

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**Percepción docente sobre su participación en el proceso de
acreditación de la carrera de educación primaria de una
universidad privada de Lima**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTORA

Rosa Milagro de María Delgado Herrera

ASESORA

Rosa Maria Tafur Puente

Mayo, 2021

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera educación primaria de una universidad privada de Lima. Siguiendo este objetivo se ha profundizado respecto a la participación docente en la educación superior - siendo esta definida conceptualmente- y se han descrito y desarrollado los tipos y ámbitos de participación docente en la educación superior. Asimismo, se han identificado y definido conceptualmente las fases del proceso de acreditación de una carrera, y se ha desarrollado un marco contextual donde se describe el marco normativo peruano en el que se sustentó nuestro caso.

El presente estudio ha sido trabajado a partir de un enfoque cualitativo debido a su naturaleza analítica. Dentro de este enfoque se ha optado por el estudio de caso, ello en base al carácter explicativo de nuestra pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima? El recojo de la información se hizo empleando dos técnicas: entrevista semiestructurada y focus group, cuyos instrumentos fueron validados mediante el juicio de expertos y el análisis de pares. A través de estas se pudo recabar información respecto a los tipos y espacios de participación docente desde las percepciones de ellos mismos.

Finalmente, como producto del análisis e interpretación de los resultados de la investigación se ha llegado a dos conclusiones importantes: i) se ha evidenciado presencia de los tres tipos de participación docente descritos en el marco teórico, mas esta se da en diferentes niveles dependientes de dos factores: etapa del proceso y rol del docente. ii) se ha encontrado presencia de tres de los cuatro espacios de participación docente descritos: en el sistema, en el centro de enseñanza y en el aula.

DEDICATORIA

A mis abuelos Gudelia y Ladislao, mis padres Olga y Félix, mi hermano Pedro por el constante apoyo y motivación en este largo y enriquecedor proceso de crecimiento académico-profesional.



AGRADECIMIENTOS

Mi reconocimiento y agradecimiento a Alex Sánchez y Rosa Tafur, grandes profesionales que me acompañaron en el desarrollo de esta investigación.



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO | 6 |
| CAPÍTULO I: PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 6 |
| 1.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 6 |
| 1.2. TIPOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 8 |
| 1.2.1. Consultiva | 8 |
| 1.2.2. Activa | 9 |
| 1.2.3. Decisoria | 9 |
| 1.3. ÁMBITOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 10 |
| 1.3.1. En el ámbito externo | 11 |
| 1.3.2. En el sistema | 12 |
| 1.3.3. En el centro de enseñanza | 12 |
| 1.3.4. En el aula | 13 |
| 1.4. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 13 |
| CAPÍTULO II: ACREDITACIÓN DE UNA CARRERA | 17 |
| 2.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE ACREDITACIÓN DE UNA CARRERA | 17 |
| 2.2. PROCESO DE ACREDITACIÓN DE UNA CARRERA | 19 |
| 2.2.1. Autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa | 21 |
| 2.2.2. Evaluación externa con fines de acreditación | 22 |
| 2.2.3. Acreditación de la carrera | 24 |
| SEGUNDA PARTE: MARCO CONTEXTUAL | 26 |
| MARCO NORMATIVO PERUANO | 26 |
| TERCERA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO | 31 |
| CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS | 40 |
| CONCLUSIONES | 61 |
| RECOMENDACIONES | 64 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 65 |
| ANEXOS | 70 |

INTRODUCCIÓN

La acreditación institucional es comprendida como un proceso en el que se reconoce la calidad de una institución basándose en una evaluación que se realiza con respecto a unos estándares y criterios de calidad preestablecidos (Alarcón & Criado, 2014). La acreditación en el Perú ha ido tomando fuerza en las instituciones de educación superior a raíz de la definición del objetivo estratégico número 5 del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2007), el cual plantea garantizar una educación superior de calidad que contribuya al desarrollo socioeconómico y cultural del país. El proceso de acreditación en el Perú es bastante complejo puesto que no solo se requiere de la solicitud de inicio del proceso por parte de la institución, también involucra una serie de elementos (registros, autorizaciones de funcionamiento, entre otros) mínimos que se deben poseer previo a ello. Según el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2016) este proceso comprende tres etapas básicas:

- Autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa: Requisito indispensable para la realización de los procesos externos posteriores.
- Evaluación externa con fines de acreditación: Una comisión de evaluación externa se encarga de realizar los procedimientos correspondientes (conocer el modelo de evaluación, revisar el informe de autoevaluación, elaborar y seguir el plan para la evaluación externa, analizar y preparar el informe final de evaluación), concluyendo con la presentación de un informe.

- **Acreditación:** Es la etapa final en donde se reconoce de manera formal y temporal la calidad demostrada por una institución, un área, un programa o una carrera.

Si bien se comprende que en este proceso complejo no solo participa la entidad evaluadora externa, sino que se involucra a toda la comunidad educativa; al conocer las etapas del proceso de acreditación se puede identificar que en las dos primeras los miembros de la universidad o la carrera que busca la acreditación ejercen una mayor participación. Es a raíz de ello que surgió la pregunta que motivó nuestra investigación: **¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima?**

El tema de la acreditación de la carrera de educación primaria de la Facultad de Educación de la universidad privada de Lima ha sido abordado previamente por Purizaga (2019), pero en lugar de centrarse en el proceso lo hizo en los efectos que tiene la acreditación en el aprendizaje desde la percepción de los estudiantes. Si bien los informantes y los objetivos difieren, Purizaga (2019) comparte información que nos permite comprender el camino recorrido y vivenciado. Asimismo, compartió que este permite a los docentes -al participar activamente en su realización- no sólo sistematizar el proceso autoevaluativo sino también desarrollar los procesos autorregulatorios.

La relevancia de la pregunta que orienta a nuestra investigación gira en torno a que, en base a lo mencionado por Pham (2018), el compromiso docente y su participación institucional forman parte importante en el proceso acreditador. Lo previamente establecido se sustenta en lo mencionado por Cole y Cole (2008), quienes comparten que la acreditación de programas de estudio tiene injerencia en el aumento del nivel de interacción de sus miembros garantizando las condiciones para su desarrollo.

El proceso de acreditación llevado a cabo de manera asertiva conlleva beneficios para todos los que participan de ella, en especial para los docentes; debido a que, en base a lo descrito por Archivold (2016), el reconocer los resultados de este tipo

de evaluaciones les permite a los docentes establecer sus oportunidades de mejora orientadas hacia la innovación y el cambio institucional. Asimismo, es importante y necesario realizar investigación acerca de las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima puesto que brinda información sobre un participante clave en los procesos de organización, auto-evaluación y ajuste de procesos. Del mismo modo, el ejercer investigación sobre los procesos de acreditación, no solo basada en los resultados obtenidos sino desde los mismos actores involucrados, permitirá contribuir con la creación de información y de conocimiento organizacional.

La prioridad y necesidad que tiene la participación docente en este tipo de procesos, en palabras de Rosales (2005) y Carlos (2019), recae en el papel que desempeñan estos como “actores de primer orden de la vida universitaria” (p.5) cuyas acciones “son indispensables en el proceso de autoevaluación” (p.5) del cual parte cualquier proyecto de mejora de la calidad educativa. De esta manera, plantean que, para lograr impactar de manera positiva en el proceso de acreditación, los docentes deben “comprender su sentido y comprometerse” (p. 64) en los procesos autoevaluativos, de “elaboración e implementación de los planes de mejora” (p. 64). Por otro lado, la relevancia de la acreditación no está relacionada sólo al logro del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2007) o a su presencia normativa en la Ley Universitaria (Ley N° 30220) sino que va más allá, se encuentra asociada con un involucramiento social que tenemos todos los peruanos por mejorar la calidad educativa que hay en nuestro país en los diferentes niveles educativos, puesto que la educación es un factor que juega un rol determinante en la mejora de nuestra sociedad.

En base a lo previamente descrito, esta investigación planteó como objetivo general el analizar las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera educación primaria de una universidad privada de Lima. Para alcanzar este gran objetivo se establecieron dos objetivos específicos:

- Identificar, desde la percepción docente, los tipos de participación docente en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima.
- Describir, desde la percepción docente, los espacios de participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima.

Debido a la naturaleza analítica del presente trabajo se optó por acudir a una investigación de tipo cualitativa. El método de investigación cualitativa empleado para el desarrollo del presente trabajo es el estudio de caso, ello debido al carácter explicativo de nuestra pregunta (Yin, 1994 citado en Stake, 1995) de investigación: **¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima?**

Se seleccionó como caso la acreditación -ex post facto- de la carrera de Educación Primaria de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima. La elección de la carrera y de la institución se debió a la antigüedad, al prestigio y a la expertise evidenciada en lo que respecta a procesos de acreditación (primera acreditación internacional: 2009-2010, segunda acreditación internacional: 2014-2015, tercera acreditación nacional: 2014-2015).

A través de entrevistas semiestructuradas, las cuales se realizaron a 12 docentes se recogió la información respecto a las percepciones docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera educación primaria de una universidad privada de Lima. La información fue posteriormente procesada, analizada e interpretada. Asimismo, se realizó también un focus group, el cual permitió completar y ampliar las respuestas individuales de los docentes respecto del tema de la presente investigación.

Por lo previamente mencionado, se establecieron dos capítulos dentro de la estructura del marco teórico de nuestra investigación:

- En el primer capítulo: “Participación docente en la educación superior”, se la define conceptualmente, se describen sus tipos y se precisan los ámbitos en los que se da.
- En el segundo capítulo: “Acreditación de una carrera”, se define conceptualmente la acreditación de una carrera y se describen cada una de las fases del proceso de acreditación de una carrera.

Es necesario mencionar que además del marco teórico se desarrolla también un marco contextual donde se reseña a grosso modo el marco normativo peruano en el que se desarrolló el caso de nuestro estudio. Siendo ambos insumos para el análisis e interpretación de los resultados de la presente investigación.



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El docente es uno de los actores cuya labor se convierte en la esencia de la educación superior, pues este cumple diversas funciones de acuerdo al ámbito en el que se desenvuelva. Por tal motivo, su participación y todos los elementos asociados con ella se transforman en una de las fuentes fundamentales de investigación, ya que ello permite no solo comprender la realidad, también se convierte en una herramienta para el reconocimiento de oportunidades de mejora a nivel institucional. Por ello, en el presente capítulo se realizará una definición conceptual de la participación docente, se describirán los tipos de participación y los ámbitos de participación que tienen en la educación superior. Asimismo, se desarrollará la percepción docente sobre su participación en la educación superior y su importancia para efectos de la presente investigación.

1.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para poder comprender mejor la decisión que nos ha llevado a elegir nuestro tema de investigación, se considera importante definir primero la participación docente en la educación superior. Ello debido a que como mencionan Figueroa, Gilio y Gutiérrez (2008), si bien el docente es uno de los participantes cuya labor impacta en el alcance de los objetivos institucionales, es importante tener claro en qué consiste esta participación.

Su participación en la organización resulta imprescindible (...) el docente, quien es parte de la sociedad porque está en contacto con las generaciones jóvenes y forma parte de la organización, debe involucrarse en la creación o adaptación de la visión y misión institucionales. (Obando, 2008, p.25)

Partiendo de la premisa expuesta, en donde se describe que la participación docente no solo se relaciona con el área pedagógica pues involucra otros factores, es que surge la necesidad de encontrar una definición que haga justicia al impacto real que ejerce esta en la educación superior. Sobre ello, Celi (2014) considera que la participación docente, al implicar un “retorno social” e institucional –es decir, no solo una contribución a la mejora de los procesos y servicios educativos sino también de impacto al contexto que la rodea-, se transforma en un desafío perenne de la educación superior; reto para el que, según Zabalza (2003, citado en Paz, 2018), todo docente deberá poseer 10 competencias básicas. Dentro de las competencias básicas planteadas, la presencia de la participación docente (activa) es una de las más importantes; estas competencias son de naturaleza conceptual, actitudinal y procedimental, y requieren – en base a lo descrito por Obando (2008)- que el docente no solo sea comprendido como el encargado de recoger y llevar a cabo acciones impuestas, sino que pase a ser un profesional con altos niveles de compromiso, motivación y con habilidades para el trabajo colaborativo.

Ahora bien, si vamos un poco más allá de esta amplitud conceptual y nos centramos en el tema funcional debemos tener en cuenta lo mencionado por Gutiérrez (2019), cuyo planteamiento respecto a la comprensión de la naturaleza que posee la participación docente en el trabajo se centra en el alcance de los objetivos institucionales. En el rubro educativo, uno de los objetivos principales es el de alcanzar la calidad y la mejora continua. Es así que, la participación y compromiso de los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones se vuelve necesaria, pues la responsabilidad compartida consolida el compromiso docente respecto al alcance de los objetivos institucionales.

La participación docente comprende –de acuerdo a lo mencionado por Obando (2008)- los siguientes “niveles” (p.37): Informante que comunica las decisiones tomadas, consultor que brinda la opinión de los involucrados, elaborador de propuestas, delegado que ejecuta autónomamente ciertas acciones, participante

con oportunidad para la codecisión y autogestor autónomo. Es importante mencionar que el trabajo en cada uno de los niveles mencionados conlleva a la colaboración y cooperación con otros profesionales pues “las dinámicas de participación” (Obando, 2008, p.7) requieren del compromiso de todos los involucrados.

En base a lo previamente expuesto, se puede definir a la participación docente en la educación superior como la intervención responsable que realiza el docente en diversos niveles de la educación superior, intervención que denota y desarrolla el compromiso del docente para con la organización y el logro de la mejora y de la calidad institucional. Acción que, al significar un desafío, requiere del trabajo en conjunto con todos los profesionales que comparten el mismo espacio laboral, pues su impacto es de extrema importancia ya que puede promover o dificultar el logro de los objetivos institucionales establecidos.

1.2. TIPOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se considera necesario dar a conocer los tipos de participación docente que existen en la educación superior debido a la complejidad de su dinámica. Obando (2008) y Gutiérrez (2019) plantean tres tipos de participación docente en la educación superior. Al respecto, Figueroa et. al. (2008) plantean que esta no solo se centra en la labor de enseñanza, sino que busca que el aprendizaje del estudiante “implique un proceso formativo integral y de tal calidad, que pueda ser comparable, compatible y competitivo con cualquier otra institución de educación superior” (p.3); proceso para el cual se requiere de la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa (en diferentes niveles), la que debe estar orientada hacia una mejora institucional y del servicio educativo. Estos tipos de participación son definidos teniendo como base el involucramiento o influencia que tienen los docentes en las decisiones:

1.2.1. Consultiva

Obando (2008) y Gutiérrez (2019) definen a este tipo de participación como aquella en la que el docente participa facilitando su perspectiva en referencia a los temas

que se están evaluando, más no necesariamente la opinión brindada es tomada en cuenta o llevada a la realidad. Ello es asociado por Figueroa et. al. (2008) con el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas las cuales plantean la importancia de que los docentes expresen “los propios sentimientos y los procesos de interacción social y cooperación” (p.9), todo orientado hacia la construcción y contribución conjunta, al desarrollo del compromiso y de la identidad institucional.

1.2.2. Activa

Obando (2008) y Gutiérrez (2019) definen a este tipo de participación como aquella en la que los participantes respetan y ponen en práctica las decisiones institucionales adoptadas, así ellos hayan sido parte del proceso consultivo o no. Lo cual implica según Figueroa et. al. (2008) desarrollar competencias instrumentales centradas en el trabajo de “procesos cognitivos, metodológicos y lingüísticos y usar las tecnologías de información y comunicación como medios para fortalecer el proceso de aprendizaje de ellos mismos y de sus estudiantes” (p.9), competencias que le permitirán al docente cumplir con su labor la cual se encuentra definida y alineada bajo un concepto institucional.

1.2.3. Decisoria

Obando (2008) y Gutiérrez (2019) definen a este tipo de participación como aquella en la que los participantes discuten entre sí buscando la mejor alternativa, la cual es elegida democráticamente asegurando un alto nivel de involucramiento para con el alcance de los objetivos. Ello es compartido por Figueroa et. al. (2008), quienes manifiestan la importancia de fomentar “una participación propositiva y emprendedora de estudiantes y profesores que capten y se anticipen a las necesidades emergentes de manera responsable y comprometida” (p. 7), ello bajo el foco de competencias sistémicas, las cuales deben considerar no solo las demandas del estado o del mercado sino también de la comunidad y de los mismos individuos.

Los tres tipos de participación docente en la educación superior, previamente descritos, demuestran que ya sea en un nivel con tendencia hacia lo pasivo o a lo

activo, el docente es uno de los ejes centrales a considerar en cuanto a la toma de decisiones y puesta en práctica de cualquier tema que se desarrolle a nivel institucional. Dependiendo del impacto y el alcance que se desee lograr, se involucrará en menor o mayor medida al docente en la construcción y elección de las decisiones. Ello sustenta el planteamiento del siguiente punto: la labor docente no se limita al trabajo en aula, incurre e impacta en el ámbito institucional.

1.3. ÁMBITOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Existen diversos conceptos de participación en educación (...) centrándonos en el de la gestión educativa, (...) la participación puede analizarse en función a la distribución del poder entre los actores, en términos de organización interna y de las relaciones que se establecen dentro de la escuela así como entre ella y la comunidad. (Obando, 2008, p.35).

La participación docente no debe ser limitada únicamente al rol de enseñanza. Eguren (2005) en Obando (2008) sustentan de manera clara este planteamiento afirmando que el docente como miembro de la comunidad educativa debe incurrir en la elección de determinaciones cuyos resultados lo afectarán de manera directa a él y a su experiencia en la institución.

Al hacer referencia a la participación docente se la asocia en gran parte a su labor educativa, y si bien -tal y como plantean Cañedo y Figueroa (2013)- es uno de los factores que hacen posible la mejora de las condiciones del proceso de aprendizaje en la educación superior, esta no se convierte en su única función dentro del ámbito educativo. Respecto a ello, Figueroa et. al. (2008) amplían el panorama afirmando que la participación docente va más allá del aula, que el “participar activamente en la gestión de proyectos académicos y administrativos” (s/p) es una de las funciones que el docente debe asumir; pues su impacto no se limita al aula, puede y debe llegar hasta la mejora de la calidad institucional. Al respecto, Alaska, D’Errico, Alipoon y Dehom (2019) comparten que la participación de los docentes conlleva -como una de sus principales ventajas- el desarrollo de un mayor compromiso, no solo para con las acciones institucionales, sino que -en el caso particular de las actividades autoevaluativas- este involucramiento se vuelve personal y no se limita al proceso de acreditación, pues se extiende a todos los rubros en los que el

docente es parte. Ello nos permite considerar que la participación docente se podría proyectar más allá de lo establecido pues -tal y como lo hace Paz (2018)- se puede decir que esta “influye de manera directa en el desarrollo social” (s/p).

En base a lo previamente mencionado, se puede confirmar que la participación docente es un término ambiguo pues es asociado a vocablos variados (formativo, mejora de calidad institucional, desarrollo social, retorno social, competencia básica, etc.) que pueden darse en diversos ámbitos en la institución. Dependiendo de su tipo y nivel de participación en dichos ámbitos es que se puede conseguir un mayor o menor alcance en cuanto a los resultados a alcanzar. A continuación, describiremos los tres ámbitos de participación docente en la educación superior establecidos por Bretones (1996):

1.3.1. En el ámbito externo

El impacto de la participación docente no se limita a la labor dentro de la institución educativa. Por ello, a continuación, compartimos los ámbitos externos en los que – según Bretones (1996)- el docente se desenvuelve y contribuye:

1.3.1.1. En el entorno social y político. Este ámbito de participación docente se fundamenta en el sentido de la “democracia participativa” (p.53), la cual tiene como principios básicos la “libertad e igualdad” (p.53). Plantea que el docente participa no solo encargándose de crear las condiciones sino también demostrando un interés genuino y constante por hacerlo, ya que su máxima finalidad no es el bienestar de algunos privilegiados sino de toda la comunidad que lo rodea, pues es a esta a quien se debe. En base a lo previamente mencionado, se puede aseverar que, en este ámbito externo, la participación docente depende más que en otros ámbitos de su nivel de compromiso debido a que este juega un papel fundamental en su desempeño y la calidad del mismo, y por ende en los resultados a obtenerse.

1.3.1.2. En el medio laboral. Este ámbito de participación docente se fundamenta en el sentido de la “participación comunitaria” (p.57), la cual es comprendida como un “rasgo y un reto” (p.57) de la educación superior. Esta participación posee cuatro “variables estratégicas” (p.63): la “participación en el

establecimiento de metas” (p.63), la “participación en la toma de decisiones” (p.63), la “participación en la solución de problemas” (p.63) y la “participación en el cambio” (p.63). El tener en cuenta estas cuatro variables asegura no solo que el docente participe en un esquema de “participación comunitaria” (p.57), sino también que dicha acción impacte positivamente en la definición y/o alcance de los propósitos institucionales y de esa manera también lo haga en la calidad educativa. Al hacer referencia a esta calidad educativa se incluye dentro de ella los procesos de acreditación, pues en estos el docente es quien contribuye en mayor escala en aras del logro de los objetivos definidos.

1.3.2. En el sistema

Este ámbito de participación docente plantea la existencia y valoración de una estructura interna basada en: “reglas distributivas, de recontextualización y de evaluación” (Bretones, 1996, p.67), cuya construcción no necesariamente tiene en cuenta al docente mas es este el que las valida en la práctica. Asimismo, propone que en este ámbito se deben considerar: “la dimensión transmisiva (enseñanza)” (Bretones, 1996, p.68), en la que se deben tener en cuenta “las relaciones intraindividuales” (Bretones, 1996, p.68) de los estudiantes y “el desarrollo de competencias o habilidades graduadas” (Bretones, 1996, p.68) y la “dimensión adquisitiva (aprendizaje)” (Bretones, 1996, p.68), en la que se tienen en cuenta las “relaciones sociales entre los grupos” (Bretones, 1996, p.68). Ambas dimensiones partiendo de la concepción del docente como miembro activo de la comunidad educativa cuyas acciones se fundamentan y retornan a la misma realidad educativa.

1.3.3. En el centro de enseñanza

Este ámbito –según lo planteado por Bretones (1996)- diferencia cuatro escalones en el trabajo a nivel macro y micro social en lo que respecta a la enseñanza: “Determinación de objetivos, elaboración de políticas y economía escolar” (p.76); “Elaboración de programas y preparación de proyectos” (p.76); “Ejecución o desarrollo de lo programas o proyectos educativos” (p.76); y “Evaluación de los resultados” (p.76). Ello conlleva a comprender que la participación docente no se

limita a su desempeño en aula, pues como actor educativo el docente también construye y contribuye a nivel institucional: ¿quién mejor que el docente, que se encuentra día a día en el centro de enseñanza, para poder mejorar su funcionamiento?

1.3.4. En el aula

La participación docente en este ámbito es la tradicionalmente relacionada a su profesión: el asegurar que los estudiantes se desarrollen de manera integral, para ello debe tomar en cuenta no solo la formación docente sino también la experiencia que tenga en la labor educativa. Con ese fin, los docentes deberán participar en los procesos de la clase (promoviendo el desarrollo de buenas relaciones interpersonales (el clima de clase), la mejora en el nivel de interacción profesor y alumnos y alumno-alumno, la construcción compartida del conocimiento, la organización del aula, etc.) y participar “en la práctica del currículo” (Bretones, 1996, p. 82). Todo lo previamente expuesto con el propósito no solo de alcanzar las metas educativas sino de mejorar su propia práctica y generar un retorno a la institución.

Los cuatro ámbitos de participación docente en la educación superior, previamente descritos, nos muestran de manera clara que el rol del docente no se debe restringir al trabajo asociado con los espacios de enseñanza. Por el contrario, demuestran que el docente como agente socializador tiene un papel muy importante debido a su alto nivel de representatividad en la comunidad. Ello conlleva a comprender la necesidad de garantizar y promover la apertura hacia la colaboración e inclusión de este en los diferentes espacios de la educación superior.

1.4. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Teachers' perceptions of the decision participation may predict their sense of efficacy and job satisfaction (...). fostering teachers' involvement in decision making are the most necessary mandates of school leaders. Therefore, an open school environment should be created to promote the

teachers' sense of professional efficacy and job satisfaction. (Van, 2016, p.62)¹

Tomando como punto de partida lo planteado por Van (2016), se comprende como percepción docente a la interpretación que realiza el mismo tomando como referencia los parámetros de eficacia y satisfacción con la experiencia de referencia. Sobre ello, Alaska et al (2019) complementan la idea mencionando que la percepción que tienen los docentes, sobre los procesos y objetivos institucionales, tiene un alto nivel de influencia en lo que respecta a la motivación, compromiso y participación de ellos en los resultados del proceso de acreditación, es decir, la percepción no solo se encuentra asociada a la eficacia y nivel de satisfacción planteados por Van (2016), sino que también se ve conectada a elementos como motivación, compromiso y teorías implícitas que guían y dificultan el camino de los docentes hacia el éxito en la búsqueda de la calidad institucional.

Es necesario definir ¿qué es la percepción docente? y ¿por qué es necesario identificarla con respecto a la participación docente en la educación superior? Teniendo como base lo planteado por Changano y Roque (2016), se puede aseverar que las percepciones docentes son los puntos de partida que las personas consideran cuando buscan recrear y describir situaciones y/o hechos teniendo como eje la propia experiencia, la cual varía de acuerdo a factores diversos como el tiempo, la historia personal, entre otros. Ello es complementado por lo mencionado por Alaska et al (2019), quienes afirman que la percepción docente es uno de los elementos clave para la identificación de los factores que contribuyen en la motivación e intervención de los docentes en los procesos de acreditación; ello debido a que la manera en la que se perciben las cosas genera en la estructura mental estados de convergencia o divergencia, los cuales determinan la actitud en el desenvolvimiento docente. Es así que llegamos hacia la idea de que las percepciones docentes son aquellos referentes que nos permiten –en base a escalas propias- identificar los elementos que impactan en la motivación, el compromiso, la eficacia y la satisfacción docente.

¹ “Las percepciones docentes sobre la decisión de participar pueden predecir su sentido de eficacia y satisfacción laboral (...) fomentar la participación de los docentes en la toma de decisiones es una de las decisiones más necesarias de los líderes educativos. Por esta razón, se debe propiciar un entorno escolar abierto que promueva el sentido de eficacia y satisfacción laboral en los docentes”.

The attitudes and perceptions of employees are important, since quality improvement requires both a well-designed quality assessment scheme and an internal willingness to change. The main characteristics of a higher education institution as an organization include its autonomy, goals, power structure, professional freedom and age distribution. (Seema, Udam, Mattisen & Lauri, 2016, p. 5)²

Continuando con la interrogante planteada, ¿por qué es importante tener en cuenta la percepción docente? Al ser “procesos cognitivos a través de los cuales se realiza la interpretación del mundo real captado por medio de los sentidos” (Changano & Roque, 2016, p.40), es necesario que estas sean compartidas para, de esa manera, identificar y analizar de qué manera y en qué medida los docentes son conscientes de los procesos que se ejecutan en la educación superior; para así mejorar a nivel profesional e institucional, puesto que –tal y como mencionan Alaska et al (2019)- existe evidencia que relaciona el nivel de motivación y compromiso con el alcance de los propósitos de acreditación.

Es importante considerar que la percepción docente sobre su participación en la educación superior tiene como margen de referencia los diversos roles que el docente desempeña, roles que según Gutiérrez (2017) son:

- Rol como profesor, el cual se centra en la profundización del conocimiento a enseñar (p.42).
- Rol docente/tutor, el cual se asocia a la disposición que se demuestra para la atención al estudiante (p.44).
- Rol investigador, el cual comprende la influencia que tiene la indagación en la construcción académica de los alumnos y del docente (p.46).
- Rol asesor, el cual se relaciona al acompañamiento que debe hacer a sus estudiantes (p.48).
- Rol de responsabilidad social, el cual se fundamenta en el deber que tiene el docente para con su comunidad (p.49).

² “Las actitudes y percepciones de los empleados son importantes, ya que la mejora de la calidad requiere tanto de esquemas de evaluación de la calidad bien diseñados como de voluntad interna de cambio. Las principales características de una institución de educación superior como organización incluyen la autonomía, los objetivos, la estructura de poder, libertad profesional y la agrupación por edades”.

- Rol orientador, el cual se basa en la absolución y orientación de los estudiantes respecto a sus dudas vocacionales (p.51).

Como parte de la aclaración terminológica respecto al tema de la percepción, es necesario identificar su asociación con la participación docente en el ámbito de la educación superior. Respecto a ello, Gutiérrez (2019) plantea que la participación docente implica mostrar a los demás la propia perspectiva, siendo así la percepción sobre la participación de los docentes un elemento crucial que influye en la elección y definición de los procesos institucionales, que no solo facilita el camino hacia la “mejora continua” (p.15) sino también al compromiso docente, desarrollando así un sentido de responsabilidad. Ello debido a que, en palabras de Kuri (2006), la percepción docente involucra características individuales de los docentes, las cuales funcionan como guía para la emisión de opiniones. De este modo, la percepción docente sobre su participación en la educación superior no solo se define como la teoría implícita que orienta la praxis propia del docente, sino que se transforma en una de las más valiosas fuentes de información cuyo análisis permitiría sustentar proyectos de mejora importantes no solo con fines de acreditación sino principalmente de mejora continua.

Luego de profundizar respecto al tema de la participación docente en la educación superior tenemos claro que debido al alto impacto que tiene en el alcance de los objetivos de mejora de la calidad institucional, es necesario promoverla de una manera activa en los diversos ámbitos (externo, en el sistema, en el centro de enseñanza y en el aula), reforzando y aperturando cada vez más los momentos de participación, ya sea consultiva, activa o decisoriamente. Ello debido a que mientras más se tomen en cuenta las perspectivas docentes, existe una mayor probabilidad de obtener un retorno que no solo permita lograr las metas establecidas, sino que puede superarlas, siendo esta una consecuencia positiva para todos los miembros de la comunidad educativa.

CAPÍTULO II: ACREDITACIÓN DE UNA CARRERA

La acreditación de carreras se ha definido a nivel global, tanto para la educación como para otros rubros educativos, como procesos de verificación de la calidad de las instituciones respecto a criterios estandarizados definidos por entidades normativas. La acreditación en el Perú es un proceso relativamente nuevo que, si bien ha tomado como referencia experiencias, modelos, procesos de éxito de otros contextos, aún se encuentra definiendo su identidad sin dejar de lado los estándares internacionales. Ahora bien, al ser un término tan globalizado es claro que no existe una sola perspectiva de lo que involucra y pretende la acreditación. Por ello, en el presente capítulo se busca aclarar el panorama de la acreditación y sus procesos en el contexto peruano.

2.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE ACREDITACIÓN DE UNA CARRERA

Accreditation provides a backdrop for understanding some of the controversies that may have implications for programmatic accreditation also (...) provides an important external assurance of quality, and there are examples of instances where research suggests that accreditation has helped to modernize professional preparation, including in the field of educational leadership. (Pavlakis & Kelley, 2016, p.71)³

La acreditación institucional es comprendida como un proceso en el que se reconoce la calidad de una institución basándose en una evaluación que se realiza con respecto a unos estándares y criterios de calidad preestablecidos (Alarcón & Criado, 2014). Sobre ello, Flood y Roberts (2017), plantean que la acreditación se

³ “La acreditación provee el escenario para comprender algunas de las controversias que pueden tener implicaciones en la acreditación programática también (...) provee una importante garantía externa de calidad. Existen ejemplos de instancias en las que la investigación sugiere que la acreditación ha ayudado a modernizar la formación profesional, incluso en el campo del liderazgo educativo”

convierte en una herramienta para la promoción de la mejora continua, y no solo eso, sino también –tal y como lo mencionan Pavlakis y Kelley (2016)-, para ello la acreditación “provides an important external assurance of quality, and there are examples of instances where research suggests that accreditation has helped to modernize professional preparation, including in the field of educational leadership”⁴ (p.71); es decir, cuenta con procesos de autoevaluación y co-evaluación, los cuales son complementados por la visita de un equipo de evaluación externo para la determinación del logro de la acreditación. Es decir, la acreditación como “cyclical process”⁵ (Staub, 2019, p.11) y complejo tiene como objetivo no solo el brindar un simple documento acreditativo, sino asegurar la calidad de los servicios brindados.

La repercusión del proceso de acreditación se orienta en diferentes ámbitos, tanto a nivel institucional como profesional pues –tal y como menciona Staub (2019)- reconoce la necesidad de incrementar, mejorar y legitimar públicamente la calidad de las instituciones. A pesar de ello, no podemos olvidar la naturaleza reflexiva y valorativa que tiene esta; ya que el proceso acreditativo involucra y requiere compromiso tanto por parte de la entidad externa como de la organización a acreditarse. Asimismo, la influencia que tienen la acreditación y sus procesos es amplio, pues no solo se limita el progreso del servicio brindado, sino que mejora la experiencia educativa de todos los involucrados. Al respecto Alaska et al (2019) comprenden como algunos de los resultados más notables el incremento de la matrícula, la mejora de los programas educativos, la reducción del índice de abandono, entre otras.

La acreditación en el Perú ha ido tomando fuerza en las instituciones de educación superior a raíz de la definición del objetivo estratégico número 5 del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2007), el cual plantea la priorización de la búsqueda de una educación superior de calidad que contribuya al crecimiento económico, social y cultural de nuestro país. El proceso de acreditación en el Perú es bastante complejo puesto que no solo se requiere de la

⁴ “proporciona una importante garantía externa de calidad, y hay ejemplos de casos en los que la investigación sugiere que la acreditación ha ayudado a modernizar la preparación profesional, incluso en el campo del liderazgo educativo”

⁵ “proceso cíclico”

solicitud de inicio del proceso por parte de la institución, también involucra una serie de elementos (registros, autorizaciones de funcionamiento, entre otros) mínimos que se deben poseer previo a ello.

2.2. PROCESO DE ACREDITACIÓN DE UNA CARRERA

Obtaining and keeping accreditation can be difficult. When faced with an adverse accrediting action, institutional leaders may choose to dedicate resources to regaining accreditation or to contesting the adverse action. (...) the loss of accreditation would work substantial and irreparable harm to the College and, (...) it would likely cause the institution to promptly [go] out of business. (Flood & Roberts, 2017, p.76)⁶

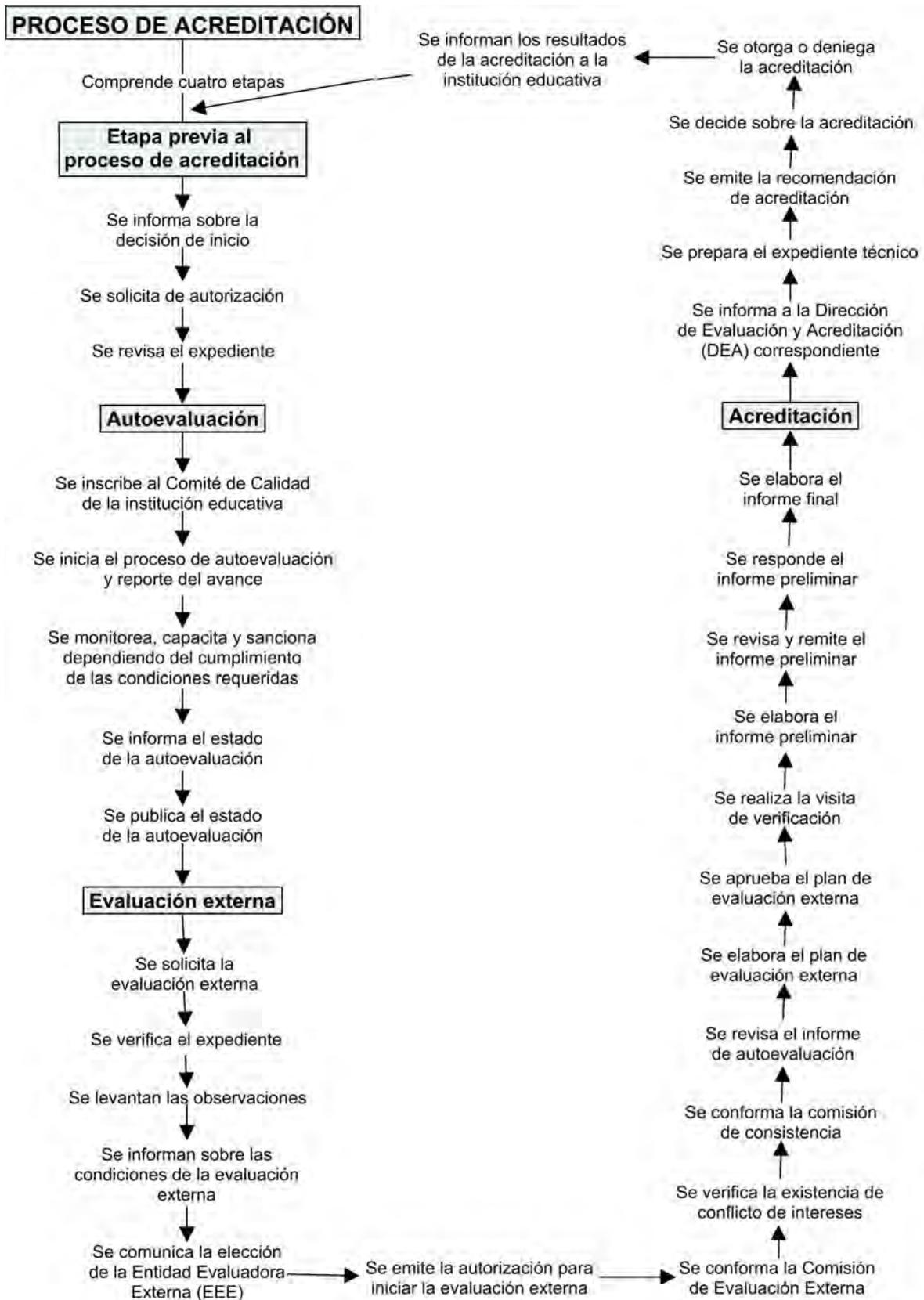
El proceso de acreditación es arduo y extenso, pues implica no solo el hecho de informar sobre la situación real, sino también tomar medidas correctivas. Llevada a cabo de manera óptima conlleva beneficios para todos los involucrados, en especial para los docentes; puesto que, en base a lo descrito por Archivold (2016), el conocer los resultados de la exhaustiva evaluación permite a los docentes definir sus oportunidades de mejora las cuales están orientadas hacia la innovación y el cambio en la institución.

En el Perú, el proceso de acreditación de una carrera esta regulado por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Según el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2017, p.1) este proceso comprende las siguientes etapas:

1. Etapa previa al proceso de acreditación
2. Autoevaluación
3. Evaluación externa
4. Acreditación.

⁶ “Obtener y mantener la acreditación puede ser difícil. Ante acciones de acreditación desfavorables, los líderes institucionales pueden optar por determinar recursos para recuperar la acreditación o para responder a la acción adversa. (...) la pérdida de la acreditación produciría un daño sustancial e irreparable a la universidad y/o, (..) probablemente causaría que la institución [salga] del negocio rápidamente”

Figura 1. Proceso de acreditación de una carrera



Elaboración propia.

Nota: La figura representa el proceso de acreditación de una carrera, mostrando las cuatro etapas que la comprenden y las actividades que forman parte de cada una de ellas.

De las etapas y acciones previamente descritas, para efectos del presente trabajo de investigación nos enfocaremos en la etapa de autoevaluación; pues es en ella donde los docentes tienen mayor participación y por ende de donde se puede obtener mayor data a través del uso de los instrumentos de recojo de información.

Pham (2018), plantea que el compromiso docente y su participación institucional forman parte importante en el proceso acreditador, es decir, son elementos que tienen el poder de facilitar o dificultar dicho proceso. Lo previamente establecido se sustenta en lo mencionado por James & Shu (2008), quienes manifiestan que la acreditación de programas de estudio incide en el incremento del nivel de interacción de sus miembros generando las condiciones para su desarrollo; lo cual demuestra que este proceso de influencia es bilateral, es decir, no solo la participación docente influye en el proceso de acreditación, sino que también favorece el desarrollo de sus participantes. En base a lo previamente descrito, se puede asegurar que el proceso de acreditación de una carrera conlleva a beneficios que van más allá de los fines de reconocimiento, los cuales siendo correctamente orientados pueden llegar a convertirse en una oportunidad de mejora permanente en todas las etapas de la educación superior.

2.2.1. Autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa

Proceso de evaluación orientado a la mejora de la calidad, desarrollado por las propias instituciones o programas de estudios, con la participación de sus miembros y grupos de interés. (...) inicia formalmente a partir de la inscripción del comité de calidad. (SINEACE, 2017, p.2)

La autoevaluación es comprendida como un proceso que además de buscar la calidad implica “assessing itself based on established quality standards”⁷ (Paquibut, 2017, p.3); es decir, la autoevaluación es un proceso que más allá de buscar la acreditación, busca la calidad educativa. Al respecto, Bahr (2018) afirma que este no solo pretende mejorar los servicios educativos, sino que también busca la mejora de las relaciones en la comunidad educativa y la consolidación de un espíritu de grupo. Al respecto, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y

⁷ “evaluarse a sí mismo tomando como referencia estándares de calidad pre-establecidos”

Certificación de la Calidad Educativa (2016) comparte que este se constituye en un mecanismo que además de identificar permite disminuir las brechas de calidad existentes, ello a través de la construcción y puesta en marcha de proyectos de mejora. Lo cual conlleva a visualizar al proceso evaluativo como aquel que en su búsqueda de la calidad impacta de manera positiva en su entorno y los miembros que lo rodean, asegurando la excelencia a través de la formulación de procedimientos estandarizados.

La participación docente es importante dentro de los procesos de acreditación pues, según Carlos (2019) y Rosales (2005), son ellos quienes desempeñan su rol como actores principales en el ámbito de la educación superior, sus acciones son necesarias dentro del marco del proceso de la autoevaluación, del cual parte cualquier proyecto de mejora de la calidad educativa. Ello se sustenta en lo mencionado por Blanco y Metcalfe (2020), quienes plantean que “as practitioners of higher education, we are often called upon to serve in committees and working groups intended to highlight the merits of our programs and institutions”⁸ (p. 802). Lo cual consolida el rol implícito que tiene el docente en su desempeño tanto dentro como fuera del aula.

Es necesario considerar que si bien el papel del docente no esta formalizado, se encuentra asociado con el compromiso que este tiene, pues como mencionan Alaska et al (2019), la participación docente desde el inicio del proceso de acreditación no solo conlleva a un mayor compromiso con las actividades de autoevaluación, sino también a un mayor entusiasmo por formar parte del cambio y de los logros institucionales. Compromiso que se extiende a todo tipo de actividades que se desarrollen para la mejora institucional, en este caso la autoevaluación para la acreditación de una carrera, la cual es crucial no solo como parte de la etapa de acreditación sino como proceso de autoconocimiento de la propia realidad que posibilita la mejora de la misma.

2.2.2. Evaluación externa con fines de acreditación

⁸ “como profesionales de la educación superior, a menudo estamos llamados a participar en comités y grupos de trabajo destinados a resaltar los méritos de nuestros programas e instituciones”

La Evaluación externa es un proceso integral, “in situ”, orientado a la determinación del estado, el funcionamiento y la proyección del programa o institución de educación superior en un determinado periodo de tiempo en correspondencia con las variables, indicadores y criterios de calidad previamente establecidos. (Marrero, Morales & Suros, 2018, p. 162).

La evaluación externa con fines de acreditación es la mirada que, desde afuera, permite conocer la realidad de las instituciones Al respecto, Seema et. al. (2016) plantea que los propósitos de la evaluación externa se alinean con factores como la transparencia y la confianza, los cuales muchas veces no son tomados en cuenta. Este proceso complementa el previamente descrito (autoevaluación), desempeñando así una función evaluativa y de validación la cual como resultado nos brinda un panorama más objetivo en cuanto a la situación real de la carrera o institución a acreditarse.

El SINEACE (2016) plantea que este complejo proceso posee dos propósitos: la verificación del logro de los estándares de calidad y la mejora continua institucional. Es decir, según el SINEACE (2016) la evaluación externa tiene un propósito de certificación y un propósito de formación; esta bilateralidad paradigmática también es mencionada por Casazza (2018).

El proceso de evaluación externa, según el SINEACE (2017) comprende las siguientes actividades:

- Solicitud de evaluación externa: Esta actividad, la cual se puede realizar únicamente en dos momentos del año, es en la que el programa de estudios y/o la universidad debe solicitar la evaluación externa (abril - setiembre).
- Selección de entidad evaluadora: Esta actividad, consiste en selección de la entidad evaluadora, para lo cual existe un registro de las entidades autorizadas por el SINEACE (las cuales al momento de publicación de la presente investigación son cuatro). Para ello, se siguen las normativas y procedimientos establecidos por la propia institución. Luego, se procede a la comunicación la decisión a la DEA -Dirección de Evaluación y Acreditación- del resultado en el tiempo previsto.
- Preparación para la visita: En esta actividad la institución debe organizar y facilitar el progreso de las actividades a llevarse a cabo por la CEA-Comisión

de Evaluación Externa-, gestionar y asegurar los requisitos de calidad para la visita a las instalaciones tanto académicas como administrativas, realizar las entrevistas a los actores involucrados, tener acceso a los documentos institucionales y en general poder llevar a cabo las acciones que permitan el cumplimiento de los objetivos de verificación y valoración de lo consolidado en la etapa previa (autoevaluación).

- Visita de verificación: En esta actividad se proporcionan las condiciones para la verificación de lo reportado en el informe de autoevaluación. El comité de calidad de la y/o programa debe ser accesible a las solicitudes de la comisión. Esta etapa culmina con la entrega de un informe preliminar.
- Respuesta al informe preliminar: Si se presentan dificultades en el informe, estas se deben plantear con información adicional. Dicho informe y la solución de los elementos observados en el mismo deben ser remitidos para su revisión.

A través del proceso de evaluación externa previamente descrito se procede a corroborar la información recogida en el proceso de autoevaluación institucional. La responsabilidad de esta etapa recae sobre el comité de evaluación externa, pero ello no indica que sea este el que determine el logro de la acreditación. Es así que surge el tema de la presente investigación, pues se busca identificar desde los actores de primera línea de qué manera esta participación docente repercute en el proceso acreditativo y en el logro de la mejora continua orientada hacia la calidad educativa.

2.2.3. Acreditación de la carrera

Reconocimiento público y temporal de instituciones educativas, áreas, especialidades, opciones ocupacionales o programas que han demostrado – como consecuencia del Informe de Evaluación satisfactorio presentado por la Entidad Evaluadora Externa y debidamente verificado por el SINEACE – el logro de los estándares de calidad establecidos por el SINEACE en el modelo de acreditación respectivo. (SINEACE, 2017, p. 2)

Luego de la evaluación interna sigue la evaluación externa, la cual da paso a la acreditación. Es importante tener en cuenta que esta no se limita a la negación o al otorgamiento del certificado final. El proceso final de la acreditación comprende, tal y como mencionan Khojah y Shousha (2020) desde el momento que se informa a

la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEA) correspondiente, pasando por la preparación del expediente técnico, la toma de decisión - basados en los frutos conseguidos del proceso de autoevaluación y de la visita del equipo de evaluación externa-, hasta llegar a la información pública de los resultados de la acreditación a la institución.

Dependiendo del propósito institucional es que se demarca la diferencia entre las carreras o instituciones que se limitan al proceso establecido y las que buscan mejorar y lograr la calidad. Sobre ello, Pavlakis y Kelley (2016) afirman que la acreditación brinda información importante sobre la calidad de un programa, la cual puede ser empleada con fines formativos o simplemente de verificación. Asimismo, se considera que el alcanzar esta perspectiva de calidad no solo se sustenta en el apoyo a la autonomía institucional sino también en la toma de decisiones con fines de mejora. Es por ello que se considera que, al no ser un factor cuantificable, se requiere de elementos motivadores y de compromiso, los cuales no se pueden simular en situaciones de esta naturaleza.

Es importante tener claro, tal y como menciona Casazza (2018), que la organización además de reconocer la influencia que tiene la acreditación en el proceso de valoración y mejora de la efectividad interna, comprende su principal aporte en el crecimiento institucional. De tal forma que conoce sus procesos internos y externos, a sus miembros, su progreso, entre otros aspectos. Khojah y Shousha (2020) complementan esta propuesta planteando que además de ello la acreditación impacta también en los niveles gerenciales, administrativos y académicos; lo cual nos permite superar la perspectiva reduccionista que se tiene sobre los procesos de acreditación y su impacto. Por ello, es importante ver este proceso no solo desde la perspectiva de búsqueda de una certificación, sino que hay que percibirlo y llevarlo a cabo desde su comprensión como oportunidad de perfeccionamiento educativo e institucional.

SEGUNDA PARTE: MARCO CONTEXTUAL

MARCO NORMATIVO PERUANO

Hay un camino trazado por la evolución de la acreditación que conducirá a la mejora de la calidad de los procesos de la universidad peruana, constituido por etapas definidas por modelos y estándares de calidad. (...) Se inicia con una etapa donde se demanda la sistematización de los procesos (...) y, culmina con una etapa donde se evaluará la efectividad (eficacia + eficiencia) que conducirá al modelado de los procesos y su optimización. (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2014, p. 9)

La historia de la acreditación en el ámbito de la educación superior universitaria en el contexto peruano tuvo sus primeros avances en 1983 con la Ley universitaria (Ministerio de Educación, 1983), la cual en su artículo 25 establecía como carácter obligatorio la necesidad de contar con “sistemas de evaluación internos para garantizar la calidad de sus graduados y de sus profesionales” (p.6). En un inicio estuvo asociada al campo de la medicina, pues en la Ley que Institucionaliza la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina (Ministerio de Salud, 1999) se creó la primera comisión para la acreditación, la cual pretendía estandarizar los procesos internos de las facultades y escuelas de medicina (CAFME). Luego de tres años de este primer avance en el ámbito de la acreditación, en el 2002 la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) fundó la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación Universitaria (CNRAU) esta vez ampliando su ámbito a la búsqueda de una cultura de calidad en la educación superior. En el 2003, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) aceptó la formulación creándose así el Consejo Nacional de Acreditación Universitaria formalizando más el camino de la acreditación; ello de manera casi paralela y alineada a la promulgación de la Ley general de educación (Ministerio de Educación, 2003), la cual planteaba en su

artículo 8 inciso “d” a la calidad como un factor básico en la educación que debe garantizar los requisitos fundamentales para el alcance de una educación integral.

Después de transcurrir el tiempo e incrementarse el interés y la necesidad de brindar la tan mencionada “calidad educativa”, el 2006 se instaura el SINEACE a través de la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Nº 28740), el cual es un organismo vinculado al MINEDU que pretende garantizar la calidad de las instituciones de naturaleza pública y privada a la sociedad. A pesar de que ese mismo año en la misma ley se describieron los órganos operadores del SINEACE (Instituto Peruano de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES) y Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), no fue hasta el 2008 que se implementaron e iniciaron su labor. Entre el 2008 y el 2009 el CONEAU, ya consolidado y claro en su labor, publicó el “Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias” y la “Guía para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias”. Teniendo como referencia a ambos documentos es que se construyeron y publicaron los modelos de calidad y los estándares para la acreditación de 24 carreras (2010-2011).

Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU)

El CONEAU al ser el órgano operador del SINEACE en la educación superior universitaria, fue el responsable de asegurar la calidad educativa en este nivel tanto en instituciones de tipo de gestión pública como privada. Ello sustentaba la idoneidad de sus tres objetivos principales (El Peruano, 2006, p.3):

- Garantizar la calidad de las instituciones de educación superior a través de procesos de mejora continua,
- Ofrecer insumos que sustenten y promuevan la creación de políticas y/o acciones en aras de la mejora de la calidad educativa a nivel nacional, y

- Contribuir a la mejora continua hacia la calidad y excelencia educativa.

Entre las funciones más importantes del CONEAU (2008, p.6-7) se encontraban las siguientes:

- Establecer los estándares, criterios e indicadores de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior universitaria.
- Proponer las condiciones para el funcionamiento de las entidades evaluadoras con fines de acreditación.
- Autorizar a las entidades evaluadoras, coordinar las relaciones entre estas y el CONEAU, supervisar su trabajo.
- Promover los procesos de autoevaluación institucional con metas de mejora.

En su gestión el CONEAU otorgó la acreditación a catorce carreras de nueve universidades en nuestro país. A pesar del gran avance logrado por el CONEAU, en el año 2014 con la publicación de la nueva Ley universitaria (Ley N° 30220), se derogaron los órganos operadores del SINEACE: IPEBA, CONEACES y CONEAU. Ello generó una serie de cambios, cuya premisa se alineó no solo al ámbito legislativo, sino también normativo y conceptual. En base a lo mencionado por López (2004) y Sevillano (2017), se hace visible que los cambios más notorios entre el modelo de calidad (CONEAU, 2008) y el modelo de acreditación (SINEACE, 2016) son:

1. El paso de la **concepción de evaluación de la calidad**. En el modelo de calidad del CONEAU es comprendida como un proceso de medición—lo cual se valida en el número de estándares excesivo que plantea (127) en comparación al nuevo modelo (34)-, como el desarrollo de ciertos modelos y estándares. En el modelo de acreditación del SINEACE es comprendida como un proceso formativo que brinda a las instituciones oportunidades de mejora —a través de la autoevaluación, la autogestión y la autorregulación institucional- orientadas a la búsqueda de una cultura de calidad institucional.
2. Su **enfoque** orientador. En el modelo de calidad del CONEAU se parte de un enfoque sistémico que se sustenta en el ciclo de Deming: planificar-hacer-

verificar-actuar, el cual se encuentra focalizado en los procesos con un menor énfasis en los resultados, teniendo como finalidad la verificación de estándares. Mientras que en el modelo de acreditación del SINEACE los enfoques principales son el de equidad y pertinencia, el cual toma como eje a los resultados, sin perder de vista los procesos teniendo siempre como finalidad máxima a la mejora continua, razón por la cual plantea y refuerza la importancia de la etapa de autoevaluación.

3. Las características de su propuesta. La diferencia principal entre los modelos del CONEAU y del SINEACE es que en este último -a diferencia del primero- plantea orientaciones generales y descriptivas que promueven la reflexión, que tiene tendencia hacia la evaluación cualitativa y que comprende la diversidad existente, la confluencia de todo ello caracteriza al modelo como uno orientado hacia la mejora y no hacia la identificación del logro de estándares básicos de calidad basados únicamente en la documentación existente –como si lo estuvo su modelo predecesor-. Si bien ambos modelos poseen estándares, el modelo actual los comprende como ejemplos de calidad, como recursos para la gestión y no como herramientas de cotejo y/o verificación.

Continuando con el proceso transcurrido por la acreditación y la calidad en el Perú; luego de la derogación de los tres órganos, el MINEDU definió la Política de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria (Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU), la cual define cuatro pilares para el alcance de la calidad educativa: “sistemas de información fiables y pertinentes, el fomento para mejorar el desempeño, la acreditación para la mejora continua y el licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad” (p.37-39).

Si bien desde el inicio de la historia de la acreditación en el ámbito de la educación superior universitaria en el contexto peruano, se han planteado y empleado múltiples documentos orientadores, actualmente la versión vigente de los nuevos modelos y estándares de acreditación: institucional y de programas, es la del SINEACE (2016). Es importante comprender que una de las características propias de todo proceso evaluativo es que no existen resultados definitivos, es por ello que la vigencia de la acreditación –dependiendo de la situación observada en la

institución o programa- confluye en el rango de 2 a 6 años; ello debido a que las demandas y procesos se encuentran en constante cambio y demandan aprendizaje y adaptación constantes.



TERCERA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación es de naturaleza empírico-analítica, debido a ello se optó por acudir a una investigación de enfoque cualitativo, puesto que esta “se centra en la indagación de los hechos” (Stake, 1995 citado en Balcázar, González-Arratia, Gurrola & Moysén, 2013, p.15), en “un análisis exhaustivo y diverso de los datos” (Sarduy, 2007, s/p), con el objetivo de llegar a “una comprensión densa de la realidad” (Stake, 1995 citado en Balcázar et al, 2013, p. 22).

El método de investigación cualitativa por el que se ha optado para el despliegue de la presente indagación es el estudio de caso, ello debido al carácter explicativo, descriptivo y analítico de nuestra pregunta (Yin, 1994 citado en Stake, 1995) de pesquisa. El estudio de caso es el método de investigación más adecuado para desarrollar nuestro tema debido a que se centra en la “particularidad y en la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999).

JUSTIFICACIÓN DEL CASO⁹

En la presente investigación, la cual tiene un enfoque empírico-analítico, se ha seleccionado como caso la acreditación internacional -ex post facto- de la carrera de Educación Primaria de la Facultad de Educación de una universidad privada de

⁹ Los criterios de selección del caso fueron: Antigüedad y prestigio de la carrera y de la institución, disposición de personal docente y administrativo, expertise en procesos de acreditación, el carácter obligatorio que tiene la obligación y la aprehensión y asimilación de los procesos y de los objetivos institucionales. Los cuales han sido descritos y detallados a continuación.

Lima del periodo 2014-2015. La elección de la carrera y de la institución de nuestro caso se debe a la **antigüedad** y al **prestigio** que poseen ambas en la educación superior peruana. Otro elemento que se privilegió al momento de escoger la facultad y la institución fue la **disposición del personal docente y administrativo** para apoyar la realización de la investigación al ser consultado.

El caso del proceso de acreditación internacional –ex post facto- de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima, fue seleccionado teniendo como fundamentos:

1. El **carácter obligatorio que tiene la acreditación** en las carreras de educación según lo mencionado en la Ley Universitaria (N° 30220), puesto que ello dota al proceso de una mayor relevancia y demanda por parte de los docentes y participantes una participación consciente y comprometida para el logro de los objetivos establecidos.
2. **La expertise** evidenciada en lo que respecta a procesos de acreditación (primera acreditación (internacional): 2009-2010, segunda acreditación (internacional): 2014-2015, tercera acreditación (nacional): 2014-2015), ya que ello denota un mayor conocimiento respecto a los procesos y a la necesidad de involucramiento por parte de todos los miembros de la carrera.
3. Que a pesar de haber tenido cambios de autoridades y de miembros del equipo, el proceso de acreditación se dio de manera eficaz, pues la estructura organizativa que posee es clara, definida e independiente de factores externos. Lo cual demuestra **la aprehensión y asimilación de los procesos y de los objetivos institucionales**.

DESCRIPCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO

El caso de estudio es el proceso de re-acreditación internacional que se dio en la carrera de educación primaria de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima en el periodo 2014-2015. La carrera de Educación Primaria es una de las carreras que forma parte de la facultad previamente descrita, la cual ha sido

la primera del rubro en licenciarse nacional e internacionalmente en nuestro país. En el primer trimestre del año 2008 la carrera, con apoyo de la universidad, inició el proceso de autoevaluación, siendo la selección de la entidad acreditadora el primer proceso llevado a cabo. Proceso para el cual se definió al Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC) como la agencia acreditadora a cargo.

El proceso previamente, descrito que se inició en el año 2008, comprendió las siguientes actividades:

- “organización de fuentes de información,
- requerimiento de información a diferentes unidades,
- revisión del perfil del egresado de educación,
- revisión y adaptación de los cuestionarios,
- plan de sensibilización,
- llenado de guía de antecedentes para la acreditación de las carreras,
- análisis de resultados de los cuestionarios por cada subcomisión,
- elaboración del informe final,
- la elaboración del plan de mejora por carrera y
- visita de pares evaluadores” (Purizaga, 2019, p.29).

Al término de todas ellas se recibió la acreditación en el año 2010, la cual tuvo vigencia hasta el año 2015.

El año 2014 la carrera inicia nuevamente el proceso de acreditación, siguiendo todas las actividades y etapas correspondientes. Producto de este nuevo proceso la misma agencia acreditadora les brinda a fines de octubre del 2015 la acreditación IAC-CINDA (internacional) hasta el 28 de junio de 2020. En el mismo periodo de tiempo (2014), se realizó la acreditación nacional ante el SINEACE, al ser otra la entidad acreditadora las actividades y etapas que se siguieron fueron diferentes: “etapa de sensibilización de todos los miembros de la comunidad universitaria de nuestra facultad, recojo de información de las carreras y elaboración de los informes de autoevaluación correspondientes” (Purizaga, 2019, pp.29). Como consecuencia

de este proceso se obtuvo la acreditación nacional el 22 de abril de 2015 hasta el 23 de abril de 2018.

El tema de la acreditación es constante en nuestro caso de estudio, debido no solo a su naturaleza normativa -ley universitaria- sino también a la naturaleza del equipo y de la carrera de nuestro caso. Tal y como menciona Tünnermann (2008) el “promover el mejoramiento de la calidad y la integración de la educación superior es promover la aceleración del desarrollo integral de la región” (s/p); es decir, que el impacto que se obtiene no es solo el aseguramiento de la calidad aislada de nuestro caso, sino que llega a impactar en el ambiente regional.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

La acreditación es un proceso complejo en el que no solo participa la entidad evaluadora externa, sino que se involucra a toda la comunidad educativa; al conocer las etapas del proceso de acreditación (etapa previa, autoevaluación, evaluación externa y acreditación) se puede identificar que en las dos primeras etapas los miembros de la universidad o la carrera que busca la acreditación ejercen una mayor participación. Es a raíz de ello que surge la pregunta que motiva nuestra investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima?

Con el propósito de esclarecer el camino hacia la solución de la pregunta de pesquisa es que se definió que la categoría que orienta nuestro trabajo de investigación es: Participación docente en el proceso de acreditación. Asimismo, las subcategorías que la componen son: Espacios de participación docente en el proceso de acreditación y tipos de participación docente en el proceso de acreditación.

En el camino de búsqueda de respuestas se estableció como objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera educación primaria de una universidad privada de Lima.

Del mismo modo, los objetivos específicos fueron definidos –tomando como base las subcategorías previamente descritas–:

- Identificar, desde la percepción docente, los tipos de participación docente en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima.
- Describir, desde la percepción docente, los espacios de participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima.

SELECCIÓN DE INFORMANTES

Los criterios de selección de los informantes tuvieron como eje principal la participación y experiencia vivenciada en el proceso de acreditación del periodo (2014-2015) que motiva la presente investigación. En base a esta premisa nos planteamos la siguiente interrogante: ¿Qué miembros de la comunidad nos brindarán información que nos permitirá analizar las percepciones docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima? Es como respuesta a esta pregunta que se identificó a nuestros informantes, quienes fueron 8 docentes que cumplieron con los siguientes criterios:

- Tipo de contrato:
 - Docentes TPA (Tiempo Parcial Por Asignaturas)
 - Docentes TPC (Tiempo Parcial Convencional)
 - Docentes DTC (Docente Tiempo Completo)
- Periodo de trabajo:
 - Que hayan laborado en el periodo 2014-2015, periodo de desarrollo del proceso de re-acreditación internacional.

El tipo de contrato se plantea como uno de los criterios de selección de informantes debido a que se considera que el tiempo que se encontraban laborando en la facultad (carga laboral) pudo haber influido en la participación que tuvieron los docentes en el proceso de re-acreditación.

El periodo de trabajo se establece como un criterio de selección de informantes debido a que el proceso de re-acreditación se inició en el año 2014 y culminó en el año 2015, entonces para que puedan compartir información respecto a los tipos y espacios de participación docente deben haber sido parte de todo el proceso y no parte de solo algunas etapas.

PROCESO DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas de recojo de información que se manejaron en el actual estudio de caso son: la entrevista semiestructurada y el focus group. La entrevista semiestructurada fue seleccionada como técnica de recojo de información siguiendo lo mencionado por Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández & Varela-Ruiz (2013), quienes plantean que su empleo es conveniente en estudios descriptivos puesto que posee una naturaleza flexible, amplia, lógica e interpersonal. Ello respondía a la naturaleza del estudio, al tipo de información que se pretendía recoger por parte de los informantes (docentes) y a la relación que se pretendía establecer con ellos durante el proceso.

El focus group fue seleccionado como técnica de recojo de información puesto que –sustentado en lo manifestado por Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013)- además de promover el habla, permite recoger las percepciones de los participantes del grupo focal. Lo cual permitió no solo recoger la información de dos maneras complementarias, sino también sustraer la percepción de los docentes en el proceso; brindando ese factor clave que requería la investigación para conseguir el logro de los objetivos establecidos.

Teniendo como base ambas técnicas previamente definidas, se ejecutó la recolección de la información. Haciendo uso de la guía de entrevista semiestructurada y la guía de focus group se recogieron, desde la información brindada por los informantes, las percepciones docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera educación primaria de una universidad privada de Lima.

El proceso de creación de instrumentos inició con el establecimiento de las preguntas orientadoras de la guía de entrevista semi-estructurada. La guía tuvo como objetivo recoger las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima. Ella fue validada por medio del juicio de expertos y del análisis de pares. El juicio de expertos fue realizado con el apoyo de dos docentes de un programa de maestría de la universidad. El análisis de pares fue realizado con el apoyo de dos estudiantes del mismo programa de maestría. Tanto los expertos como los pares realizaron la evaluación de la guía de entrevista semi-estructurada bajo los siguientes criterios:

- **Coherencia:** El ítem planteado está asociado con la categoría y subcategorías que se están evaluando, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- **Relevancia:** El ítem planteado permitirá obtener información significativa que responda a las categorías y subcategorías de la investigación.
- **Claridad:** El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.
- **Profundidad:** El ítem permite al entrevistado interiorizar, cuestionarse e ir más allá en su respuesta.

Tomando como referencia la devolución de los expertos y de los pares, se realizaron los cambios necesarios para la precisión de instrumento. Quedó así compuesto en su versión final por 10 preguntas, las cuales fueron agrupadas en base a las etapas del proceso de acreditación sobre el que se indagó.

Las entrevistas se realizaron previa coordinación con los docentes y con el envío anticipado del consentimiento informado. La realización de las mismas tomó 3 semanas y media en total debido a que, por el contexto de pandemia y trabajo en línea, la labor docente incrementó y se complejizó el poder encontrar horarios de disponibilidad completa. Las entrevistas fluctuaron entre los 25 y 45 minutos. Todas fueron realizadas por la investigadora a cargo a través de la plataforma Zoom, siendo registradas en las grabaciones que se dieron en dicha plataforma previa devolución del consentimiento informado debidamente firmado. Las grabaciones

fueron los insumos base para la realización de las transcripciones que dieron sustento al proceso de análisis e interpretación.

Al concluirse la validación y aplicación del primer instrumento se procedió con la elaboración de la guía de focus group la cual tuvo como objetivo complementar la información obtenida en la entrevista respecto de las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima. Esta fue sometida en su primera versión a juicio de expertos y análisis de pares. Luego de ello se levantaron las observaciones identificadas y se complementaron y perfilaron las preguntas con la información no esclarecida del todo en las entrevistas semi-estructuradas, para nuevamente ser enviadas a una segunda revisión por parte de los expertos y pares bajo los mismos criterios que la guía de entrevista semi-estructurada. Finalmente, en base a la segunda devolución se consolidó la versión final de la guía de focus group.

El llevar a cabo el focus group fue complejo, pues el coincidir en un horario en el que todos los docentes se encontraran disponibles fue difícil debido a las razones previamente expuestas. Por ello, se tuvo que esperar a un feriado en el que todos dispusieran de tiempo. En un inicio confirmaron su participación 10 personas, pero por motivos de salud e imprevistos solo participaron de estas 7 personas. El focus group tuvo una duración de 1 hora y 17 minutos, en los que se absolvieron los elementos que complementaban la información cubierta en la entrevista, promoviendo la participación activa a través de la función de la moderadora quien fue la investigadora a cargo. El medio por el cual se desarrolló la entrevista fue la plataforma Zoom, siendo registrada la grabación en dicha plataforma. La grabación fue el insumo base para la realización de la transcripción que fue uno de los sustentos del proceso de análisis e interpretación.

Tabla 1. *Códigos de los informantes*

| Código | Tipo de contrato | Fecha de entrevista |
|---------------|-------------------------|---------------------------------|
| DOC_1 | Docente DTC | Jueves 5 de noviembre de 2020 |
| DOC_2 | Docente DTC | Viernes 6 de noviembre de 2020 |
| DOC_3 | Docente DTC | Viernes 13 de noviembre de 2020 |

| | | |
|--------|-------------|-----------------------------------|
| DOC_4 | Docente DTC | Viernes 13 de noviembre de 2020 |
| DOC_5 | Docente TPC | Sábado 14 de noviembre de 2020 |
| DOC_6 | Docente TPA | Lunes 16 de noviembre de 2020 |
| DOC_7 | Docente TPA | Martes 17 de noviembre de 2020 |
| DOC_8 | Docente DTC | Martes 17 de noviembre de 2020 |
| DOC_9 | Docente DTC | Miércoles 18 de noviembre de 2020 |
| DOC_10 | Docente DTC | Viernes 20 de noviembre de 2020 |
| DOC_11 | Docente DTC | Miércoles 2 de diciembre de 2020 |
| DOC_12 | Docente DTC | Miércoles 9 de diciembre de 2020 |

Elaboración propia

PRINCIPIOS ÉTICOS

En este trabajo investigativo se respetaron los principios éticos definidos por el comité de ética de la PUCP. Se garantizó el respeto a las personas que contribuyeron en la realización de la presente investigación, no solo al consultar a los docentes –vía correo electrónico- sobre su interés en participar y contribuir al desarrollo de la investigación, sino también al hacer uso del protocolo de consentimiento informado en donde además de asegurar el anonimato de los participantes se les informaba respecto del objetivo y procedimiento a realizarse. Asimismo, se aseguró la integridad científica al garantizar la fiabilidad de la investigación tanto en la etapa de recolección de la información -puesto que en este punto los docentes participantes al aceptar ser partícipes del presente estudio no solo asumieron con convicción la relevancia de su participación, sino que se comprometieron a compartir información veraz y pertinente que contribuya a su desarrollo-, como a través de la realización de un análisis e interpretación de la información estructurado, el cual se dio usando la codificación y procesamiento de la misma.

CUARTA PARTE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A partir de la categoría y de las subcategorías de estudio definidas -en base al marco teórico-contextual realizado-, las cuales orientaron la elaboración de la guía de entrevista semi-estructurada y de la guía de focus group, se procedió a la realización del análisis de la data. Así pues, la información obtenida fue procesada usando la técnica del open coding la cual -según Khandkar (2009)- al partir de conceptos que “emerge from the raw data and later grouped into conceptual categories. (...) build a descriptive, multi-dimensional preliminary framework for later analysis. (...) ensuring the validity of the work”¹⁰ (p.8). En base a ello y a lo descrito por Mils, Durepos y Wiebe (2010), se consideró pertinente su uso para el procesamiento de la data del presente trabajo debido a la naturaleza descriptiva del estudio y a la escala en que se pretendía realizar; puesto que a gran escala no es recomendable ni factible de usar-. El proceso realizado para obtener los elementos emergentes que determinaron las categorías de análisis inició con el análisis detallado de la data recolectada de las entrevistas y del focus group realizados. En base a ello se inició con la identificación de elementos emergentes (unidades de análisis) que dieron luz a la interpretación de los resultados. La información recopilada se ha caracterizado y estructurado sustentándose en las categorías identificadas como elementos emergentes y en las subcategorías que sustentan análisis futuros. El procedimiento seguido nos ha permitido organizar la data de manera que se pudieron precisar los aspectos fuertes que surgieron respecto de

¹⁰ “emergen de la data de manera directa y son luego agrupados en categorías conceptuales, (...) construyen un marco preliminar descriptivo y multidimensional para su posterior análisis, (...) lo cual asegura la validez del trabajo realizado”

los tipos y espacios de participación docente en el proceso de acreditación de nuestro caso en base a la percepción docente analizada.

TIPOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN

Como producto del análisis de la información resultante de las entrevistas y del focus group se encontró presencia –en distintos niveles- de los tres tipos de participación docente descritos por Obando (2008), Gutiérrez (2019) y Figueroa et. al. (2008): Consultiva, activa y decisoria.

La participación consultiva

En la cual el docente tiene un bajo impacto respecto a la toma de decisiones y/o procesos institucionales, ello debido a que –tal y como afirman los autores previamente mencionados- los docentes son consultados mas su intervención no es necesariamente tomada en cuenta. Este tipo de participación fue identificado en la **etapa autoevaluativa** por parte de los docentes que no eran miembros de la comisión y que colaboraban con:

- La “revisión de los informes”. Es un elemento emergente identificado por los docentes DOC_1_E y DOC_3_E. Esta revisión, la cual tenía el objetivo de retroalimentar a la comisión para que pudieran o no ser tomadas en cuenta en la mejora de los informes autoevaluativos, es consultiva –según lo mencionado por Obando (2008), Gutiérrez (2019) y Figueroa et. al. (2008)- debido a que si bien la opinión del docente, encargado de la revisión, es realizada con fines de mejora; las recomendaciones dadas pueden o no ser consideradas por la comisión a cargo del proceso. Esta retroalimentación es realizada “viendo la información que se había recogido y como se estaba interpretando” (DOC_1_E), y en base a ello “desde fuera del asunto, leía con los ojos de lo que podían leer los evaluadores, (...) me dediqué el tiempo de mirar, leer, decir “falta este análisis” o “acá solamente se está dando el dato y no se está analizando” ” (DOC_2_E).

La participación docente en los procesos de acreditación se da de diversas maneras, algunas definidas con mayor claridad que otras, pero todas claras

en su orientación hacia el objetivo común: construir una cultura evaluativa en aras de la mejora constante. Este objetivo en común es uno de los aspectos que hacen sostenible este tipo de procesos, pues es altamente demandante para los docentes en términos de tiempo, esfuerzo y compromiso.

- La “participación en las encuestas”. Es otro elemento emergente identificado en este tipo de participación, ello debido a que los docentes respondieron estas “encuestas (...) para poder constatar lo que estábamos percibiendo cada uno de nosotros, de alguna manera se trataba de triangular, cada quien iba haciendo su interpretación y esto nos iba ayudando a tener un informe más coherente y más claro” (DOC_1_E). Se enfatiza la palabra “responder” pues fue una acción de consulta, mas el uso de la información obtenida no es decisivo, lo cual según Obando (2008), Gutiérrez (2019) y Figueroa et. al. (2008) no desmerece el rol docente en la actividad, solo que disminuye las oportunidades de compromiso por parte del profesorado que solo es parte de acciones específicas como la previamente descrita. Esta participación no se ha dado “de la misma forma pero sí hubo participación” (DOC_3_E). No se dio de la misma forma pues el llenado de las encuestas se hace desde el propio rol, en el caso de los TPA (tiempo parcial por asignaturas) desde su conocimiento de la facultad, en el caso de los docentes de tiempo completo igual. La finalidad, además de promover a participación para el involucramiento fue “poder identificar cuales son todas esas necesidades (...) e identificar algunos elementos que son claves de ser confirmados o precisados, es ahí que el equipo organiza toda la parte de los mini talleres donde se invita a docentes,” (DOC_4_E). Este tipo de actividades tal y como afirman Alaska et al (2019), le permiten al docente fortalecer su compromiso para los objetivos institucionales y por ende garantizar la continuidad de los alcances logrados como producto de la acreditación.

Se hicieron como especies de focus groups de los docentes para recuperar información sobre estos aspectos y creo que también se envió algún tipo de documento o encuesta virtual para recoger información. (...) Recuerdo haber llenado un documento muy extenso desde mi percepción, en función a los distintos aspectos de la facultad y de la universidad también. (DOC_7_E)

Tanto la DOC_5_E como la DOC_6_E, quienes también comparten la característica del trabajo por horas en la facultad de educación de nuestro caso, coincidieron en lo planteado por el DOC_7_E respecto al tipo de participación que tuvieron en ambas etapas. Ello le permite al docente, tal y como afirman Figueroa et. al. (2008), trascender de su rol en el aula y fortalecer su compromiso para los objetivos institucionales. Asimismo, ello no incurre en un sentimiento negativo, todo lo contrario, desde la propia reflexión manifestaban que al realizar dichas acciones sentían que aportaban su “granito de arena” (DOC_6_GF) y que se sentían “incluidas” y “parte de” (DOC_5_GF) el proceso de acreditación, estableciendo y/o fortaleciendo su sentido de pertenencia.

La otra etapa en donde se pudo identificar presencia de este tipo de participación fue la **etapa de evaluación externa**. Tanto por parte de los docentes que fueron miembros de la comisión como por el lado de los que no, coincidieron en que:

- La “atención a la presentación de los informes”. Es un elemento emergente que hace referencia a la asistencia de los docentes a la lectura del pre dictamen que realizaron los evaluadores externos en su visita. Es consultiva pues, si bien tiene como propósito informar sobre los resultados encontrados durante la estancia, la información brindada sirve como insumo para la aclaración de los aspectos que lo requieran, información que es recibida -mas no necesariamente aceptada o tomada en cuenta por los evaluadores externos-. Ello es confirmado por los docentes (DOC_2_E, DOC_3_E, DOC_4_E, DOC_8_E, DOC_9_E y DOC_11_E) quienes manifestaron que, si bien el pre dictamen les ayudó a tener una idea de los elementos a mejorar, debieron esperar el dictamen oficial para poder hacer el levantamiento de las observaciones determinadas por los evaluadores externos.
- La “participación en las reuniones con los evaluadores externos”. Es un elemento emergente que hace referencia a la participación que tuvieron los docentes en los focus group/reuniones realizados por los evaluadores externos, reuniones en las que “permitían que cada uno dé su apreciación, su versión, y ellos daban también sus impresiones, podían escuchar

respuestas y explicaciones o aclaraciones también” (DOC_10_E). La participación en estas reuniones se limitaba a la respuesta de los docentes ante las preguntas que los evaluadores tenían preparadas como resultado del análisis del informe autoevaluativo. Estas respuestas podían ser o no consideradas por los evaluadores externos, ello según Obando (2008) y Gutiérrez (2019) la establecería como una participación de tipo consultiva. (DOC_1_E, DOC_2_E, DOC_3_E, DOC_7_E, DOC_8_E, DOC_10_E, DOC_11_E).

Hubo reuniones recuerdo, en las cuales también éramos como especie de *focus group*, con los evaluadores externos. O sea, ellos también nos entrevistaron para que nosotros también transmitamos con toda honestidad lo que pasábamos. O sea, no había ningún tipo de maquillaje, no percibí eso. Bastante honestidad y transparencia. Y por supuesto nosotros queríamos siempre transmitir lo mejor de nuestra facultad. Ese es el espíritu de alguien que trabaja en la institución en la cual se siente identificada. (DOC_5_E)

Es importante recalcar que los focus group dirigidos por los evaluadores externos se organizaban en base a ciertas características (número de horas de dictado, nivel al que pertenece, etc.) que compartían los participantes (docentes, egresados, estudiantes, autoridades, etc.). Todos los docentes entrevistados manifestaron haber participado no solo desde su compromiso y claridad de la necesidad y relevancia del proceso, sino también desde su honestidad, integridad y transparencia; elementos fundamentales para la mejora institucional, la cual indican como su fin máximo. Esta actuación la realizaban sabiendo que su opinión podía o no ser tomada en cuenta en las decisiones finales, pues era puesta a interpretación por los evaluadores bajo el modelo y los criterios propios de la agencia acreditadora.

Un dato interesante que se observó como producto del análisis de la información es que existe una coincidencia respecto a la asociación del tipo de contrato que poseen los docentes, quienes evidenciaron determinada participación en etapas específicas; puesto que ellos -en el caso de los docentes TPA- al tener una menor carga horaria -es decir, debido a que trabajan por horas y no a tiempo completo-, no pueden ser parte de la comisión a cargo de la acreditación de la carrera, puesto que como criterio principal para la conformación de los comités se encuentra la disponibilidad de tiempo. Por ello, la etapa autoevaluativa de los docentes TPA se

limitó a la participación en el llenado de las encuestas. En el caso de los docentes DTC que no eran parte de la comisión -por motivos particulares-, además de las encuestas, colaboraban con la revisión de los informes de autoevaluación -mas no con la construcción del mismo (la elaboración del informe está a manos únicamente del comité)-. La presencia de esta variable nos lleva a realizar un planteamiento no contemplado al inicio de nuestra investigación: ¿cómo empoderar e involucrar en la facultad más a este tipo de docentes de poca carga horaria? Ello debido a que dentro del grupo focal fue reincidente la relación entre el nivel de participación docente en los procesos de acreditación y el nivel de alcance de los objetivos de aprendizaje y del perfil de egreso (DOC_2_GF, DOC_6_GF, DC_7_GF, DOC_10_GF Y DOC_12_GF), ya que un docente que es consciente de lo que busca la facultad respecto a la experiencia educativa, tiene mayor posibilidad de acercar a sus estudiantes hacia dicha meta.

La participación activa

Es aquella en la cual el docente demuestra respeto de las decisiones y acciones institucionales, donde su opinión y/o aportes no son necesariamente tomados en cuenta. Este respeto –tal y como afirman Obando (2008) y Gutiérrez (2019)- se hace expreso en la puesta en común por parte del docente, de las acciones indicadas por las autoridades institucionales o de la carrera. Este tipo de participación fue identificada de manera generalizada en la **etapa previa** del proceso de acreditación (DOC_1_E, DOC_3_E, DOC_4_E, DOC_5_E, DOC_E, DOC_E, DOC_8_E, DOC_9_E, DOC_10_GF, DOC_11_GF y DOC_12_GF). Ello debido a que en esa fase los docentes sin haber sido consultados sobre su interés por participar en un proceso de acreditación de la carrera, se volvieron parte asumiendo roles activos y/o pasivos dentro del mismo. Cabe destacar que ellos manifiestan haberlo hecho con buena actitud, pues comprendían los beneficios que conllevaba. En esta etapa se visibilizan los siguientes elementos emergentes de tipo activo:

- La “información como paso hacia el involucramiento con el objetivo”. Tiene el propósito de “sensibilizar a las personas para que sientan la necesidad y la pertinencia de hacer una autoevaluación, e implica lógicamente tratar de

involucrarse en el proceso con una actitud de confianza, de compromiso” (DOC_1_E). Tanto los docentes TPA como los docentes a tiempo completo manifiestan que “en las reuniones del departamento se informó que se iniciaba este proceso y que luego íbamos a ser convocados en distintos momentos de acuerdo a lo que se requiera en el proceso” (DOC_2_E), ello quiere decir que no hubo consulta, sino que esta etapa fue meramente informativa –que demandaba una acción definida de respuesta por parte de los docentes-. Al determinar la acción, a pesar de no necesariamente haber sido parte de la decisión, según Obando (2008) y Gutiérrez (2019), se establecería a esta actividad como de tipo activa.

- La “revisión de documentos”. Comprende primero “una lectura y una revisión de los documentos que nos llegaron de CINDA para poder ver si es que lo que allí solicitaban -respecto cada uno de los componentes - esté presente y a la mano”. Se hizo presente este tipo de participación en los docentes que fueron miembros de la comisión, ya que parte de su tarea en la etapa previa era empaparse en el modelo de acreditación y de la información de la facultad para así poder realizar el proceso autoevaluativo de la mejor manera; es decir, llevarlo a cabo, mas en la conformación de las comisiones encargadas de esta revisión no tuvo lugar la consulta y conformación voluntaria, lo cual tal y como plantean Obando (2008) y Gutiérrez (2019) la dota de su naturaleza activa.

Para los docentes tenemos en la reunión del departamento y allí se informó que se iniciaba este proceso y que luego íbamos a ser convocados en distintos momentos de acuerdo a lo que se requiera en el proceso. Entonces se hace una información general y después se aprovecha la junta de profesores donde no solo se convoca a los profesores de tiempo completo sino a los que participan en el semestre, que son de otras facultades, o que son por horas. Esta junta está cargo de la decana y la jefa de departamento, y allí se presenta esta actividad también para que todos estén informados. (DOC_2_E)

Es importante destacar que, en esta participación, si bien los docentes no eran partícipes de la decisión, lo eran de la acción. Ello no por un tema de ordenanza legislativa o directiva sino por un tema de compromiso docente-educativo (DOC_10_GF), por un tema de participación y asimilación del modelo de acreditación. Asimismo, tal y como menciona Chehaybar (2007), el “generar acciones comprometidas y conscientes” es uno de los factores a considerar cuando

se tienen objetivos comunes de búsqueda de la calidad. Es ahí donde surge la siguiente interrogante: ¿Es posible que ello impacte en el nivel de involucramiento de los docentes en sus funciones como miembros de la comisión? En la información recopilada ni en las fuentes consultadas se ha encontrado evidencia que responda a esta interrogante puesto que, si bien puede parecer arbitrario, los docentes cumplen con sus funciones y logran resultados favorables (acreditación).

La participación docente de tipo activa también se evidenciaba en la **etapa de autoevaluación**, ello debido a que en esta etapa no solo respondían a los llamados para brindar información a través de encuestas (en el caso de los docentes TPA y TPC); sino que cumplían funciones organizativas, de desarrollo e incluso directivas (en el caso de los docentes DTC) a través de la labor de las comisiones. Al respecto, se identificó el elemento emergente “conformación de las comisiones” asociado a este tipo de participación. Debido al bajo número de docentes a tiempo completo en la facultad, estas comisiones fueron compuestas bajo el único criterio de pertenencia a la especialidad; es decir, no hubo opción a consulta, fue un hecho meramente informativo, de acción inmediata. A pesar de no tener muchos criterios para la conformación del comité, la “participación en las comisiones” –elemento emergente asociado a esta etapa- demanda de “disposición, trabajo en equipo y responsabilidad” (DOC_2_E). Aptitudes que, según Chehaybar (2007), están conectadas al compromiso consciente, el cual es un elemento clave para el éxito en este proceso.

Como comisión teníamos que constatar qué información teníamos, dónde estaba, por que es una cuestión que permite la acreditación: ordenarnos en el registro de la información. Aquello de lo que no necesariamente disponíamos, debíamos prever un cronograma para conseguir y/o generar los datos que nos servirán como base para la elaboración de los documentos correspondientes a esta etapa, para luego sentarnos a redactar el informe y el plan de mejora. (DTC_8_E)

Cabe destacar que en esta etapa en la que se encuentran diferentes niveles y tipos de participación, se desarrolla la mayor parte de la producción de material con fines de acreditación; por lo que es una etapa bastante “amplia, compleja que requiere bastante tiempo”, pero que a su vez es una “oportunidad de mejora” (DOC_2_GF). Esta etapa demanda del docente un alto nivel de compromiso y responsabilidad, lo cual lo vuelve extenuante pero satisfactorio al final del proceso. Al ser un proceso

complejo que demanda de la articulación y el trabajo en conjunto de los docentes, se considera que el que el personal administrativo reduzca la carga laboral de los miembros de la comisión, ayuda mucho a que se logren los objetivos alcanzados. Asimismo, sería mucho más favorable si existiese un equipo pequeño pero permanente que lidere este tipo de procesos pues no solo trabajaría en procesos de acreditación, sino que ayudaría a conectar este tipo de procesos y establecer una línea de continuidad en la mejora constante de la carrera.

En la **etapa de evaluación externa** también se da el tipo de participación activa. Ello se observa de manera clara en los siguientes elementos emergentes identificados como producto del análisis:

- La “organización de las reuniones”. Las cuales fueron solicitadas por los evaluadores externos, fue coordinada y convocada por el comité y la facultad en general a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas. La participación de los docentes de la comisión fue activa, pues ejecutaron la solicitud de los evaluadores externos. Asimismo, fue activa la participación de los docentes que no eran miembros del comité pues se limitaron a asistir y ser parte de la reunión con sus pares.
- La “atención a las solicitudes de los evaluadores externos”. Consiste en que “como miembro de la comisión nosotros revisamos el programa propuesto por los evaluadores externos a su llegada, y también nos aseguramos de que participen los distintos actores a disposición de los evaluadores” (DOC_2_E). Ello no directamente es realizado por la comisión sino por el personal administrativo con que se contaba. Si bien no es obligatoria la participación, “se apela al compromiso de cada uno como docente de la facultad” (DOC_2_E). Es decir, se tiene una doble función: asistir y proporcionar información veraz. Ello se hace visible con el elemento emergente “participación de las reuniones con los evaluadores externos”, que si bien fue descrito como de tipo consultivo también encajaría en el tipo activo debido a que exige de una acción de respuesta sin una opción a decisión participativa.

Los evaluadores envían la agenda, en esa agenda ellos nos dicen “mira, vamos a necesitar reuniones con autoridades de la carrera, con profesores, con estudiantes, etc.” y nosotros, la comisión nos encargamos de gestionarlo. Yo participé en la reunión con profesores de la carrera de tiempo completo, pero hubo otras reuniones. (DOC_3_E)

La disposición es uno de los elementos claves que se ha podido observar de manera transversal en todos los docentes entrevistados, puesto que a pesar de no ser parte de las decisiones, responden a ellas de manera proactiva. Este es un aspecto importante a considerar dentro de los elementos que intervienen en la obtención de resultados favorables. Respecto al tipo de contrato que poseen los docentes, se pudo observar que existe una tendencia de mayor acción por parte de los docentes de tiempo completo. La presencia de esta variable se asocia al campo de ejecución de las decisiones institucionales, la cual se sustenta en el compromiso docente y el soporte institucional brindado.

La participación decisoria

Es aquella donde el docente forma parte del diálogo y accionar democrático en búsqueda de un camino hacia el logro de metas compartidas, en el cual –tal y como afirman Obando (2008) y Gutiérrez (2019)- se refuerza el valor del compromiso. Chehaybar (2007) complementan lo mencionado afirmando que “el docente requiere un lugar más protagónico” en los diferentes espacios de la educación superior, ya que al ser un actor de primera fila conoce la realidad educativa por la propia experiencia. Este tipo de participación fue identificada en la **etapa de autoevaluación**, puesto que en esta etapa -específicamente en la elaboración del informe y en la realización de los talleres de implementación de ideas para la constitución del plan de mejora, los docentes deben analizar y construir los productos escritos siguiendo el modelo de la acreditadora. Ello se observa en los elementos emergentes identificados como parte de esta etapa:

- La “elaboración de los instrumentos de recojo de información”. Es el proceso que se da antes de que se vaya a iniciar la fase de recojo de la información, el cual es insumo para la realización de los informes. Al ser un procedimiento complejo se subcontrata a una empresa para que lo realice. Ello no niega la participación del comité, puesto que es “el comité, con estos especialistas

que hacen las encuestas, decide a quien va dirigida cada encuesta, qué tipo de características de tener, y así se elaboran los cuestionarios” (DOC_2_E). En esta actividad también tienen una participación decisoria, debido a que no se encarga de la ejecución, sino de la supervisión y emisión de opinión.

- La “elaboración de los informes”. Es la actividad que abarca en su mayor parte a las otras. Ello debido a que es el gran producto en base al que se trabaja la etapa de evaluación externa y de acreditación. Involucra “un análisis interpretativo, de todos los datos que se iban recogiendo por cada dimensión o cada variable y según eso iban identificando los aspectos positivos y aquellos aspectos que impedían algún logro de la variable, las fortalezas y debilidades diríamos que iban encontrando por cada una de las dimensiones, era un trabajo conjunto” (DOC_1_E). El cual es elaborado en etapas, de manera democrática y participativa (comité) y es el documento que refleja la realidad de la carrera.
- La “organización y distribución del trabajo dentro de las comisiones”. Se da debido a que, al ser un equipo de trabajo reducido con una carga laboral amplia, se deben gestionar los procesos para garantizar la eficacia. Ello es mencionado por la docente DOC_2_E, quien manifiesta que dentro de la comisión “dividimos un poco el trabajo, sobretodo de la redacción. Unas empezaban por la parte de los antecedentes y veían que esta parte esté cubierta. Otro miembro del equipo podía ir trabajando y avanzando los resultados de las encuestas de los docentes en una de las dimensiones: perfil de egreso, etc”. Lo anteriormente descrito no deniega el trabajo en equipo, ya que luego de esta distribución del trabajo se realiza puestas en común para afinar cada uno de los productos.
- Al ser esta etapa una etapa tan compleja, el “trabajo colaborativo”. Se convierte en una de las actividades más presentes en el proceso. Ello se visualiza “en cada dimensión”, puesto que se promueve “una mirada conjunta, avanzamos la parte descriptiva, podríamos avanzar la parte de análisis o de valoración, pero la última siempre era de manera conjunta de los miembros del comité” (DOC_2_E). Es decir, a pesar de la distribución y la carga individual, la parte grupal-colaborativa se convierte en indispensable. Es en esta actividad donde se evidencia de manera más clara

la participación decisoria de los docentes, pues son ellos quienes sugieren, modifican y realizan todas las acciones.

- La “participación en la elaboración del plan de mejora”. Es otra actividad que goza de esta característica abierta, dialéctica y democrático; pues si bien es el comité el que define y redacta el plan de mejora, son los docentes quienes “intervienen para identificar los problemas, priorizarlos y después ya plantear acciones” (DOC_2_E). Esta participación y construcción de insumos en los talleres “se recoge posteriormente para el plan de mejora” (DOC_2_E).

Los elementos son identificados dentro de la actividad básica de elaboración de informes, que es el gran producto final de la etapa. Para ello se deben organizar y distribuir el trabajo los miembros de la comisión puesto que son 4 personas y el informe se caracteriza por ser bastante complejo. Por ello el trabajo colaborativo es un elemento altamente presente en esta etapa, puesto que de otra manera sería imposible conseguir cumplir con los cronogramas. Un proceso claramente decisorio debido a su naturaleza democrática y participativa.

Al nivel de toda la facultad (...) el trabajo y la opinión de cada profesor es importante. Además de recoger esta información directamente de los docentes, como producto de la autoevaluación, salía un plan de mejora. (...) no es solamente decir en qué estamos bien y en qué estamos mal y se acabó. Sino que los puntos que se identifiquen que deben ser mejorados quedan como parte del plan de mejora. (...) No era algo que quedaba solamente en el papel, porque además después viene la re-acreditación y tienes que dar cuentas sobre lo que hiciste. Entonces, sí se seguía avanzando sobre eso. (DTC_9_E)

Al respecto, en el grupo focal se destacó el tema de involucrar a los docentes en los procesos dentro de lo posible, pues ello tiene como consecuencia acciones más organizadas y eficaces en aras del logro de objetivos comunes, lo cual se sustenta en el desarrollo del sentido de pertenencia, del compromiso y de colaboración. Lo previamente descrito suscita la validez de lo mencionado no solo por Obando (2008), Gutiérrez (2019) y Chehaybar (2007), sobre el involucramiento y protagonismo docente, va más allá de la eficacia, centrándose en la pertenencia de las acciones y abriendo un panorama para la mejora de la realidad de la carrera.

Otra etapa en la que se encuentra esta participación activa– a menor escala– es la **evaluación externa**, pues los docentes miembros de la comisión se encargan de:

- La “organización de las reuniones”. Es un elemento emergente que es identificado como decisivo puesto que si bien son los evaluadores externos quienes a su llegada a la universidad arman o solicitan el cumplimiento de reuniones inamovibles, es el comité y el personal administrativo quienes definen el cronograma de las reuniones. Ello dota al proceso de la autonomía democrática característica de la participación decisoria.
- El “levantamiento de las observaciones descritas en el informe”. Es un proceso propio de la comisión quienes de manera democrática y colaborativa se encargan de realizar dar solución o respuesta a las observaciones presentadas por los evaluadores externos - teniendo en cuenta la realidad de la facultad (FODA). -, las cuales son retornadas a la acreditadora en una plaza establecido para la espera del veredicto final. Esta devolución es una “oportunidad de poder ampliar información o también argumentar si no estás a favor o si no te parece tal o cual opinión. Se tiene que sustentar allí si es que algo no quedó muy claro” (DOC_2_E).

Nos juntábamos para ir evaluando los procesos (...) efectivamente si bien hay un equipo que trabaja y se organiza y cada miembro tiene una determinada función, creo que es más por el tema de “tenemos que responder a todo esto” y hay mucha confianza en el equipo, estamos mirando que no falte nada, que no se pierda ningún detalle por que finalmente se va a dar cuenta de todo el trabajo que se realiza en la facultad. (DOC_12_GF)

El trabajo colaborativo, la interacción, el compromiso, la reflexión y la responsabilidad son habilidades que se potencian en este tipo de participación y que le permiten a los docentes desarrollar un sentimiento de apropiación e identificación que le contribuyen a la práctica docente y a su desarrollo profesional. Es decir, el impacto positivo no solo lo tiene la carrera acreditada sino todos sus miembros pues es en base al trabajo articulado que se logran los objetivos conjuntos. Es importante destacar que esto se da bajo la estructura de lo que implica un proceso de acreditación, cuyas etapas definidas pueden convertirse en un obstáculo o una oportunidad.

Luego de analizar la información resultante respecto a esta categoría, se considera que además de los tres tipos de participación docente se debería incluir un cuarto

tipo: De aprendizaje. Ello debido a que tanto en las entrevistas como en el grupo focal ha surgido esta y se sustenta en que el objetivo del accionar docente se encuentra en la promoción u obtención –propia o de otros- del aprendizaje. Asimismo, se considera que además de llevar a cabo las actividades propias del proceso de acreditación, a nivel institucional –en este caso a nivel de la facultad- se deberían definir actividades de extensión que le permitan compartir la información y las medidas tomadas, actividades que amplíen el alcance de las mejoras y que involucren no solo al personal docente sino también a los estudiantes y administrativos.

ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN

Como producto del análisis de la información resultante de las entrevistas y del focus group se encontró presencia de tres de los cuatro espacios de participación docente descritos por Bretones (1996): En el sistema, en el centro de enseñanza y en el aula. Los resultados serán interpretados a continuación partiendo de los tres espacios identificados.

En el sistema

Siempre hubo este espacio para que nuestra voz se hiciera presente, ya sea por las coordinaciones, por los mensajes, yo en todo momento me sentí informado por los correos, me sentí informado por los documentos que dejaban en los casilleros. (DOC_7_GF)

La participación docente en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de nuestro caso se da en el sistema, ello se sustenta debido a que los docentes son conocedores y respetuosos de los procesos, dimensiones e indicadores que orientan y definen los espacios donde se valida la intervención y donde no son necesariamente tomados en cuenta en términos de decisión. Este espacio se puede asociar con el tipo de participación activa, debido a su naturaleza de acción. En este espacio entonces se desarrollan:

- Los “espacios físicos y virtuales de intercambio de ideas”. Fueron descritos como uno de los elementos emergentes donde los docentes miembros de la

comisión interactuaban viendo “la información y volvían a revisar y validar que lo que estaba colocándose ahí en los distintos aspectos que comprende cada dimensión” (DOC_2_E). Ello se daba tanto en las reuniones de trabajo, como en la reunión con los evaluadores externos, entre otras. Estos espacios se caracterizaban por ser “abiertos y amigables” (DOC_5_FG), lo cual promovía un clima de trabajo armonioso, de creatividad y de productividad, reforzando –según Bretones (1996)-su rol activo como miembro de la comunidad educativa, generando un retorno a la misma institución.

- Los “espacios de trabajo colaborativo”. Los cuales surgen como un elemento emergente -descrito de manera consciente por los docentes (DOC_1_E, DOC_2_E, DOC_4_E, DOC_6_E, DOC_7_E, DOC_11_E) como necesario para el logro de resultados óptimos-, debido a que en este espacio se dan “momentos en los cuales como parte del proceso ya intervienen para identificar los problemas, priorizarlos y después ya plantear acciones y eso se recoge posteriormente para el plan de mejora, donde intervienen todos los profesores” (DOC_1_E). Ello se da en diferentes momentos: reuniones de comisión, elaboración del plan de mejora, elaboración del informe autoevaluativo, entre otros. Y se comprende como un elemento importante para el logro de los objetivos planteados y la sostenibilidad del proceso. Lo cual, genera un retorno, impacta de manera positiva la dinámica de trabajo y por ende –según Bretones (1996)- no solo a la institución sino también al sistema educativo.

Ha sido un trabajo arduo, pero fue un trabajo en equipo. Yo creo que, tras bambalinas de cierto modo a pesar de todo el tema de la estructura, de responder todos los indicadores que habían, de generar planes de mejora, etc. Creo que fue un tema que nos ayudó a nosotros como docentes a unirnos de cierta manera y a conocernos un poquito más en los equipos más pequeños. (...) Eso creo que fue muy rico, ese trabajo en equipo nos permitió a los docentes que estábamos en planta en ese momento a unirnos y a conocernos un poco más allá de lo académico. (DOC_10_GF)

Es importante aclarar que este tema de las interacciones, del trabajo colaborativo siguiendo las pautas del proceso de acreditación además de la finalidad de certificación, posee -en la carrera de educación primaria de la facultad de nuestro caso- una finalidad transformativa y de aprendizaje. (DOC_1_GF, DOC_2_GF, DOC_6_GF, DOC_7_GF, DOC_10_GF, DOC_12_GF). Ella trasciende la

concepción micro de la carrera, llegando a impactar –según Bretones (1996)- en la institución y en el sistema. De este modo, se plantea que –en base a lo planteado por Chehaybar (2007)- “el hecho de que el docente tenga un papel fundamental” en el proceso de acreditación, “implica también asumir una nueva dinámica en las instituciones educativas”. Lo previamente expuesto se sustenta en que el reconocimiento alcanzado no solo se da a la facultad, o en la universidad de nuestro caso, sino que se da a nivel nacional.

En el centro de enseñanza

La participación docente en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de nuestro caso se da también en el centro de enseñanza, ello se sustenta en lo planteado por Bretones (1996), quien afirma que debido a que los docentes participan en la toma de decisiones (comisión), en la solución de problemas (plan de mejora) y en el cambio (ejecución del plan de mejora). Lo previamente descrito ha sido identificado en los elementos emergentes:

- Las “reuniones informativas en la etapa de sensibilización”. Son espacios en los que se busca “que todos los que están participando en el programa tengan información” (DOC_1_E). Ya que tal y como se planteó en el tipo de participación activa, la información y sensibilización son un paso hacia el involucramiento y compromiso de los docentes para con el logro de los objetivos de acreditación. Estos espacios se dieron de manera presencial en la facultad, aunque dichos procesos fueron complementados por acciones virtuales secundarias.
- Los “espacios físicos y virtuales de intercambio de ideas”. Son espacios que promueven la participación, el compromiso, y la creatividad. Ello en el marco del proceso de acreditación. Estos espacios son óptimos para lograr que “las profesoras de cada especialidad vayan intercambiando ideas” (DOC_1_E), ideas que al consolidarse se convierten en recursos para los informes finales.
- Los “espacios físicos y virtuales de comunicación e información”. Son espacios que se formulaban de manera presencial a modo de “diversas reuniones” (DOC_1_E), pero también de manera virtual a través de “un

boletín donde informábamos de todos los procesos (...) a todo el público diverso” (DOC_1_E). Dichos espacios tenían el objetivo de informar constantemente sobre el progreso logrado en el proceso de acreditación.

- Las “reuniones para el recojo de la información”. Son espacios donde “se convoca a los docentes, a los estudiantes y a otros actores para presentar todo lo que se ha encontrado en el informe de autoevaluación” (DOC_2_E), para que de esa manera los otros miembros de la comunidad educativa “puedan aportar con soluciones, alternativas de solución” (DOC_2_E) a los problemas o dificultades existentes.
- Las “reuniones con los evaluadores externos”. Son espacios en los que los evaluadores externos buscan clarificar todas las interrogantes que surgieron al revisar el informe de autoevaluación. Los evaluadores externos asisten a las reuniones “siempre haciendo preguntas” (DOC_1_E), con el ánimo de comprender el funcionamiento y modo de trabajo. Este proceso es beneficioso no solo para los evaluadores externos sino también para la propia institución, puesto que le permite –a través de las preguntas-reflexionar sobre su propia práctica y su propia realidad.
- Las “reuniones para la elaboración de los instrumentos de recojo de información”. Son espacios en los que los miembros del comité tienen que organizar “reuniones con la entidad que se encarga de la elaboración, aplicación y tabulación, y posterior entrega de los resultados” (DOC_2_E). Ello debido a que al ser mucha la carga que poseen los miembros de la facultad, se contó con una institución que estuvo a cargo del proceso. Lo cual facilitó el trabajo de las docentes miembros del comité, reduciéndolo de la elaboración, aplicación y procesamiento de la data; a la supervisión de dichos procesos, para luego obtener la data ya procesada y lista para ser herramienta de análisis.

Es necesario mencionar que los espacios de participación docente identificados como propios del centro de enseñanza, promueven distintos tipos de participación, en las actividades a desarrollar. Para comprender mejor la asociación de los mismos, el análisis e interpretación de los elementos emergentes -identificados tanto en las entrevistas como en el focus group-, ha sido agrupado de la siguiente manera:

En los espacios de determinación de los objetivos. Los docentes participan de reuniones -“reuniones informativas en la etapa de sensibilización”, “reuniones para el recojo de la información” y “reuniones para la elaboración de los instrumentos de recojo de información”-, focus group -“reuniones con los evaluadores externos”- y debates -“espacios físicos y virtuales de intercambio de ideas”, “espacios físicos y virtuales de comunicación e información”- en los que sus intervenciones cumplen una función crucial en la construcción de objetivos institucionales con fines de acreditación. (DOC_1, DOC_2, DOC_3, DOC_4, DOC_5, DOC_6, DOC_7, DOC_8, DOC_9, DOC_10, DOC_11, DOC_12). Se considera interesante el tema de la apertura de espacios para ello. Sería aún más productivo que este tipo de espacios se establecieran como tema de agenda permanente, no solo por temas del calendario de la acreditación. Ello se completaría con lo mencionado por Aguayo (2015), quien plantea que la participación docente en el centro de enseñanza debe darse “como un acto colectivo en asociación con otros en la escuela” en la que se realicen acción que contribuyan a la escuela. Lo cual nos lleva al siguiente planteamiento: Es importante promover espacios de determinación de objetivos conjuntos dentro de la escuela, ello debido a que si bien existen lugares donde se pueden dar este tipo de acciones, estos son limitados a la información y participación pasiva docente.

En los espacios de elaboración del plan de mejora. Los docentes son invitados a participar del proceso de consulta a bases -“reuniones para el recojo de la información” y “reuniones con los evaluadores externos”- respecto a las propuestas que puedan tener para la elaboración del plan de mejora institucional. Aunque la elaboración recae sobre la comisión (en sus reuniones de coordinación), los docentes son quienes dan los insumos para la construcción del plan. (DOC_2, DOC_5, DOC-9, DOC_10, DOC_11, DOC_12). Se considera que esta podría ser una razón por la que la construcción logra ser aceptada por todos los miembros de la facultad, pues no es resultado del planteamiento de los cuatro miembros de la comisión, sino que es el comité el encargado de articular y consolidar las propuestas de los docentes. Ello nos permite ejercer la tan anhelada “responsabilidad compartida” previamente descrita, la cual coincide en esencia con lo establecido por Aguayo (2015), quien describe que la participación docente debe

darse como el “ejercicio del rol profesional-laboral en la estructura escolar”, es decir, que dentro del centro de enseñanza el docente no debe solo limitarse a su función de enseñanza, sino que debe contribuir con su institución.

En los espacios de ejecución del plan de mejora. El ser consciente de los criterios de calidad le permite al docente iniciar el cambio de manera personal, en la línea de los cambios institucionales planteados en el plan de mejora. Estos cambios se materializan en los espacios de trabajo colegiado -“espacios físicos y virtuales de intercambio de ideas” y “espacios físicos y virtuales de comunicación e información”-, en la adaptación (individual o colectiva) del sílabo (contenido y metodología) a la propuesta vigente, entre otras. (DOC_2, DOC_5, DOC_7, DOC_10, DOC_12). Es importante destacar que la puesta en común puede darse por convicción o por indicación, no existe evidencia de cuál es la que tiene más presencia en la carrera, pero en base a la información recogida se puede decir que es una mezcla de ambas. La primera se hace notar pues se reflexiona sobre la relevancia de la mejora en el ámbito educativo. La segunda por su parte se hace visible pues es un requisito necesario para mantener el estatus de la facultad a nivel interno y externo. Ahora bien, estos espacios en los que se ejecuta el plan de mejora, según Aguayo (2015), son la muestra clara del “empoderamiento y acceso a la toma de decisiones” del docente “sobre sus procesos de trabajo”. Estos espacios entonces no solo poseen como finalidad la puesta en práctica del plan de mejora, sino que garantizan la mejora de las condiciones laborales de los docentes y por ende el clima institucional.

En los espacios de evaluación de los resultados. Dentro del grupo focal realizado se ha podido observar un sentido de continuidad en las acciones realizadas como producto del plan de mejora, las cuales han sido planteadas a modo de reflexión expresando que se han dado cambios en la malla curricular (para lo cual se requieren reuniones de una comisión especial), que aunado a la modificación del perfil de egreso (producto de reuniones con empleadores y docentes), a la adaptación del enfoque de enseñanza-aprendizaje (docentes reflexivos y críticos), entre otros procesos, permiten observar que el interés de acreditación va desde la perspectiva interna de mejora, razón por la cual se han logrado dar los espacios físicos y temporales para realizar los cambios necesarios

orientados hacia este objetivo máximo. (DOC_2_GF, DOC_5_GF, DOC_6_GF, DOC_7_GF, DOC_10_GF, DOC_12_GF). Si bien este establecimiento de espacios para la evaluación de los resultados se vería aún más enriquecida si contase con la participación de estudiantes como agentes activos y no solo como fuentes de información -pues ellos son quienes perciben de manera directa los resultados de los cambios definidos-; es necesario rescatar la acción evaluativa abierta que se plantea, ya que la el conocimiento del propio contexto, de la propia realidad, es el primer paso en el camino de la mejora continua hacia la calidad educativa, propio de todo proceso de acreditación.

En el aula

La participación docente en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de nuestro caso se da además en el aula, ello se sustenta debido a que los docentes tienen en todo momento como prioridad la formación óptima e integral de sus estudiantes. Este espacio entonces se materializa en todas las interacciones que tuvieron los docentes con la finalidad de conseguir mejoras asociadas directamente a su labor en el aula: modificaciones al sílabo, planificación colegiada, adaptación de las metodologías, recursos y espacios de aprendizaje. A pesar de encontrarse presencia de acciones de este tipo, no se han dado de manera general, han sido casos específicos. Tal vez, el aperturar más espacios de interacción y socialización de ideas permitiría motivar estas prácticas que se consideran beneficiosas no solo para el estudiante, sino también para la práctica docente y para los resultados institucionales.

Los profesores cuando nos dimos cuenta de que por ejemplo necesitamos el RSU, necesitábamos de alguna adecuación en nuestro propio curso lo hacíamos, se nos daba ese encargo también de que el sílabo lo revisáramos y luego las coordinadoras de nivel revisaban nuestros sílabos para ver si realmente también podría estar ayudando a responder a estas demandas de la acreditación, este también un cambio que se que se hizo, nos solicitaban hacer esa adecuación también a nuestro silabo. (...) lo hacía porque me interesaba que lógico la facultad también creciera, pero también que mi curso mejorara. Entonces creo que eso fue bueno, si siento que todos los profes pusimos el hombro para poder levantar este proceso y lograr la acreditación. (DOC_10_E)

Es importante destacar el tema de la disposición y compromiso de mejora para el máximo aprovechamiento de cualquier espacio de participación docente –

presentes en los docentes: DOC_1, DOC_2, DOC_5, DOC_7, DOC_9, DOC_10 y DOC_12- pues si solo se dan los espacios, pero no hay compromiso ni interés personal, el cambio y el impacto que se pueda lograr no será tan significativo. Sobre ello, en el focus group asocian al proceso de acreditación con emociones y sentimientos: agobio, útil, tensión, unión, colaboración, amigable, estrés, ansiedad, soporte, temor, alegría, inclusión, orgullo, vínculo, valoración, confianza, confusión, equilibrio, celebración, apoyo, tranquilidad, compromiso, entre otras. El poder encontrar estas emociones y sentimientos como procesos paralelos al desarrollo de la acreditación suscita la idea de que existe interés e involucramiento por parte de los participantes, lo cual se podría consolidar como uno de los factores que influyen también en el logro institucional alcanzado. Asimismo, además de el interés docente, se visualiza el esfuerzo del equipo administrativo por abrir y mantener estos canales de apertura y trabajo para la búsqueda de la tan ansiada calidad educativa.



CONCLUSIONES

Como producto de una profunda revisión de la literatura, análisis e interpretación de los resultados del tema que suscita la presente investigación, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- La participación docente en el proceso de acreditación de una carrera es un elemento de suma importancia, pues a través de ella se validan los procesos de la acreditación; y, por ende, dependen de su desarrollo los resultados a obtenerse. Si bien en un inicio la decisión de participar en este tipo de actividades depende de las autoridades de la carrera, y son estas quienes facilitan las condiciones y recursos para su realización; el camino que se recorre luego de ello se convierte en una ardua marcha que puede ser mecánica – burocrática/política- o reflexiva –cultura evaluadora/de mejora constante-, dependiendo del enfoque que determinen el comité de acreditación y todas las personas que participan de esta.
- Al analizar las percepciones docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima, se pudo comprender –en base a la disposición e involucramiento demostrados en las entrevistas y el focus group realizados a los docentes entrevistados- que existe un alto nivel de compromiso por parte de los docentes para con la facultad (evidenciado en su participación) y por ende para con los procesos que esta lleva a cabo (entre ellos se encuentra el de acreditación). Esta participación, la cual se dio en distintos tipos y espacios, ha sido percibida por los docentes como necesaria; y por ende se llevó a cabo de manera consciente por parte del profesorado -a pesar de la carga adicional de trabajo que implicó para toda la plana docente-.
- Como producto del análisis se ha podido identificar -desde la percepción docente- la presencia de tres tipos de participación en este proceso: activa, consultiva y decisoria. La variación entre una y otra se encuentra asociada a dos factores: la etapa del proceso de acreditación –puesto que cada etapa

posee actividades particulares que demandan una acción por parte de los docentes- y la carga horaria asociada a su acuerdo laboral –puesto que dependiendo de su tipo de contrato se determina su tiempo de dedicación a la docencia, y dependiendo de esta es que se pasa un mayor o menor tiempo en la facultad; lo cual si bien no necesariamente influye en el involucramiento del docente, sí lo hace en las acciones que este se encuentra en condiciones de realizar-.

- Consultiva: Se identificó que la participación de este tipo se encuentra presente en la etapa de autoevaluación y de evaluación externa, y es relacionada tanto a docentes de tiempo parcial como a docentes de tiempo completo. Siendo sus acciones principales:
 - 1) revisar los informes de autoevaluación para mejorarlos antes de entregar la versión final a los evaluadores externos,
 - 2) brindar información a través de las encuestas –en la autoevaluación-,
 - 3) atender a la presentación de los informes (pre dictamen) y
 - 4) participar de las reuniones con los evaluadores externos.

- Activa: Se encontró que la participación de este tipo se encuentra presente en la etapa previa, en la de autoevaluación y de evaluación externa, y es relacionada tanto a docentes de tiempo parcial como a docentes de tiempo completo. Identificándose las siguientes actividades:
 - 1) información sobre el inicio del proceso y sobre la participación esperada por parte de los docentes,
 - 2) conformación de la comisión de acreditación de la carrera de educación primaria,
 - 3) revisión de los documentos de la acreditación (comisión),
 - 4) atención a las solicitudes de los evaluadores externos y
 - 5) organización y participación en las reuniones con los evaluadores externos.

- Decisoria: Se distinguió que la participación de este tipo se encuentra presente en la etapa de autoevaluación y de evaluación externa, y es

relacionada tanto a docentes de tiempo parcial como a docentes de tiempo completo. Identificándose en las siguientes actividades:

- 1) participación en la elaboración de los instrumentos de recojo de información,
- 2) organización y distribución del trabajo en las comisiones,
- 3) elaboración de los informes,
- 4) participación en la elaboración del plan de mejora,
- 5) organización de las reuniones de los evaluadores externos y
- 6) levantamiento de las devoluciones del informe final.

- Realizando el análisis de las percepciones docentes, sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima, se ha logrado describir los espacios de participación docente que son aperturados en el proceso. Si bien en la literatura se identificaron cuatro espacios en los que el docente se desenvuelve en el ámbito de la educación superior, en el análisis se encontró presencia solo de tres de los cuatro espacios de participación docente descritos: en el sistema, en el centro de enseñanza y en el aula. Algunos de los cuales se dan en el mismo transcurso del proceso de acreditación –en el sistema y en el centro de enseñanza-, mientras que otros lo hacen como consecuencia de las acciones desencadenadas por el proceso de acreditación vivenciado –en el aula-.
- Finalmente, se ha identificado la existencia de una relación directa entre los tipos de participación docente y los espacios de participación docente en los procesos de acreditación. Ello debido a que el análisis de la literatura y la interpretación de los datos nos llevaron a concebir: **al tipo de participación** como la acción realizada, como la función asumida por el docente en las distintas oportunidades facilitadas por/en la institución; y **al espacio de participación** como el lugar en que suceden dichas acciones, donde se cumplen determinadas funciones, de donde es parte -o no- el docente.

RECOMENDACIONES

- De realizarse un estudio similar se recomienda considerar una población más amplia, ello para garantizar la viabilidad de los procesos de recojo de la información y la validez de los resultados a obtener. Puesto que dependiendo de la técnica del recojo de la información se debe contar con un mínimo de informantes.
- En futuras investigaciones se considera importante contemplar el ámbito emocional y de bienestar inherentes a este tipo de procesos, puesto que se han encontrado datos que sugieren que hay oportunidad de mejorar los resultados y aportar a la creación de conocimiento. Ello debido a que los procesos de acreditación al ser de larga duración y no necesariamente contemplados en las funciones regulares de los docentes, suelen generar emociones y sentimientos positivos y negativos que pueden impactar en el desempeño docente en este tipo de proceso.
- Tendría un mayor impacto el considerar el establecimiento de un equipo permanente no solo para que se haga cargo de hacer seguimiento de las acciones de mejora resultantes del proceso de acreditación, sino también que consolide una cultura de mejora continua en la carrera y en la facultad de nuestro caso de estudio.
- Finalmente, se recomienda considerar no solo el estudio de un caso, sino que esto podría conducir a la realización de una investigación a nivel macro. Para ello, se podría contemplar la realización de un análisis comparativo entre procesos de acreditación realizados en distintas facultades de una universidad – pues comparten el mismo contexto- o entre distintas universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, A. (2015). Sentidos de la participación docente en espacios de encuentro formales e informales en la escuela: Un análisis del discurso de docentes de enseñanza media en dos escuelas municipales de la región metropolitana (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142137/Tesis%20Andrea%20Aguayo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alarcón, N. & Criado, Y. (2014). Análisis comparativo de los criterios de evaluación del factor investigación docente, con fines de acreditación, en la carrera profesional de educación en Perú y Colombia (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5785/ALARCON_NORMA_CRIADO_IVETTE_ANALISIS_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alaska, A., D'Errico, E., Alipoon, L. & Dehom, S. (2019). Institutional accreditation in Saudi Arabian higher education: perceptions and involvement. *Quality in Higher Education*, 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1667630>
- Archivold, M. (2016). Evaluación y acreditación universitaria en Panamá. *Revista Prisma Tecnológico*, 3(1), 18-21. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/prisma/article/view/540>
- Bahr, M. (2018). Valuing the Accreditation Process. *NADE Digest*, 9(2). Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172594.pdf>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. & Moysén, A. (2013). Investigación cualitativa. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/21589/Investigación%20cualitativa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Blanco, G & Metcalfe, A. (2020). Visualizing Quality: University Online Identities as Organizational Performativity in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 43(3), 781-809. Recuperado de: <https://doi.org/10.1353/rhe.2020.0007>
- Bretones, A. (1996). Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/2243/1/T21042.pdf>
- Cañedo, T. & Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004
- Carlos, A. (2019). Evaluación de la participación de los docentes en la acreditación del programa de ingeniería electrónica de la universidad nacional de Colombia. Recuperado de: <https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1569/1/CCA-spa->

2019-

Evaluacion_de_la_participacion_de_los_docentes_en_el_proceso_de_acreditacion

- Casazza, M. (2018). Accreditation: A Value-Added Proposition. NADE Digest, 9(2), 3-7. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?q=accreditation+of+a+career&id=EJ1172711>
- Celi, A. (2014). El rol docente en la universidad: su participación en la promoción de la investigación académica. Recuperado de: <http://revistaderecho.um.edu.uy/wp-content/uploads/2015/04/Celi-El-rol-docente-en-la-universidad.pdf>
- Changano, J. & Roque, J. (2016). Percepciones de los docentes sobre la relevancia del Proyecto Curricular Institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado en: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6707>
- Cheybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. Reencuentro, 50, 100-106. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005013.pdf>
- Cole, J. & Cole, S. (2008). Accreditation and Educational Quality: Are Students in Accredited Programs More Academically Engaged? SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education, 23(1), 75-90. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/1937156X.2008.11949611>
- Consejo Nacional de Educación (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Consejo de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior universitaria (2008). Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias. Recuperado de: [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/EA28527915C7C12E05257A9900794A90/\\$FILE/modelo_calidad_acreditacion_universitaria.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/EA28527915C7C12E05257A9900794A90/$FILE/modelo_calidad_acreditacion_universitaria.pdf)
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2014). La acreditación en el Perú: Avances y perspectivas. Recuperado de: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/CONEAU-La-Acreditacion-en-el-Perú-2008-2014-1.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2(7), 162-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- El Peruano (2006). Ley N° 28740: Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Recuperado de: https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14243/PLAN_14243_2013_28740.pdf
- Figuroa, A., Gilio, M. & Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad.

Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/202/1276>

Flood, J. & Roberts, J. (2017). The Evolving Nature of Higher Education Accreditation: Legal Consideration for Institutional Research Leaders. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1002/ir.20205>

Gutiérrez, G. (2017). Teorías subjetivas sobre la docencia y el rol docente en profesores de una carrera de gestión. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9166/Gutiérrez_Villa_Teor%C3%ADas_subjetivas_docencia.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Gutiérrez, V. (2019). La participación docente en la evaluación de los planes de estudios en una universidad privada limeña. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14558/GUTIÉRREZ_GALARZA_VICENTE_PABLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hamui-Sutton A. & Varela-Ruiz M. (2013). *La técnica de grupos focales*. Revista Scielo, 2(5). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009

Khandkar, S. (2009). *Open Coding*. University of Calgary. Recuperado de: <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~saul/wiki/uploads/CPSC681/opencoding.pdf>

Khojah, A. & Shousha, A. (2020). Academic Accreditation Process of English Language Institute: Challenges and Rewards. Higher Education Studies, 10(2) 176-188. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?q=accreditation+of+a+career&id=EJ1252735>

Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 36(3), 219-259. Recuperado de: <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/204622713?accountid=28391>

López, J. (2004). La acreditación universitaria en el Perú. Revista Iberoamericana de Educación, 35. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a06.htm>

Marrero, F., Morales, S. & Surós, E. (2018). Evaluación y acreditación de las especialidades de posgrado: Estudio diagnóstico en Cuba. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. Especial, 9 (6), 157-173. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7259580>

Mills, A., Durepos, G. & Wiebe, E. (2010). Coding: Open Coding. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/230557680_15_Mills_A_J_Durepos_G_and_Wiebe_E_Eds_2010_Encyclopedia_of_Case_Study_Research_Volumes_I_and_II_Thousand_Oaks_CA_Sage/link/5776894f08aeb9427e278d85/download

- Ministerio de Educación (1983). Ley N° 23733. Recuperado de:
https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/10450/PLAN_10450_2014_ley_universitaria_peru_vigente.pdf
- Ministerio de Educación (2003). Ley N° 28044: Ley General de Educación. Recuperado de:
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación (2015). Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU: Política de aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria. Recuperado de:
<http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/politica.pdf>
- Ministerio de Salud (1999). Ley N° 27154: Ley que institucionaliza la acreditación de facultades o escuelas de medicina. Recuperado de:
<https://www.gob.pe/institucion/minsa/normas-legales/256226-27154>
- Obando, G. (2008). Participación docente en la toma de decisiones: Una mirada micropolítica. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de:
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/795>
- Paquibut, R. (2017). A System Evaluation Theory analyzing value and results chain for institutional accreditation in Oman. *Quality Assurance in Education*, Vol. 25. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1108/QAE-06-2016-0030>
- Pham, Huong-Thi (2018). Impacts of Higher Education Quality Accreditation: A case study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1491787>
- Pavlaklis, A. & Kelley, C. (2016). Accreditation in the Professions: Implications for Educational Leadership Preparation Programs. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), p. 68–90. de: <http://dx.doi.org/10.1177/1942775116641663>
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339004/html/index.html>
- Purizaga, G. (2019). Percepción estudiantil sobre los efectos de la acreditación en el aprendizaje en una carrera de educación. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de:
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14641>
- Rosales, S. (2005). El proceso de evaluación y acreditación universitaria: impulso a la calidad académica. *Revista habanera de ciencias médicas*, 4. Recuperado de:
<http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/757/591>
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*. Recuperado de:
https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0864-34662007000300020&script=sci_arttext&tlng=pt

- Seema, R., Udam, M., Mattisen, H. & Lauri, L. (2016). The perceived impact of external evaluation: The system, organisation and individual levels—Estonian case. *Higher Education*, 73(1), 79–95. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-016-0001-4>
- Sevillano, S. (2017). El sistema de acreditación universitaria en el Perú: Marco legal y experiencias recientes. *Revista de Educación y Derecho*, 15. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/4d9d3444c92ab088ab0cac1aba50b6eb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032136>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2016). Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. Recuperado de: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2017). Directiva que regula el proceso de acreditación de las instituciones educativas. Recuperado de: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2017/09/Anexo-Resolución-N°393-2017-Directiva.pdf>
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: Sage Publications.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Staub, D. (2019). 'Another accreditation? what's the point?' effective planning and implementation for specialised accreditation. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2019.1634342>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2014). Ley N° 30220: Ley universitaria. *El Peruano*. Recuperado de: <https://www.sunedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Tünnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: La experiencia centroamericana. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200005&lng=es&tlng=es
- Van, T. (2016). Predicting Sense of Efficacy and Teachers' Job Satisfaction of Teachers from Their Perceptions of the Decision Participation. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?q=Teacher+perception+of+teacher+participation+in+higher+education&id=EJ1099754>

ANEXOS

ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. **Objetivo:** Recoger las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima.

2. Datos generales:

Entrevistado:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de término:

Medio: Zoom

3. Preguntas:

Dentro de la etapa previa al proceso de acreditación:

- ¿Se dieron campañas de sensibilización y/o información? ¿Qué tipos de acciones informativas se realizaron? (En la etapa previa al proceso de acreditación, ¿Qué acciones informativas se realizaron?)
- ¿Qué espacios de organización y comunicación se promovieron en la etapa previa? (¿Cómo fueron estos espacios? ¿Los podría describir?)
- ¿Cuáles fueron los criterios para poder formar las comisiones? ¿A través de qué medio fue informado sobre la posibilidad de ser parte de una comisión? ¿Usted formó parte de alguna comisión? (¿Cómo fue su participación en esa comisión? ¿Qué acciones realizó en esta etapa previa al no ser parte de alguna comisión?)

En la etapa de autoevaluación:

- ¿Cómo se llevó a cabo la etapa autoevaluativa en el periodo 2014-2015?
- ¿De qué manera participaron los docentes en esta etapa? ¿En qué consistió la participación docente?
- ¿En qué actividades participó? ¿De qué manera lo hizo?
- ¿Considera que su participación contribuyó al proceso de autoevaluación? Coméntenos un poco al respecto.

En la etapa de evaluación externa:

- ¿Cómo se llevó a cabo la etapa de evaluación externa? ¿De qué manera participaron los docentes en esta etapa?
- ¿Qué acciones realizó en esta etapa?

A modo de autorreflexión:

- ¿Cuál es su opinión respecto a su participación en el proceso de acreditación (2014-2015)? ¿Podría comentarnos al respecto?

ANEXO 2: GUÍA DE FOCUS GROUP

1. **Objetivo:** Complementar la información obtenida en la entrevista respecto de las percepciones de los docentes sobre su participación en el proceso de acreditación de la carrera de educación primaria de una universidad privada de Lima.

2. Datos generales:

Entrevistados:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de término:

Medio: Zoom

3. Preguntas:

- ¿Qué opinan respecto a los procesos de acreditación? (en general)
- ¿Cómo describirían las condiciones de trabajo que se vivió en el proceso de acreditación?
- ¿Participaron ustedes de los cambios previos al inicio del proceso de acreditación? ¿De cuáles? ¿De qué manera? (perfil del egresado, malla curricular, modelo por competencias, etc.)
- ¿De qué manera su desempeño y/o sus aportes contribuyeron en la etapa de autoevaluación? (plan de mejora, cambio de malla, etc.).
- ¿De qué manera su desempeño y/o sus aportes contribuyeron en la etapa de evaluación externa?
- Quienes no formaron parte de las comisiones, subcomisiones y/o acciones derivadas de las mismas ¿qué percepción tuvieron sobre el desarrollo del proceso de acreditación?