



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

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 para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación que presentan

Norma Francisca Alarcón Torres

Yvette Vanessa Criado Davila

Mag. Orietta María del Pilar Marquina Vega (asesora)

Dra. Carmen del Pilar Díaz Bazo (jurado)

Mag. Diana Revilla Figueroa (jurado)

San Miguel, octubre de 2014

DEDICATORIA

A Carlos por su comprensión, apoyo incondicional, paciencia y estímulo en la culminación de la tesis y a mi madre Agripina por encaminarme y sacarme adelante dándome una buena formación.

Norma

A mi nonagenaria abuelita, Emperatriz, quien es un ejemplo en mi vida, por expresar comprensión, mucha paciencia y entrega en mi formación personal y profesional.

A Rubén y Lucio por su apoyo incondicional y estímulo para la culminación de la presente investigación.

Yvette

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias por su apoyo incondicional

A nuestra asesora, Orietta Marquina por su orientación de la presente tesis

A los profesores de la maestría de la Pontificia Universidad Católica, por la formación profesional proporcionada en el campo de la gestión.

A los profesores de la Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por sus valiosos aportes en la validación de los instrumentos utilizados en la presente investigación.

A las autoridades del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia que absolvieron amablemente nuestras dudas.

RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio está centrado en la investigación docente como uno de los factores de calidad en los sistemas de acreditación de la carrera profesional universitaria de educación de los países de Perú y Colombia teniendo como propósito comparar sus criterios que lo componen.

El factor investigación docente y sus criterios de evaluación no se encuentran explícitos como tales en la literatura. Por esta razón para el presente estudio se ha construido un marco conceptual basado en el enfoque sociocultural y la teoría de la actividad. Los criterios de evaluación que lo conforman son tres: producción intelectual, formación académica y sostenibilidad a la investigación.

La investigación es de tipo empírico, enfoque cuantitativo y de nivel exploratorio. Emplea el método comparativo para realizar la comparación de los criterios de evaluación del factor investigación docente a través de la técnica de análisis documental. Ello se aplicó a los documentos de los sistemas de acreditación de la carrera de educación en Perú y Colombia.

El factor investigación docente es identificable en los sistemas de acreditación examinados encontrándose semejanzas y diferencias entre ellos en función a sus criterios de evaluación lo que nos permitió encontrar implicancias en la forma de presentar y definir la investigación docente. La medición de la investigación docente en el sistema de acreditación peruano se enfoca en las condiciones extrínsecas y no da importancia a la cultura investigativa, mientras que el sistema colombiano, más maduro y consolidado, se centra en las prácticas investigativas de los docentes con énfasis en la cultura investigativa.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	iii
INTRODUCCIÓN	1
PARTE I: MARCO TEÓRICO	6
CAPÍTULO I	
LA INVESTIGACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN	6
1.1. La investigación en el contexto universitario	6
1.2. Implicancias de la investigación del docente en la carrera de educación.....	12
CAPÍTULO II	
FACTOR INVESTIGACIÓN DOCENTE Y SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN	20
2.1. Modelo de acreditación como marco de análisis	20
2.2. El factor investigación docente en la carrera de educación y sus criterios de evaluación	25
2.2.1. Criterio Producción intelectual del docente de la carrera de educación.....	26
2.2.2. Criterio Formación académica del docente de la carrera de educación	27
2.2.3. Criterio Sostenibilidad a la investigación del docente de la carrera de educación	27
2.3. Características de los indicadores en relación con los criterios de evaluación.	28
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS	31
CAPÍTULO I	
DISEÑO METODOLÓGICO	31
1.1 Enfoque, nivel y método de investigación utilizado	31
1.2 Objetivos de investigación.....	33
1.3 Categorías de investigación	33
1.4 Población y muestra	34
1.5 Técnicas e instrumentos de recojo de información	37
1.5.1 Ficha de Análisis Individual	37
1.5.2 Ficha de Análisis Grupal	38
1.5.3 Validación del instrumento.....	39
1.5.4 Procesamiento de la información de la ficha de análisis individual.....	40
1.5.5 Procesamiento de la información en la ficha de análisis Grupal	42
CAPÍTULO II	
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	44
2.1 Fase descriptiva.....	44
2.1.1 Perú.....	44
2.1.2 Colombia.....	48
2.2 Fase interpretativa	49
2.2.1. Perú.....	50
2.2.2. Colombia.....	54
2.3 Fase de yuxtaposición.....	58
2.3.1. Criterio Producción intelectual	59
2.3.2. Criterio Formación Académica.....	61

2.3.3. Criterio Sostenibilidad.....	62
2.4 Fase comparativa.....	64
CONCLUSIONES	66
RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS	69
APÉNDICE A Bitácora de búsqueda.....	74
APÉNDICE B Solicitud de validación de instrumentos	76
APÉNDICE C Fichas de análisis de individual y ficha de análisis grupal (instrumentos de recolección de datos).....	77
APÉNDICE E Lista de indicadores agrupados por criterios de evaluación del factor investigación docente de Perú y Colombia	86
APÉNDICE F Resultados de la ficha de análisis individual por criterio de evaluación de Perú y Colombia	92
APÉNDICE G Aplicación de la matriz de valoración analítica según criterio de evaluación	105



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Elementos del modelo de la teoría de la actividad de Engeström	11
Figura 2.	The continuum of the Teaching/Learning and Research Nexus	14
Figura 3	Circuito virtuoso de la investigación: escuela y universidad	17
Figura 4.	Modelo internacional de acreditación de la calidad en la Educación Superior	21
Figura 5.	Los criterios de evaluación del factor investigación docente.....	26
Figura 6.	Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias	45
Figura 7.	Gráfica de los datos obtenidos de la ficha de análisis individual de Perú por cada criterio de evaluación del factor investigación docente.....	50
Figura 8.	Gráfica de los datos obtenidos de la ficha individual de Colombia por cada criterio de evaluación del factor investigación docente.....	54
Figura 9.	Gráfica en base a los datos obtenidos de la ficha de análisis grupal del criterio Producción intelectual.....	60
Figura 10.	Gráfica en base a los datos obtenidos de la ficha de análisis grupal del criterio Formación académica.....	62
Figura 11.	Gráfica en base a los datos obtenidos de la ficha de análisis grupal del criterio Sostenibilidad a la investigación.....	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Componentes y ámbitos de la actividad de investigación en el contexto universitario	12
Tabla 2	Definiciones de factor, criterio de evaluación e indicador	23
Tabla 3	Características de los indicadores en relación a los criterios de evaluación	29
Tabla 4	Relación entre las categorías y subcategorías de los criterios de evaluación del Factor investigación Docente	34
Tabla 5	Documentos que conforman la población de Perú y Colombia.....	35
Tabla 6	Cantidad de indicadores por criterio de evaluación en Perú y Colombia....	36
Tabla 7	Formato de la ficha de análisis individual	37
Tabla 8	Formato de la Ficha de análisis Grupal	38
Tabla 9	Expertos que validaron los instrumentos de recolección de Información	39
Tabla 10	Matriz de Valoración Analítica de la Ficha Individual	41
Tabla 11	Indicadores vinculados con el factor investigación docente de la carrera de educación – Perú	47
Tabla 12	Cantidad de indicadores por criterio de evaluación – Perú	47
Tabla 13	Indicadores vinculados con el factor investigación docente de la carrera de educación – Colombia	49
Tabla 14	Cantidad de indicadores por criterio de evaluación – Colombia	49
Tabla 15	Distribución de indicadores según criterio y país	58
Tabla 16	Comparación de subcategorías por criterio de evaluación entre países – Resultado de la ficha de análisis grupal	59

INTRODUCCIÓN

En el marco de la sociedad del conocimiento, la educación superior cumple un rol protagónico en la creación de conocimiento. Sin embargo, algunos estudios evidencian que las universidades desarrollan y priorizan los procesos formativos a nivel del pregrado, en este caso nos referiremos específicamente en la carrera profesional de educación. Esto es preocupante, porque necesariamente la docencia universitaria y la investigación se complementan y aportan de manera armónica en la calidad, tanto en las carreras, programas o como en la propia universidad.

También observamos que, a nivel mundial, para que la universidad mantenga o incremente su nivel de calidad en un mundo competitivo debe evaluar de manera constante y comparativa sus servicios y resultados con los de otras universidades líderes. Esto debe darse en especial en la producción de conocimiento, a través de la calidad de las investigaciones según estándares internacionales, lo cual supone que se toman en cuenta esencialmente las que realizan los docentes universitarios. Al participar en un proceso de acreditación, la universidad debe mostrar, como uno de sus atributos fundamentales, que el nivel de su investigación docente es un factor decisivo en el logro de un alto nivel de calidad.

Teniendo en cuenta un contexto cada vez más variante, en el que la sociedad demanda un mayor involucramiento a las universidades para que éstas asuman la responsabilidad de formar a las futuras generaciones. Ello implicaría, al referirnos básicamente a la carrera de educación, que los docentes universitarios de dicha carrera deben contar con nuevas formas de enseñar diversificando los conceptos y métodos, para que los futuros profesionales desarrollen conocimientos y habilidades, necesarios para el desempeño de la docencia y por ende de la investigación.

En vista de los enfoques modernos sobre la educación y la sociedad del conocimiento, nos pareció que era necesario plantear rigurosamente estas observaciones, por lo que formulamos el siguiente problema de la presente investigación: *¿Cuáles son los criterios considerados para evaluar el factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia?*

Los objetivos a desarrollar son los siguientes:

Objetivo General

- Comparar los criterios de evaluación del factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia.

Objetivos Específicos

- Analizar las diferencias del criterio producción intelectual del factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia.
- Analizar las diferencias del criterio formación académica del factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia.
- Analizar las diferencias del criterio sostenibilidad a la investigación del factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia.

El presente estudio se enmarca dentro de la línea de investigación de la maestría en Educación en Gestión de la Educación, a través de la línea de gestión del conocimiento, asociado al eje del capital relacional con el subtema “construcción y difusión del conocimiento en beneficio de la comunidad educativa”.

La investigación es de tipo empírico, enfoque cuantitativo y de nivel exploratorio. Es empírica porque se basa en fenómenos que evidencian la presencia de los criterios del factor investigación docente en los instrumentos del proceso de acreditación de Perú y Colombia, cuya recolección de datos y análisis responde al enfoque cuantitativo. Decimos que es de nivel exploratorio; debido a que, al realizarse la bitácora de búsqueda en catálogos de bibliotecas físicas y virtuales de universidades con Facultad de Educación en Lima Metropolitana, en los años comprendidos del 2000 hasta el 2012 (fines de agosto), no se encontró evidencias respecto a tesis de posgrado con el mismo o similar tema de tesis.

Los documentos para la muestra de estudio son: el “Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias” emitido por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior

Universitaria del Perú – CONEAU (2008) e “Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en educación” emitido por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia – CNA (2006). Ambos documentos son vigentes y han sido emitidos por órganos oficiales homólogos encargados del proceso de acreditación respectivamente.

El método comparativo planteado por Raventós (1983) permitió realizar la comparación de la información contenida en los documentos a través de la técnica de análisis documental y de instrumentos como: las fichas individuales y grupales. Además de ello, seleccionaron algunos elementos del modelo de acreditación propuesto por Egido y Haug (2006) para reconocer que la investigación docente es una variable que tiene efecto en la calidad de la carrera.

Los criterios de evaluación del factor investigación docente son los conceptos centrales del presente estudio y se han inferido a través del marco conceptual establecido. Estos criterios, denominados: producción intelectual, formación académica y sostenibilidad a la investigación, son las categorías de la presente investigación.

Destacamos que los criterios de evaluación propuestos representan el punto intermedio entre el factor investigación docente y los indicadores. Los criterios se describen a través de los indicadores que presentan. Para ello, fue importante plantear las características de los indicadores (subcategorías) en relación a los criterios de evaluación. Las características consideradas son: aplicabilidad, mensurabilidad, componente y ámbito, por cada indicador. Ello nos permitió identificar, agrupar y describir distintivamente cada criterio.

La presente investigación compara las diferencias entre los criterios de evaluación del factor investigación docente de cada país, en cada paso del método comparativo empleado.

Por otro lado, no se plantea en la tesis la constatación de cómo se manifiestan estas diferencias en la práctica real de la acreditación. Tampoco los problemas o insuficiencias encontrados en los criterios de evaluación de este factor son generalizables a los otros factores.

Para desarrollar la presente investigación encontramos algunas limitaciones, una de ellas fue desarrollar el marco conceptual del factor investigación docente y sus criterios de evaluación por no estar considerados en la literatura como tales en Perú y Colombia. Otra limitación fue el tiempo y la carga laboral que cada una de las tesis desahoga. Pese a las limitaciones antes señaladas creemos que la presente investigación nos ha servido para demostrar que a través de un estudio exploratorio se puede dar evidencia de este factor que está implícitamente desarrollado en ambos países. Por otro lado, a pesar de las limitaciones de tiempo permitió la complementación académica de ambas para organizar los tiempos y enriquecer la presente investigación.

La estructura del presente trabajo de investigación está dividida en dos partes como sigue:

La parte I es el marco teórico, que se divide en dos capítulos:

- Capítulo 1, que se refiere a la investigación docente en la carrera de educación, donde se propone la conceptualización de la investigación basada en un enfoque socio cultural y en la teoría de la actividad. Ello nos permitió organizarla en dos ámbitos: proceso de investigación y cultura investigativa y, tres componentes: agentes, resultados y organización, así como también sus implicancias para describirla en la carrera de Educación.
- Capítulo 2, en que se aborda la construcción de los criterios de evaluación dentro de un modelo de acreditación de Egidio y Haug (2006) en relación con las características que deben cumplir los indicadores de la muestra.

La parte II consta del diseño metodológico y el análisis de resultados, cada uno en un capítulo:

- Capítulo 1, que comprende el enfoque, nivel, método, objetivos, categorías, población y muestra, así como técnicas e instrumentos de recojo de información del presente estudio.

- Capítulo 2, que desarrolla fase por fase, el método comparativo para analizar los criterios de evaluación de Perú y Colombia.

En la tesis se concluye que, en función del análisis de los criterios de evaluación, se puede interpretar una diferencia significativa entre ambos países. Los criterios de evaluación del factor investigación en Perú no operativizan adecuadamente a dicho factor y presentan una perspectiva de la investigación docente como resultado de insumos, mientras que los criterios de evaluación de Colombia se centra en la medición de los diversos componentes de la actividad investigativa, es decir, son más explícitos y mejor enfocados que los correspondientes del Perú.



PARTE I: MARCO TEÓRICO

En esta parte se describen, examinan y articulan los conceptos que componen el marco teórico de nuestra investigación. El primer capítulo se refiere a la investigación universitaria, presentando su definición y el enfoque socio-cultural que se asume como sustento. El segundo capítulo relaciona los conceptos previos y el enfoque adoptado para describir el factor investigación docente dentro de un modelo de acreditación, a través de la formulación y descripción de los criterios de evaluación que son objetivo de la tesis.

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN

En este capítulo, se desarrollará el marco conceptual para definir la investigación universitaria basada en el enfoque socio-cultural y la teoría de la actividad a través del modelo de Engeström. Teniendo como punto de partida dicho enfoque y la cultura investigativa se propondrán sus ámbitos y componentes. Además, se plantean los fundamentos del nexo entre docencia e investigación estableciendo la necesidad de las competencias investigativas en el docente universitario de la carrera de educación.

1.1. La investigación en el contexto universitario

En las últimas décadas, la sociedad del conocimiento involucra transformaciones que se plantean como desafíos para la educación superior en América Latina. Entre los principales desafíos se encuentra que el docente universitario sea el impulsor de la producción intelectual, lo que requiere dedicar recursos para su formación, dotación de infraestructura y bienestar. Por otro lado, la universidad preparada para participar en la sociedad del conocimiento debe liderar la creación del nuevo saber y aportar en la solución de los problemas sociales, tal como se declara en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, 2009). Para que esto se concrete las universidades deben adoptar modelos flexibles que promuevan sinergia a través de grupos y redes de investigadores multidisciplinares que fomenten y realicen investigaciones (UNESCO, 2005) y así de esta manera ir creando nuevos vínculos con la sociedad en base a la

construcción y difusión de dichos saberes. Simultáneamente, se debe formar “personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor” para garantizar la calidad en las universidades, según lo señala UNESCO (2009,4).

En este sentido, la calidad de la universidad está vinculada al desarrollo de la investigación e involucra la participación plena y activa de sus miembros, lo cual incluye procedimientos, capacidades, productos, etc., y se puede analizar desde varios puntos de vista, por ejemplo: metodológico, formal, personal, social, etc. Para abordar lo mencionado y enfocar integralmente la investigación, empleamos el enfoque sociocultural planteado por Vygotsky y desarrollado en la teoría de la actividad de Engeström (1987), citado en Warmington & Learning in and for Interagency Working Project (2004: 12)¹:

(...) Engeström expanded the original triangular representation of activity to enable an examination of systems of activity at the macro level of the collective and the community in preference to a micro level concentration on the individual actor or agent operating with tools. This expansion of the basic Vygotskian triangle aims to represent the social/collective elements in an activity system, through the addition of the elements of community, rules and division of labour while emphasising the importance of analysing their interactions with each other.

Además, existen ejemplos de cómo este enfoque se ha aplicado en la investigación universitaria. Entre los estudios que destacamos se encuentran MacDonald (2004), que analiza el papel de la cultura investigativa en la investigación y Nguyen (2012), que se centra en el desarrollo del investigador.

El enfoque sociocultural nos permite ubicar la investigación en el contexto de la sociedad del conocimiento, porque la estudia como una actividad humana que produce

¹ Traducción libre: “(...) Engeström amplió la representación triangular inicial de la actividad para permitir un examen de los sistemas de la actividad en el nivel macro de la colectividad y de la comunidad en lugar de una concentración a nivel micro en el actor individual o agente que opera con herramientas. Esta expansión del triángulo básico vygotskiano tiene como objetivo representar los elementos sociales / colectivos en un sistema de actividad, a través de la adición de los elementos de la comunidad, reglas y división del trabajo, al mismo tiempo que enfatiza la importancia de analizar sus interacciones con los demás.”

conocimiento útil a su sociedad en respuesta a demandas sociales y en función de sus características socio-culturales, en específico, en relación con las instituciones universitarias.

En ese sentido, empezamos a analizarla desde el proceso sistemático e institucionalizado de producción de conocimiento, como plantea la Organization for Economic Cooperation and Development – OECD en el “Manual Frascati” (2002:31)² : “creative work undertaken on a systematic basis in order to increase the stock of knowledge, including knowledge of man, culture and society, and the use of this stock of knowledge to devise new applications”³. A continuación, analizamos cada uno de los principales puntos de esta definición relacionados a:

- “trabajo (...) realizado de forma sistemática”: la investigación se plantea como resultado de un trabajo consistente y coherente requerido para dar resultados confiables, en otras palabras, al ser “realizado de forma sistemática” es fruto de la metodología de la investigación, así como de procedimientos y regulaciones de la organización académica.
- “trabajo creativo”: se exige que la investigación incremente el conocimiento y, por lo tanto, sea original y distintiva, esto implica proponer regulaciones para la innovación y la protección de la propiedad intelectual.
- “incrementar el acervo de conocimientos”: el aporte de cada investigación se incorpora a un conjunto organizado de conocimientos. Este acervo, teniendo en cuenta la sociedad del conocimiento, se concretiza a través de redes (virtuales y presenciales), organizaciones⁴ y estándares ampliamente difundidos e influyentes, lo que muestra la implicancia de la investigación en aspectos organizativos, funcionales e institucionales (UNESCO, 2005).
- “acervo de conocimientos, incluidos el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad”: se plantea que la investigación abarque todo tipo de objetos de estudio, lo cual incluye a la educación. Esto debe sistematizarse a través de la constitución de programas y líneas de investigación según políticas institucionales.

² Elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD.) y recomendado y usado por la UNESCO en sus informes y estadísticas y empleado por la Fundación Nacional de Ciencias del gobierno de los Estados Unidos.

³ Traducción libre: “Trabajo creativo realizado de forma sistemática para incrementar el acervo de conocimientos, incluidos el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, y el uso de este acervo para concebir nuevas aplicaciones”.

⁴ Por ejemplo: ISO, OECD, RIACES, etc.

- “uso de este acervo para concebir nuevas aplicaciones”: el impacto de la investigación respecto de las demandas sociales se concretiza al incluir la investigación aplicada y el desarrollo experimental, las cuales deben responder a políticas institucionales de todo nivel.

Lo antes mencionado se encuentra explicitado en los textos de metodología de la investigación, en las regulaciones institucionales sobre investigación y en la organización que implica todo ello. Esto nos lleva a proponer un primer ámbito de la investigación que denominaremos “Proceso de investigación”.

Para enlazar este análisis de la investigación con el enfoque sociocultural, consideramos necesario formular otro ámbito de la investigación referido a los elementos del contexto social, cultural y personal que influyen en el desarrollo de la investigación y que se encuentran en un segundo plano del ámbito “Proceso de investigación”, por ejemplo: motivaciones, valores o tradiciones culturales, el efecto social y cultural de las investigaciones, las actividades culturales relacionadas con la investigación, etc. La literatura plantea el concepto de “cultura investigativa” en relación con lo mencionado, por lo que denominaremos del mismo modo a este segundo ámbito.

Lodhi (2011), desde una perspectiva cercana al enfoque socio-cultural, encuentra tres acepciones del término cultura: cultura como “perfeccionamiento”, cultura como “contexto de desarrollo humano” y, finalmente, cultura como “acervo”, cada una de las cuales enfatiza un aspecto de la cultura investigativa. Estas acepciones nos permiten organizar las definiciones encontradas respecto de “cultura investigativa” en tres acercamientos:

- a. La cultura investigativa como **“querer ser” (“perfeccionamiento”)**, es decir, el conjunto de características personales del investigador que lo llevan a investigar: actitudes, valores, hábitos o costumbres que propician el desarrollo de la investigación. Esto constituye el contexto personal del investigador, por lo que aquí pueden ubicarse las definiciones de “cultura investigativa” que destacan su desarrollo (Evans, 2011).

- b. La cultura investigativa **como contexto social (“contexto de desarrollo”)**, se da en la institución que promueve el desarrollo de la producción en materia de investigación, apoyando o induciendo a la investigación (Macdonald, 2004; Muhajir, 2013).
- c. La cultura investigativa **como paradigma (“acervo”)**: el conjunto de productos y prácticas culturales compartidas así como las tradiciones, principios y creencias comunes (Cheetham, 2007), por ejemplo: la recopilación, publicación o discusión de las investigaciones, las redes de investigadores, los ideales de excelencia académica del colectivo universitario, etc. Esto abarca el contexto cultural de la investigación.

El ámbito “cultura investigativa” comprende estos tres acercamientos porque los asume como aspectos complementarios de la investigación, al referirse a sus tres contextos: personal, social y cultural.

Para analizar con más detalle cada uno de los ámbitos propuestos aplicamos el marco proporcionado por la teoría de la actividad, de Leontiev y Vygotsky, desarrollada como modelo por Engeström (1987), citado en Warmington & Learning in and for Interagency Working Project (2004). Dicho autor propone que la actividad, en nuestro caso, la investigación, se produce en un contexto socio-cultural, incluyendo su dimensión histórica y se realiza en función de las interacciones de los sujetos con el contexto así como de su comprensión de esas acciones. El modelo de Engeström (1987) plantea siete elementos para sistematizar estas interacciones, lo que se muestra en la Figura 1.

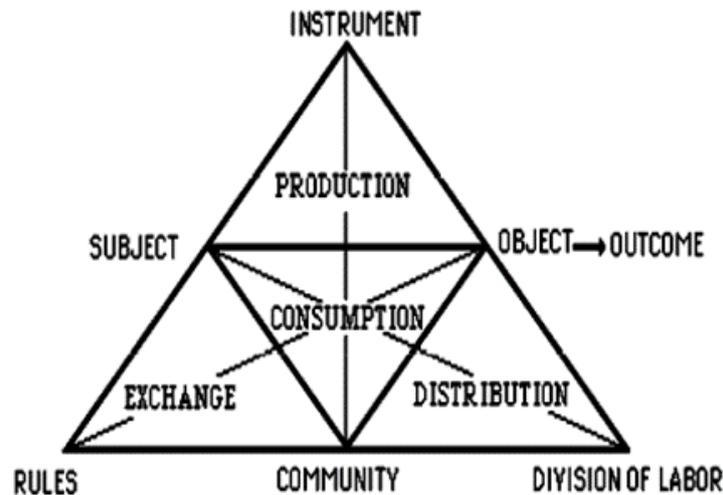


Figura 1. Elementos del modelo de la teoría de la actividad de Engeström
Fuente: Tomado de Engeström (1987:36), ubicado en Warmington & Learning in and for Interagency Working Project. (2004).

Destacamos tres elementos en este modelo para analizar la investigación en el contexto universitario asociándolos con su respectivo referente universitario: el sujeto es el investigador, la comunidad es la universidad o cualquiera de sus programas y los resultados son las investigaciones (incluyendo productos derivados). Como en la teoría de la actividad se plantea la interacción entre sus elementos, cada elemento destacado se asocia con parte de los adyacentes a los cuales denominamos como **componentes de la actividad de investigación**:

- **Agente:** se refiere las características personales del investigador que lo habilitan para producir conocimiento, que toma en cuenta las reglas que exige la universidad para desarrollar investigación y emplea instrumentos para efectuarla.
- **Organización:** abarca el componente comunidad, en este caso, la universidad o cualquiera de sus programas. Se presenta como una institución que proporciona condiciones para la investigación, basándose en sus principios y valores y establece roles y funciones para producir la investigación.
- **Resultados:** en principio, incluye las investigaciones producidas, pero además involucra eventos, materiales de enseñanza y obras culturales que promueven la investigación así como su aprovechamiento e impacto social.

Tomando en cuenta los ámbitos “proceso de investigación” y “cultura investigativa” asociados con los componentes antes mencionados, podemos sistematizar la actividad de investigación en la Tabla 1:

Tabla 1
Componentes y ámbitos de la actividad de investigación en el contexto universitario

Componentes	Ámbitos	
	Proceso de investigación	Cultura investigativa
Agentes	Grados, títulos, otras certificaciones formativas, competencias investigativas. Instrumentos de medición, herramientas, libros, etc.	Valores, motivaciones, actitudes, hábitos o costumbres. Conocimientos, conceptos, teorías, matemáticas, herramientas cognitivas (software, estadísticas, etc.)
Resultados	Investigaciones (tesis, estudios, proyectos, aplicaciones, etc.)	Publicaciones (de resultados de investigación o de otros tipos relacionados con la investigación), eventos, difusión, materiales de enseñanza, libros, obras culturales o literarias que generan un clima favorable a la investigación.
Organización	Líneas de investigación, reglamentos, protocolos, infraestructura, incentivos, políticas y estrategias sobre investigación, gestión, financiamiento.	Instituciones culturales (asociaciones, clubes, grupos con intereses comunes), principios y valores de la organización.

Fuente: Elaboración propia, basado en Engeström (1987), OECD (2002) y Lodhi (2012).

Dado que se ha establecido un marco conceptual que permite describir sistemáticamente la investigación en la universidad, a continuación se presenta y examina la relación específica de los docentes de la carrera de educación con la investigación.

1.2. Implicancias de la investigación del docente en la carrera de educación

En este acápite se describen las relaciones entre investigación y docencia en la universidad y se plantea el perfil investigativo del docente, lo que nos propone las condiciones en las que se debe dar la investigación en la carrera de educación. A partir del marco conceptual antes desarrollado, se analiza el aporte de la investigación para el docente de la carrera de educación y en la calidad de la misma, lo que permitirá dar un marco referencial para el siguiente capítulo.

Orler (2012) sintetiza las relaciones entre investigación y docencia en dos posiciones opuestas que describimos a continuación:

- a. Posiciones que impugnan la relación:
- i. **Incompatibilidad entre ambas tareas:** los tiempos y condiciones de la enseñanza y la investigación son contradictorias entre sí. Es decir, la realización simultánea de la doble función “enseñanza - investigación” podría limitar la performance del docente universitario, puesto que “la interferencia más común entre las dos actividades se encuentra en la dificultad de hacer investigación si se tiene mucha docencia. El tiempo dedicado a la investigación no se puede dedicar a la enseñanza y viceversa”, tal como lo propone Vidal y Quintanilla (1999) citado en Sancho (2001:46).
 - ii. **Imposibilidad de la relación:** por definición y por objetivos son funciones distintas, hasta el punto que las mejores investigaciones se realizan fuera de las universidades. Es decir, generalmente estas funciones son realizadas por personas o equipos distintos para realizarse de manera óptima.
- b. Posiciones que avalan la relación:
- i. **Soporte:** el proceso educativo se potencia con modelos de enseñanza-aprendizaje a partir de la investigación.
 - ii. **Interacción:** docencia universitaria e investigación forman un circuito de retroalimentación, pues la docencia transmite los conocimientos aportados por las investigaciones y la investigación se potencia con nuevos enfoques.
 - iii. **Interdependencia:** hay una relación simbiótica entre docencia y investigación con actividades complementarias en una comunidad de aprendizaje.

Para reforzar la segunda posición, el planteamiento de Nguyen (2008), citado en Meek, V., Kearney, ML. & Teichler, U (2009: 73) propone un circuito continuo de la enseñanza/aprendizaje y la investigación en la universidad, que se muestra en la Figura 2.

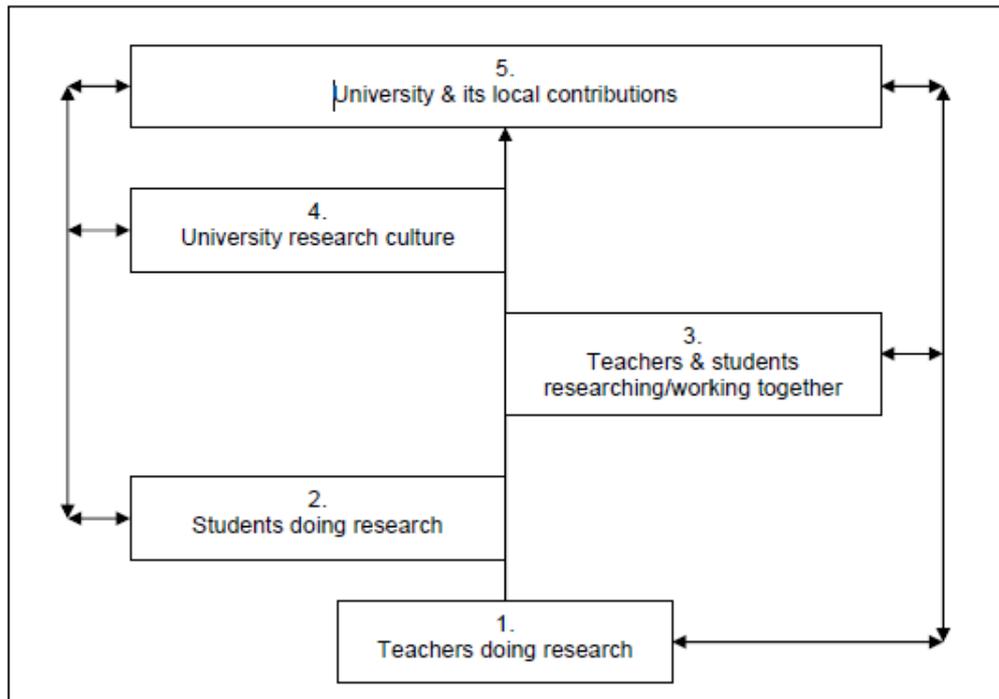


Figura 2. The continuum of the Teaching/Learning and Research Nexus

Fuente: Nguyen (2008), citado en Meek et al. (2009:73). Higher Education, Research and Innovation: changing dynamics.

En esta figura se observa que la investigación del docente produce efectos en la sociedad directamente y que cuando se asocia al estudiante en esta tarea también se crea una cultura investigativa en la universidad y ambos efectos retroalimentan su quehacer investigativo y la investigación formativa de los estudiantes, a manera de circuito virtuoso. Existen consecuencias tanto positivas como negativas de este “nexo docencia – investigación” descritas en detalle por Trowler y Wareham (2007) citado por Meek et al. (2009), cuya percepción genera las posiciones mencionadas por Orler, sin embargo, la idea de que este nexo genera retroalimentación es un aval importante para apoyar la adopción de un vínculo entre ambas.

Este nexo docencia-investigación se manifiesta claramente en la docencia universitaria, porque enseñar en ella exige saber investigar⁵, como lo expone Cheetham (2007: 3)

Enseñar en una universidad es distinto, usamos la misma palabra que en la escuela primaria o secundaria o afines, pero no es la misma. Una de las mayores diferencias es, por supuesto, la extensión en la cual la enseñanza está imbricada con la investigación y sus principios. En la universidad no se puede enseñar en 3 o 4 años todo el contenido de una disciplina (por el

⁵ En especial, mientras más se desarrolle la sociedad del conocimiento, donde la capacidad de gestionar información y convertirla en conocimiento sea fundamental en todos los escenarios sociales.

aumento exponencial de la información). No lo hace y no pretende hacerlo. La universidad enseña un mínimo de contenidos fundamentales y avanzados en el contexto de la disciplina y de su aplicación y enseña cómo encontrarlos, comprenderlos, contextualizarlos, analizarlos, criticarlos, aplicarlos, describirlos, explicarlos, etc. Éste es el vínculo más fuerte con la investigación”.

En relación con lo expuesto, mostramos dos situaciones en que la relación entre investigación y enseñanza es armónica y beneficiosa. En la primera, el docente universitario fortalece, por medio de la investigación, capacidades organizativas, colaborativas y de pensamiento de orden superior que le son útiles para desarrollar una mejor labor de enseñanza. En la segunda, el docente universitario, en virtud de su participación en la investigación, puede plantearla como método didáctico, como proponen Bateman (1990) y Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). También opinaron de manera similar Ollarves y Salguero (2009: 131) al proponer que “se aprende a investigar, investigando con otros”. Es decir, colaborar en un proceso de investigación real es más formativo para el futuro investigador, por un lado, y por otro lado, para quienes no necesariamente serán investigadores, la experiencia real y la responsabilidad de la investigación ayuda a articular saberes y prácticas en otros puntos de la formación, pues implica la reflexión crítica de su quehacer educativo, la comprensión de la realidad y la identificación de la problemática que agobia a la sociedad, para garantizar el sentido y la pertinencia social de la investigación.

El nexo docencia-investigación exige una preparación específica para la investigación, es decir, un perfil docente donde se encuentren las competencias investigativas requeridas, entendiendo competencia como: “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón, Pimienta & García, 2010: 11). Por lo que, partimos de la propuesta de Ollarves y Salguero (2009) quienes establecieron tres categorías de competencias investigativas para alcanzar la excelencia en la investigación: organizativas, comunicacionales y colaborativas. A ellas incorporamos una más vinculada con las exigencias de la cultura investigativa, la competencia ética, que se incluye para resaltar los valores y actitudes requeridos por la investigación.

A continuación presentamos las competencias antes mencionadas, las cuales están acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento:

- a. **La competencia organizativa:** involucra las capacidades necesarias para una gestión eficaz de todos los aspectos de la investigación: domina formatos y protocolos de investigación, administra una línea o unidad de investigación, fundamenta la investigación en conocimientos metodológicos, epistemológicos y ontológicos.
- b. **La competencia comunicacional:** permite sistematizar experiencias e información, producir y difundir los resultados y hallazgos del nuevo conocimiento. También se apoya en las tecnologías de la información y comunicación, fortalece y aumenta las posibilidades de comunicación para compartir e intercambiar información en forma eficiente y eficaz.
- c. **La competencia colaborativa:** vincula la participación e interacción entre pares o grupos colaborativos en la universidad o fuera de ella enriqueciendo la formación investigativa a través de los tejidos sociales que van entrelazándose en la comunidad académica para realizar investigaciones.
- d. **La competencia ética:** según Tobón (2008) implica una actitud responsable e idoneidad científica para la búsqueda de soluciones al problema. Por ello, el docente debe contar con una competencia ética, en el que la creación de nuevos conocimientos o la reconstrucción de los mismos deben ser fiables; respetando la autoría, sin tergiversar la información, ni parcializarse con las posturas internas o externas que no permitan solucionar el problema de modo objetivo, entre otros.

Todas estas competencias, exigidas a los investigadores universitarios en general, requieren un proceso de formación que supone una investigación formativa en pregrado. Además, esto puede mejorarse en la medida que la escuela haya podido formarlos con las capacidades, actitudes y valores mínimos necesarios para orientarlo en la investigación. Por ello, dado que la carrera de educación es la única que tiene esta responsabilidad de trasladar estas competencias investigativas a la escuela, se hace más relevante fortalecer el nexo docencia-investigación. Basándonos en la propuesta de Nguyen (2008), presentamos un circuito virtuoso de la investigación formado por la relación entre la escuela y la universidad, específico para la carrera de educación.

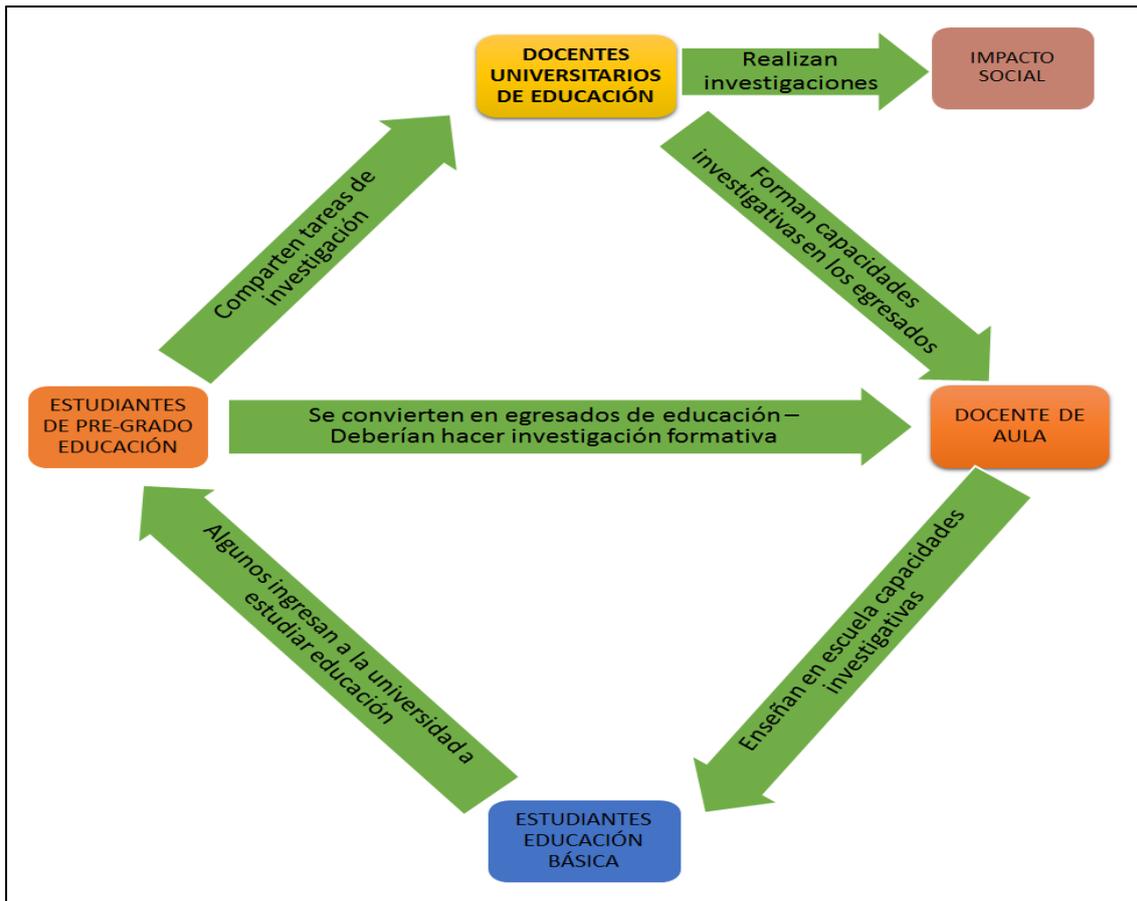


Figura 3. Circuito virtuoso de la investigación: escuela y universidad
Fuente: Elaboración propia basada en Nguyen (2008) citado por Meek et al. (2009:73), Miyahira (2009) y Malo (2007).

El circuito virtuoso involucra el nexo docencia-investigación conformado por el docente universitario de la carrera profesional de educación, el estudiante de pregrado de dicha carrera (futuros docentes de aula) y los actuales docentes de aula, todos en relación con la investigación.

La dinámica del circuito es que los docentes universitarios de la carrera profesional de educación deben continuar el desarrollo de capacidades que componen las competencias investigativas en los estudiantes de pregrado de la carrera en mención. Lo cual supone incrementar sus actividades de investigación orientado a un nivel investigativo cada vez mayor, lo que Miyahira (2009) denomina “investigación formativa” y está incluida también en el “Manual Frascati” (OCDE, 2002). Dichos estudiantes universitarios al graduarse y ejercer como docentes de aula, formarán estudiantes de la educación básica, con mejor nivel de las capacidades antedichas (Malo, 2007).

Este circuito se replica cuando un porcentaje de egresados de la educación básica ingresa a la universidad con capacidades necesarias para el desarrollo de las competencias investigativas. De este grupo, un porcentaje cursará la carrera de educación, en la que desarrollarán investigaciones dirigidos por los docentes universitarios de dicha carrera, lo cual incrementará su experiencia en la investigación. Estos estudiantes de pregrado que se titulen y ejerzan como maestros en las escuelas de educación básica repetirán este ciclo con sus respectivos estudiantes.

Asimismo, en la medida que los docentes universitarios de la carrera de educación se involucren en el desarrollo de las investigaciones, se incrementa no solo su número sino que pueden volcar en ellas sus experiencias y su conocimiento específico de la disciplina en la enseñanza. Además, se obtendrían evidencias suficientes para implementar mejoras educativas, entre las cuales se da la mejora continua en las mismas universidades, que es el espacio del accionar de estos docentes universitarios.

Esto significa que debe lograrse un equilibrio o una síntesis de las exigencias de ambas actividades. No parece bastar incrementar la exigencia formal de grados y títulos, principalmente para mejorar el perfil de la enseñanza, se hace necesario exigir que estos se verifiquen en investigaciones, lo que proporciona a la institución una comprobación de calidad más fiable. En este sentido, la docencia y la investigación se complementan, contribuyendo a que la universidad alcance un mayor nivel de calidad.

En el contexto peruano, la relación del circuito virtuoso entre los docentes universitarios de pregrado, los profesores egresados de la carrera de educación y los estudiantes de la escuela, se expresa en la normativa vigente. La Ley General de Educación (LGE, 2003)⁶ que estipula que la investigación es una de las áreas de desempeño profesional de los docentes de Educación Básica y Superior, quienes tienen que realizar investigación. Asimismo, la Ley Universitaria (LU, 2014)⁷, establece que los docentes universitarios tienen como funciones la “investigación, el mejoramiento continuo y permanente de la enseñanza, la proyección social y la gestión universitaria”.

⁶ Artículo 68.

⁷ N° 30220, artículo 79.

Por otro lado, la Ley de Reforma Magisterial (LRM, 2012), que vincula al docente de la carrera de educación con los estudiantes, plantea la investigación como una de las dimensiones profesionales del docente de escuela “Innovación e investigación⁸: Comprende a los profesores que realizan funciones de diseño, implementación y evaluación de proyectos de innovación pedagógica e investigación educativa, estudios y análisis sistemático de la pedagogía y proyectos pedagógicos, científicos y tecnológicos.”

Frente a lo antes señalado la carrera de educación tiene una responsabilidad especial en el desarrollo de la investigación en la universidad, responsabilidad que exige a sus docentes no solo competencias investigativas, sino que se establezca una continuidad del sistema universitario y la educación básica. Por lo tanto, la carrera de educación influye de manera específica en el incremento de capacidades investigativas en todas las carreras.

Basándonos en el marco conceptual desarrollado, en el siguiente capítulo desarrollaremos el factor investigación docente en la carrera de educación y los criterios de evaluación que le corresponden.

⁸ N° 29944, artículo 12, inciso d.

CAPÍTULO II

FACTOR INVESTIGACIÓN DOCENTE Y SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN

La trascendencia de la investigación docente como factor de calidad necesario para el proceso de acreditación en la universidad, nos ha permitido inferir la necesidad de su existencia en el sistema universitario. Para ello, nos basaremos en un modelo de acreditación que nos facilite un marco de análisis de aplicación en Perú y Colombia. Ello, nos permitirá caracterizar la existencia del factor investigación docente que puede ser evaluado a través de sus criterios de evaluación.

2.1. Modelo de acreditación como marco de análisis

Este acápite analizará la acreditación para describir la relación entre calidad de la universidad e investigación docente. En primer lugar, se parte de la definición de acreditación, se propone el modelo internacional de acreditación de Egido y Haug (2006) como marco de análisis y se justifica su empleo, para luego describir los elementos que se aplicarán en el análisis de la acreditación en el presente estudio así como opciones de análisis. En segundo lugar, se describirá el contexto socio-cultural de la acreditación en Perú y Colombia respectivamente.

La definición de acreditación que adoptamos proviene de un referente institucional de este tema a nivel de la región que es la Red Iberoamericana para la acreditación de la calidad de la educación superior (RIACES, 2004: 13) que la define como un:

Proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos. (...) La acreditación – o certificación- reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. (...). Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente (...).

En la revisión de la literatura en busca de un modelo internacional de acreditación, encontramos, en primer lugar, que la acreditación en distintos países se sistematiza en función de listas de criterios, como plantea Cruz (2009), Di Nauta, P., Pirjo-Liisa, O., Schade, A., & Scheele, J. (2004) y Michavila y Zamorano (2008). Sin embargo, la enumeración de estos criterios no incluye la forma en que interactúan, es decir, no se los presenta desde una visión sistémica. En segundo lugar, encontramos dos modelos

internacionales de sistemas de acreditación: el primero planteado por Hämäläinen, Mustonen y Holm (2002) y el segundo propuesto por Egido y Haug (2006), ambos visualizan la acreditación en los distintos elementos que la llevan a la práctica. Seleccionamos este último porque expresa con mayor detalle los elementos que intervienen y las interacciones entre ellos presentándolas como una secuencia lógica, como se muestra en la Figura 4.

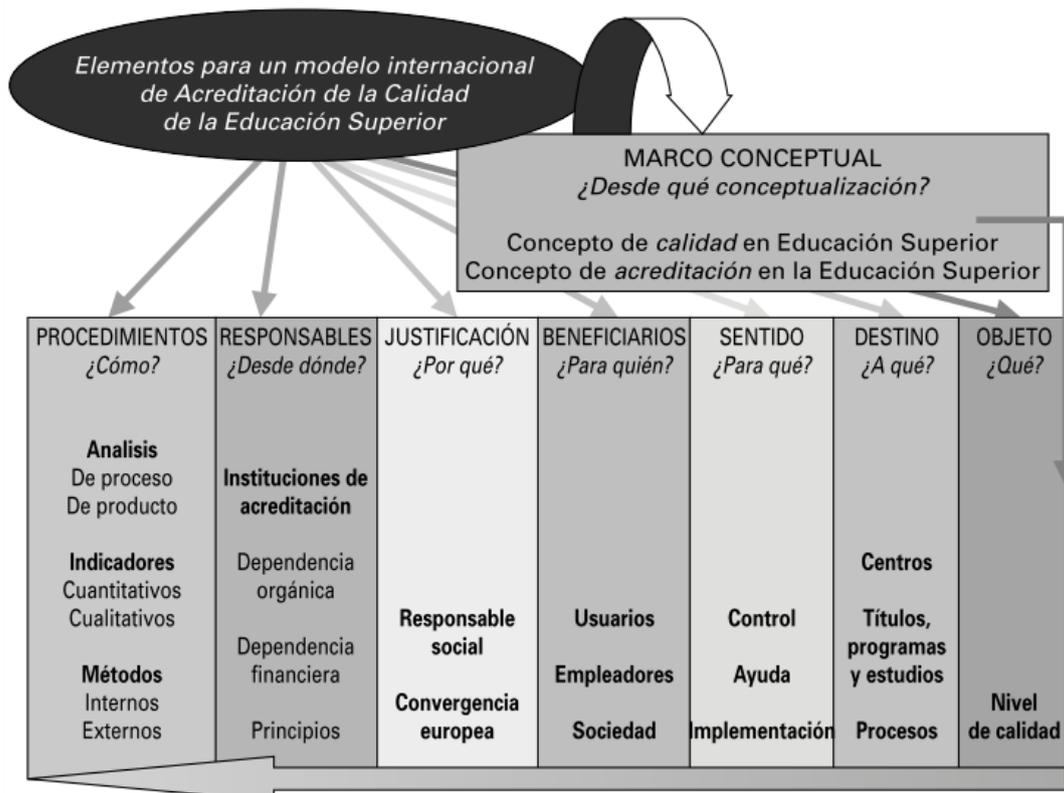


Figura 4. Modelo internacional de acreditación de la calidad en la Educación Superior Tomado de Egido y Haug (2006:108). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior.

Egido y Haug (2006: 105) sistematizan una serie de sistemas nacionales de acreditación en la búsqueda de “un modelo integrador y armónico que, con carácter internacional, facilite sistemas de acreditación compatibles en todos los países (...)”. Por lo que, usaremos este modelo como medio de comparación para identificar la investigación docente en los sistemas nacionales de acreditación de Perú y Colombia.

Tomando en cuenta lo planteado por Egido y Haug (2006), a continuación presentamos algunas consideraciones útiles para el análisis posterior:

- En relación con el elemento “marco conceptual”
 - El elemento primordial es el marco conceptual, que, al presentar conceptos de calidad y acreditación, manifiesta la orientación del sistema, según el enfoque en que se planteen dichos conceptos. Además, todos los elementos restantes deben ser consistentes con el marco conceptual, para asegurar la coherencia del sistema nacional de acreditación.
 - En función de su concepto de calidad, cada sistema nacional de acreditación plantea e interrelaciona las variables que conducen a la calidad, las cuales deberían aparecer de modo explícito.
- El elemento “destino” del modelo permite señalar el alcance del sistema nacional de acreditación en relación con su contexto socio-cultural, es decir, a qué entidades o instancias del sistema universitario del país se aplica: universidades, programas, títulos, cursos, etc.
- En relación con el elemento “sentido”: la finalidad de la acreditación implica su función social, es decir, su “potencial de aplicabilidad” que define su impacto social. Por ejemplo, se tiene sistemas nacionales de acreditación que la plantean solo como un control, mientras que otros la ven como una forma de mejora continua.
- En relación con el elemento “procedimientos”
 - El modelo exige la aplicación de la acreditación a través de los procedimientos en coherencia con los niveles de calidad propuestos, los cuales deben estar en relación con la “peculiaridad nacional”.
 - El grado de adaptabilidad de los procedimientos de evaluación (tipos de análisis, métodos e indicadores) es una característica a destacar en la comparación.
- En relación con el modelo en su totalidad
 - Los sistemas nacionales de acreditación se encuentran en normativas, documentos y similares, que denominamos “instrumentos del sistema nacional de acreditación” o, para abreviar, instrumentos-SNA.

- Estos instrumentos-SNA deberían hacer explícitos y visibles los elementos del modelo, por ejemplo, detallar los niveles de calidad, orientar sobre la aplicación de los procedimientos de evaluación, proponer definiciones y requisitos para los beneficiarios, etc.

Consideramos que la investigación docente es una variable que tiene efecto en la calidad de la carrera, por lo planteado en el capítulo anterior. Este modelo ayuda a ubicar dicha variable en los sistemas nacionales de acreditación de Perú y Colombia. A continuación explicamos cómo se relaciona la variable con los elementos seleccionados del modelo de Egido y Haug (2006).

Cada distinta posibilidad del elemento “destino” (universidad, programa, carrera, etc.) tiene su propio grupo de variables y se expresan o formulan en el elemento “procedimientos” para que puedan ser medidas en cada Sistema Nacional de Acreditación. Además, deben ser coherentes con el concepto de calidad propuesto en el elemento “marco conceptual”. La medición de la variable en el elemento “procedimientos” se realiza a través de análisis, indicadores y métodos. Los indicadores requieren para su formulación otros dos conceptos operativos: “criterio de evaluación” y “factor”, que son definidos en la siguiente tabla:

Tabla 2
Definiciones de factor, criterio de evaluación e indicador

Elementos Clave	Definición
Factor	“variable o grupo de variables que influyen en la calidad de la educación superior” según Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004: 30)
Criterio de evaluación	Definición convencional sobre el conjunto de elementos, rasgos o cualidades que caracterizan o delimitan las dimensiones constituyentes del objetivo a evaluar. (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC, 2006: 302)
Indicador	(...), an indicator provides a sign or a signal that something exists or is true. It is used to show the presence or state of a situation or condition. In the context of monitoring and evaluation, an indicator is a quantitative metric that provides information (...) ⁹ (UNAIDS, 2010: 14)

Fuente: Elaboración propia basado en la información de RIACES (2004), IESALC (2006) y UNAIDS (2010)

⁹ Traducción libre: Un indicador proporciona un signo o una señal de que algo existe o es verdad. Se utiliza para mostrar la presencia o estado de una situación o condición. En el contexto de la supervisión y la evaluación, un indicador es una medida cuantitativa que proporciona información para monitorear el desempeño, medir los logros y determinar la responsabilidad.

Destacamos que la variable propuesta “investigación docente” debe formularse como un factor, el cual requiere, para su análisis, de los criterios de evaluación. Lo que nos lleva a plantear las razones por las que dichos criterios son el objetivo del análisis comparativo en esta tesis:

- a. Son un punto medio entre factor e indicadores. Sin ellos, el factor no puede identificarse o analizarse y no se podría determinar si los indicadores miden de manera completa y relevante al factor.
- b. Permiten distinguir cómo se caracteriza el factor en cada Sistema Nacional de Acreditación.
- c. Ayudan a encontrar la orientación del marco conceptual del Sistema Nacional de Acreditación porque destacan “las dimensiones constituyentes” del factor que se han seleccionado para ser medidas. Por ejemplo, en el caso de la investigación docente, proponer como criterios de evaluación la eficiencia y la eficacia implica un énfasis en la gestión.
- d. Su presencia en los instrumentos-SNA permite sugerir la existencia del factor aunque éste no se presente explícitamente.

Aludiendo al último punto, debido a la complejidad de los Sistemas Nacionales de Acreditación, puede surgir la posibilidad que un determinado factor y sus criterios de evaluación no estén formulados en los instrumentos-SNA. En este caso, es necesario describir el factor propuesto, planteando con claridad sus criterios de evaluación y, en función de ellos, caracterizar sus indicadores. Luego, se examinan los instrumentos-SNA para localizar los criterios de evaluación a través de la revisión y agrupación de indicadores. Si se diera el caso de identificar estos criterios, se podría inducir que el factor está incluido implícitamente en el Sistema Nacional de Acreditación analizado.

En este apartado hemos definido el marco de análisis, al adoptar y plantear la modelo de Egido y Haug (2009), desarrollando las condiciones de su aplicación en relación con la investigación docente. En el apartado siguiente, se definirá y describirá cómo la investigación docente se presenta como factor en la acreditación de la carrera profesional de educación y cómo se despliega en criterios de evaluación e indicadores.

2.2. El factor investigación docente en la carrera de educación y sus criterios de evaluación

Se ha mostrado que la investigación docente a nivel general es necesaria a la universidad y que tiene implicancias distintivas en la carrera de educación. En el contexto de la acreditación, la contribución de la investigación docente de la carrera de educación debe ser presentada y descrita desde los conceptos del modelo de acreditación adoptado (Egido & Haug, 2006) bajo la forma de un factor específico, así como operativizar dicho factor en sus criterios de evaluación.

Para ello, en primer lugar, definimos el factor investigación docente de la carrera profesional de educación como la creación de conocimiento realizada por los docentes de la carrera de educación en la que convergen el proceso de investigación y la cultura investigativa como ámbitos constituyentes y que genera un efecto de mejora en cada generación de investigadores a nivel del sistema universitario.

En segundo lugar, para poder evaluar el **factor** investigación docente, éste debe ser operativizado a través de **criterios de evaluación** que nos conduzcan a la formulación de **indicadores**. Hay que tomar en cuenta que los criterios de evaluación deben cubrir todo lo referido por el factor y, además, identificar lo más relevante del mismo, en la medida que sirva para señalar la manera en que el factor aporta al nivel de calidad exigido. Por otro lado, los **criterios de evaluación** deben ser comprensibles, es decir, deben formularse para que puedan identificarse claramente a qué se refieren, en lo posible utilizando nociones previamente empleadas o conocidas.

Los criterios de evaluación se encuentran al tomar cada componente de la Tabla 1 con los elementos incluidos en los dos ámbitos “Proceso de investigación” y “Cultura investigativa”, como se muestra en la figura siguiente, en la que cada componente origina un criterio a los que denominaremos de la siguiente forma:

- producción intelectual para **resultado**,
- formación académica para **agente** y
- sostenibilidad a la investigación para *organización*.



Figura 5. Los criterios de evaluación del factor investigación docente

Fuente: Elaboración propia basado en el marco conceptual.

Esta organización de los criterios de evaluación del factor investigación docente permite establecer un punto de partida para discriminar indicadores que los componen. Previamente a ello, es necesario detallar cada criterio de evaluación, lo cual se desarrolla a continuación.

2.2.1. Criterio Producción intelectual del docente de la carrera de educación

Definimos el criterio **Producción intelectual** como resultado del proceso de investigación o de actividades asociadas al docente de la carrera de educación¹⁰, que se concretiza en formatos tangibles (soportes físicos o digitales), encauzados por diversos canales o medios de comunicación. En función de esta definición, abarca los siguientes referentes: Investigaciones (tesis, estudios, proyectos, aplicaciones, etc.), publicaciones (de resultados de investigación o de otros tipos relacionados con la investigación), eventos, difusión, materiales de enseñanza, libros u obras culturales o literarias que generan un clima favorable a la investigación.

Este criterio se observa en:

- la cantidad y calidad de las investigaciones, por ejemplo, a través de las publicaciones en revistas indexadas o indizadas, número de investigadores

¹⁰ Como la motivación para la realización de ese proceso, o la difusión y/o evaluación o discusión de esos resultados o derivados.

- reconocidos por premios internacionales, impacto de las investigaciones (por la referencia de otras o por dar origen a líneas de investigación), etc.
- la autoría y propiedad intelectual que se presentan al difundir o publicar así como los debates sobre las consecuencias de la aplicación de los resultados en la sociedad.

2.2.2. Criterio Formación académica del docente de la carrera de educación

El criterio **Formación académica** se refiere al perfil investigativo del docente de la carrera de educación que comprende sus competencias investigativas y su disposición para el desarrollo de investigaciones. En función de esta definición, abarca los siguientes referentes: grados, títulos, otras certificaciones formativas, habilidades específicas para la investigación, herramientas e instrumentos de medición, libros de consulta, valores, motivaciones, actitudes, hábitos o costumbres, conocimientos y herramientas cognitivas (software para la investigación, estadísticas, etc.).

Este criterio evalúa la calidad investigativa de los docentes. En un contexto de acreditación, es preferible medir la calidad investigativa a través del desempeño porque demuestra la efectividad del perfil. También se emplea la certificación de la formación académica, pero ésta solo muestra su potencial.

Este criterio se observa en:

- actividades de preparación, entrenamiento, enseñanza o capacitación para la mejora de sus competencias investigativas, a lo largo de su carrera profesional.
- evaluación o certificación de las mismas como los grados, títulos, u otras formas de legitimar el nivel investigativo y
- participación en eventos que promueven la formación para la investigación.

2.2.3. Criterio Sostenibilidad a la investigación del docente de la carrera de educación

El criterio de **sostenibilidad a la investigación docente**, en adelante lo denominaremos sostenibilidad, para abreviar. Se define como los procesos o actividades implementados por la institución para asegurar la continuidad y mejoramiento continuo de la

investigación docente de la carrera de educación. Dicho criterio abarca los siguientes referentes: líneas de investigación, reglamentos, protocolos, infraestructura, incentivos, políticas y estrategias sobre investigación, gestión, financiamiento, instituciones culturales (asociaciones, clubes, grupos con intereses comunes), principios y valores de la organización.

En este sentido, este criterio mide las condiciones u oportunidades para la investigación que propone la institución, así como el involucramiento de los investigadores (docentes) para su aprovechamiento en el desarrollo de investigaciones. Este criterio se observa a través de documentos y actividades de gestión de las diversas condiciones tangibles e intangibles mencionadas anteriormente.

2.3. Características de los indicadores en relación con los criterios de evaluación

Para realizar el análisis comparativo de los criterios de evaluación planteados (producción intelectual, formación académica y sostenibilidad), es necesario identificar los indicadores (en los instrumentos-SNA) y agruparlos en relación con alguno de los criterios, ya que estos indicadores servirán para describir distintivamente el criterio de evaluación. Para ello, se parte de reconocer en cada indicador las características que lo relacionen con los criterios de evaluación del factor investigación docente. Es decir, el indicador debe referirse de alguna manera a la investigación docente (solo es aplicable a dicho factor) y, por lo tanto, se puede discriminar en él si corresponde con uno de los ámbitos y uno de los componentes. Por otro lado, ayuda a determinar la claridad y solidez del criterio de evaluación si sus indicadores son más concretos.

En relación a lo expuesto, se plantean cuatro características de los indicadores que ayudan a relacionarlos con los criterios de evaluación del factor investigación docente, lo que se muestra en Tabla 3:

Tabla 3
Características de los indicadores en relación a los criterios de evaluación

Denominación de la característica	¿Qué función cumple?	¿Cuáles son las condiciones ¹¹ para identificarla?	¿En qué forma se presenta?
Aplicabilidad	Manifiesta la relación del indicador con la investigación docente	El indicador refiere a: a) El objeto / tareas de la actividad “investigación” b) Los docentes universitarios individualmente o como grupo (sujetos o comunidad) c) Impactos o efectos de la investigación docente	Plena: a), b) y c) son explícitos ¹² en el indicador Significativa: dos son explícitas y una implícita ¹³ . Restringida: en el resto de casos, que puede presentarse también uno o dos “nulos” ¹⁴ , pero siempre debe haber al menos un “implícito” o “explícito”.
Mensurabilidad	Expresa cuán concreto es un indicador, lo cual ayuda a determinar la claridad y solidez del criterio de evaluación	El indicador refiere a: a) un período de tiempo definido b) cantidades, porcentajes o frecuencias c) la carrera de educación, la universidad o la sociedad, o bien, si se refiere a los distintos condiciones de docentes (temporales, contratados, a tiempo completo, nombrado, etc.), es decir, distintos alcances.	Plena: a), b) y c) son explícitos en el indicador Significativa: dos son explícitas y una implícita. Restringida: en el resto de casos, que puede presentarse también uno o dos “nulos”, pero siempre debe haber al menos un “implícito” o “explícito”.
Componente	Vincula al indicador con un criterio de evaluación.	El indicador refiere a : a) un solo criterio de evaluación. En caso que el indicador parezca estar incluido en más de uno de los criterios de evaluación, se debe recurrir al contexto del indicador para decidir a qué criterio de evaluación se remite. b) alguno de los referentes del criterio de evaluación.	Plena: a) y b) son explícitos en el indicador Significativa: uno es explícito y uno implícito. Restringida: las dos son implícitas.

¹¹ Todos los indicadores a considerar deberán tener al menos una condición “explícita” o “implícita” en cada característica.

¹² El término “explícito” se refiere a que la condición se encuentra claramente expresada de manera literal o con sinónimos.

¹³ El término “implícito” se refiere a que la condición está incluida en el indicador sin que éste lo exprese o lo manifieste de manera directa, es decir, debe ser deducido.

¹⁴ El término “nulo” se refiere a que la condición no está presente ni explícita ni implícitamente.

Denominación de la característica	¿Qué función cumple?	¿Cuáles son las condiciones ¹¹ para identificarla?	¿En qué forma se presenta?
Ámbito	Expresa la relación del indicador con uno de los ámbitos, con ello, contribuye a aclarar la orientación del criterio de evaluación.	El indicador se refiere a uno de los ámbitos de la investigación: proceso de investigación o cultura investigativa.	Plena: la condición es explícita Significativa: la condición es implícita. Restringida: no se presenta la condición.

Fuente: Elaboración propia basada en el marco conceptual.

Así se ha concluido la presentación del marco conceptual para proceder al análisis de los documentos, que será objeto de la parte II.



PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

Después de examinar y articular los conceptos que componen el marco teórico de nuestra investigación, en este primer capítulo de la segunda parte se presenta y desarrolla el diseño metodológico empleado. En el segundo capítulo, se describen los principales resultados e implicancias obtenidos a través de la aplicación del método comparativo a los documentos de la muestra.

CAPÍTULO I DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se plantea y describe el diseño metodológico de la investigación, el cual se estableció tomando en cuenta lo siguiente:

- Se determinó el enfoque, nivel y método de investigación utilizados.
- Se describió el problema y los objetivos de investigación,
- Se definieron tanto las categorías como las subcategorías
- Se detalló los criterios de selección de la muestra
- Se explicaron las técnicas e instrumentos de recojo de información y, por último, se presentó el proceso para la organización de la información recogida.

A través del presente estudio se busca responder al siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son los criterios considerados para evaluar el factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia?

1.1 Enfoque, nivel y método de investigación utilizado

Según Díaz y Sime, “el enfoque cuantitativo busca un conocimiento comprobable y medible cuantitativamente capaz de replicarse y generalizarse” (2009: 1). Para cumplir con este enfoque, se aplicará el método comparativo propuesto por Raventós.

Respecto al problema central de esta tesis no se han encontrado estudios, tal como se muestra en la bitácora de búsqueda en el Apéndice A, por lo que nuestra investigación es de nivel exploratorio. Esto mismo ha motivado la selección del método, pues, como plantea Nohlen (2006: 1), el método comparativo es un “(...) procedimiento de la

comparación sistemática de casos de análisis que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación de hipótesis. (...)”, es decir, la comparación tiene la finalidad de obtener indicios basados en la observación que ayuden a establecer o reconocer generalizaciones fundamentadas.

Debemos distinguir entre la comparación y el método comparativo. El primero se refiere al establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias entre dos fenómenos. El segundo se refiere a la organización de ese proceso en una serie de pasos lógicamente concatenados y epistemológicamente justificados, como lo plantea Raventós (1983). Este autor articula de manera lógica y secuenciada las operaciones vinculadas con la comparación y las organiza en cuatro fases:

- **La fase descriptiva** detalla lo que se va a comparar, en nuestro caso, se caracterizarán los sistemas de acreditación de Perú y Colombia, a través de documentos y se presentarán la selección de los indicadores relacionados con el objetivo de la tesis.
- **La fase interpretativa** consiste en la aplicación del marco conceptual por cada criterio de evaluación. Esto se realizará al sistematizar los resultados de la ficha de análisis individual, de manera separada por cada país.
- **La fase de yuxtaposición** relaciona los criterios de evaluación del factor investigación docente de Perú y Colombia identificando semejanzas y diferencias, contrastándolas en función de las definiciones de cada criterio y cómo se cumplen las características de los indicadores.
- **La fase de comparación** sintetiza y sistematiza lo encontrado en la fase anterior, al ubicar constantes o reiteraciones en un análisis de los criterios de evaluación en conjunto y en un nivel más general. Para ello, se extraerán supuestos o implicaciones de la fase anterior y se proyectarán como resultados o conclusiones respecto a los criterios de evaluación del factor investigación docente en Perú y Colombia.

En suma, consideramos que el método seleccionado ha ayudado a formalizar y encaminar el carácter exploratorio de nuestra investigación.

1.2 Objetivos de investigación

El objetivo general de la presente investigación es:

- Comparar los criterios de evaluación del factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia.

Este objetivo se compone de tres objetivos específicos:

- Analizar las diferencias del criterio de producción intelectual del factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia.
- Analizar las diferencias del criterio de formación académica del factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia.
- Analizar las diferencias del criterio de sostenibilidad a la investigación del factor investigación docente en la carrera profesional universitaria de educación con fines de acreditación en Perú y Colombia.

1.3 Categorías de investigación

La **dimensión** del presente estudio es el factor investigación docente. Cabe señalar que el factor investigación docente no se encuentra enunciado de manera explícita en los documentos de los sistemas de acreditación de Perú y Colombia que serán seleccionados para el análisis. Sin embargo, tal como se planteó en el marco teórico, dicho factor será identificado a través de sus criterios de evaluación: producción intelectual, formación académica y sostenibilidad a la investigación que lo componen. En tal sentido, estos criterios representan las **categorías** de esta investigación, las cuales son planteadas en los objetivos específicos y expresan u operativizan el factor investigación docente, correspondiéndoles ser el eje del análisis de la presente tesis.

Los criterios de evaluación deben ser descritos en función de los indicadores que los manifiestan. Por lo tanto, cada criterio incluye cuatro **subcategorías**, tal como se muestra a continuación:

Tabla 4
Relación entre las categorías y subcategorías de los criterios de evaluación del Factor investigación Docente

Categorías de los Criterios de Evaluación del Factor Investigación Docente		
Producción intelectual	Formación académica	Sostenibilidad a la investigación
Subcategorías		
Aplicabilidad del indicador al criterio Producción Intelectual	Aplicabilidad del indicador al criterio Formación Académica	Aplicabilidad del indicador al criterio Sostenibilidad
Mensurabilidad del indicador para medir el criterio Producción Intelectual	Mensurabilidad del indicador para medir el criterio Formación Académica	Mensurabilidad del indicador para medir el criterio Sostenibilidad
Componente del indicador al criterio Producción Intelectual	Componente del indicador al criterio Formación Académica	Componente del indicador al criterio Sostenibilidad
Ámbito del indicador al criterio Producción Intelectual	Ámbito del indicador al criterio Formación Académica	Ámbito del indicador al criterio Sostenibilidad

Fuente: Elaboración propia

Este análisis de los criterios de evaluación por cada país permitirá la comparación de los mismos, de lo cual se extraerán conclusiones respecto del factor investigación docente en los sistemas de acreditación de Perú y Colombia.

1.4 Población y muestra

Para la aplicación del método comparativo, se requieren al menos dos sistemas de acreditación como población del estudio. Si bien en el Perú, el sistema de acreditación depende del SINEACE, su órgano ejecutor para la acreditación de las carreras universitarias es el CONEAU. Este organismo posee poca experiencia en el tema de acreditación, ya que desde su creación en el año 2006 hasta la actualidad, ha acreditado 14 programas universitarios de pregrado, cuatro de los cuales son de la carrera de Educación (ANR, 2014). Como se intenta comparar los criterios de evaluación a partir de las diferencias que se encuentren, para establecerlas claramente se ha seleccionado el

caso de Colombia, cuyo organismo responsable equivalente al CONEAU es el CNA, el cual se ubica en el Sistema Nacional de Acreditación (SNA). El CNA posee una mayor experiencia en materia de acreditación en Sudamérica, y en la actualidad tiene 736¹⁵ programas universitarios de pregrado acreditados de los cuales 84 pertenecen a las Ciencias de la Educación (CNA, 2014). Además, es el único país sudamericano que se ha acogido al código común de buenas prácticas del Consorcio Europeo para Acreditación en Educación Superior (CEA), con lo cual se constituye como la única agencia sudamericana reconocida en dicho consorcio desde 2011¹⁶.

En consecuencia, para el análisis de la población según los fines de esta investigación se han tomado los documentos institucionales de los sistemas de acreditación de los países de Perú y Colombia aplicables a la carrera de educación, que se mencionan en la siguiente Tabla 5:

Tabla 5
Documentos que conforman la población de Perú y Colombia

Nombre de Documento	Año	País
Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias	2008	Perú
Guía para la acreditación de carreras profesionales universitarias del CONEAU	2009	
Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en educación	2006	Colombia
Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado	2013	

Fuente: Elaboración propia basado en la población del presente estudio.

En el marco teórico se señaló que los indicadores son necesarios para analizar los criterios de evaluación planteados (producción intelectual, formación académica y sostenibilidad) porque los describen de manera distintiva. Por lo tanto, los documentos de la muestra son los que contienen los indicadores que evalúan la carrera de educación con fines de acreditación.

En función de esto, se seleccionaron los siguientes documentos:

¹⁵ CNA. (2014). Boletín Estadístico.

¹⁶ Esto es a diferencia de Chile, que si bien crea su Consejo Superior de Educación en 1990, entendía el proceso de acreditación como “reconocimiento oficial de nuevas instituciones y al licenciamiento para su funcionamiento autónomo” (Guadalupe & Velásquez (2006: 15), definición que no concuerda con la definición estándar adoptada en este documento.

- A. Perú: documento “Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias”, que es codificado como P1 y cuando se haga referencia a alguna página en particular será: P1: 25, por ejemplo.
- B. Colombia: documento “Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en educación”, codificado como C1 y cuando se haga referencia a alguna página en particular será: C1: 26, por ejemplo.

Ambos documentos están vigentes y han sido emitidos por las entidades responsables de la acreditación universitaria de Perú (CONEAU) y Colombia (CNA).

El documento P1 contiene 97 indicadores y el C1, 360, ambos en la carrera de educación. De este conjunto, se debe llegar a una lista de indicadores que servirán para el análisis de los criterios de evaluación. Para ello, se siguieron los siguientes pasos:

- Se localizó el conjunto de los indicadores en cada uno de los documentos. En C1, estaban ubicados en una Tabla llamada “Factores, Características, Variables e Indicadores” y en P1, en una tabla denominada “Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales de Educación”.
- Se seleccionaron aquellos indicadores que referían al factor investigación docente.
- De este conjunto, se seleccionaron solo los indicadores que se asociaban a alguno de los criterios de evaluación.
- Con ello se llegó a una lista con 20 indicadores de Perú y 23 de Colombia, agrupados por criterio de evaluación en la Tabla 6:

Tabla 6
Cantidad de indicadores por criterio de evaluación en Perú y Colombia

País	Criterio Producción intelectual	Criterio Formación académica	Criterio Sostenibilidad a la investigación
Perú	5	2	13
Colombia	5	3	15

Fuente: Elaboración propia basado en la muestra.

1.5 Técnicas e instrumentos de recojo de información

Se decidió emplear la técnica de análisis documental porque permite interpretar y sistematizar los indicadores en relación con los criterios de evaluación por país, a través de su relación con los conceptos planteados en el marco teórico, de una manera ordenada y objetiva. Esta técnica permite revelar o destacar no solo la información evidente sino entrever supuestos e implicancias.

Para llegar a comparar los criterios de evaluación de ambos países, se requiere previamente haber analizado los indicadores de cada criterio. En cada una de estas acciones se necesita recoger información estructurada, por lo tanto, se necesitan dos instrumentos de recojo de información, que pasaremos a describir a continuación.

1.5.1 Ficha de Análisis Individual

Esta ficha agrupa por criterio de evaluación del factor investigación docente (categoría) los indicadores de cada país para analizar a cada uno usando las características (subcategorías) de la Tabla 4.

La ficha de análisis individual tiene el siguiente formato:

Tabla 7
Formato de la ficha de análisis individual

Tabla N° ...							
País:							
Categoría:							
N°	Código de documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
1							
2							
3							

Fuente: Elaboración propia

La ficha de análisis individual se llena según los campos correspondientes de país y categoría. Para cada documento analizado se utilizó un código diferente. Para el documento de Perú se usó “P1” y para el de Colombia “C1”. En el campo de Número de indicador se coloca el que está contenido en cada documento, según país. En la columna “Cita textual del indicador” se coloca el texto completo de cada indicador, es decir, se registra indicador por indicador según la muestra del presente estudio. Para asignar los puntajes se aplicará la Matriz de Valoración Analítica de la Ficha Individual (Tabla 10) del apartado “Procesamiento de la información de la ficha de análisis individual”.

1.5.2 Ficha de Análisis Grupal

La ficha de análisis grupal resume la información recopilada en las “Fichas de análisis individual” para identificar semejanzas y diferencias. El formato de la ficha se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8
Formato de la Ficha de análisis Grupal

Categoría	Subcategoría	Perú	Colombia	Resultado (Semejanza / Diferencia)
Criterio Producción Intelectual	Aplicabilidad			
	Mensurabilidad			
	Componente			
	Ámbito			
Criterio Formación Académica	Aplicabilidad			
	Mensurabilidad			
	Componente			
	Ámbito			
Criterio Sostenibilidad	Aplicabilidad			
	Mensurabilidad			
	Componente			
	Ámbito			

Fuente: Elaboración propia

En las columnas de cada país se colocan valores correspondientes a cada subcategoría de cada criterio de evaluación. La obtención de estos valores se explica más adelante, en el apartado “Procesamiento de la información en la ficha de análisis Grupal”.

Finalmente, en la columna Resultado se escribirá la palabra “Semejanza” o “Diferencia” según la comparación entre los valores de cada país.

1.5.3 Validación del instrumento

La validación de estos instrumentos se realizó a través del juicio de expertos de cuatro catedráticos de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, especialistas en investigaciones de evaluación y acreditación universitaria, que citamos en la Tabla 9:

Tabla 9
Expertos que validaron los instrumentos de recolección de Información

Grado	Nombres y apellidos	Especialidad
Doctor	Carlos Barriga Hernández	Investigación educativa en enfoque cualitativo
Doctor	Lucio Valer Lopera	Investigación educativa - gestión y evaluación
Doctor	Rubén Mesía Maraví	Investigación educativa - acreditación y evaluación
Magíster	Miguel Inga Arias	Investigación educativa - evaluación

Fuente: Elaboración propia basada en las entrevistas de validación de instrumentos

A los expertos se les solicitó de manera verbal, una primera entrevista para conocer su disponibilidad de tiempo para que puedan validar los instrumentos de recolección de información de la presente investigación. Luego de conocer su disponibilidad e interés en nuestra investigación, se les hizo entrega de una solicitud de informe de validación (ver Apéndice B) y los siguientes documentos: matriz de consistencia de la investigación, la matriz de valoración de las características de los indicadores, la definición de las características de los criterios de evaluación del factor investigación docente, los instrumentos: “ficha de análisis individual” y “ficha de análisis grupal”, (ver Apéndice C) y, para que puedan tener donde evidenciar sus apreciaciones, un informe de evaluación de los instrumentos. Al cabo de una semana se tuvo una segunda reunión para conversar con ellos sobre alguna duda o comentario que pudieran tener sobre los instrumentos y /o recibir el informe de validación.

Los docentes expertos validaron la pertinencia de la correlación entre las categorías (criterio producción intelectual, criterio formación académica y criterio sostenibilidad) y subcategorías (aplicabilidad, mensurabilidad, componentes y ámbito). Así como también la coherencia metodológica para la aplicación y evaluación de ambos

instrumentos. Se registraron las apreciaciones de los docentes expertos a través de sus anotaciones en el informe de validación, tal como se observa en el Apéndice D, por citar un ejemplo. Las apreciaciones que mencionaron ambos especialistas permitieron mejorar los instrumentos elaborados en un primer momento.

1.5.4 Procesamiento de la información de la ficha de análisis individual

La ficha de análisis individual recoge información en relación a los criterios de evaluación del factor investigación docente a través de los indicadores de la muestra (20 de Perú y 23 de Colombia). Cada indicador está descrito con 4 características (aplicabilidad, ámbito, componente, mensurabilidad), cada una de las cuales debe tener un puntaje. Para asignar el más alto puntaje, la característica debe estar bien definida, es decir, debe cumplir con todas las condiciones que provienen de la Tabla 3. El resto de puntajes se asignan en la medida en que esto no se cumple, como se muestra en la Tabla 10 de la matriz de valoración analítica:



Tabla 10

Matriz de Valoración Analítica de la Ficha Individual

Puntaje	Características de los indicadores								
	APLICABILIDAD			MENSURABILIDAD			COMPONENTE		ÁMBITO
	Condiciones de la característica			Condiciones de la característica			Condiciones de la característica		Condición de la característica
	Menciona la investigación	Información referida al docente	Impacto o efectos de la inv. docente	Tiempo definido	Cantidades, porcentajes o frecuencias	Alcance	Relación con un solo criterio de evaluación	Referentes del criterio de evaluación	Referencia a un ámbito específico
3	Las tres condiciones son explícitas			Las tres condiciones son explícitas			Las dos condiciones son explícitas		La condición es explícita
2	Dos condiciones son explícitas y una es implícita			Dos condiciones son explícitas y una es implícita			Una condición es explícita y otra es implícita		La condición es implícita
1	En los demás casos			En los demás casos			En los demás casos		No aplica la condición

Fuente: Elaboración propia basada en la Tabla 3

Para aplicar el puntaje correspondiente por cada indicador según criterio de evaluación y país, se realiza el siguiente procedimiento:

- **Paso 1:** se selecciona un indicador.
- **Paso 2:** se empieza a analizar una característica del indicador.
- **Paso 3:** de dicha característica, se analiza una condición.
- **Paso 4:** en función del análisis de la condición, se le asigna el término “explícito”, “implícito” o “nula” (según se muestra en la Tabla 3).
- **Paso 5:** se vuelve al paso 3 para analizar la siguiente condición, hasta que no haya más condiciones que examinar en la característica del indicador.
- **Paso 6:** se cuentan las veces que aparecen los términos “explícita”, “implícita” o “nula” para asignar el puntaje respectivo a la característica analizada (1, 2 o 3 puntos), según se muestra en la Tabla 10.
- **Paso 7:** se pasa a la siguiente característica, regresando al paso 2 o si no hay más características se va al paso 1 para analizar otro indicador del criterio de evaluación.

Este procedimiento permite tener un conjunto de indicadores con puntajes en cada una de sus características, clasificados por criterio de evaluación y país (ver APÉNDICE G). Para resumir este conjunto de indicadores según cada criterio de evaluación se promedia todos los puntajes obtenidos en cada una de las características de los indicadores. De este modo se obtiene el valor más representativo de cada característica por criterio de evaluación. Al haber distintos puntajes en cada característica de los indicadores, los promedios no resultan siempre en números enteros.

1.5.5 Procesamiento de la información en la ficha de análisis Grupal

La ficha de análisis grupal sirve para comparar los criterios de evaluación de cada país. Cada uno de los tres criterios se desglosa en sus cuatro características, lo que permite analizar cada criterio en función de ellas. Para ello, en la ficha se coloca el promedio de los puntajes obtenidos de la ficha individual de todos los indicadores correspondientes a cada característica.

En la ficha de análisis grupal se registran semejanzas y diferencias. Para desarrollar los objetivos de la tesis, se analizan en detalle las diferencias, comparando por cada criterio de evaluación, cómo Perú y Colombia cumplen las condiciones de las características según lo planteado en la Tabla 3, resaltando las diferencias más significativas o de mayor peso. Esto se realiza en la fase de yuxtaposición.

La fase de comparación se desarrolla con el examen de las implicancias de las diferencias analizadas previamente. Esto conduce a presentar las orientaciones específicas de cada sistema de acreditación y muestra el alcance de los criterios de evaluación con respecto al factor investigación docente.



CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se expone los resultados obtenidos del análisis y comparación de los criterios de evaluación del factor investigación docente de cada país. Cada división de este capítulo se corresponde con las fases del método comparativo aplicado: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Los hallazgos se basan en las fichas de análisis individual y grupal.

2.1 Fase descriptiva

En esta fase se describe brevemente los sistemas nacionales de acreditación de Perú y Colombia, para contextualizar los criterios de evaluación del factor investigación docente. Para ello se toma información pertinente del marco conceptual (en el sentido del modelo de Egido y Haug, 2006) de dicho sistema de cada país y propiamente de la carrera de educación.

2.1.1 Perú

En el Perú, el ente rector de la acreditación es el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), creado el 2006. El órgano operador encargado de la educación superior universitaria es el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria (CONEAU). La base de esta acreditación parte del modelo de calidad proporcionado a través del Reglamento de la Ley N° 28740 SINEACE (2007), lo que Egido y Haug (2006) denominan “marco conceptual”, que se explica a continuación.

El diseño del Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias y Estándares para la Carrera de Educación (2008) manifiesta que se aplica el enfoque sistémico para las carreras universitarias estableciendo interacciones entre todos los procesos que debe cumplir la unidad académica. Además, incluye en el mismo documento los estándares para la Carrera de Educación, organizados en: 3 dimensiones, 9 factores, 16 criterios y 97 estándares. Hay que resaltar que no se establece un marco conceptual específico para dicha carrera. También hay que indicar que hay un cambio de denominación, llamándose “estándares” a lo que se había

planteado como “indicadores” en el marco conceptual y el “Cuadro 2: modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias” (P1: 20-30). En esta tesis, mantenemos la denominación “indicadores” para efectos de la comparación, ya que los que se llama “estándar” se mantiene dentro de la definición de “indicador”.

Según este modelo, el producto es el graduado, es decir, se minimiza y/o no se hace visible la función generadora de conocimiento de la universidad (investigación), que es una de sus responsabilidades esenciales desde su origen. Asimismo, en dicho modelo, la investigación se toma de dos maneras: como parte de la formación profesional del egresado o como una responsabilidad del docente inherente a su función, pero no se muestra fundamentalmente como una política institucional, tal como se observa a continuación:

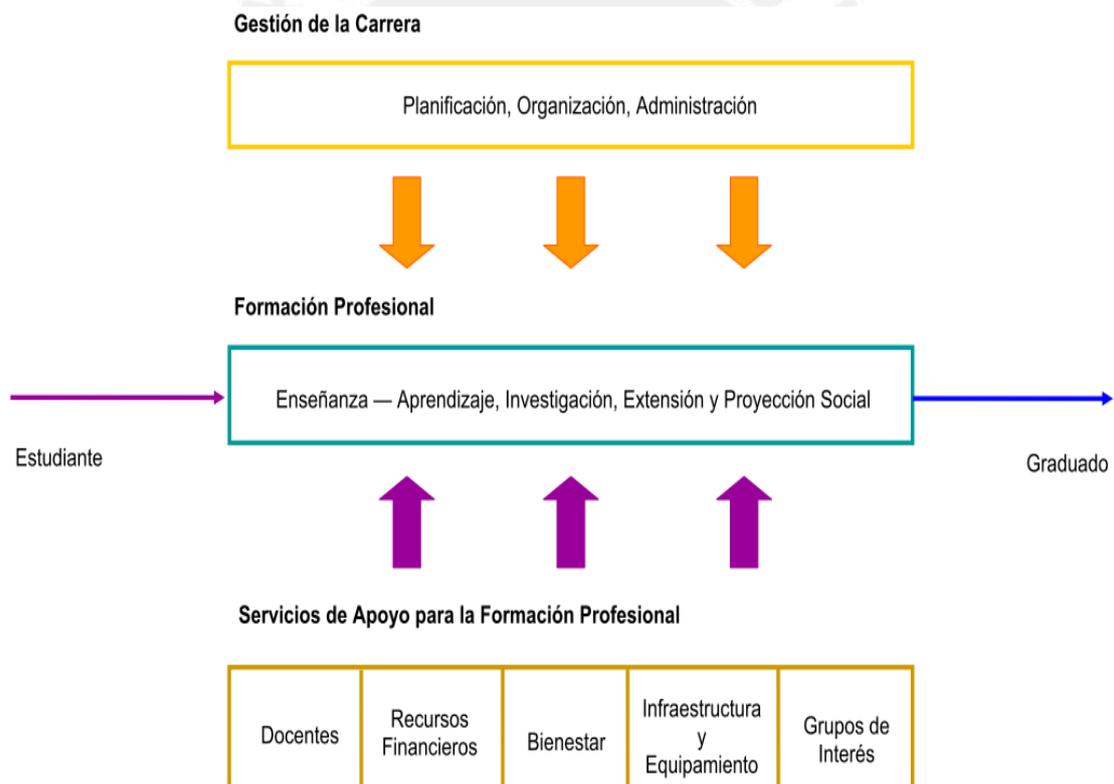


Figura 6. Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias
Fuente: CONEAU (2008:17). Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias y Estándares para la Carrera de Educación.

En este modelo de calidad, la relación entre factores es procesal, porque los factores que conforman la dimensión formación profesional (enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión y proyección social, todos ellos referidos al estudiante) reciben los insumos o

el apoyo de todos los demás factores, pero no se observa una retroalimentación o interacción entre ellos. En este sentido, hay una jerarquía de factores, notándose que los que componen la dimensión formación profesional son más importantes que los restantes.

Para el análisis de los criterios de evaluación se deben localizar los indicadores en el modelo de calidad de Perú. Encontramos los indicadores en el documento P1 (2008), el cual tiene dos partes diferenciadas:

- i. la referente a la fundamentación y descripción del modelo de calidad. Ésta incluye una Tabla (P1: 22) que detalla los elementos de la estructura del modelo, con definiciones de cada criterio y las denominaciones de los indicadores y fuentes de verificación referenciales, a modo general para todas las carreras/programas universitarias.
- ii. la que corresponde a su aplicación a la carrera de educación. Ésta también incluye una tabla (P1: 33) donde se repite la misma estructura y contenidos que la del párrafo anterior, con tres diferencias:
 - los contenidos se adaptan a la carrera, con muy pocos cambios.
 - los indicadores se denominan estándares, pero siguen siendo los mismos. Esto se explica al comparar las definiciones de ambos del glosario de P1, que nos permite deducir que se han trasladado los indicadores (usados para medir) en estándares (que son requisitos o condiciones de calidad), sin variación alguna¹⁷.
 - se incorporan 7 estándares con redacción de indicadores.

Esta mínima diferencia permite deducir que el esquema de indicadores se aplica de manera normativa sin tomar en cuenta la posibilidad de ponderarlos en función de las necesidades de cada institución o las diferencias entre carreras, en otras palabras, el modelo de calidad no es adaptativo.

¹⁷ Excepto de forma mínima en el indicador 67, cuando se refiere a que los “los docentes tienen el grado de doctor en su especialidad o el de la carrera profesional”. (P1: 27)

Es importante señalar que para la aplicación del modelo de calidad en la carrera de educación no se presentan referentes conceptuales o lineamientos específicos.

Para precisar el origen de los 20 indicadores señalados anteriormente en la muestra, a continuación se ubican según la estructura del modelo de calidad para la carrera de educación en la Tabla 11.

Tabla 11
Indicadores vinculados con el factor investigación docente de la carrera de educación – Perú

Dimensión	Factor	Criterio	Nº de Indicador
Gestión de la Carrera	Planificación, organización, dirección y control	Planificación estratégica	2, 5
		Organización, dirección y control	6, 7
Formación Profesional	Enseñanza-aprendizaje	Proyecto educativo - currículo	22
Servicio de Apoyo para la Formación Profesional	Docente	Labor de enseñanza y tutoría	66
		Labor de Investigación	76,77,78,79,80
		Labor de extensión universitaria y de proyección social	81, 82
	Infraestructura y equipamiento	Ambientes y equipamientos para la enseñanza – aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar.	84, 85
	Bienestar	Implementación de programas de bienestar	89, 90, 91
	Recursos financieros	Financiamiento de la implementación de la carrera profesional.	93, 94
Total:			20

Fuente: Adaptación de: CONEAU (2008:31). Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias y Estándares para la Carrera de Educación.

A continuación, en la Tabla 12 mostramos la distribución de los indicadores según cada criterio de evaluación y los resultados provenientes de los mismos. La lista completa de los indicadores se encuentra en el Apéndice E.

Tabla 12
Cantidad de indicadores por criterio de evaluación – Perú

Criterios de evaluación	Indicadores considerados	Cantidad de Indicadores según criterio	Porcentaje
Criterio Producción Intelectual	77, 78, 79, 80 y 82	5	25%
Criterio Formación Académica	76 y 81	2	10%

Criterios de evaluación	Indicadores considerados	Cantidad de Indicadores según criterio	Porcentaje
Criterio Sostenibilidad a la Investigación	2, 5, 6, 7, 22, 66, 84, 85, 89, 90, 91, 93 y 94	13	65%
Total		20	100%

Fuente: Basada en los indicadores del documento de la muestra de Perú.

2.1.2 Colombia

En **Colombia**, el ente rector de la acreditación está a cargo del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), creado en 1992 y el organismo que lo representa es el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). El modelo del CNA manifiesta que se aplica el enfoque sistémico. Además, plantea un marco conceptual específico para la carrera de educación. El marco conceptual general se encuentra en el documento “Lineamientos para la Acreditación de Programas” (CNA, 2013). En este documento, la investigación se constituye en un factor denominado “Investigación y creación artística y cultural” (CNA, 2013:8). Específicamente, una de los dos características que lo componen, la característica n° 30 “Compromiso con la investigación y la creación artística y cultural” está referida a los docentes de la carrera.

El marco conceptual específico de la carrera se presenta en otro documento denominado “Indicadores para la Autoevaluación con fines de Acreditación de Programas de Pregrado en Educación” (C1) el cual establece 42 características, 8 factores, 115 aspectos a considerar y 360 indicadores para dicho programa.

Colombia define al factor como una variable de calidad, las características “manifiestan los referentes universales y los particulares de la calidad identificables en los programas de formación” (C1:50). Los aspectos a considerar son “formas para organizar las variables e indicadores que sirven de instrumental de análisis para examinar los procesos, programas, condiciones y eventos desde los cuales se forman los maestros (...)” (C1:7). Finalmente, cada aspecto se desagrega en indicadores.

Para precisar el origen de los 23 indicadores señalados anteriormente en la muestra, a continuación se ubican según la estructura del modelo de calidad para la carrera de educación en la Tabla 13.

Tabla 13
Indicadores vinculados con el factor investigación docente de la carrera de educación – Colombia

Factor	Característica	Nº de Indicador
Misión y Proyecto institucional	Misión institucional	2
	Proyecto institucional	8
Docente	Vinculación de profesores	75
	Estímulos a la docencia, investigación, proyección social y a la cooperación internacional	116, 117, 118, 119 y 120
	Producción de material docente	121, 122, 123, 124
Procesos académicos	Compromiso con la investigación	237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245 y 246
Recursos físicos	Políticas, programas y servicios de bienestar universitario	293
Total:		23

Fuente: Adaptado de CNA (2006). Indicadores para la Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en Educación.

A continuación, en la Tabla 14, mostramos la distribución de los indicadores según cada criterio de evaluación y los resultados provenientes de los mismos. La lista completa de los indicadores se encuentra en el Apéndice E.

Tabla 14
Cantidad de indicadores por criterio de evaluación – Colombia

Criterios de evaluación	Indicadores considerados	Cantidad de Indicadores según criterio	Porcentaje
Criterio Producción Intelectual	121, 123, 124, 243 y 245	5	22%
Criterio Formación Académica	118, 241 y 242	3	13%
Criterio Sostenibilidad a la Investigación	2, 8, 75, 116, 117, 119, 120, 122, 237, 238, 239, 240, 244, 246 y 293	15	65%
Total		23	100%

Fuente: Basada en los indicadores del documento de la muestra de Colombia.

2.2 Fase interpretativa

En esta fase se emplea la información obtenida de la ficha de análisis individual (ver APÉNDICE F), previa aplicación de la matriz de valoración analítica según criterio de

evaluación (ver APÉNDICE G). Se analizan los criterios de evaluación de cada país por separado, vinculando los resultados con el marco conceptual planteado en la presente investigación. Ello nos ha permitido examinar, explicar y comprender cómo están representados los criterios de evaluación del factor investigación a través de las características de los indicadores que los componen.

2.2.1. Perú

El análisis de los criterios de evaluación de Perú parte de los resultados de la aplicación de la ficha de análisis individual que se sintetizan en la Figura 7:

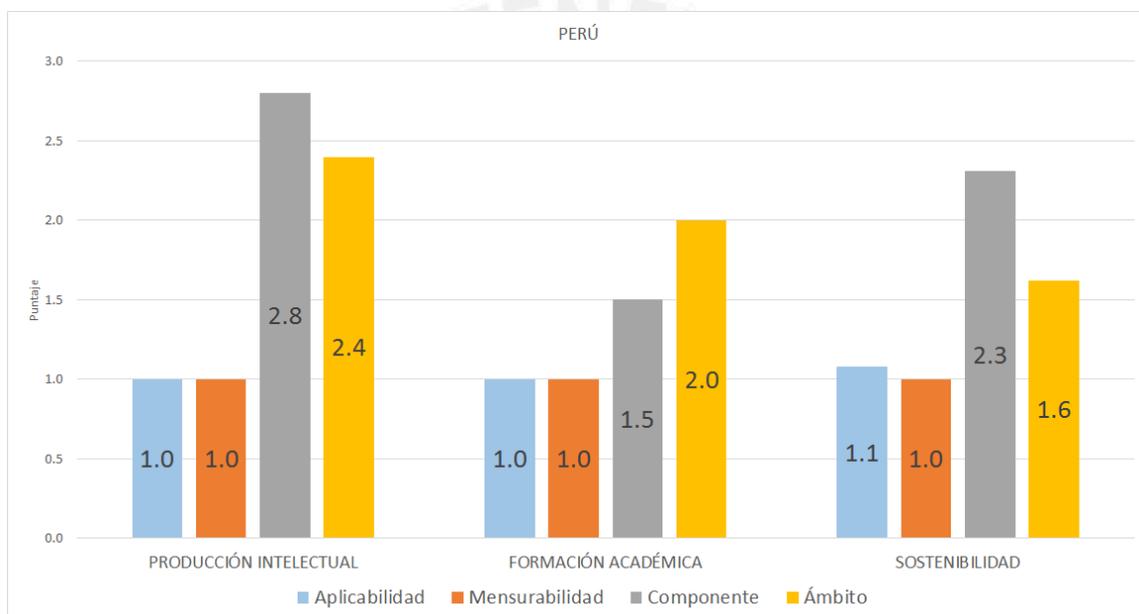


Figura 7. Gráfica de los datos obtenidos de la ficha de análisis individual de Perú por cada criterio de evaluación del factor investigación docente.

Fuente: Elaboración propia basada en los datos obtenidos de la ficha de análisis individual.

Criterio de evaluación Producción Intelectual - Perú

En relación con el criterio Producción intelectual del factor investigación docente en Perú, sus indicadores suelen mencionar a la investigación y la relacionan con los docentes que la producen, pero no presentan efectos relacionados con esta actividad o bien miden los resultados de la investigación como una cualidad de los docentes, sin enfocarse en la misma investigación, lo que se refleja en el puntaje 1.0 consignado en **aplicabilidad**, lo que significa que los indicadores no ayudan a medir la investigación docente desde sus resultados (productos), Un ejemplo de ello sería el indicador n° 77

(P1: 40) “Los docentes publican su producción intelectual a través de libros que son utilizados en la carrera profesional”, donde se afirma que los docentes realizan publicaciones de libros, lo que claramente es un referente de la producción intelectual, pero no se puede afirmar que sean efectos de sus investigaciones.

Ninguno de los indicadores del criterio permite una comprobación empírica respecto de la cantidad de producciones que realiza el docente y la frecuencia en que las produce, lo que justifica la puntuación de 1.0 para **mensurabilidad**. En el indicador mencionado anteriormente como ejemplo, se observa que no se determinan períodos para que los docentes hayan realizado un número de publicaciones así como tampoco exige un número de ellas.

Por otro lado, los indicadores representan significativamente al criterio. Además, claramente presentan referentes incluidos en la definición del criterio, por lo que se alcanza un puntaje 2.8 en **componente**.

Asimismo, en tres de los cinco indicadores, se presenta la orientación del indicador respecto de alguno de los ámbitos, mientras que en los restantes la orientación no es explícita o no se puede determinar, lo que se refleja en una puntuación de 2.4 en relación con el **ámbito**.

En suma, si bien los puntajes en **componente** y **ámbito** revelan que el criterio está suficientemente claro, la puntuación de 1.0 en **aplicabilidad** y **mensurabilidad** muestra que los indicadores no están midiendo efectivamente los resultados del proceso de investigación, sino que están enfocados en lo que hacen los docentes en ese proceso, es decir, son útiles para hacer seguimiento de la calidad de los docentes pero no para comprobar la cantidad y calidad de la producción intelectual.

Criterio de evaluación Formación Académica- Perú

En relación con el criterio Formación académica en Perú, sus dos indicadores se refieren a los docentes, pero no mencionan la investigación de manera explícita y solo uno de ellos está asociado implícitamente a efectos de la investigación en referencia a la certificación de competencias investigativas, lo que se representa en el puntaje de 1.0

obtenido en **aplicabilidad**. Esto se muestra en el indicador n° 76 (P1: 40) “Los docentes adquieren el grado de doctor en la especialidad según lo programado por la Unidad académica en su plan estratégico”, en el cual la investigación está supuesta, porque ha sido realizada al obtener el grado de doctor; pero esto no implica la medición efectiva del perfil investigativo del docente, dado que no se especifica si hay un desempeño acorde con ese grado vinculado con el desarrollo de investigaciones.

Además, ningún indicador del criterio plantea una verificación empírica respecto de los procesos formativos para el perfil investigativo del docente, lo que fundamenta su puntuación de 1.0 en **mensurabilidad**. También se puede observar esto en el indicador mencionado en el párrafo anterior, en el que no se establecen plazos sino de manera implícita (“lo programado”) ni se deja claro la cantidad que se exige, aunque podría suponerse que son todos los integrantes de la plana docente.

Tampoco los indicadores muestran relación con actividades formativas, más bien ambos se orientan a constatar el cumplimiento formal de exigencias institucionales, por lo que solo alcanzan un puntaje de 1.5 en **componente**. Asimismo, solo uno de los dos indicadores corresponde a un **ámbito** (el indicador puesto como ejemplo), mientras que el otro indicador es ambiguo, lo que da lugar a una puntuación 2.0.

En este sentido, los resultados obtenidos evidencian que este criterio está débilmente caracterizado y no se enfoca en la medición de las competencias investigativas del docente universitario de la carrera de educación, como se ha definido en el marco teórico.

Criterio de evaluación Sostenibilidad- Perú

Los 13 indicadores que representan al criterio Sostenibilidad del factor investigación docente en Perú, en general, hacen énfasis en las condiciones que la institución realiza para promover el desarrollo de la investigación, como el financiamiento, gestión, normativas e infraestructura. Sin embargo, la actividad investigativa del docente no se presenta en su particularidad ni se especifica ni es visibilizada. Como se ha visto en la definición del criterio, el compromiso o involucramiento del docente en la investigación es un elemento clave, pero en estos indicadores no se observa. Todo ello se evidencia en

una puntuación de 1.1 para **aplicabilidad**. Por ejemplo, el indicador n° 93 (P1: 43) “Cumplimiento del presupuesto para la gestión administrativa, proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social y programas de bienestar” evidencia que, en la sostenibilidad, se considera al docente solo como parte de procesos institucionales y la investigación está al mismo nivel que gestión administrativa, la cual no es una finalidad propia de la universidad.

Del mismo modo, en este criterio predomina la formulación de los indicadores como requisitos que deben cumplirse pero no son útiles para realizar una medición efectiva, porque los indicadores que lo componen no denotan un período de tiempo para ese cumplimiento, como tampoco se plantean cantidades en relación con ello. Por otro lado, si bien se hace explícito el alcance, éste no se relaciona con la investigación docente sino con la gestión o la infraestructura. Todo esto puede observarse en el ejemplo escogido. En consecuencia, se asigna un puntaje de 1.0 a la **mensurabilidad**.

Como los indicadores de este criterio describen o se refieren a condiciones materiales que no influyen directamente en el desarrollo de la investigación científica y tampoco se formulan de la manera más evidente, se obtiene un puntaje de 2.3 al **componente**.

Este criterio aproximadamente en la mitad de sus indicadores no se ha identificado de manera explícita uno o dos ámbitos así como tampoco su orientación, de forma parecida a como se muestra en el indicador de ejemplo mencionado arriba (n° 93). Los hallazgos evidencian que la orientación es implícita, es decir, los indicadores son mayormente genéricos o ambiguos, por lo cual su puntaje de 1.6 de ámbito

Este criterio de evaluación se limita a registrar cumplimientos de tareas genéricas, sin enfocarse específicamente en la medición de la sostenibilidad de la investigación docente específicamente. Esto se debe a que se la considera como un proceso administrativo, sin medir el involucramiento de los docentes en la investigación ni las necesidades específicas de ésta en gestión, financiamiento, infraestructura, etc. Por lo tanto, este criterio, tal como sus indicadores lo caracterizan, es insuficiente para mostrar el alcance e importancia de la sostenibilidad respecto a la investigación docente.

2.2.2. Colombia

El análisis de los criterios de evaluación de Colombia parte de los resultados de la aplicación de la ficha de análisis individual que se sintetizan en la Figura 8:

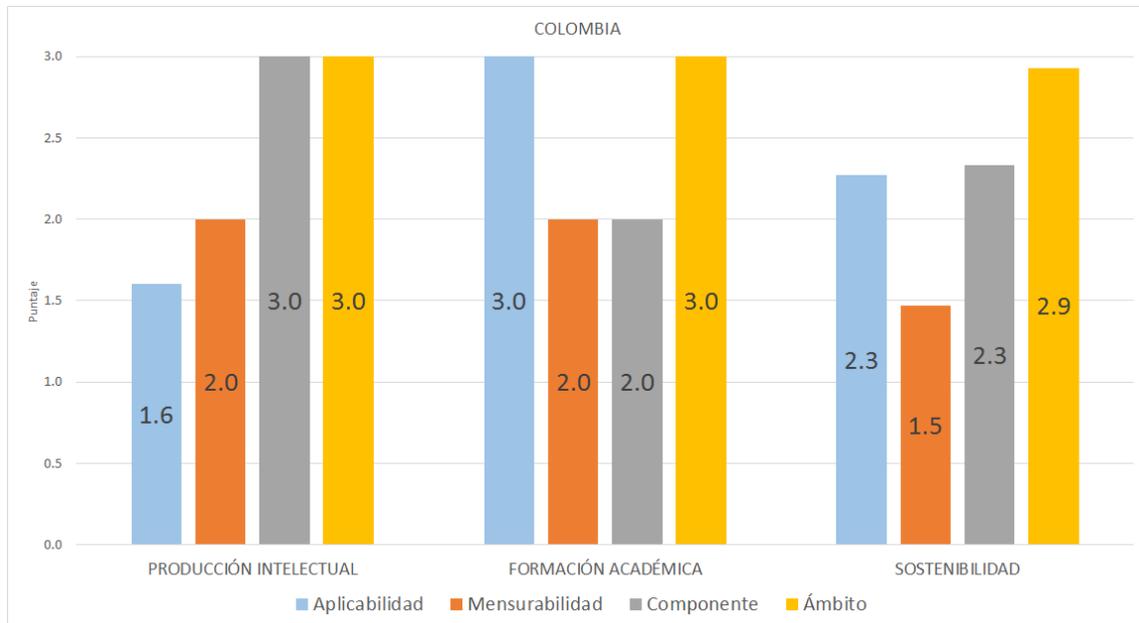


Figura 8. Gráfica de los datos obtenidos de la ficha individual de Colombia por cada criterio de evaluación del factor investigación docente.

Fuente: Bgasada en los datos obtenidos de la ficha de análisis individual.

Criterio de evaluación Producción Intelectual - Colombia

En relación con el criterio Producción intelectual del factor investigación docente en Colombia, sus indicadores son homogéneos en asociar la investigación docente con los efectos o impactos y se enfocan específicamente en los productos de la investigación, sin embargo, 4 de 5 indicadores expresan esto de manera implícita, lo que conduce a un puntaje de 1.6 en **aplicabilidad**. Esto significa que los indicadores sí ayudan a medir la investigación docente desde sus resultados (productos) pero no están suficientemente bien formulados. Un ejemplo de ello sería el indicador n° 243 (C1: 43) “Información verificable sobre las publicaciones de avances y resultados de los proyectos de investigación de los últimos 3 años”, que se enfoca en las investigaciones a través de sus efectos o resultados, aunque el rol del docente como productor solo está supuesto (dado que ellos conducen generalmente los proyectos de investigación).

Todos los indicadores del criterio permiten una comprobación empírica respecto de la cantidad de producciones o la frecuencia en que las produce, así como se hace explícito que esta producción se circunscribe al programas, aunque no todos determinan un tiempo definido, lo que justifica la puntuación de 2.0 en **mensurabilidad**. El indicador propuesto previamente como ejemplo, se plantea un período de 3 años, las cantidades se exigen como parte de la “información verificable” en relación con el tiempo, y, en la medida que la información verificable identifique a los autores de avances y resultados de investigaciones, se plantea implícitamente alcances.

Por otro lado, los indicadores hacen evidente que se refieren solo a este criterio, además, claramente presentan referentes incluidos en su definición del criterio, por lo que se alcanza un puntaje de 3.0 en **componente**.

Asimismo, todos los indicadores se orientan explícitamente a uno de los ámbitos, con lo que se obtiene una puntuación de 3.0 en relación con el **ámbito**.

En suma, si bien el criterio está suficientemente bien definido en **componente** y **ámbito**, la puntuación de 1.6 en **aplicabilidad** y de 2.0 en **mensurabilidad** muestra que los indicadores están midiendo efectivamente los resultados del proceso de investigación, pero que debería hacerse explícita su formulación. En conclusión, se puede afirmar que son útiles para comprobar la cantidad y calidad de la producción intelectual.

Criterio de evaluación Formación Académica – Colombia

En relación con el criterio Formación académica en Colombia, sus tres indicadores se refieren a los docentes, mencionan la investigación de manera explícita y todos están asociados explícitamente a efectos de la investigación en referencia al desempeño de competencias investigativas, con lo que se obtiene el puntaje de 3.0 en **aplicabilidad**. Por citar un ejemplo notamos que el indicador n° 241 (C1: 42) “Tabla que contenga el porcentaje de dedicación de los profesores a la investigación en los últimos tres años”, plantea un desempeño vinculado con el desarrollo de investigaciones y que permite formular distintos niveles de perfil investigativo.

Además, dos de los tres indicadores del criterio plantean tiempos y cantidades para medir el desempeño del perfil investigativo del docente (como se muestra en el ejemplo), pero el restante no lo hace de ninguna manera, lo que conduce a una puntuación de 2.0 en **mensurabilidad**.

Hay que señalar que todos los indicadores intentan medir el perfil investigativo desde el desempeño, si bien no se refieren explícitamente a actividades formativas ni se refieren a cumplimientos formales de certificaciones. Debido a que hay algunas condiciones implícitas en la formulación de los indicadores, solo se alcanza un puntaje de 2.0 en **componente**.

Asimismo, todos los indicadores se enmarcan en el ámbito “Cultura investigativa” como podemos deducir al enfocarnos en sus referentes: participación en eventos académicos, tiempo de dedicación a la investigación (el indicador puesto como ejemplo) y conocimiento referido a la investigación (entre otros). Por lo tanto, corresponde un puntaje de 3.0 en **ámbito**.

En este sentido, los resultados obtenidos evidencian que este criterio está adecuadamente caracterizado y orientado, en especial, se destaca porque se enfoca en la medición de las competencias investigativas del docente universitario de la carrera de educación a través de su desempeño.

Criterio de evaluación Sostenibilidad- Colombia

Los 15 indicadores que representan el criterio Sostenibilidad del factor investigación docente en Colombia, en general, se enfocan en aspectos organizacionales o de cultura investigativa (valores, actividades, gestión, formulación y comprensión de las normativas) antes que en las condiciones materiales que la institución realiza para promover el desarrollo de la investigación, como el financiamiento y la infraestructura. En este sentido, la sostenibilidad de la investigación docente está basada en el análisis del capital humano, en la actividad investigativa del docente, y no está mezclada con otros asuntos de sostenibilidad. Como se ha visto en la definición del criterio, el compromiso o involucramiento del docente en la investigación es un elemento clave, como se observa en estos indicadores. Asimismo, los indicadores son en su mayoría explícitos respecto al referirse a la investigación y a los docentes, y, si bien todos

mencionan efectos de la investigación docente, muchos de ellos lo hacen de manera implícita.

Debido a la formulación del indicador, el criterio alcanza solo un puntaje de 2.3 de **aplicabilidad**. Por ejemplo, el indicador n° 116 (C1: 31) “Documento en que se encuentren las políticas y mecanismos institucionales que promueven y reconocen el ejercicio calificado de la investigación, de la docencia y de la proyección social sobre la base de un sistema de evaluación y producción académica apropiado, según dedicación y compromiso académico” evidencia que, en la sostenibilidad, se reconoce al docente como representativo en la institución al plantear políticas y estrategias que promuevan y enmarquen su participación.

En este criterio, predomina la verificación a través de cantidades, pero no se evidencia períodos de tiempo como marco para esa medición. Por otro lado, se hace explícito el alcance y éste se relaciona con la investigación docente como actividad. Todo esto puede observarse en el ejemplo mencionado anteriormente. En consecuencia, se obtiene un puntaje de 1.5 en **mensurabilidad**.

Los indicadores solo se vinculan con el criterio Sostenibilidad y presentan referentes propios del mismo. En ellos, se observa la tendencia de referirse a la organización y gestión en la medida que puedan facilitar la investigación docente, aunque en muchos casos esto deba inferirse, es decir, se encuentra implícita esta relación. En esta medida, se asigna un puntaje de 2.3 para **componente**.

Asimismo, se pueden establecer claramente en todos los indicadores de este criterio de evaluación que se refieren a un solo ámbito, si bien en un solo caso, la referencia es implícita, por lo que se asigna un puntaje de 2.9 al **ámbito**.

Este criterio de evaluación incluye 6 indicadores que se refieren exclusivamente a la investigación docente. Por otro lado, en ninguno de los indicadores de este criterio se mencionan implícita o explícitamente la infraestructura o el financiamiento, por el contrario, la gestión y los incentivos se presentan como mecanismos institucionales de sostenibilidad a la investigación docente. Esto parece expresar una particularidad del enfoque de Colombia respecto de la misma. En este sentido, podemos deducir que este criterio está relacionado con el desarrollo del capital humano de la institución.

Asimismo, en virtud de los puntajes alcanzados, este criterio permite mostrar el alcance e importancia de la sostenibilidad respecto a la investigación docente.

2.3 Fase de yuxtaposición

Para empezar la comparación entre Perú y Colombia sobre los criterios de evaluación, encontramos que la distribución de indicadores por criterios es muy similar, podríamos afirmar que no hay diferencias significativas en número y porcentaje de indicadores, como observamos la Tabla 15:

Tabla 15
Distribución de indicadores según criterio y país

Criterios de evaluación	Cantidad			Porcentaje	
	Colombia	Perú	Total General	Colombia	Perú
Producción intelectual	5	5	11	22%	24%
Formación Académica	3	2	5	13%	10%
Sostenibilidad a la investigación	15	13	28	65%	62%
Total general	23	20	44	100%	100%

Fuente: Elaboración propia basada en los indicadores seleccionados de los documentos muestra de Perú y Colombia

A continuación, se analizan las diferencias encontradas en los criterios de evaluación del factor investigación docente de Perú y Colombia, en relación a las cuatro características de los indicadores planteadas en nuestro marco teórico (Tabla 4). Cabe señalar, que los resultados obtenidos parten del análisis de la ficha grupal, los cuales se presentan por cada criterio y característica de los indicadores. Dichos resultados se expresan como un promedio de los valores numéricos de los indicadores, presentados por criterio de evaluación (categoría) y por característica (sub-categoría), señalando las semejanzas y diferencias halladas en la Tabla 16:

Tabla 16
Comparación de subcategorías por criterio de evaluación entre países – Resultado de la ficha de análisis grupal

Categoría	Subcategoría	Perú	Colombia	Resultado
Criterio Producción intelectual	Aplicabilidad	1.0	1.6	Diferencia
	Mensurabilidad	1.0	2.0	Diferencia
	Componente	2.8	3.0	Diferencia
	Ámbito	2.4	3.0	Diferencia
Criterio Formación académica	Aplicabilidad	1.0	3.0	Diferencia
	Mensurabilidad	1.0	2.0	Diferencia
	Componente	1.5	2.0	Diferencia
	Ámbito	2.0	3.0	Diferencia
Criterio Sostenibilidad a la investigación	Aplicabilidad	1.1	2.3	Diferencia
	Mensurabilidad	1.0	1.5	Diferencia
	Componente	2.3	2.3	Semejanza
	Ámbito	1.6	2.9	Diferencia

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados de la ficha individual

A partir de los resultados obtenidos se desarrollará el análisis comparativo, a través de figuras por cada criterio de evaluación, donde se comparan Perú y Colombia en el conjunto de sus subcategorías.

2.3.1. Criterio Producción intelectual

El criterio de Producción intelectual cuenta con igual número de indicadores en Perú y Colombia (5 indicadores) y su porcentaje respecto al total es similar (24% Perú y 22% Colombia). En la Figura 9, se muestra de manera gráfica los puntajes obtenidos por cada país, para luego realizar su comparación.

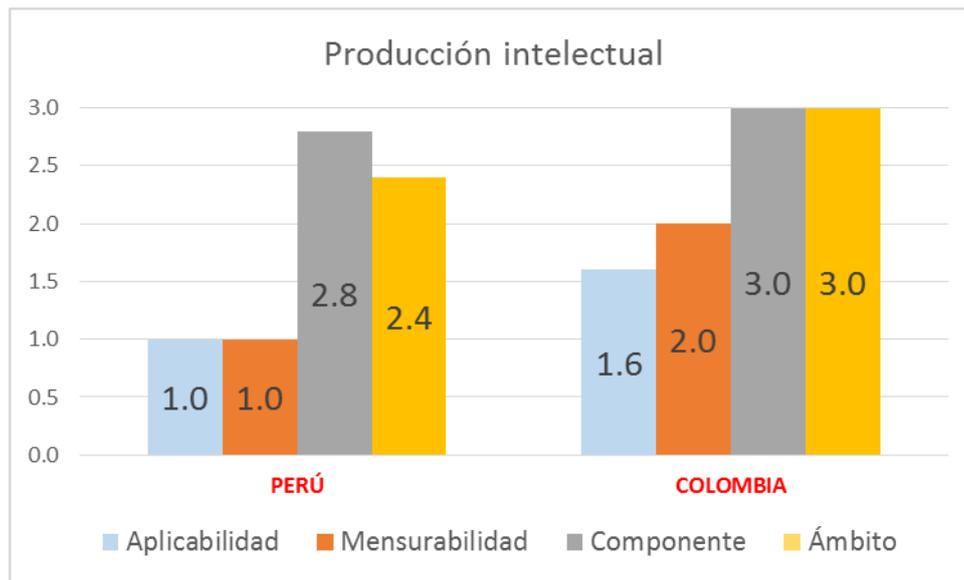


Figura 9. Gráfica en base a los datos obtenidos de la ficha de análisis grupal del criterio Producción intelectual.

Fuente: Basada en los datos obtenidos de la ficha de análisis grupal.

La diferencia principal entre Perú y Colombia con respecto a este criterio está en el la forma de presentar y desarrollar la producción intelectual, lo que describimos a continuación. En Perú, este criterio se refiere al potencial de los docentes como investigadores, pero no se mencionan las investigaciones de manera directa. Antes bien, todos los indicadores de este criterio en Perú tienen como objeto al docente y no a la producción intelectual. Por otro lado, Colombia presenta indicadores que miden directa y efectivamente la cantidad y calidad de las investigaciones desde la óptica de la carrera. Es decir, mientras que Perú presenta la producción intelectual como un indicio de calidad del docente, en Colombia se toma como un indicio de calidad de la productividad investigativa del programa, Esta diferencia origina los problemas de formulación de los indicadores de Perú (mencionado en la fase anterior) y el grado de incoherencia en que el criterio se manifiesta en los indicadores.

Destacamos en este criterio las diferencias entre Perú y Colombia respecto de la **característica de mensurabilidad**, que es la que permite plantear la evaluación sobre la cantidad de la investigación docente. El resultado proporcionado por los indicadores de Colombia muestra que estos son explícitos y concretos, por lo tanto, útiles para medir. En cambio, los indicadores peruanos muestran una tendencia a la aplicación incoherente e incompleta de la característica, porque no señalan ningún tipo de cuantificación. Además, los tipos de publicaciones mencionadas no indican explícitamente que

registren investigaciones, es decir, al aplicarlos para la evaluación pueden incluir desde investigaciones originales hasta simples compilaciones de ejercicios.

Este resultado es importante, porque está relacionado con la productividad en investigación, que es uno de los indicadores que se toman en cuenta en las clasificaciones internacionales de universidades y facultades, por ejemplo, Academic Ranking of World Universities¹⁸ (ARWU) y en herramientas que miden el desarrollo de la investigación universitaria, como SCIMAGO¹⁹. En ese sentido, consideramos que el desarrollo del criterio de evaluación en Perú no es suficientemente útil para medir esta productividad, en cambio, el de Colombia se presta más a esta medición.

2.3.2. Criterio Formación Académica

Este criterio se refiere a la calidad del docente universitario con respecto a su perfil de investigador, que incluye tanto las competencias investigativas, en desempeño y certificación, como la disposición para investigar, tal como la motivación intrínseca y visión compartida. Presenta la menor cantidad de indicadores de todos los criterios de evaluación, tanto en cantidad (2 en Perú y 3 en Colombia) como en porcentaje (13% en Colombia y 10% en Perú). Suponemos que esto denota una estimación de que la formación académica es menos compleja o más fácil de medir que los otros dos criterios, dado que se conoce más sobre ella o hay una idea común sobre lo que significa “perfil de investigador”. Estimamos que la menor presencia de número de indicadores de este criterio en relación con el total (en ambos países) puede deberse a que se enfatizado medir el factor investigación docente a través de los otros criterios porque en la medición de estos criterios ya se incluye la participación de los docentes de manera tácita.

En la Figura 10, se muestra de manera gráfica los puntajes obtenidos por cada país, para luego realizar su comparación.

¹⁸ Este ‘Ranking Académico de Universidades del Mundo’ (ARWU) desarrolla bases de datos de las principales universidades de investigación del mundo.

¹⁹ SCImago Journal & Country Rank’ es un portal que incluye las revistas y los indicadores científicos de los países desarrollados a partir de la información contenida en la base de datos Scopus.

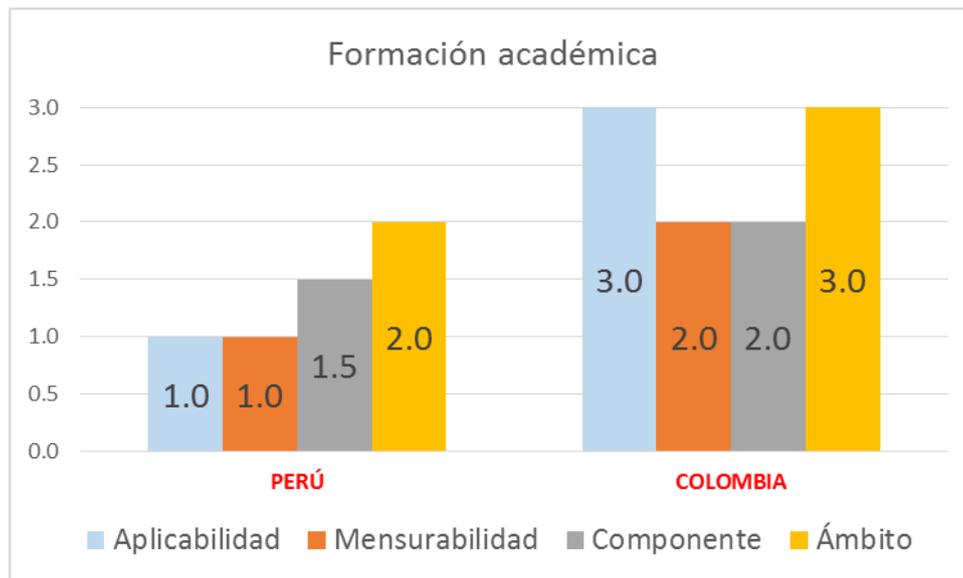


Figura 10. Gráfica en base a los datos obtenidos de la ficha de análisis grupal del criterio Formación académica.

Fuente: Basada en los datos obtenidos de la ficha de análisis grupal.

Como se observa, el criterio en Colombia obtiene un mayor puntaje que Perú en todas las características, lo cual implica que está mejor definido. Esta diferencia se explica porque, si bien en ambos países el criterio se refiere a la calidad del docente tomando en cuenta sus competencias para la investigación, en Perú esto se asume sin destacar o señalar explícitamente las competencias investigativas, mientras que Colombia plantea indicadores específicos para evaluar la calidad o perfil investigativos. Por otro lado, para evaluar esas competencias investigativas, Perú se enfoca en las certificaciones mientras que Colombia en los desempeños, siendo esto última una medida más efectiva del perfil investigativo.

Podemos destacar la diferencia de puntajes en aplicabilidad, en los que Perú tiene puntaje de 1.0 y Colombia de 3.0. El primero solo plantea de manera explícita la referencia a docentes, mientras que el segundo es explícito en todas las condiciones de la característica (explicadas en la Tabla 3). Por lo tanto, Colombia ubica como su foco de medición la investigación docente en términos de sus efectos.

2.3.3. Criterio Sostenibilidad

El criterio de sostenibilidad es el más numeroso tanto en cantidad de indicadores (15 en Colombia y 13 en Perú) como en el porcentaje relativo al total (65% en Colombia y 62% en Perú). En principio, esto puede deberse a que incluye una serie de condiciones

que aseguran la sostenibilidad: infraestructura, financiamiento, gestión, normativas, principios y valores que guían las actividades de la universidad (como se menciona en el punto 2.2.3 de la primera parte, que describe el criterio sostenibilidad). A diferencia de los otros dos criterios, esta variedad de condiciones mencionadas supone la necesidad de contar con más de un indicador por cada una, lo que hace más compleja su medición e incrementa el número de indicadores necesario para ello.

En la Figura 11, se muestra de manera gráfica los puntajes obtenidos por cada país, para luego realizar su comparación.

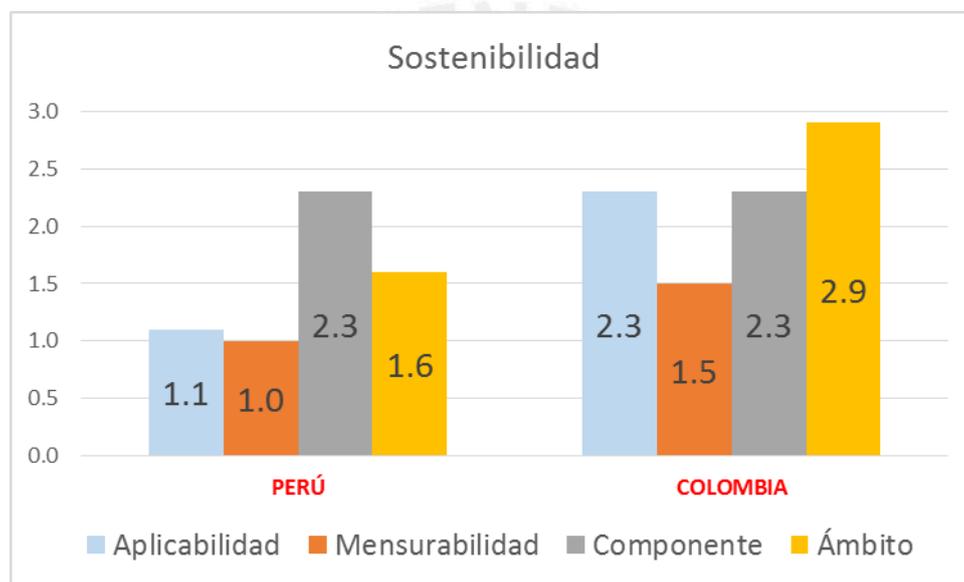


Figura 11. Gráfica en base a los datos obtenidos de la ficha de análisis grupal del criterio Sostenibilidad a la investigación.

Fuente: Basada en los datos obtenidos de la ficha de análisis grupal.

Las diferencias más notorias en este criterio las encontramos en aplicabilidad y ámbito. Esto se explica porque, si bien ambos países incluyen en este criterio indicadores que se refieren a los diversos factores de la sostenibilidad, en Perú, se tiende a tomar en cuenta las condiciones materiales (infraestructura y financiamiento) de la sostenibilidad, mientras que Colombia se enfoca más en condiciones organizativas o socio-culturales. Al plantear Perú esas condiciones materiales, se orienta a la generación de condiciones antes que al desarrollo de la investigación docente, la cual está mayoritariamente implícita o no es visibilizada. Por otro lado, en Colombia no se mencionan condiciones materiales. Esto parece ser porque las condiciones materiales por sí solas no producen el desarrollo de la investigación docente; en cambio, las condiciones socio-culturales

aseguran la disposición y conocimientos que generan ese desarrollo. Además, estas condiciones socio-culturales son más efectivas para la sostenibilidad dentro de un marco organizativo que convierta las condiciones materiales en un contexto de investigación estimulante y estable para el docente.

En otras palabras, hay una diferencia clara en la forma de presentar y desarrollar la sostenibilidad entre ambos países: Perú tiende a medir bases materiales, Colombia a estimular la investigación a través de la organización y de la cultura investigativa. Colombia mide la gestión del proceso de la investigación docente, mientras que Perú mide la gestión de los insumos del proceso.

De todo lo anterior se deduce que Colombia plantea este criterio con una mirada puesta en la relación entre proceso y resultado, a través de indicadores directamente relacionados con la investigación docente y claramente medibles. Además, la sostenibilidad requiere de un alto grado de involucramiento o compromiso de los agentes, lo cual es medido por Colombia pero en Perú está ausente. Es por ello que Colombia consigue medir mejor el impacto de la investigación. En cambio, en el Perú existe una preocupación por desarrollar las condiciones y servicios adecuados, en un contexto en el que muchas de las universidades son de creación reciente y están en proceso de consolidación. Perú plantea indicadores vinculados con la infraestructura, los servicios y las normativas que no miden el proceso de investigación docente, sino buscan detectar condiciones para que se realice.

2.4 Fase comparativa

Con esta fase se concluye el análisis aplicado del método comparativo, de Raventós (1983), ya que se comparan los criterios de evaluación de Perú y Colombia en su función de operativizar o concretizar el factor, pues como se ha definido en el marco teórico, los criterios de evaluación “caracterizan o delimitan las dimensiones constituyentes del objetivo a evaluar”, objetivo que, en nuestro estudio, es el factor investigación docente. En ese sentido, la consideración de los tres criterios en conjunto dará una indicación de cómo está planteado el factor investigación docente en cada país, aunque no se encuentre formulado explícitamente.

Cada uno de los tres criterios, como se observó en el marco teórico (parte I, 2.2), responde a un componente de la actividad de investigación en el contexto universitario realizada por docentes de la carrera de educación, del siguiente modo: criterio producción intelectual refiere a los resultados de la actividad, criterio formación académica señala a sus agentes y criterio sostenibilidad está relacionada con la organización requerida. Por ello, la comparación global entre los criterios de evaluación de Perú y Colombia debe responder, por un lado, a su efectividad para reflejar y medir esos componentes y, por otro lado, formular un planteamiento específico sobre el factor investigación docente para cada país.

En primer lugar, se ha encontrado que solo los criterios de evaluación de Colombia cumplen con su función de operativizar el factor investigación docente, mientras que los del Perú, al estar dirigidos principalmente a medir los insumos para la investigación docente o estar planteados como requisitos, solo se refieren implícitamente a dicho factor, pero no son útiles para concretizarlo.

En segundo lugar, los criterios de evaluación de Colombia suponen que su aplicación no es solo un asunto de medición sino además de promoción y determinación del rol de la investigación docente en cada institución, dado que buscan presentar una imagen articulada entre la producción intelectual planteada como medición de la productividad investigativa de la carrera, la formación académica como muestra del desempeño investigativo de los docentes que conforman la carrera y la sostenibilidad como soporte socio-cultural de ambas. Esto no sucede en el caso de los criterios de evaluación de Perú, pues ninguno permite aplicar adecuadamente su definición y suponen mediciones que no se articulan: la producción intelectual es una medida de la calidad del docente, la formación académica también mide la certificación del docente, mientras que, sin relación con ambos criterios, la sostenibilidad se concentra en condiciones materiales generales.

CONCLUSIONES

Como producto del análisis de resultados, se exponen las conclusiones de la presente investigación:

1. En relación con el criterio producción intelectual de Perú no está suficientemente definido para medir la productividad de la investigación porque no refiere directa o explícitamente a los productos de la investigación docente de la carrera sino que se refiere exclusivamente al docente. En cambio, el criterio de evaluación de Colombia sí permite realizar esa medición porque atañe directamente a la producción intelectual como un efecto o resultado de procesos institucionales, es decir, relacionan la calidad de la investigación con las prácticas investigativas.
2. Con respecto al criterio formación académica, en Perú no se mide adecuadamente el perfil investigativo, pues se limita a la constatación de certificaciones sin medir el desempeño ni las motivaciones o valores que impulsan la investigación, lo que sí mide Colombia. Por otro lado, el criterio de evaluación de Colombia mide resultados, motivaciones y actitudes hacia la investigación, con una orientación empírica y adecuada a un contexto de acreditación, mientras que Perú se orienta a registrar requerimientos formales.
3. En relación con el criterio sostenibilidad a la investigación, Perú se concentra en condiciones materiales midiendo bienes y servicios, es decir, la gestión de los insumos del proceso, por ello, este criterio implica que la sostenibilidad para Perú radica en la disponibilidad de recursos. Colombia hace énfasis en la medición de la gestión a través del compromiso de sus agentes con estrategias institucionales vinculadas más estrechamente a la investigación, es decir, mide la gestión del proceso de la investigación docente, porque considera que tiene una relación causal con la productividad de investigaciones, por lo tanto, la sostenibilidad para Colombia se basa en el aprovechamiento de los recursos.
4. Los criterios de evaluación han permitido mostrar cómo se presenta el factor investigación docente de la carrera de educación en Perú y Colombia, lo que

permite identificar y caracterizar dicho factor en la muestra, de manera más directa y específica en el caso de Colombia que en el de Perú. Los criterios de evaluación de Perú revelan una concepción del factor investigación docente como un simple resultado de uso de insumos (docentes y condiciones materiales) y, por lo tanto, no llegan a operativizar adecuadamente a dicho factor. Por el contrario, los criterios de evaluación de Colombia presentan el factor investigación docente como un proceso claramente definido, enfocado a la actividad investigativa en un marco organizativo propio y con el respaldo de una cultura investigativa, que permite establecer una relación explícita y operativa entre criterios y factor.



RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que planteamos son las siguientes:

1. Se estima necesario que la metodología empleada se perfeccione aplicándola en otros documentos y/o procesos, explorando sus particularidades y validando sus alcances. Por otro lado, se debería complementar lo investigado utilizando otras técnicas de investigación como grupos focales, entrevistas y similares para que amplíen la base empírica que sostiene las conclusiones de esta tesis sobre los criterios de evaluación del factor investigación docente.
2. Dado que se han encontrado implicancias en los criterios de evaluación que sugieren distintas formas de tratar o presentar la investigación docente, la producción intelectual, la formación académica y la sostenibilidad, es recomendable considerar las conclusiones de esta tesis para profundizar en la investigación del modelo de calidad del sistema de acreditación peruano, así como sus normativas, en la medida que influyen sobre las políticas educativas de la carrera respecto de la gestión de conocimiento, en específico, porque norman condiciones de desarrollo de la investigación docente.

REFERENCIAS

- Academic Ranking of World Universities. (2013). Recuperado de <http://www.shanghairanking.com/>
- Asamblea Nacional de Rectores - ANR. (2014). Avances en Acreditación. Recuperado de <http://www.anr.edu.pe/index.php/situacion-de-la-calidad-universitaria/avances-en-acreditacion>
- Bateman, W. (2000). *Alumnos curiosos: preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. España: Gedisa.
- Cheetham, A. (2007). *Growing a Research Culture*. Recuperado de http://www.uws.edu.au/_data/assets/pdf_file/0018/7119/Item_3.6_Building_a_Research_Culture__Tabled_Doc.pdf
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria del Perú. (2008). Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias y Estándares para la Carrera de Educación. Recuperado de http://www.coneau.gob.pe/component/docman/cat_view/7-direccion-de-evaluacion-y-acreditacion-dea/79-modelos-de-calidad/100-pregrado.html?Itemid=
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). Indicadores para la Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en Educación. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186376_indica_educa.pdf?binary_rand=1391
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2014). Boletín Estadístico 2014. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-322100_recurso_2.pdf
- Cruz, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades*. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos. (Tesis Doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, España). www.tdx.cat/bitstream/10803/5925/1/01Ycl01de01.pdf

- Díaz, C. & Sime, L. (2009). La explicitación de la metodología de la investigación. Un vistazo. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/avatar/1090.pdf>
- Di Nauta, P., Pirjo-Liisa, O., Schade, A., & Scheele, J. (Eds.). (2004). Accreditation Models in Higher Education, Experiences and Perspectives. ENQA Workshop Reports 3. Network for Quality Assurance in Higher Education. <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQAmodels.pdf>
- Egido, I., & Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior. *Revista española de educación comparada*, (12), 81–112. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126648>
- Evans, L. (2011). What Research Administrators Need to Know about Researcher Development: Towards a New Conceptual Model. *Journal of Research Administration*, 42(1), 15-37.
- Guadalupe, M. & Velásquez, D. (2006). La evaluación y acreditación de la calidad en las leyes de educación superior de América Latina. Serie Documentos de trabajo N° 12. Lima: CEPREDIM.
- Hämäläinen, K., Mustonen, K., & Holm, K. (2004) “Standards, Criteria, and Indicators in Programme Accreditation and Evaluation in Western Europe”, in, L. Vlasceanu & L. C. Barrows, eds. *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. Bucharest: UNESCO-CEPES. 17-31. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2729&Itemid
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (IESALC). (2006). Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/unesco2009.pdf>
- Joint United Nations programme on HIV/AIDS - UNAIDS. (2010). An introduction to Indicators (Joint United Nations programme on HIV/AIDS - UNAIDS). Recuperado de http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/document/2010/8_2-Intro-to-IndicatorsFMEF.pdf

Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Ley 30. Congreso de la República de Colombia. (1992).

Ley 28044. Ley General de Educación. Congreso de la República del Perú (2003).

Ley 29944. Ley de Reforma Magisterial. Congreso de la República del Perú (2012).

Ley 30220. Ley Universitaria. Congreso de la República del Perú (2014).

Lodhi, A. (2011). A pilot study of researching the research culture in Pakistani public universities: the academics' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (31), 473 – 479. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S1877042811030187/1-s2.0-S1877042811030187-main.pdf?_tid=ecef8c04-9fd1-11e3-a0c5-00000aab0f27&acdnat=1393521152_9ee57f3a1c12e9fc40b8bc7ae4f77217

Macdonald, A. (2004) Contradictions in educational research: a case study from teacher education in Iceland, presentado en: 32nd NERA Annual Congress, Iceland. Recuperado de <http://notendur.hi.is/allyson/english/contradictions3.doc>

Malo, D. (2007). Inducción a la investigación desde la educación básica como proyección a la educación superior. *Studiositas*, 2(3), 18-24. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719680.pdf>

Meek, V., Kearney, ML. & Teichler, U. (2009). Higher Education, Research and Innovation: changing dynamics. Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, 2001-2009. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf>

Michavila, F. & Zamorano, S. (2008). Panorama de los Sistemas de Garantía de Calidad en Europa: Una Visión Transnacional de la Acreditación. *Revista de Educación*, 235-263. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_10.pdf

Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Rev Med Hered*, 20(3), 119–122. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2009000300001

- Muhajir, M. (2013). Understanding of Research Culture Levels: A Review of Literature. *Research Journal of Social Science & Management*, 3(4). Recuperado de <http://www.theinternationaljournal.org/ojs/index.php?journal=tij&page=article&op=download&path%5B%5D=2069&path%5B%5D=pdf>
- Nguyen, M. (2012). The Potential for Vygotskian Sociocultural Perspective in Researching. *Researcher Development. Asian Social Science*, 8(15), 1 -11. Recuperado de <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/22640/14619>
- Nohlen, D. (2006). Método comparativo. *Diccionario de Ciencia Política: Teorías, métodos, conceptos*, 26(1). México D.F., México: Porrúa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OECD. (2002). Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveys. *Research and Experimental Development*. Paris, France: OECD. doi: 10.1787/9789264199040-en
- Ollarves, C. & Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, 15(30), 118-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651006>
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 19, 289–301. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/19/docencia-investigacion-una-relacion-antagonica-inexistente-o-necesaria.pdf
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61-75. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/22333>
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. (2004). Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: RIACES. http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf
- Reglamento de la Ley N° 28740. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14243/PLAN_14243_2013_Reglamento_SINEACE_Ley_28740.pdf

Sancho, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educación*, (28), 41–60. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=276693>

Scimago Journal & Country Rank. (2014). Recuperado de <http://www.scimagojr.com/>

Tobón, S. (2008). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16(1), 14–28. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17292>

Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Universities as Centres of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species?. Colloquium on Research and Higher Education*. Recuperado de http://portal.unesco.org/education/en/files/52646/11736997525Finalreport_EN.pdf/Finalreport_EN.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf

Warmington, P., & Learning in and for Interagency Working Project. (2004). *Interagency collaboration: a review of the literature : TLRPIII : learning in and for interagency working*. Bath: Learning in and for Interagency Working Project.

APÉNDICE A

Bitácora de búsqueda

Opción de búsqueda : Catálogo online de las Bibliotecas de las Facultades de Educación de las Universidades de Lima

Catálogo : Tesis de maestría y doctorado de la Carrera de Educación

Rango : 2002– 2012 (10 años).

Período de búsqueda: : Agosto de 2012

Universidades / Descriptores	Pontificia Universidad Católica del Perú	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Universidad Nacional Federico Villarreal	Universidad Nacional de Educación	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Universidad Alas Peruanas	Universidad César Vallejo	Universidad Fememina del Sagrado Corazón	Universidad Garcilaso de la Vega
Criterios de evaluación del factor investigación docente	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Investigación docente en la carrera de educación	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Factor investigación docente y acreditación	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Factor investigación docente	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Investigación docente y acreditación	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Acreditación en pregrado	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Resultado:

El único resultado que tiene una referencia similar en el tema de acreditación -nuestra investigación es una tesis para la obtención del grado de magíster de la Pontificia Universidad Católica del Perú de Heraclio Campana, titulada: "Tendencias

internacionales en la acreditación de los estudios de pregrado: los casos de Estados Unidos, Japón, España, Colombia, Argentina y Perú” en el 2012.



APÉNDICE B

Solicitud de validación de instrumentos

Solicitud: Validación de la Ficha de análisis individual y de la Ficha de Análisis Grupal

Lima, [fecha]

Señor

[Nombre]

[Cargo]

Presente.-

Querido Señor [Apellido]:

Reciba ante todo un saludo cordial. El objeto de la presente es solicitar su colaboración como investigador para la validación de los instrumentos: Ficha Individual y Ficha de Análisis Grupal que han sido diseñadas para el recojo de información de la Tesis denominada *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* que venimos desarrollando de la Maestría en Educación en Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La investigación planteada examina las *semejanzas y diferencias que existen entre los criterios de evaluación del factor investigación docente de la carrera de educación con fines de acreditación de Perú y Colombia* y los instrumentos elaborados poseen esa finalidad. Adjuntamos a esta carta, la matriz de consistencia de la investigación así como el diseño de los instrumentos y como se ha formulado su aplicación e incluimos un formato de informe en el cual podrá hacernos llegar sus observaciones. Estas nos ayudarán a reformular y/o mejorar el diseño de los instrumentos y por ende a obtener los mejores resultados en su posterior aplicación.

Agradeciendo de antemano su colaboración en el desarrollo de nuestra investigación, quedamos de Ud.

Atentamente,

.....
Norma Alarcón Torres

.....
Yvette Criado Davila

APÉNDICE C

Fichas de análisis de individual y ficha de análisis grupal (INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS)

FICHA DE ANÁLISIS INDIVIDUAL

OBJETIVO

Identificar los criterios de evaluación del factor investigación docente en los documentos: Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en educación (Colombia) y Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias (Perú).

CATEGORÍAS

Criterios de evaluación del factor investigación docente: producción intelectual, formación académica, sostenibilidad.

DESCRIPCIÓN

Se trata de un instrumento que identifica en los documentos de la muestra de Perú y Colombia los criterios de evaluación del factor investigación docente: producción intelectual, formación académica, sostenibilidad y los relaciona con las subcategorías: aplicabilidad, mensurabilidad, componente y ámbito. En este instrumento, incluye espacios para ubicar citas textuales y número de página en relación a la categoría y subcategorías identificadas.

APLICACIÓN

Hay una ficha individual para cada país, en la cual se completarán todos los campos respectivos.

Por cada criterio de evaluación se pondrá el indicador seleccionado, el nombre del país, el código de documento donde se localiza el indicador y su número de página.

Luego se transcribe la cita textual del indicador que corresponde a cada criterio a analizar en el espacio correspondiente.

En función de las características del indicador, en cada subcategoría se aplica el puntaje correspondiente.

VALIDACIÓN

Se realizará a través de juicios de expertos.



Tabla N° ...							
País:							
Categoría:							
N°	Código de documento	Número del indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
1							
2							
3							

Puntuación	Descripción
3	Todas las características del indicador (aplicabilidad, ámbito, componente y mensurabilidad) están bien definidas.
2	Algunas de las características del indicador (aplicabilidad, ámbito, componente y mensurabilidad) están bien definidas
1	La aplicabilidad, ámbito, componente y mensurabilidad en el indicador está insuficientemente definidas

FICHA DE ANÁLISIS GRUPAL

OBJETIVO

Comparar los criterios de evaluación del factor investigación docente en los documentos: Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en educación (Colombia) y Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias (Perú).

CATEGORÍAS

Criterios de evaluación del factor investigación docente: producción intelectual, formación académica, sostenibilidad

DESCRIPCIÓN

Se trata de un instrumento que compara los criterios de evaluación del factor investigación docente: producción intelectual, formación académica, sostenibilidad de cada documento según país. Recoge la información codificada de la ficha de análisis individual de cada país para su comparación. Incluye espacios para colocar la información codificada de cada subcategoría por criterio de evaluación (categorías) en cada país.

APLICACIÓN

Se consolidará el promedio del puntaje en cada una de las subcategorías de cada criterio extraída de la ficha de análisis individual. Luego se transcribe dicha puntaje resultante en la casilla correspondiente según país, categoría y subcategoría.

Después de completar el llenado de cada columna por país, se compara cada fila y se escribe en la última columna “semejanza” o “diferencias” según corresponda con el puntaje transcrito.

VALIDACIÓN

Se realizará a través de juicios de expertos.



Categoría	Subcategoría	Perú	Colombia	Resultado (Semejanza/ Diferencia)
Criterio Producción Intelectual	Aplicabilidad			
	Mensurabilidad			
	Componente			
	Ámbito			
Criterio Formación Académica	Aplicabilidad			
	Mensurabilidad			
	Componente			
	Ámbito			
Criterio Sostenibilidad	Aplicabilidad			
	Mensurabilidad			
	Componente			
	Ámbito			

APÉNDICE D

Informe de validación de ficha de análisis individual y grupal

FICHA INDIVIDUAL											
País	Código de documento	Página	Cita textual del indicador	Categoría	Subcategorías por criterio				SI	NO	SUGERENCIAS
					Aplicabilidad	Mensurabilidad	Ámbito	Clase			
				Criterio Producción Intelectual					✓		
				Criterio Formación Académica					✓		
				Criterio Sostenibilidad					✓		

Observaciones al instrumento:

El instrumento cumple con lo presentado en la matriz de consistencia. Se observa relación entre las categorías y las subcategorías favoreciendo la comprobación del problema de investigación planteado.

Ruben Mesía Maravi.



FICHA DE ANÁLISIS GRUPAL

Categoría	Subcategoría	Perú	Colombia	Resultado (Semejanza / Diferencia)	SI	NO	SUGERENCIAS
Criterio Producción Intelectual	Aplicabilidad				X		
	Mensurabilidad				X		
	Ámbito				X		
	Clase				X		
Criterio Formación Académica	Aplicabilidad				X		
	Mensurabilidad				X		
	Ámbito				X		
	Clase				X		
Criterio Sostenibilidad	Aplicabilidad				X		
	Mensurabilidad				X		
	Ámbito				X		
	Clase				X		
Observaciones:							

Erasmus
 Dr. Carlos BARRIGA H.
 Profesor Principal H
 de la UNMSM.

FICHA DE ANÁLISIS GRUPAL

Categoría	Subcategoría	Perú	Colombia	Resultado (Semejanza / Diferencia)	SI	NO	SUGERENCIAS
Criterio Producción Intelectual	Aplicabilidad				✓		
	Mensurabilidad				✓		
	Ámbito				✓		
	Clase				/		
Criterio Formación Académica	Aplicabilidad				/		
	Mensurabilidad				/		
	Ámbito				/		
	Clase				/		
Criterio Sostenibilidad	Aplicabilidad				/		
	Mensurabilidad				/		
	Ámbito				/		
	Clase				/		
<p>Observaciones: El instrumento cumple con lo presentado en la matriz de consistencia. Se observa relación entre las categorías y las subcategorías favoreciendo la comprobación del problema de investigación planteado.</p>							

Ruben Meria Manani.



Ruben Meria Manani

APÉNDICE E

Lista de indicadores agrupados por criterios de evaluación del factor investigación docente de Perú y Colombia

Perú - Criterio Producción Intelectual

- Los docentes publican los resultados de sus investigaciones en revistas indizadas de su especialidad..... (Nº 77 - P1:40)
- Los docentes publican su producción intelectual a través de libros que son utilizados en la carrera profesional..... (Nº 78 - P1:40)
- Los docentes difunden su producción intelectual como ponentes en eventos nacionales e internacionales de su especialidad..... (Nº 79 - P1:40)
- Los docentes utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de investigación..... (Nº 80 - P1:40)
- Los docentes difunden los resultados de su labor de extensión universitaria y de proyección social..... (Nº 82 - P1:40)

Perú - Criterio Formación Académica

- El número de docentes que realizan labor de extensión universitaria y de proyección social es el requerido por la carrera profesional. (Nº81 - P1:40)
- Los docentes adquieren el grado de doctor en la especialidad según lo programado por la Unidad académica en su plan estratégico..... (Nº76 - P1:40)

Perú - Criterio Sostenibilidad a la investigación

La infraestructura para la enseñanza – aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, administración y bienestar, tienen la comodidad, seguridad y el equipamiento necesarios.....	(Nº 84- P1:41)
La infraestructura donde se realiza labor de enseñanza – aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, administración y bienestar, y su equipamiento respectivo, tienen un programa implementado para su mantenimiento, renovación y ampliación.....	(Nº 85 - P1:41)
La biblioteca tiene establecido un sistema de gestión implementado.....	(Nº 89 - P1:42)
Los estudiantes, docentes y administrativos están satisfechos con los servicios de biblioteca.....	(Nº 90 - P1:42)
Los estudiantes y docentes utilizan la biblioteca virtual.....	(Nº 91 - P1:42)
Cumplimiento del presupuesto para la gestión administrativa, proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social y programas de bienestar.....	(Nº 93 -P1:43)
Cumplimiento de la inversión para los programas de ampliación, renovación y mantenimiento de las instalaciones y sus equipos.....	(Nº 94 - P1:43)
El plan estratégico tiene políticas orientadas al aseguramiento de la calidad en la carrera profesional.....	(Nº 5 - P1:33)
La programación de horas lectivas del docente guarda relación con las destinadas a la atención de estudiantes, investigación, extensión universitaria, proyección social y su perfeccionamiento continuo.....	(Nº 66 - P1:39)
La misión de la Unidad Académica es coherente con su campo de acción y la misión de la Universidad.....	(Nº 2 - P1:33)
La Universidad tiene normas sobre organización y funciones y la Unidad Académica el manual correspondiente para su aplicación.....	(Nº 6 - P1:33)
Las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo.....	(Nº 7 - P1:33)

El plan de estudios vincula los procesos de enseñanza-aprendizaje con los procesos de investigación, extensión universitaria y proyección social..... (N° 22 - P1:34)

Colombia - Criterio Producción Intelectual

Porcentaje de profesores del Programa que, en los últimos cinco años, ha elaborado materiales de apoyo al docente, y porcentaje de estudiantes del Programa que lo ha utilizado..... (N° 121- C1:32)

Número de materiales elaborados por los profesores del Programa, que se utilizan como apoyo para la labor docente..... (N° 123- C1:32)

Listado de publicaciones en revistas indexadas y especializadas, innovaciones, creaciones artísticas y patentes de profesores del programa..... (N° 245- C1:43)

Información verificable sobre las publicaciones de avances y resultados de los proyectos de investigación de los últimos tres años..... (N° 243- C1:43)

Evidencias sobre la utilización en los espacios de conceptualización del Programa, del material docente producido por los profesores. (N° 124- C1:32)

Colombia -Criterio Formación Académica

Información verificable sobre la participación de los profesores en eventos académicos relacionados con la investigación en los últimos tres años..... (N° 242- C1:42)

Tabla que contenga el porcentaje de dedicación de los profesores a la investigación en los últimos tres años..... (N° 241- C1:42)

Conocimiento por parte de los profesores de las políticas y de los reglamentos sobre estímulos a la docencia, la investigación y la proyección social y cooperación internacional..... (N° 118- C1:32)

Colombia - Criterio Sostenibilidad a la investigación

Información verificable sobre la articulación de proyectos de investigación con los trabajos de grado (6), la indagación en el aula y la práctica docente..... (N° 246- C1:43)

Información verificable sobre la vinculación de los profesores a proyectos de acuerdo con su área de formación y con su trayectoria investigativa..... (N° 240- C1:42)

Información verificable sobre las líneas, programas y proyectos de investigación e intervención social que dan soporte al Programa y su articulación con la docencia y la proyección social..... (N° 244- C1:43)

Listado de profesores que han estado vinculados a la investigación en los últimos 3 años, nivel de formación y nombre de los proyectos desarrollados o en curso y listado de grupos de investigación con reconocimiento institucional, de Colciencias o de otras entidades que apoyan la investigación educativa..... (N° 239- C1:42)

Información verificable sobre la coherencia entre la misión y las acciones de docencia, investigación y proyección social según el tipo de institución y las exigencias de ley..... (N° 2- C1:19)

Evidencia sobre la existencia en el PEI y la aplicación en el programa de las orientaciones sobre: docencia, investigación, internacionalización, extensión o proyección social y bienestar institucional..... (N° 8- C1:19)

Estrategias utilizadas por el programa para promover y divulgar la producción de material de apoyo a la labor docente..... (N° 122- C1:32)

Documento que contenga las políticas y estrategias de investigación del programa en coherencia con las políticas institucionales.....	(N° 237- C1:42)
Información verificable sobre los criterios institucionales y del programa que orientan la vinculación de los profesores a proyectos de investigación.....	(N° 238- C1:42)
Documentos que contengan las políticas, normas, criterios y procedimientos de selección y vinculación de los profesores a la institución fundamentadas académicamente y teniendo en cuenta que "los aspirantes a dichos cargos posean por lo menos un título en educación o certifiquen su participación real y efectiva en proceso de investigación educativa y hayan realizado publicaciones en el área."	(N° 75- C1:27)
Documento en que se encuentren las políticas y mecanismos institucionales que promueven y reconocen el ejercicio calificado de la investigación, de la docencia y de la proyección social sobre la base de un sistema de evaluación y producción académica apropiado, según dedicación y compromiso académico	(N° 116- C1:31)
Documentos que contengan sistemas e instrumentos de evaluación de los profesores del Programa en relación al ejercicio calificado de las funciones de la docencia, la investigación, la creación artística, la extensión o proyección social y la cooperación internacional y apreciación de los profesores sobre la equidad de estos sistemas.....	(N° 117- C1:31)
Número de profesores vinculados al Programa que han recibido reconocimientos y estímulos institucionales, en los últimos cinco años, por el ejercicio calificado de docencia, investigación, proyección social y cooperación internacional.....	(N° 119- C1:32)
Apreciación de los profesores sobre el impacto que para el enriquecimiento de la calidad del Programa han tenido las políticas, reglamentos y sistemas de evaluación para los estímulos y reconocimientos a la docencia, la investigación, la proyección social y la cooperación internacional.....	(N° 120- C1:32)

Apreciación de estudiantes, profesores y directivos del programa sobre la contribución que las políticas y los servicios de bienestar han hecho a la calidad de las funciones de docencia, investigación y proyección social..... (N° 293- C1:47)



APÉNDICE F

Resultados de la ficha de análisis individual por criterio de evaluación de Perú y Colombia

PERÚ – Criterio Producción intelectual

País: Perú							
Categoría: Criterio Producción intelectual							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
1	P1	77	Los docentes publican los resultados de sus investigaciones en revistas indizadas de su especialidad. (P1: 40)	1	1	3	3
2	P1	78	Los docentes publican su producción intelectual a través de libros que son utilizados en la carrera profesional. (P1: 40)	1	1	3	3
3	P1	79	Los docentes difunden su producción intelectual como ponentes en eventos nacionales e internacionales de su especialidad. (P1: 40)	1	1	3	3
4	P1	80	Los docentes utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad	1	1	2	1

			intelectual sobre lo creado como resultado de investigación. (P1: 40)				
5	P1	82	Los docentes difunden los resultados de su labor de extensión universitaria y de proyección social. (P1: 40)	1	1	3	2



PERÚ – Criterio Formación académica

País: Perú							
Categoría: Criterio Formación académica							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
1	P1	81	El número de docentes que realizan la labor de extensión universitaria y de proyección social es el requerido por la carrera profesional. (P1: 40)	1	1	1	1
2	P1	76	Los docentes adquieren el grado de doctor en la especialidad según lo programado por la Unidad académica en su plan estratégico. (P1: 40)	1	1	2	3

PERÚ – Criterio Sostenibilidad a la investigación

País: Perú							
Categoría: Criterio Sostenibilidad a la investigación							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
1	P1	84	La infraestructura para la enseñanza – aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, administración y bienestar, tienen la comodidad, seguridad y el equipamiento necesarios. (P1: 41)	1	1	3	2
2	P1	85	La infraestructura donde se realiza labor de enseñanza – aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, administración y bienestar, y su equipamiento respectivo, tienen un programa implementado para su mantenimiento, renovación y ampliación. (P1: 41)	1	1	3	2
3	P1	89	La biblioteca tiene establecido un sistema de gestión implementado. (P1: 42)	1	1	1	1
4	P1	90	Los estudiantes, docentes y administrativos están satisfechos con los servicios de biblioteca. (P1: 42)	1	1	2	1
5	P1	91	Los estudiantes y docentes utilizan la biblioteca virtual. (1	1	2	2

País: Perú							
Categoría: Criterio Sostenibilidad a la investigación							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
			P1: 42)				
6	P1	93	Cumplimiento del presupuesto para la gestión administrativa, proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social y programas de bienestar. (P1: 43)	1	1	3	2
7	P1	94	Cumplimiento de la inversión para los programas de ampliación, renovación y mantenimiento de las instalaciones y sus equipos. (P1: 43)	1	1	1	2
8	P1	5	El plan estratégico tiene políticas orientadas al aseguramiento de la calidad en la carrera profesional. (P1: 33)	1	1	3	2
9	P1	66	La programación de horas lectivas del docente guarda relación con las destinadas a la atención de estudiantes, investigación, extensión universitaria, proyección social y su perfeccionamiento continuo. (P1: 39	2	1	2	1

País: Perú							
Categoría: Criterio Sostenibilidad a la investigación							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
10	P1	2	La misión de la Unidad Académica es coherente con su campo de acción y la misión de la Universidad. (P1: 40)	1	1	2	1
11	P1	6	La Universidad tiene normas sobre organización y funciones y la Unidad Académica el manual correspondiente para su aplicación. (P1: 33)	1	1	2	1
12	P1	7	Las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo. (P1: 33)	1	1	3	1
13	P1	22	El plan de estudios vincula los procesos de enseñanza-aprendizaje con los procesos de investigación, extensión universitaria y proyección social. (P1: 34)	1	1	3	3

COLOMBIA – Criterio Producción intelectual

País: Colombia							
Categoría: Criterio Producción intelectual							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
1	C1	121	Porcentaje de profesores del Programa que, en los últimos cinco años, ha elaborado materiales de apoyo al docente, y porcentaje de estudiantes del Programa que lo ha utilizado. (C1: 32)	1	3	3	3
2	C1	123	Número de materiales elaborados por los profesores del Programa, que se utilizan como apoyo para la labor docente. (C1: 32)	1	1	3	3
3	C1	245	Listado de publicaciones en revistas indexadas y especializadas, innovaciones, creaciones artísticas y patentes de profesores del programa. (C1: 43)	3	1	3	3
4	C1	243	Información verificable sobre las publicaciones de avances y resultados de los proyectos de investigación de los últimos tres años. (C1: 43)	2	2	3	3
5	C1	124	Evidencias sobre la utilización en los espacios de conceptualización del Programa, del material docente producido por los profesores. (C1: 32)	1	3	3	3

COLOMBIA – Criterio Formación académica

País: Perú							
Categoría: Criterio Formación académica							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
1	C1	242	Información verificable sobre la participación de los profesores en eventos académicos relacionados con la investigación en los últimos tres años. (C1: 42)	3	2	2	3
2	C1	241	Tabla que contenga el porcentaje de dedicación de los profesores a la investigación en los últimos tres años. (C1: 42)	3	3	3	3
3	C1	118	Conocimiento por parte de los profesores de las políticas y de los reglamentos sobre estímulos a la docencia, la investigación y la proyección social y cooperación internacional. (C1: 32)	3	1	1	3

COLOMBIA – Criterio Sostenibilidad a la investigación

País: Colombia							
Categoría: Criterio Sostenibilidad a la investigación							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
1	C1	246	Información verificable sobre la articulación de proyectos de investigación con los trabajos de grado (6), la indagación en el aula y la práctica docente. (C1: 43)	3	1	2	3
2	C1	240	Información verificable sobre la vinculación de los profesores a proyectos de acuerdo con su área de formación y con su trayectoria investigativa. (C1: 42)	2	1	3	3
3	C1	244	Información verificable sobre las líneas, programas y proyectos de investigación e intervención social que dan soporte al Programa y su articulación con la docencia y la proyección social. (C1: 43)	3	1	3	3
4	C1	239	Listado de profesores que han estado vinculados a la investigación en los últimos tres años, nivel de formación y nombre de los proyectos desarrollados o en curso y listado de grupos de investigación con reconocimiento institucional, de Colciencias o de otras entidades que apoyan la	3	3	3	3

País: Colombia							
Categoría: Criterio Sostenibilidad a la investigación							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
			investigación educativa. (C1: 42)				
5	C1	2	Información verificable sobre la coherencia entre la misión y las acciones de docencia, investigación y proyección social según el tipo de institución y las exigencias de ley. (C1:19)	2	1	2	3
6	C1	8	Evidencia sobre la existencia en el PEI y la aplicación en el programa de las orientaciones sobre: docencia, investigación, internacionalización, extensión o proyección social y bienestar institucional. (C1: 19)	2	3	2	3
7	C1	122	Estrategias utilizadas por el programa para promover y divulgar la producción de material de apoyo a la labor docente. (C1: 32)	1	1	2	3
8	C1	237	Documento que contenga las políticas y estrategias de investigación del programa en coherencia con las políticas institucionales. (C1: 42)	2	2	3	3

País: Colombia							
Categoría: Criterio Sostenibilidad a la investigación							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
238	C1	42	Información verificable sobre los criterios institucionales y del programa que orientan la vinculación de los profesores a proyectos de investigación. (C1: 42)	3	1	2	3
75	C1	27	Documentos que contengan las políticas, normas, criterios y procedimientos de selección y vinculación de los profesores a la institución fundamentadas académicamente y teniendo en cuenta que "los aspirantes a dichos cargos posean por lo menos un título en educación o certifiquen su participación real y efectiva en proceso de investigación educativa y hayan realizado publicaciones en el área.". (C1: 27)	3	1	3	3
116	C1	31	Documento en que se encuentren las políticas y mecanismos institucionales que promueven y reconocen el ejercicio calificado de la investigación, de la docencia y de la proyección social sobre la base de un sistema de evaluación y producción académica apropiado, según dedicación y compromiso académico. (C1: 31)	2	1	3	3

País: Colombia							
Categoría: Criterio Sostenibilidad a la investigación							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
117	C1	31	Documentos que contengan sistemas e instrumentos de evaluación de los profesores del Programa en relación al ejercicio calificado de las funciones de la docencia, la investigación, la creación artística, la extensión o proyección social y la cooperación internacional y apreciación de los profesores sobre la equidad de estos sistemas. (C1: 31)	2	1	3	3
119	C1	32	Número de profesores vinculados al Programa que han recibido reconocimientos y estímulos institucionales, en los últimos cinco años, por el ejercicio calificado de docencia, investigación, proyección social y cooperación internacional. (C1: 32)	2	3	2	2
120	C1	32	Apreciación de los profesores sobre el impacto que para el enriquecimiento de la calidad del Programa han tenido las políticas, reglamentos y sistemas de evaluación para los estímulos y reconocimientos a la docencia, la investigación, la proyección social y la cooperación internacional. (C1: 32)	2	1	1	3

País: Colombia							
Categoría: Criterio Sostenibilidad a la investigación							
N°	Código documento	Número de indicador	Cita textual del indicador	Subcategorías por criterio			
				Aplicabilidad	Mensurabilidad	Componente	Ámbito
293	C1	47	Apreciación de estudiantes, profesores y directivos del programa sobre la contribución que las políticas y los servicios de bienestar han hecho a la calidad de las funciones de docencia, investigación y proyección social.. (C1: 47)	2	1	1	3

APÉNDICE G

Aplicación de la matriz de valoración analítica según criterio de evaluación

PERÚ – Criterio Producción intelectual

n	Indicador	Aplicabilidad			Mensurabilidad				Componente			Ámbito				
		Menciona la investigación	Información asociada al docente	Impacto o efectos vinculados con la inv. Docente	Puntaje	Tiempo definido	Cantidades	Alcance	Puntaje	Relación con el criterio de evaluación	Referentes del criterio de evaluación	Puntaje	Referencia a un ámbito específico	Puntaje		
77	Los docentes publican los resultados de sus investigaciones en revistas indizadas de su especialidad	Explícita	Explícita	Nula	1	Nula	Nula	Implícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3		
78	Los docentes publican su producción intelectual a través de libros que son utilizados en la carrera profesional	Implícita	Explícita	Nula	1	Nula	Nula	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3		
79	Los docentes difunden su producción intelectual como ponentes en eventos nacionales e internacionales de su especialidad	Implícita	Explícita	Nula	1	Nula	Nula	Implícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3		
80	Los docentes utilizan los procedimientos con los que adquieren sus derechos de propiedad intelectual sobre lo creado como resultado de investigación	Explícita	Explícita	Nula	1	Nula	Nula	Implícita	1	Implícita	Explícita	2	Nula	1		
82	Los docentes difunden los resultados de su labor de extensión universitaria y de proyección social	Nula	Explícita	Nula	1	Nula	Nula	Implícita	1	Explícita	Explícita	3	Implícita	2		
				Promedio	1				Promedio	1			Promedio	2.8	Promedio	2.4

PERÚ – Criterio Formación Académica

n	Indicador	Aplicabilidad			Mensurabilidad			Componente			Ámbito					
		Menciona la investigación	Información asociada al docente	Impacto o efectos vinculados con la inv. Docente	Puntaje	Tiempo definido	Cantidades	Alcance	Puntaje	Relación con el criterio de evaluación	Referentes del criterio de evaluación	Puntaje	Referencia a un ámbito específico	Puntaje		
81	El número de docentes que realizan labor de extensión universitaria y de proyección social	Implícita	Explícita	Nula	1	Nula	Nula	Implícita	1	Implícita	Implícita	1	Nula	1		
76	Los docentes adquieren el grado de doctor en la especialidad según lo programado por la Unidad	Implícita	Explícita	Implícita	1	Implícita	Nula	Explícita	1	Explícita	Implícita	2	Explícita	3		
				Promedio	1				Promedio	1			Promedio	1.5	Promedio	2



PERÚ – Criterio Sostenibilidad a la investigación

n	Indicador	Criterio	Aplicabilidad			Mensurabilidad				Componente			Ámbito					
			Menciona la investigación	Información asociada al docente	Impacto o efectos vinculados con la inv. Docente	Puntaje	Tiempo definido	Cantidades	Alcance	Puntaje	Relación con el criterio de evaluación	Referentes del criterio de evaluación	Puntaje	Referencia a un ámbito específico	Puntaje			
84	La infraestructura para la enseñanza – aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, administración	Sostenibilidad	Explícita	Implícita	Implícita	1	Nula	Nula	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Implícita	2			
85	La infraestructura donde se realiza labor de enseñanza – aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, administración y bienestar, y su equipamiento	Sostenibilidad	Explícita	Implícita	Implícita	1	Implícita	Implícita	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Implícita	2			
89	La biblioteca tiene establecido un sistema de	Sostenibilidad	Implícita	Implícita	Implícita	1	Nula	Nula	Implícita	1	Implícita	Implícita	1	Nula	1			
90	Los estudiantes, docentes y administrativos están satisfechos con los servicios de biblioteca	Sostenibilidad	Implícita	Explícita	Implícita	1	Nula	Nula	Implícita	1	Implícita	Explícita	2	Nula	1			
91	Los estudiantes y docentes utilizan la biblioteca	Sostenibilidad	Implícita	Explícita	Implícita	1	Nula	Nula	Implícita	1	Implícita	Explícita	2	Implícita	2			
93	Cumplimiento del presupuesto para la gestión administrativa, proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión	Sostenibilidad	Explícita	Implícita	Implícita	1	Implícita	Implícita	Implícita	1	Explícita	Explícita	3	Implícita	2			
94	Cumplimiento de la inversión para los programas de ampliación, renovación y	Sostenibilidad	Implícita	Implícita	Implícita	1	Implícita	Implícita	Implícita	1	Implícita	Implícita	1	Implícita	2			
5	El plan estratégico tiene políticas orientadas al aseguramiento de la calidad en la carrera	Sostenibilidad	Implícita	Implícita	Implícita	1	Implícita	Nula	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Implícita	2			
66	La programación de horas lectivas del docente guarda relación con las destinadas a la atención de estudiantes, investigación, extensión	Sostenibilidad	Explícita	Explícita	Implícita	2	Implícita	Implícita	Explícita	1	Implícita	Explícita	2	Nula	1			
2	La misión de la Unidad Académica es coherente con su campo de acción y la misión de la	Sostenibilidad	Implícita	Implícita	Nula	1	Nula	Nula	Implícita	1	Explícita	Implícita	2	Nula	1			
6	La Universidad tiene normas sobre organización y funciones y la Unidad Académica el manual	Sostenibilidad	Implícita	Implícita	Nula	1	Nula	Nula	Implícita	1	Explícita	Implícita	2	Nula	1			
7	Las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo	Sostenibilidad	Implícita	Implícita	Nula	1	Implícita	Nula	Implícita	1	Explícita	Explícita	3	Nula	1			
22	El plan de estudios vincula los procesos de enseñanza-aprendizaje con los procesos de	Sostenibilidad	Explícita	Implícita	Implícita	1	Implícita	Nula	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3			
Promedio						1.1	Promedio				1	Promedio			2.3	Promedio		1.6

COLOMBIA - Criterio Producción intelectual

n	Indicador	Aplicabilidad			Mensurabilidad				Componente			Ámbito				
		Menciona la investigación	Información asociada al docente	Impacto o efectos vinculados con la inv. Docente	Puntaje	Tiempo definido	Cantidades	Alcance	Puntaje	Relación con el criterio de evaluación	Referentes del criterio de evaluación	Puntaje	Referencia a un ámbito específico	Puntaje		
121	Porcentaje de profesores del Programa que, en los últimos cinco años, ha elaborado materiales de apoyo al docente, y porcentaje de estudiantes del Programa que lo ha utilizado.	Implícita	Explícita	Implícita	1	Explícita	Explícita	Explícita	3	Explícita	Explícita	3	Explícita	3		
123	Número de materiales elaborados por los profesores del Programa, que se utilizan como apoyo para la labor docente.	Implícita	Explícita	Implícita	1	Nula	Explícita	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3		
245	Listado de publicaciones en revistas indexadas y especializadas, innovaciones, creaciones artísticas y patentes de profesores del programa	Explícita	Explícita	Explícita	3	Nula	Explícita	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3		
243	Información verificable sobre las publicaciones de avances y resultados de los proyectos de investigación de los últimos 3 años.	Explícita	Implícita	Explícita	2	Explícita	Explícita	Implícita	2	Explícita	Explícita	3	Explícita	3		
124	Evidencias sobre la utilización en los espacios de conceptualización del Programa, del material docente producido por los profesores.	Implícita	Explícita	Implícita	1	Explícita	Explícita	Explícita	3	Explícita	Explícita	3	Explícita	3		
				Promedio	1.08				Promedio	1.0			Promedio	2.31	Promedio	1.62

COLOMBIA – Criterio Formación Académica

n	Indicador	Aplicabilidad			Mensurabilidad			Componente			Ámbito				
		Menciona la investigación	Información asociada al docente	Impacto o efectos vinculados con la inv. Docente	Puntaje	Tiempo definido	Cantidades	Alcance	Puntaje	Relación con el criterio de evaluación	Referentes del criterio de evaluación	Puntaje	Referencia a un ámbito específico	Puntaje	
242	Información verificable sobre la participación de los profesores en eventos académicos relacionados con la investigación en los últimos tres años	Explícita	Explícita	Explícita	3	Explícita	Implícita	Explícita	2	Implícita	Explícita	2	Explícita	3	
241	Tabla que contenga el porcentaje de dedicación de los profesores a la investigación en los últimos tres años.	Explícita	Explícita	Explícita	3	Explícita	Explícita	Explícita	3	Explícita	Explícita	3	Explícita	3	
118	Conocimiento por parte de los profesores de las políticas y de los reglamentos sobre estímulos a la docencia, la investigación y la proyección social y cooperación internacional.	Explícita	Explícita	Explícita	3	Nula	Nula	Explícita	1	Implícita	Implícita	1	Explícita	3	
				Promedio	3.0			Promedio	2.0			Promedio	2.0	Promedio	3.0

COLOMBIA – Criterio Sostenibilidad a la investigación

n	Indicador	Aplicabilidad			Mensurabilidad				Componente			Ámbito		
		Menciona la investigación	Información asociada al docente	Impacto o efectos vinculados con la inv. Docente	Puntaje	Tiempo definido	Cantidades	Alcance	Puntaje	Relación con el criterio de evaluación	Referentes del criterio de evaluación	Puntaje	Referencia a un ámbito específico	Puntaje
246	Información verificable sobre la articulación de proyectos de investigación con los trabajos de grado (6), la indagación en el aula y la practica docente	Explícita	Explícita	Explícita	3	Nula	Explícita	Explícita	1	Implícita	Explícita	2	Explícita	3
240	Información verificable sobre la vinculación de los profesores a proyectos de acuerdo con su área de formación y con su trayectoria investigativa.	Explícita	Explícita	Implícita	2	Nula	Explícita	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3
244	Información verificable sobre las líneas, programas y proyectos de investigación e intervención social que dan soporte al Programa y su articulación con la docencia y la proyección social	Explícita	Explícita	Explícita	3	Nula	Explícita	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3
239	Listado de profesores que han estado vinculados a la investigación en los últimos 3 años , nivel de formación y nombre de los proyectos desarrollados o en curso y listado de grupos de investigación con reconocimiento institucional, de Colciencias o de otras entidades que apoyan la investigación educativa.	Explícita	Explícita	Explícita	3	Explícita	Explícita	Explícita	3	Explícita	Explícita	3	Explícita	3
2	Información verificable sobre la coherencia entre la misión y las acciones de docencia, investigación y proyección social según el tipo de institución y las exigencias de ley.	Explícita	Explícita	Implícita	2	Nula	Explícita	Explícita	1	Implícita	Explícita	2	Explícita	3
8	Evidencia sobre la existencia en el PEI y la aplicación en el programa de las orientaciones sobre : docencia, investigación , internacionalización , extensión o proyección social y bienestar institucional .	Explícita	Explícita	Implícita	2	Explícita	Explícita	Explícita	3	Implícita	Explícita	2	Explícita	3
122	Estrategias utilizadas por el programa para promover y divulgar la producción de material de apoyo a la labor docente.	Implícita	Implícita	Implícita	1	Nula	Nula	Explícita	1	Implícita	Explícita	2	Explícita	3
237	Documento que contenga las políticas y estrategias de investigación del programa en coherencia con las políticas institucionales.	Explícita	Implícita	Explícita	2	Implícita	Explícita	Explícita	2	Explícita	Explícita	3	Explícita	3

n	Indicador	Aplicabilidad				Mensurabilidad				Componente			Ámbito					
		Menciona la investigación	Información asociada al docente	Impacto o efectos vinculados con la inv. Docente	Puntaje	Tiempo definido	Cantidades	Alcance	Puntaje	Relación con el criterio de evaluación	Referentes del criterio de evaluación	Puntaje	Referencia a un ámbito específico	Puntaje				
238	Información verificable sobre los criterios institucionales y del programa que orientan la vinculación de los profesores a proyectos de investigación	Explícita	Explícita	Explícita	3	Nula	Explícita	Explícita	1	Explícita	Implícita	2	Explícita	3				
75	Documentos que contengan las políticas, normas, criterios y procedimientos de selección y vinculación de los profesores a la institución fundamentadas académicamente y teniendo en cuenta que "los aspirantes a dichos cargos posean por lo menos un título en educación o certifiquen su participación real y efectiva en proceso de investigación educativa y hayan realizado publicaciones en el área."	Explícita	Explícita	Explícita	3	Nula	Explícita	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3				
116	Documento en que se encuentren las políticas y mecanismos institucionales que promueven y reconocen el ejercicio calificado de la investigación, de la docencia y de la proyección social sobre la base de un sistema de evaluación y producción académica apropiado, según dedicación y compromiso académico.	Explícita	Explícita	Implícita	2	Nula	Explícita	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3				
117	Documentos que contengan sistemas e instrumentos de evaluación de los profesores del Programa en relación al ejercicio calificado de las funciones de la docencia, la investigación, la creación artística, la extensión o proyección social y la cooperación internacional y apreciación de los profesores sobre la equidad de estos sistemas.	Explícita	Explícita	Implícita	2	Nula	Explícita	Explícita	1	Explícita	Explícita	3	Explícita	3				
119	Número de profesores vinculados al Programa que han recibido reconocimientos y estímulos institucionales, en los últimos cinco años, por el ejercicio calificado de docencia, investigación, proyección social y cooperación internacional.	Explícita	Explícita	Implícita	2	Explícita	Explícita	Explícita	3	Implícita	Explícita	2	Implícita	2				
120	Apreciación de los profesores sobre el impacto que para el enriquecimiento de la calidad del Programa han tenido las políticas, reglamentos y sistemas de evaluación para los estímulos y reconocimientos a la docencia, la investigación, la proyección social y la cooperación internacional	Explícita	Explícita	Implícita	2	Nula	Implícita	Explícita	1	Implícita	Implícita	1	Explícita	3				
293	Apreciación de estudiantes, profesores y directivos del programa sobre la contribución que las políticas y los servicios de bienestar han hecho a la calidad de las funciones de docencia, investigación y proyección social.	Explícita	Explícita	Implícita	2	Nula	Implícita	Explícita	1	Implícita	Implícita	1	Explícita	3				
Promedio					2.27	Promedio					1.47	Promedio			2.33	Promedio		2.93