autónomos de mejora continua.

CAPÍTULO VI

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere nuevas investigaciones que den cuenta de aspectos personales como liderazgo, toma de decisiones e incertidumbres involucradas en los procesos de acreditación del factor investigación, pues en los testimonios acopiados se halló que son factores determinantes del proceso. También se sugiere indagar los procesos de acreditación del factor investigación bajo los nuevos modelos de acreditación que han sido implementados por Sineace en los últimos años. Otra recomendación es generar espacios de intercambios de experiencia para conocer las prácticas de investigación en los diversos institutos pedagógicos y escuelas superiores de formación docente.
2. También se recomienda a los investigadores educativos ahondar en los estudios relacionados a la acreditación, el licenciamiento y en general, a los procesos de aseguramiento de la calidad. Estos estudios contribuirán a visibilizar el factor investigación en las políticas de aseguramiento de la calidad educativa y así fortalecer el sistema educativo de educación superior.

3. Se recomienda a los funcionarios y docentes del instituto investigado, sistematizar su metodología y práctica de investigación para difundir sus alcances y consolidar al interior de la institución y en el ámbito local y regional una cultura de mejora continua en este factor. Otra recomendación es consolidar un sistema de inducción para garantizar la conservación de las capacidades institucionales para la mejora continua del factor investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvitres, V., Chambergo, A. y Fupuy, J. (2014). La investigación formativa y la acreditación universitaria peruana. *Manglar*, 11(2), 37-48.
- Añaños, N., Haya de la Torre, R., Luján G., Maraví, D. y Morfín, A. (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, M. y Tovar, T. (2011). *Equidad, acreditación y calidad educativa*. Lima: Ipeba. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/Equidad-Acreditaci%C3%B3n-y-Calidad-Educativa.pdf>
- Bermúdez, J. (2013). Investigación científica en el Perú: factor crítico de éxito para el desarrollo del país. *Sinergia e Innovación*, 1(2). Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/sinergia/article/view/130>
- Biddle, B. J., Thomas, L., Goodson, I., y Bayo Margalef, J. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Cano, E. (2017). *Experiencias de investigación en institutos de investigación superior pedagógica*. Lima: Sineace.
- Castillo, S. (2011). *Evaluación de competencias investigativas*. XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Recuperado de https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1588/1095

Centro Interuniversitario de Desarrollo [CID]. (2011). *Impactos del aseguramiento externo de la calidad de la educación superior en Ibero América*. Santiago: RIL.

Centro Interuniversitario de Desarrollo [CID]. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*. Santiago: RIL.

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, 35, 131-164. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n35/art05.pdf>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [Coneau]. (2014). *La Acreditación en el Perú: Avances y Perspectivas*. Dirección de Evaluación y Acreditación–Coneau. Lima: Sineace. 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 Acreditación [CNA]. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: CNA.

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior [Coneaces]. (2008). *Estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones superiores de formación docente*. Lima: Coneaces.

- Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior [Coneaces]. (2015). *Fichas de operacionalización de los estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones superiores de formación docente: versión II*. Lima: Sineace.
- Contreras, F. (2012). *Evaluación, acreditación de carreras y bibliotecas de educación superior*. Lima: Colegio de Economistas del Callao.
- De la Hoz, R. (2016). La investigación y su rol en la acreditación de alta calidad en las instituciones de educación superior. *Ingeniare*, 12(21), 7-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6579682.pdf>
- Díaz, J. y Ñopo, H. (2016). *La carrera docente en el Perú. Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. Lima: GRADE.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de la calidad en educación*. Santiago: Unesco.
- Egidio, I., y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7425>
- Escalante, M. (2015). La experiencia de los procesos de autoevaluación y acreditación de los institutos de educación superior tecnológica. *Consensus* 20(3). Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Espinoza, O., Rojas, M. y Minte, A. (2018). El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile: Avances y Desafíos en la Docencia de Pregrado. En *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 42-70). Madrid: Editorial Dykinson

- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Recuperado de http://www.odhag.org.gt/pdf/R_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf
- González, L. E. y Espinoza, O. (julio, 2008). Calidad de la Educación Superior: Concepto y Modelos. *Revista Calidad en la Educación* (28), 247-276.
- González, M. T. (2010). Los centros y su contribución a potenciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En M. Manzanares, *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución* (pp. 372-379). Madrid: Wolters Kluwer.
- González, N., Zerpa, M., Gutierrez, D., Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13, (23), 279-309.
- Hanushek, E. (2008). *Education Quality and Economic Growth*. Washington: The World Bank.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Herrera, A., y Aguilar, E. (2009). La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina. *Universidades*, 59(40), 29-39.
- Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2017). *Educación Superior y Sociedad (ESS) Nueva*

etapa.

Recuperado

de

<http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/download/47/48/>

Izacara, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. D.F. México: Fontamara

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de Educación*, 7. Recuperado de <https://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitatKrause.pdf>

Kvale, S. (1994). Ten standard Objections to Qualitative Research Interviews, Institute of Psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2).

Recuperado

de

<https://www.sfu.ca/~palys/KvaleTenStandardObjectionsToQualInterviews.pdf>

Lemaitre, M., Maraví, D., Nava, H., Reisberg, L., Riodríguez, M., Sirvent, P.,

Palacios, M., Torchiani, R. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima:

Sineace. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>

Lemaitre, M. J. (Coord.). (2017). *Educación Superior y Sociedad*. Recuperado de

<http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/download/34/34/>

Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes. Ley n. ° 30512. (2 de noviembre de 2016). *Diario Oficial El*

Peruano. <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/ley-de-institutos.pdf>

Ley de Promoción de la Inversión en la Educación. D.L.882. (8 de noviembre de 1996). Recuperado de http://sistemas06.minedu.gob.pe/sinadmed_1/resolucionesexternas/consultanormas.aspx

Ley del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la calidad educativa. Ley n. ° 28740. (23 de mayo de 2006). Recuperado de https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14243/PLAN_14243_2013_28740.pdf

Ley General de Educación. Ley n. ° 88044. (29 de junio de 2013). *Diario Oficial El Peruano*. Recuperado de https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgfc/diff/normat_nacional_apasfas/1_Ley_28044.pdf

Maraví, D. (2015). *Sistematización de Experiencias de Acreditación de Carreras de Institutos de Educación Superior* (Documento no publicado). Lima: Sineace.

Mendoza, J. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa*, 16(70), 43-59. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.

- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica herediana*, 20(3), 119-122.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 213-237. Barcelona. Gedisa.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Ollarves, Y. y Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, 15(30), 33-50.
- Orealc y Unesco. (septiembre de 2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>
- Pérez, G. (2001). *Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual*. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3435>
- Rosario, V., Marún, E., Vargas R., Arroyo J. y Gonzales V. (Coords.). (2006). *Acreditación y Certificación de la Educación Superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ruiz, C. y Torres, V. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. *Investigación y posgrado*, 20(2). Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200002

Salas, D. (2013). El Desafío de la Educación en el Perú. *Strategia*, 8(28).

Recuperado de

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/strategia/article/viewFile/17959/1821>

[0](#)

Silva, J., Bernal, E. y Hernández, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*.

Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace]. (27 de junio 2016). *Avances en Acreditación* [Diapositiva en PPT de la DEA-IEES]. Documento sin publicar. Lima: Sineace.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace]. (2012). *Fichas de operacionalización de los Estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones superiores de formación docente*. Lima: Sineace.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace]. (2016). *Hacia una Cultura de la Calidad. Sistematización de la experiencia de seis institutos de educación superior en el Perú*. Lima: Sineace.

Stephenson, S. (2004). Saving quality from Quality Assurance. *Perspectives*, 8(3).

Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/44839641_Saving_quality_from_quality_assurance

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Barcelona: Herder.

Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: final report from the What Works? Student retention & success programme. Recuperado de <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/building-student-engagement-and-belonging-higher-education-time-change-final-report>

Toranzos, L. (s. f.). *En la búsqueda de estándares de calidad*. Madrid: OEI.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2009). *Calidad educativa y certificación profesional. Compendio: autoevaluación, evaluación externa, acreditación y certificación*. Recuperado de <https://occaa.unmsm.edu.pe/occaa/storage/uploads/files/calidad-educativa-y-certificacion-profesional.pdf>

Van Vught, F. y Westerheijden D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, (28), 355-371. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01383722>

Villarini, Á. (2014). Un modelo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico como competencia humana general. *Revista Internacional Magisterio*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/un-modelo-del-pensamiento-reflexivo-creativo-y-critico-como-competencia-humana-general>

Yamada, G., Rivera, M. y Castro, J. (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/>

ANEXOS

ANEXO 1:

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Tema	Título	Pregunta	Objetivos	Categorías
Investigación en institutos acreditados	Práctica de la investigación a partir de la acreditación en un instituto superior de formación docente de la Región Tacna el año 2014	PREGUNTA GENERAL ¿Cómo se desarrolla la práctica de la investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente de la Región Tacna?	OBJETIVO GENERAL Describir la práctica de investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.	Práctica de Investigación
		¿Cómo se desarrolla la organización de la investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente de la Región Tacna?	Describir la organización de la investigación docente a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.	Organización de la Investigación
		¿Cómo se desarrolla la gestión de los recursos de investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente de la Región Tacna?	Describir la gestión de los recursos de investigación docente a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.	Gestión de los recursos de Investigación
		¿Cómo se desarrolla el acompañamiento y seguimiento de la investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente de la Región Tacna?	Describir el seguimiento de la investigación docente a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.	Acompañamiento y seguimiento de la investigación
		¿Cómo se desarrolla la publicación de la investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente de la Región Tacna?	Describir la publicación de la investigación docente a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.	Publicación de la investigación
		¿Cómo se desarrolla la capacitación en investigación docente a partir de la acreditación en un instituto superior público de formación docente de la Región Tacna?	Describir la capacitación de la investigación docente a partir de la acreditación institucional en un instituto superior público de formación docente del departamento de Tacna, obtenida el año 2014.	Capacitación en Investigación

ANEXO 2:

INSTRUMENTOS

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La presente guía de entrevista semiestructurada ha sido desarrollada teniendo en cuenta las categorías y sub-categorías del estudio con el objetivo de recoger información a ser utilizada en el análisis metodológico.

Dirigida a: **Directivos y responsables de acreditación**

Objetivo(s): Analizar los procesos de organización y gestión de recursos de investigación.

Buenos días/tardes, mi nombre es José Cabrera, estoy realizando un estudio sobre la experiencia de acreditación del Instituto La Salle y quisiera entrevistarle durante 40 minutos aproximadamente.

¿Acepta ser entrevistado? Sí___ No ___ Su testimonio será grabado ¿acepta? Sí___ No ___

Su nombre no aparecerá en el informe de esta investigación y será reemplazado por un seudónimo desde ahora, para garantizar la confidencialidad.

Datos generales

1. Nombre completo: _____ Edad: _____
2. Sexo: Femenino ___ Masculino ___ Cargo: _____

A. Sobre la acreditación del factor investigación

1. ¿Qué motivó su acreditación? ¿Qué necesidad cubrieron con ese proceso?
2. ¿Qué procesos, buenas prácticas de investigación se han generado y/o consolidado a partir del proceso de acreditación?
3. ¿Cómo aseguran que el conocimiento producido en el marco de la acreditación sea transferido a los otros actores institucionales?
4. ¿Qué logros excepcionales se han conseguido: posicionamiento y valoración en la sociedad, reconocimiento, etc.?
5. ¿Cuáles son sus retos institucionales en investigación? ¿Qué procesos aún deben mejorar camino a la excelencia?

ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

6. ¿Cuáles son las políticas de promoción de la investigación que se han implementado en el instituto? ¿Qué impactos han tenido en la dinámica organizacional?
7. ¿Con qué reglamentos específicos cuenta el instituto para la investigación? ¿Cuándo fueron promulgados? ¿Quiénes participaron en su redacción?
8. ¿Cómo se ha organizado el Factor investigación? ¿Cuentan con alguna jefatura? ¿Qué lugar ocupa en el organigrama de la institución?

RECURSOS DE INVESTIGACIÓN

9. ¿Cuál es el presupuesto asignado para la práctica de la investigación?
10. ¿De qué manera se gestionan recursos y fondos para la investigación?
11. ¿Cuenta con convenios, acuerdo u otras herramientas para la captación y gestión de recursos?

B. Observaciones

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La presente guía de entrevista semiestructurada ha sido desarrollada teniendo en cuenta las dimensiones y categorías del estudio, con el objetivo de recoger información a ser utilizada en el análisis metodológico.

Dirigida a: Docentes investigadores

Objetivo(s): Analizar los procesos de seguimiento y capacitación de investigadores.

Buenos días/tardes, mi nombre es José Cabrera, estoy realizando un estudio sobre la experiencia de acreditación del Instituto La Salle y quisiera entrevistarle durante 40 minutos aproximadamente.

¿Acepta ser entrevistado? Sí ___ No ___ Su testimonio será grabado ¿acepta? Sí ___ No ___

Su nombre no aparecerá en el informe de esta investigación y será reemplazado por un seudónimo desde ahora, para garantizar la confidencialidad.

Datos generales

3. Nombre completo: _____ Edad: _____
4. Sexo: Femenino ___ Masculino ___ Cargo: _____

A. Sobre la acreditación del factor investigación

SEGUIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. ¿De qué manera se monitorea y acompaña el proceso de investigación en su instituto?
2. ¿Cómo se elaboran los informes de investigación y cómo se hace su seguimiento?
3. ¿Existen reconocimientos monetarios, diplomas, premios o cualquier otro tipo de reconocimiento por las investigaciones realizadas entre estudiantes y docentes?
4. ¿En qué documentos se reportan los resultados de gestión de la investigación?

CAPACITACIÓN EN INVESTIGACIÓN

5. ¿Qué actividades se llevan a cabo para fortalecer las capacidades de investigación?
6. ¿Existe algún plan de capacitación en investigación?
7. ¿Existen manuales, textos u otros instrumentos que guíen el proceso de investigación y publicación?

PUBLICACIONES

8. ¿Qué publicaciones se han realizado durante los últimos dos años de estudiantes y docentes?
9. ¿Cuentan con algún boletín (físico o virtual) o algún otro dispositivo donde se difunden las investigaciones realizadas?
10. ¿Tienen un repositorio de investigaciones o de tesis?

B. Observaciones

GUÍA DE REVISIÓN DOCUMENTAL

1. Solicitar el organigrama del Instituto

- Estructura organizacional respecto de la Investigación
- A qué dependencia pertenece el área de investigación
- Personal encargado de investigación
- Solicitar el CURRÍCULUM, el Plan de estudios y el PDI

2. Solicitar el presupuesto del instituto

- Monto asignado presupuestal
- Realizar proporcionalidad respecto del presupuesto total
- Verificar montos detallados: capacitación, publicación
- Solicitar algunos acuerdos y convenios de cooperación para investigación

3. Solicitar el repositorio de TESIS e investigaciones

- Número de publicaciones por año
- Temas y población estudiada
- Solicitar revistas y boletines

ANEXO 4:

REGISTRO DE PARTICIPANTES SEGÚN CÓDIGO

- Fun 1: Gustavo Luján, Coordinador DEA IESS Sineace
- Fun 2: Carolina Vera, Especialista de Digesutpa – Minedu
- Fun 3: Pilar Cruz, especialista de Difoid - Minedu
- Dir 1: Luis Catacora, Jefe de la Unidad Académica. ISPP José Jiménez Borja
- Dir 2: José Luis Alcalá, Director de Investigación. ISPP José Jiménez Borja
- Dir 3: Aída Angélica Juárez. Directora del ISPP José Jiménez Borja
- Doc 1: Marilú Palza, docente del equipo de investigación. ISPP JJB
- Doc 2: Ana Luz Borda. Docente del equipo de investigación. ISPP JJB
- Doc 3: Vicente Paco. Docente del equipo de investigación ISPP JJB
- Doc 4: Aracely León. Docente del equipo de investigación. ISPP JJB
- Doc 5: Rolando Paye Calancho. Docente del equipo. ISPP JJB

ANEXO 5

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Expertos que opinaron para el diseño de las guías de entrevistas

Expertos metodológicos

Mg. Pablo Sandoval López

Dra. Eliana Gallardo Echenique

Mg. Germán Terán Sánchez

Expertos temáticos

Mg. Gustavo Luján Zumaeta

Mg. Gabriela Santibáñez Rojas

Mg. Gabriela Carrillo Mendoza