

SERIE: ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

***ACREDITACIÓN
EN EDUCACIÓN BÁSICA
Y TÉCNICO PRODUCTIVA
(2009-2015)***



SINEACE

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA



SINEACE

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Serie Estudios y Experiencias, 15

Consejo Directivo Ad Hoc

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Gisella Orjeda Fernández
Jorge Zegarra Pellanne

Secretaría Técnica

Carolina Barrios Valdivia

Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Básica y Técnico Productiva

Directora: Aída Candiotti Sarmiento

Equipo técnico: José Nacimiento Beltrán (Coordinador de Autoevaluación), Gaby Balcázar Medina, Liz Kehuarucho Ramírez, Bona Ríos Ríos, Rossemery Saavedra Cancán, Sara Salazar Hinostriza, Nancy Tacilla Ramírez, Germán Terán Sánchez, Luis Velásquez Cárdenas, Betty Zárate Aguilar

Esta publicación del SINEACE se ha desarrollado sobre la base de la "Sistematización de la implementación de la acreditación de la educación básica y técnico productiva. Período 2009-2015", encomendada a Dina Kalinowski Echeagaray.

Cuidado de la edición

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

Corrección de estilo

Ángel García Tapia

Diagramación

Javier Corzo Salas

Impresión

Editorial Super Grafica E.I.R.L.
Calle Luisa Beausejour 2049 Chacra Rios Norte Lima
edsupergrafica@gmail.com

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2016-16334
ISBN N.º 978-612-4322-10-5

Tiraje: 2,000 ejemplares
Primera edición
Lima, diciembre de 2016

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

Calle Manuel Miotto N.º 235 - San Antonio, Miraflores, Lima 18, Perú
Teléfonos: (+51 1) 637-1122, (51-1) 221-4826, (51-1) 221-4807 anexo 108
E-mail: sir.sineace.gob.pe www.sineace.gob.pe

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

ÍNDICE

Siglas y abreviaturas	6
Lista de cuadros, gráficos y fotografías	10
Presentación	15
Introducción	17
1. Experiencias previas	21
2. Escenarios donde se ubica la experiencia (2009-2015)	24
2.1. Escenario educativo: políticas educativas de Estado que sirvieron de base a la experiencia.....	24
2.2. Los últimos 10 años, entre avances e incertidumbre.....	26
2.3. Escenario institucional: la promoción de la calidad educativa y la mejora continua.....	29
2.4. Escenario territorial.....	36
3. Marco que sustenta los procesos de acreditación de la educación básica regular y técnico productiva	41
3.1. Marco normativo	41
3.2. Enfoque del proceso de acreditación	44
4. Ejes estratégicos de trabajo en acreditación	46
4.1. Movilización social	46
4.2. Fortalecimiento de las capacidades de los actores regionales.....	50
5. Metodología para la construcción de las propuestas	59
5.1. Rigor técnico para asegurar calidad de las propuestas.....	60
5.1.1. Recursos empleados en EBR	60
5.1.2. Recursos empleados en ETP	71
5.2. La participación: clave para asegurar la pertinencia y legitimidad social de las propuestas	81
5.2.1. Recursos empleados en EBR	82
5.2.2. Recursos empleados en ETP	99
6. Actores centrales de la experiencia	107
6.1. Instituciones educativas en autoevaluación	107
6.2. Evaluadores externos y pares evaluadores	110
7. Las matrices de evaluación: referentes de calidad del proceso de acreditación	116

7.1. Principios en los que se basa su construcción	116
7.1.1. Centralidad en el estudiante.....	117
7.1.2. Calidad en la gestión de las instituciones educativas	119
7.1.3. Búsqueda de la mejora continua	121
7.2. Estructuración de las matrices de evaluación.....	123
7.2.1. Configurando sus elementos. Tensiones y definiciones.....	123
7.2.2. Estructura y actualizaciones de la matriz EBR.....	125
7.2.3. Estructura de la matriz ETP	129
8. La acreditación: recorrido y desafíos	133
8.1. Elementos que facilitaron la implementación de la acreditación	134
8.1.1. Herramientas de apoyo a las diversas etapas de la acreditación	134
8.1.2. Asistencia técnica.....	137
8.1.3. Aliados estratégicos	138
8.1.4. Articulación intrasectorial.....	144
8.1.5. Participación de las universidades.....	148
8.2. Proceso de acreditación	150
8.2.1. Etapa previa: preparación para el camino a la mejora	150
8.2.2. Autoevaluación: aprendizajes y retos.....	155
8.2.3. Evaluación externa: verificación de las mejoras institucionales.....	176
8.2.4. Acreditación: reconocimiento de esfuerzos institucionales	191
9. Ganancias y dificultades del proceso de implementación de la acreditación en EBR y ETP.....	197
9.1. Ganancias para las instituciones educativas	197
9.1.1. Autoevaluación como herramienta de mejora y autorregulación	198
9.1.2. Fortalecimiento de una gestión compartida en las instituciones educativas...199	
9.1.3. Fomento de una cultura de evaluación para la mejora	200
9.2. Aportes al sistema	201
9.2.1. Una propuesta que unifica enfoques y expectativas sobre la escuela.....	202
9.2.2. Referentes para la mejora de la calidad de la gestión de las instituciones educativas.....	202
9.2.3. La acreditación y los sistemas de accountability educacional	204
9.3. Dificultades que enseñan	205
10. Otros avances y proyecciones	207
10.1. Acreditación en instituciones de educación inicial	207
10.2. Acreditación en instituciones de educación intercultural bilingüe.....	210
10.3. Acreditación en centros de educación básica especial (CEBE).....	213
10.4. Acreditación en centros de educación básica alternativa (CEBA)	178

11. Temas para reflexionar.....	216
11.1. Funcionamiento del sistema.....	216
11.2. La acreditación gradual.....	218
11.3. Fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas.....	219
11.4. El estímulo: elemento estratégico del proceso de mejora continua.....	221
Fuentes de verificación	???
Bibliografía	223
Agradecimientos	235
Anexos	236
Anexo 1: Matriz de evaluación para instituciones de EBR. Primera versión (2011)	238
Anexo 2: Matriz de evaluación para instituciones de EBR. Actualización- Segunda versión (2014)	260
Anexo 3: Matriz de evaluación para CETPRO (2011)	269
Anexo 4: Perfil del evaluador externo de instituciones educativas de educación básica y técnico productiva	275
Anexo 5: Competencias genéricas del evaluador externo de instituciones educativas de educación básica y técnico productiva.....	277
Anexo 6: Unidad de competencia y realizaciones	279

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACDI	Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional
ADCA	Asociación de Colegios Privados de Asociaciones Culturales
ADECOPA	Asociación de Colegios Particulares Amigos
APAFA	Asociación de Padres de Familia
APROLAB	Proyecto de Apoyo a la Formación Profesional para la Inserción Laboral
CAPLAB	Programas de Capacitación Laboral
CCEC	Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú
CDAH	Consejo Directivo Ad Hoc del SINEACE
CEBA	Centro de Educación Básica Alternativa
CEBE	Centro de Educación Básica Especial
CECYCAP	Centro de Estudios Cristianos y Capacitación Popular
CEFOP	Centro de Formación Profesional
CENFOR	Centros de Formación Técnica en el Área Rural
CERPLAN	Centro Regional de Planeamiento
CESIP	Centro de Estudios Sociales y Publicaciones
CETPRO	Centros de Educación Técnico Productiva
CIR	Centro de Información y Referencia del SINEACE
CNEP	Confederación Nacional de Escuelas Particulares de México
CONADIS	Consejo Nacional de Personas con Discapacidad
CONEACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria
CONEI	Consejo Educativo Institucional
COPALE	Consejo Participativo Local Educativo
COPARE	Consejo Participativo Regional Educativo

CORPAIDOS	Corporación Paidos Perú-Arequipa
COSUSINEACE	Consejo Superior del SINEACE
DCN	Diseño Curricular Nacional
DEA-EBTP	Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Básica y Técnico Productiva. SINEACE
DESTP	Dirección General de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva. MINEDU
DIGEBA	Dirección General de Educación Básica Alternativa del MINEDU
DIGEDIE	Dirección General de las Direcciones de Instituciones Educativas del MINEDU
DIGEIBIR	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del MINEDU
DIGEP	Dirección de Gestión Pedagógica del MINEDU
DINESST	Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica del MINEDU
DRE	Dirección Regional de Educación
DRESM	Dirección Regional de Educación de San Martín
EBA	Educación básica alternativa
EBE	Educación básica especial
EBR	Educación básica regular
EDUCA	Instituto Educa
EIB	Educación intercultural bilingüe
ETP	Educación técnico productiva
FONDEP	Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana
GICES	Grupo de Iniciativas para la Calidad de la Educación Superior
GORE	Gobierno regional
GRADE	Grupo de Análisis para el Desarrollo
GREa	Gobierno Regional de Arequipa
GRP	Gobierno Regional de Piura
GRSM	Gobierno Regional de San Martín

ICE	Índice de Calidad Escolar
IDIE	Institutos para el Desarrollo e Innovación Educativa
IIEE	Instituciones educativas
INDECOPI	Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual
IPEBA	Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica
IPEDEHP	Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz
IPNM	Instituto Pedagógico Nacional Monterrico
LOF	Ley de Organización y Funciones
MAILL	Mesa Académica Interuniversitaria de La Libertad
MINDEF	Ministerio de Defensa
MINEDU	Ministerio de Educación
NAQAEE	National Authority for Quality Assurance and Accreditation in Education
OBI	Organización del Bachillerato Internacional
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización no gubernamental
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAT	Plan Anual de Trabajo
PEI	Proyecto educativo institucional
PELA	Programa Educativo por Logros de Aprendizaje
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PNAIA	Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia
PREAL	Plataforma Regional sobre Educación en América Latina
PROCALIDAD	Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior. SINEACE
PROMEB	Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica en Áreas Rurales

RED PROPONE	Red de Promoción de Políticas Nacionales de Equidad Educativa
SASE	Sistema de Apoyo a los Servicios Estudiantiles
SIEP	Sociedad de Investigación Educativa
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UMC	Unidad de Medición de la Calidad
UMCH	Universidad Marcelino Champagnat
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

LISTA DE CUADROS, GRÁFICOS Y FOTOGRAFÍAS

Cuadros

Cuadro 1.	Ejemplo de elementos de la matriz de evaluación para EBR	118
Cuadro 2.	Ejemplo de elementos de la matriz de evaluación para CETPRO.....	119
Cuadro 3.	Factores, estándares e indicadores para la evaluación de IIEE de EBR (Matriz versión 1)	127
Cuadro 4.	Factores, estándares e indicadores para la evaluación de IIEE de EBR (Matriz versión 2)	128
Cuadro 5.	Factores, estándares e indicadores para la evaluación en CETPRO.....	132

Gráficos

Gráfico 1.	Línea de tiempo del trabajo del SINEACE.....	30
Gráfico 2.	Resultados de los talleres de percepciones de calidad de instituciones y especialistas de EBR	86
Gráfico 3.	Resultados de las consultas ETP en talleres regionales (factores que facilitan)	101
Gráfico 4.	Resultados de las consultas ETP en talleres regionales (factores que impiden)	102
Gráfico 5.	Factores de calidad en la gestión de IIEE de EBR	126
Gráfico 6.	Factores de calidad en la gestión de CETPRO	131
Gráfico 7.	Etapas del proceso de acreditación.....	150
Gráfico 8.	Pasos y fases del proceso de autoevaluación con fines de acreditación.....	155
Gráfico 9.	Metodología de trabajo del SINEACE en regiones.....	163
Gráfico 10.	Dificultades para el escalamiento de la acreditación en IIEE de EBR y ETP	167
Gráfico 11.	IIEE de EBR y especialidades de CETPRO en autoevaluación en 2013	174
Gráfico 12.	IIEE de EBR y especialidades de CETPRO en autoevaluación en 2014	175

Fotografías

Foto 1.	Reunión con delegación de educadores y empresarios de Honduras en Lima (2015)	35
Foto 2.	Delegación del Ministerio de Educación de Paraguay participando en el Congreso de Acreditación en Lima y conociendo la experiencia peruana (2015).....	35

Foto 3.	Monitoreo de escuelas en autoevaluación en Julcán (2012)	36
Foto 4.	Taller de inducción para coordinadores regionales (2014)	39
Foto 5.	Presentación de plan de trabajo de la Mesa Regional de Acreditación de Lambayeque (2014)	52
Foto 6.	Mesa Académica Interuniversitaria de La Libertad-MAILL (2012)	53
Foto 7.	Mesa Académica (MAILL) en reunión con comités de calidad de Trujillo, La Libertad (2014)	54
Foto 8.	Participantes en el Taller de fortalecimiento de capacidades en autoevaluación promovido por la Unidad de Medición y Acreditación de Cusco (2014)	55
Foto 9.	Taller de fortalecimiento de capacidades. La Arena, Piura (2014)	57
Foto 10.	Reunión de Mesa Técnica de Estándares e Indicadores. Lima (2009)	61
Foto 11.	Trabajo con consultores y expertos	66
Foto 12.	Reunión de consulta con expertos. Lima (2011)	70
Foto 13.	Reunión con académicos de Arequipa (2010)	70
Foto 14.	CETPRO en autoevaluación, Opción ocupacional Cocina. Camaná, Arequipa	71
Foto 15.	Capacitación a cargo del consultor Wolfgang Schlegel a especialistas ETP de regiones (2010)	80
Foto 16.	CETPRO en autoevaluación, Opción ocupacional Asistente Electrónico. Huánuco	82
Foto 17.	Sensibilización y recojo de percepciones de calidad de autoridades regionales. Cusco (2009)	83
Foto 18.	Taller de percepciones de calidad en EBR. Ventanilla, Callao (2009)	84
Foto 19.	Taller de percepciones de calidad en EBR. San Martín (2010)	85
Foto 20.	Taller de percepciones de calidad en EBR. Colegios privados de Lima (2010)	88
Foto 21.	Consulta a expertos integrantes de la SIEP. Lima (2010)	90
Foto 22.	Reunión de Mesa Técnica de Estándares e Indicadores. Lima (2010)	92
Foto 23.	Reunión de Mesa Técnica de Estándares e Indicadores. Lima (2010)	93
Foto 24.	Reunión de Mesa Técnica Regional La Libertad (2011)	94
Foto 25.	Reunión de Mesa Técnica Regional San Martín (2011)	95
Foto 26.	Reunión de Mesa Técnica Regional Arequipa (2011)	96
Foto 27.	Integrantes de Mesa de Acreditación Lambayeque sensibilizando escuelas (2014)	97
Foto 28.	Consulta macrorregional EBR en Trujillo (2011)	98
Foto 29.	Consulta macrorregional EBR en San Martín (2011)	99

Foto 30.	Participantes en consulta macrorregional ETP en Arequipa (2010)	103
Foto 31.	CETPRO en autoevaluación, Opción ocupacional Operación de computadoras. San Ignacio, Cajamarca	108
Foto 32.	Reunión con representantes de entidades evaluadoras, evaluadores y pares evaluadores (2015).....	111
Foto 33.	Estudiantes de Bagua Grande, Amazonas.....	117
Foto 34.	Docentes de IE de Cañete validando la guía de autoevaluación y sus instrumentos de recojo de información (2012)	135
Foto 35.	Asistencia Técnica a Comité de Calidad de Moquegua	137
Foto 36.	Reunión de coordinación con FONDEP (2013).....	142
Foto 37.	Fortalecimiento de capacidades en autoevaluación de especialistas de DIGEDIE (2012).....	146
Foto 38.	Taller de capacitación a docentes del IPNM (2012).....	148
Foto 39.	Fortalecimiento de capacidades en autoevaluación de docentes universitarios (2013)	149
Foto 40.	Taller de sensibilización con IIEE de Junín (2013)	151
Foto 41.	Taller de sensibilización en Callao. (2013).....	152
Foto 42.	Gerencia Regional de Educación Arequipa promoviendo la acreditación (2014).....	153
Foto 43.	Validación de guía de autoevaluación e instrumentos. Lima (2013).....	156
Foto 44.	Reunión de Comité de Calidad. Lima (2015)	157
Foto 45.	Padres de familia participantes de la primera experiencia en autoevaluación. Julcán, La Libertad (2012).....	160
Foto 46.	FONDEP y SINEACE con aliados estratégicos y autoridades regionales y locales coordinando acciones para la mejora de la calidad educativa. La Arena, Piura (2014).....	161
Foto 47.	CETPRO Inclusivo en autoevaluación, Opción ocupacional Confección Textil. Callao	162
Foto 48.	Taller “Estrategias para escalar la acreditación de IIEE de EBR y ETP” (2014).....	165
Foto 49.	Clausura del curso de formación de formadores en autoevaluación ETP MINDEF (2012).....	169
Foto 50.	Taller con la Red de CETPRO de Huánuco (2015).....	170
Foto 51.	Taller de fortalecimiento de capacidades en Pueblo Nuevo, Chincha-Ica. (2013).....	171
Foto 52.	Representantes de universidades e institutos de Arequipa validando las normas de competencia y procedimiento para evaluación externa (2013).....	181

Foto 53.	Primera evaluación de postulantes a evaluadores externos (2014)	182
Foto 54.	Evaluadores externos certificados. (2014)	186
Foto 55.	Institución educativa preparada para recibir la visita de verificación de evaluación externa.....	189
Foto 56.	Ceremonia de acreditación del Colegio Mayor Secundario Presidente de la República. (2014).....	193
Foto 57.	Ceremonia de acreditación del Colegio San Roque (2015).....	194
Foto 58.	Ceremonia de acreditación de la IEP San Francisco de Borja (2015)	195
Foto 59.	Ceremonia de acreditación del CETPRO Marinero Pedro Pablo Unanue Carrillo (2015)	195
Foto 60.	Comité de calidad, Lima (2015)	203
Foto 61.	Presentación del estudio “Educación Inicial: ¿cómo abordar los estándares de gestión y de aprendizaje?” en Tacna.....	208
Foto 62.	Consulta matriz de evaluación para educación inicial. Trujillo, La Libertad (2014).....	209
Foto 63.	Taller con IIEE EIB de Quispicanchi, Cusco (2015)	212
Foto 64.	Estudio de campo: CEBE de Cusco	213
Foto 65.	CETPRO en autoevaluación, Opción ocupacional Confección Textil. Piura	220

PRESENTACIÓN

Seis años de recorrido han nutrido el accionar del SINEACE-IPEBA con propuestas construidas a partir del aporte sostenido de docentes, padres de familia, estudiantes y directores de instituciones educativas que han apostado por una gestión de calidad que asegure la formación integral de los estudiantes. Asimismo, reconocidos expertos nacionales e internacionales, generosamente, han puesto al servicio de la institución sus saberes y experiencias. Del mismo modo, funcionarios y especialistas de las diversas instancias de la administración educativa, así como profesionales de diferentes sectores y de la sociedad civil, han permitido que las propuestas respondan a la realidad de las diversas regiones de nuestro país.

Únicamente un movimiento de esta naturaleza es capaz de motivar el cambio en las escuelas del país porque ha instalado —de manera participativa— no solo en las IIEE, sino en el contexto que las rodea, un concepto de calidad educativa que representa el derecho de todos los estudiantes a ser atendidos en instituciones de calidad para alcanzar el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades que les permitan ejercer su ciudadanía y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Asumir esta responsabilidad es un compromiso de todos, ya expresado en el Acuerdo Nacional, en su Política 12:

Nos comprometemos a garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social.

La presente sistematización es solo un alto en el camino, con el objetivo de reflexionar sobre los avances, las dificultades, los procesos desarrollados y su balance, para socializarlos y aprender de ellos. Lo más importante es seguir en la búsqueda de nuevas pistas de trabajo que incrementen la sostenibilidad de las propuestas validadas hasta este momento.

INTRODUCCIÓN

La Ley N.º 28740 creó el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE y le asignó como finalidad garantizar a la sociedad que las instituciones públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad (Art. 5º).

En respuesta a este mandato, el SINEACE se ha constituido en el ente rector y movilizador de la calidad educativa y desarrolla propuestas y procesos orientados a generar cambios significativos en la educación y, particularmente, en las instituciones educativas. A través de sus órganos operadores, orienta sus esfuerzos a formalizar y consolidar propuestas de acreditación de las instituciones educativas, con lo que contribuye a la mejora continua de dichas instituciones y al reconocimiento público de la calidad de su gestión.

El año 2009 se inició, en el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica-IPEBA, la construcción de un modelo de acreditación de instituciones educativas de educación básica regular-EBR y de educación técnico productiva-ETP, cuya meta fue instalar en el país una cultura de la evaluación y políticas públicas orientadas al logro de una educación de calidad y equitativa para todos.

Desde ese año, el SINEACE y, en particular, el IPEBA establecieron un estilo de trabajo basado en la participación y el estudio técnico serio y profundo, lo que les permitió contar con una propuesta validada del proceso de acreditación de instituciones educativas de EBR y ETP.

La particularidad de la acreditación en educación básica y técnico productiva es su característica innovadora. En América Latina y en el país son mínimos los esfuerzos de acreditación en este nivel y forma de educación. La experiencia se ha dado sobre todo en educación superior o como parte de sistemas de mejoramiento de la calidad que no culminan en procesos de acreditación.

Por ello, la experiencia de acreditación de educación básica y técnico productiva del SINEACE-IPEBA requiere ser sistematizada para aprender de sus acier-

tos y errores, de sus posibilidades y limitaciones, de los diversos procesos que generó, así como para confrontar el conocimiento obtenido de los lineamientos institucionales y del marco teórico y los objetivos que orientaron la formulación de las propuestas. Este conocimiento acumulado permite mejorar la propia práctica y las propuestas de intervención de la DEA-EBTP, además de ayudar a la construcción de un saber colectivo en torno a los diversos procesos de autoevaluación y acreditación que se están desencadenando.

El interés de esta sistematización es el mejoramiento del trabajo institucional, pero su horizonte va más allá. Se pretende una mayor incidencia en la adopción de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa de la educación básica y técnico productiva, que establezca claramente la complementariedad entre los procesos de acreditación y los de licenciamiento, para lograr servicios educativos de mayor calidad, tanto en la educación pública como en la privada. Esta sistematización puede ofrecer elementos para lograr dicho objetivo. Asimismo, motivar el interés de las regiones para que asuman un papel activo en los procesos de acreditación, mediante el apoyo decidido de los procesos de autoevaluación y la implementación de planes de mejora, los que deben inscribirse en sus políticas, planes y presupuestos institucionales.

Los resultados de esta sistematización se abordan en los once capítulos del presente documento. El primero alude, como antecedentes, a la experiencia de evaluación con miras a la acreditación que se desarrolló entre los años 2005 y 2007 en las instituciones educativas emblemáticas de educación secundaria, y que no tuvo continuidad por cambios en la gestión ministerial. El segundo nos ubica en el escenario donde se ha desarrollado la experiencia durante estos siete años, tanto en el plano educativo como institucional y territorial. El tercero presenta el enfoque y marco normativo que sostienen el proceso de acreditación en EBR y ETP, proceso que para el SINEACE tiene su punto de partida en la diversidad y su punto de llegada en el derecho de todos a tener una educación de calidad con equidad. El cuarto completa esta primera parte sustentatoria del modelo al plantear los ejes estratégicos que han permitido su construcción participativa y el involucramiento de los más diversos actores comprometidos con la educación en las instituciones educativas y en el país.

El capítulo quinto desarrolla la metodología utilizada para asegurar la pertinencia, el rigor técnico y la legitimidad social de las propuestas que desarrollan el modelo de acreditación establecido por el SINEACE-IPEBA. El sexto tiene una especial significación. A lo largo de esta experiencia de siete años, destaca la presencia de actores que han tenido un papel central en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones de EBR y ETP, actores que deben ser visibilizados para reconocer públicamente su participación. Han sido las instituciones educativas lideradas por directores y conducidas por comisiones de autoevaluación (ahora llamados “comités de calidad”) las que se han movilizado para hacer de la autoevaluación una herramienta de mejora continua. Los evaluadores externos, como actores que verifican los resultados de los procesos de autoevaluación, y las entidades evaluadoras, como instituciones que acompañan todo el proceso de evaluación externa y garantizan la objetividad, imparcialidad y transparencia.

El capítulo séptimo aborda un tema central: la matriz de evaluación de la calidad de las IIEE de EBR y ETP, como referencia para desarrollar los procesos de autoevaluación y evaluación externa. Su importancia radica en que traduce los ideales de calidad sobre las instituciones educativas, que son marco no solo de los procesos de acreditación, sino de cualquiera que se desarrolle para el mejoramiento de la calidad educativa.

El capítulo octavo nos plantea la secuencia técnica del proceso de acreditación en sus cuatro fases: etapa previa, autoevaluación, evaluación externa y acreditación. Asimismo, destaca la autoevaluación como proceso que fomenta la generación de una cultura institucional de evaluación, reflexión y mejoramiento continuo del accionar de todos los actores de la comunidad escolar; la evaluación externa como la legitimación de lo que desarrolla la institución en función de los parámetros de calidad exigidos; y la acreditación como el mecanismo para que las instituciones logren el reconocimiento de sus esfuerzos y credibilidad pública.

Los capítulos noveno, décimo y undécimo son el corolario de este proceso de sistematización. Existen aún desafíos pendientes. El camino recorrido permite arribar a temas que requieren una reflexión seria por los efectos que pueden

tener en este proceso de búsqueda de calidad y equidad; pero también contar con nuevas pistas que enriquezcan la experiencia y aportes que puedan ser útiles a decisores políticos, a la comunidad educativa y a todas las instituciones educativas que se interesen por iniciar procesos orientados a mejorar la calidad educativa.

Se espera que esta sistematización constituya un aporte a la construcción de un pensamiento educativo renovador, que motive al Estado y a la sociedad civil a sumar esfuerzos que brinden sostenibilidad a procesos de esta naturaleza.

1. EXPERIENCIAS PREVIAS

En 2005, luego de la dación de la Ley General de Educación N.º 28044, la Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica-DINESST, a través del Área de Acreditación, vio la necesidad de impulsar el desarrollo de una experiencia que movilizara a las instituciones de educación secundaria hacia procesos de autoevaluación con fines de acreditación. En dicha dirección se había avanzado desde 2002 en el tema, pero con institutos de educación superior.¹

Para tal fin, se seleccionaron 30 instituciones emblemáticas de educación secundaria para llevar a cabo el trabajo de autoevaluación institucional. Este se inició con la formulación de una Matriz de características de calidad educativa para instituciones de educación secundaria, que contemplaba seis factores:

- i. Desarrollo institucional, que plantea tres características de calidad referidas al Proyecto Educativo Institucional
- ii. Gestión, organización y administración, con cuatro características referidas a conducción, organización, relaciones interpersonales y procesos administrativos.
- iii. Procesos pedagógicos con cuatro características que hacen alusión a la planificación, ejecución y evaluación curriculares, así como a las características deseables de los adolescentes y jóvenes.
- iv. Docentes, con cinco características, referidas a competencias profesionales, desempeño individual y en equipo, procesos de capacitación y perfeccio-

1 Ministerio de Educación (2006).

namiento, participación en la toma de decisiones y participación en la creación de conocimiento.

- v. Estudiantes, con cinco características: capacidad de atención y exigencias de la institución, protagonismo en los aprendizajes, organización, evaluación de la deserción y acompañamiento de los padres de familia.
- vi. Recursos físicos y financieros, con tres características: infraestructura segura, recursos bibliográficos y audiovisuales, y presupuesto en base a recursos propios.

Si bien la matriz de evaluación plantea, a manera de ejemplo, la desagregación de las características en aspectos a evaluar e indicadores, deja la responsabilidad de formular dichos componentes a los miembros de cada institución educativa, con los ejemplos mencionados como referencia.

La DINESST se encargó de la capacitación de la comunidad educativa sobre temas relacionados con estrategias de autoevaluación, instrumentos de diagnóstico, procesamiento de información y selección de propuestas de mejora. Esta se dio a través de talleres descentralizados, orientados a las instituciones que participaban de la experiencia. Sin embargo, ya tenía solicitudes de otras escuelas para ser incluidas en los procesos de autoevaluación y acreditación.

A inicios de 2007, de las 30 instituciones educativas emblemáticas, 18 habían cumplido con el proceso de autoevaluación, y las demás lo hicieron en el transcurso de ese año. La motivación de estas instituciones, entonces, era lograr la acreditación en el marco de la ley del SINEACE. Los cambios de directores y personal contratado, además de la evaluación censal, fueron situaciones que originaron la lentitud en los procesos de autoevaluación. Asimismo, la demora en la reglamentación de la ley del SINEACE no contribuyó a la continuidad del proceso iniciado.²

Por decisión de la alta dirección del Ministerio de Educación, el proyecto experimental de acreditación se suspendió en 2007. Se desconocen los resultados

2 Información proporcionada por Víctor Arenas Mitre, especialista de la DINESST. No se encuentra en los archivos institucionales documentación alguna sobre esta propuesta.

oficiales del proyecto experimental, dado que no se han podido encontrar documentos de sistematización publicados al respecto.

No obstante, se pudo tener algunos alcances importantes proporcionados por uno de los protagonistas de la experiencia que participaba en la Mesa Técnica de Estándares e Indicadores,³ delegado por el Ministerio de Educación, que señaló como logros⁴ los siguientes:

- i. Adquisición de una mayor integración y mejoramiento de clima institucional al compartir, en forma de equipos por estamentos, las responsabilidades asignadas.
- ii. Constatación de las deficiencias institucionales en los diferentes factores propuestos en la Matriz de Características de Calidad y propuestas de mejoras en el servicio.
- iii. Constatación de sus propias capacidades y potencialidades como fortalezas para emprender actividades de reconstrucción y mejoramiento.
- iv. Trece IIEE culminaron su autoevaluación e iniciaron procesos de mejora en 2007.

Al referirse a las dificultades de la implementación, mencionó las siguientes:

- i. Falta de una experiencia anterior en procesos de autoevaluación, lo que implica no tener costumbre de trabajos integrados por estamentos que incluyan a alumnos, personal administrativo y padres de familia.
- ii. Demanda de esfuerzos y sacrificios fuera de horas laborables, incluidos algunos días de descanso, sin recompensas materiales significativas.
- iii. Falta de liderazgo por parte de los directivos y especialistas regionales, lo que disminuyó la motivación y la articulación entre los equipos.
- iv. Cambio frecuente de especialistas de órganos intermedios que dificultó la continuidad y el asesoramiento inmediato en los procesos.

3 Instancia de participación promovida por el SINEACE-IPEBA en la que participan representantes de instituciones del Estado y la sociedad civil, constituida para reflexionar y aportar en relación a temas vinculados con la acreditación y la calidad educativa.

4 Arenas (2009).

2. ESCENARIOS DONDE SE UBICA LA EXPERIENCIA (2009-2015)

El trabajo técnico y de participación en la construcción de propuestas de acreditación se ha desarrollado con un enfoque descentralizado. Si bien la implementación inicial comprende algunas regiones comprometidas con todo el proceso de acreditación, se ha movilizó a casi todas las instituciones públicas y privadas relacionadas con la educación para que pongan en su agenda el tema de la autoevaluación como herramienta de mejora continua. Este trabajo no ha estado ajeno a cambios en las políticas educativas que han afectado la dinámica institucional y que es importante analizar para entender sus efectos en el logro de los objetivos propuestos desde que se creó el SINEACE.

2.1. Escenario educativo: políticas educativas de Estado que sirvieron de base a la experiencia

En las décadas de los años ochenta y noventa, las políticas educativas tanto en el Perú como en América Latina se orientaron a incrementar significativamente la cobertura educativa. En nuestro país, el problema de cobertura fue casi resuelto en primaria, pero aún persiste en inicial y secundaria. Sin embargo, estos avances en cobertura no han tenido un correlato en la mejora de la calidad y la equidad, aspectos en los que persisten gravísimos problemas que afectan el logro de los aprendizajes. Se crearon escuelas, sobre todo en medio rural, sin dotarlas de docentes competentes, infraestructura adecuada, propuestas curriculares que respondieran a las diversas realidades y lenguas, materiales educativos ni un acompañamiento a la gestión pedagógica.

Asimismo, este crecimiento explosivo, sobre todo de la escuela privada, dio como resultado el funcionamiento de gran cantidad de escuelas sin las condiciones básicas necesarias para atender a los estudiantes adecuadamente.

Una situación similar se generó en otros países, lo que les obligó a plantear cambios en sus políticas públicas. En nuestro país, desde la década del año 2000, existe una preocupación particular por la búsqueda de la equidad y la mejora de los servicios.

El Acuerdo Nacional inició en 2002 un movimiento por una escuela pública de calidad, al establecer como política 12 el acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad, que forme ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa en la vida social. El compromiso de los firmantes es, además, por el logro de una educación integral que afiance los valores democráticos.

En 2004 se promulgó la Ley General de Educación N.º 28044, que en su artículo 13 considera que la mejora de la calidad educativa será posible si se garantiza que las instituciones educativas provean a todos y cada uno de los estudiantes de los elementos y soportes que requieran para alcanzar el nivel óptimo de formación que les permita enfrentar los retos de desarrollo humano, ejercer ciudadanía y continuar aprendiendo toda la vida.

El Proyecto Educativo Nacional al 2021, aprobado como política de Estado en 2007, se inscribe en esta definición de calidad y se fija como primer objetivo lograr que todos tengan oportunidades y resultados educativos de igual calidad, y como segundo resultado, trece años de buena educación sin exclusiones. Su preocupación radica particularmente en asegurar las condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos públicos que atienden a los más pobres y prevenir el fracaso escolar en los grupos sociales más vulnerables.⁵

Los esfuerzos del país por contar con servicios educativos equitativos, inclusivos y de calidad se ven respaldados por acuerdos internacionales que tienen los mismos objetivos. Precisamente en 2008, por iniciativa de la Organización

5 Consejo Nacional de Educación (2007: 12).

de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI, los ministros de Educación iberoamericanos se comprometieron a impulsar el proyecto “Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, que se concretó dos años después, a partir de un amplio debate sobre el alcance y significado de sus metas y financiamiento.

El documento final aprobado por los Jefes de Estado y de Gobierno hace eco de las preocupaciones expresadas en las políticas de nuestro país en torno a una educación de calidad y para todos. El referido documento señala que los esfuerzos no deben orientarse solo a la ampliación de la cobertura, sino a la creación de condiciones que garanticen el acceso de todos a una educación de calidad, inclusiva, multicultural y que fomente la diversidad y la democracia.⁶

En este escenario de políticas nacionales e internacionales, surge la preocupación de buscar estrategias que apoyen los esfuerzos del sistema educativo por lograr una educación equitativa y de calidad, particularmente para quienes asisten a la educación pública. En diferentes países se dieron iniciativas para establecer sistemas de mejoramiento de la calidad educativa en respuesta a fenómenos similares de deterioro de la educación pública. En el nuestro, la creación del SINEACE y, por ende, el inicio de la acreditación de las instituciones educativas de educación básica y técnico productiva, responde a este reto y completa las iniciativas que ya se venían dando en el campo de la educación superior.

2.2. Los últimos 10 años, entre avances e incertidumbre

En el período comprendido entre 2005 y 2015 ha continuado el fenómeno de crecimiento desmesurado de la educación privada, sin garantía de calidad, y el despoblamiento de la escuela pública. El discurso del Estado se mueve en el plano de la inclusión y se orienta a fortalecer la escuela pública; pero aún no ha tomado medidas para frenar la expansión del sector privado en condiciones

6 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, CEPAL y Secretaría General Iberoamericana (2010: 37-38).

también de precariedad en los resultados, como lo revelan los informes de la aplicación de pruebas de evaluación censal conducidos por el propio MINEDU.

Se han dado medidas como la creación de colegios emblemáticos o el impulso al Colegio Mayor Secundario Presidente de la República, políticas de selectividad no democrática —como las llama Manuel Iguíñiz— que no valoran la equidad y mantienen el privilegio.⁷ Por lo tanto, estas políticas no resuelven el problema de calidad de la escuela pública.

En el caso de la educación privada, el MINEDU va perdiendo su rol rector. El control de la calidad educativa de estos centros está en el campo del INDECOPI, lo que no necesariamente garantiza una evaluación con un enfoque integral y significativo de los procesos que se dan en las escuelas.⁸

Estas separaciones entre escuela pública y privada afectan la unidad del sistema. Así lo plantea José Rivero, para quien es necesario un espacio institucional común de evaluación y control, un sistema de acreditación común aplicado por una entidad independiente del MINEDU, que evalúe desde el punto de vista de las políticas educativas nacionales.⁹

Por otro lado, el Consejo Nacional de Educación también demuestra su preocupación por una escuela pública que

[...] continúa con sus formas clásicas y rígidas de organización y gestión, cerradas a la vida cultural y productiva de la comunidad, con liderazgos poco desarrollados o ejercidos sin respaldo, sin suficiente capacidad de decisión para manejar sus recursos tanto económicos, de personal y materiales, sin rendición de cuentas por los resultados de sus estudiantes y con una relación poco efectiva con las UGEL y con las direcciones regionales de educación.¹⁰

7 Helfer (2013: 43).

8 Helfer (2013: 50,52).

9 Helfer (2013: 51).

10 Consejo Nacional de Educación (2010: 29-30).

Por ello, propone como una de las políticas que denomina “de bandera”, que “La escuela, bajo el liderazgo del director, tendrá la capacidad de tomar decisiones pedagógicas, administrativas y económicas en función de su propio Proyecto Educativo Institucional y dentro del nuevo marco que genere la Ley de Organización y Funciones (LOF)”.¹¹ Y fija como objetivo: “Fortalecer la preparación y liderazgo del director para que la escuela cuente con suficiente capacidad para elevar la calidad y los resultados educativos, gestionar recursos, lograr la colaboración de padres de familia y de la comunidad en la educación de los alumnos”.¹² Asimismo, establece como estrategia: “cultura y práctica de la autoevaluación y acreditación de las instituciones educativas”.¹³

El Proyecto Educativo Nacional al 2021 expresa también el interés por la transformación de la calidad de la formación profesional y señala como una de las medidas, en la política 25.2, la implementación de un Plan de Acreditación de los Centros de Educación Técnico Productiva-CETPRO, con estándares de calidad y en vinculación con programas de fortalecimiento en infraestructura, equipamiento, presupuesto y calificación de personal.¹⁴

El SINEACE, a través del IPEBA, aún con las limitaciones presupuestarias de sus primeros años de creación, ha implementado políticas orientadas precisamente a cumplir con el mandato de la Ley General de Educación N.º 28044 y con las políticas del CNE: el fortalecimiento de las capacidades de las IIEE de EBR y ETP, y el uso de la autoevaluación y la acreditación como herramientas de mejora continua.

En los dos últimos años, algunas resoluciones del MINEDU han limitado el trabajo iniciado en la educación básica en materia de acreditación, sin reconocer que ella puede contribuir a la calidad en la educación superior y ser garantía de vigilancia externa de la calidad que se espera lograr en las IIEE. Esta decisión puede tener repercusiones negativas para el sistema educativo en su conjunto, pues se traslada la visión fragmentada que hoy se tiene de este al sistema de evaluación de la calidad educativa.

11 Consejo Nacional de Educación (2010: 29).

12 Consejo Nacional de Educación (2010: 30).

13 Consejo Nacional de Educación (2010: 31).

14 Consejo Nacional de Educación (2007: 125).

Por otro lado, una acreditación promovida o implementada desde el MINEDU resta imparcialidad a este importante proceso de reconocimiento a las escuelas, mientras que una instancia externa es garantía de objetividad, independencia y transparencia.

En la actualidad, se vive una situación de espera a que se tomen nuevas decisiones de política pública que afecten la movilización de las IIEE por el cambio logrado en estos siete años de trabajo. Sus efectos se analizarán en otro acápite.

2.3. Escenario institucional: la promoción de la calidad educativa y la mejora continua

La creación del SINEACE, mediante la Ley N.º 28740, planteó un escenario prometedor no solo para el mejoramiento de la calidad en las IIEE, sino para la promoción del compromiso de todos los ciudadanos con la cultura de la calidad. Para lograr estos objetivos se establecieron órganos operadores autónomos que debían implementar los procesos de evaluación y acreditación, con transparencia, objetividad y movilizando a instituciones y ciudadanos en la construcción participativa de sus propuestas. La novedad e importancia de esta norma es que plantea un sistema integral de evaluación y acreditación de la calidad que incorpora a la educación básica y educación técnico productiva en un proceso antes conducido por acreditadoras privadas y reservado solo para la educación superior universitaria.

El órgano encargado de garantizar niveles óptimos de calidad educativa y promover la mejora continua en las IIEE de educación básica y técnico productiva fue el IPEBA, a través de la Dirección de Evaluación y Acreditación-DEA. Este órgano inició su trabajo técnico en 2009, con la elaboración de estándares de calidad y, posteriormente, de guías e instrumentos cada vez más completos, que incorporaban nuevos elementos para facilitar el proceso de autoevaluación y evaluación externa.

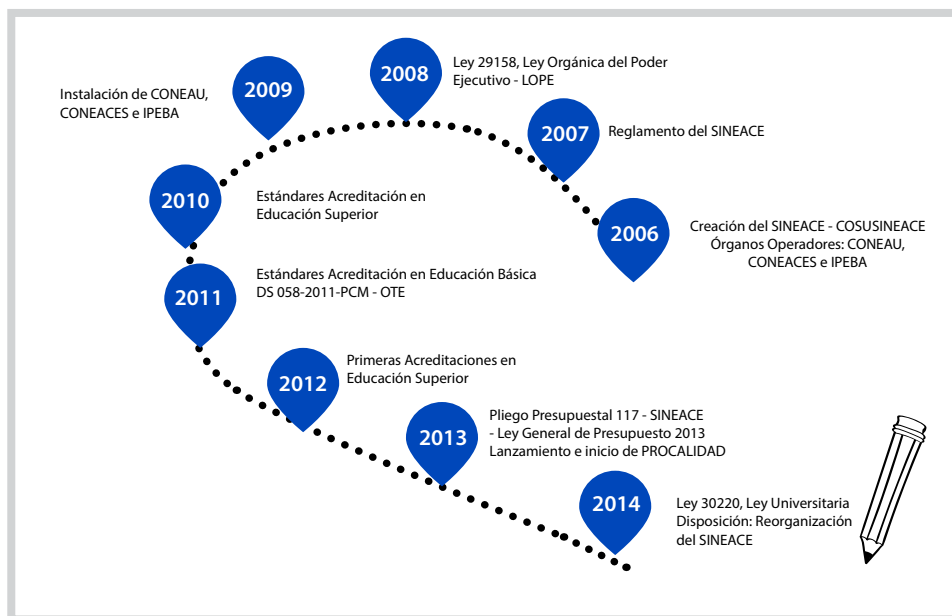


Gráfico 1. Línea de tiempo del trabajo del SINEACE

El SINEACE-IPEBA definió como punto central de su gestión la participación, la movilización social como horizonte y la consulta como estrategia. La institución suplió las limitaciones de personal que son habituales en instituciones de corta vida¹⁵ convocando a instituciones del Estado y de la sociedad civil, a personalidades destacadas en el campo educativo, expertos nacionales e internacionales, para la tarea de construcción de las propuestas técnicas, inicialmente de la matriz de evaluación y, posteriormente, de los procedimientos e instrumentos para la autoevaluación y evaluación externa.

Con la apertura del Registro de instituciones en autoevaluación, en 2012, se pudo apreciar cómo se incrementaba progresivamente el número de instituciones que optaban voluntariamente por iniciar el proceso. Ya a mediados de 2014¹⁶ se tenía a 268 IIEE de EBR y 143 opciones ocupacionales o especialidades de CETPRO involucradas activamente en procesos de autoevaluación. Así-

15 En octubre de 2009, la Dirección de Evaluación y Acreditación de SINEACE-IPEBA contaba con una directora y una especialista.

16 Información actualizada al 30 de junio de 2014, según el registro de instituciones educativas de la DEAE-BTP.

mismo, más de 300 profesionales expresaban su interés por ser evaluadores externos certificados, mediante su inscripción a la primera convocatoria para la certificación de evaluadores. Estos resultados son efecto de un proceso inicial de implementación.¹⁷

En julio de 2014 se produjo un cambio institucional muy significativo que tuvo incidencia en la dinámica de trabajo de los órganos operadores del SINEACE. Con la dación de la Ley Universitaria N.º 30220, se declaró la reorganización del SINEACE (Disposición Complementaria Transitoria Décima Segunda). Se derogaron el Consejo Superior y los órganos operadores, entre ellos IPEBA, que venía asumiendo la tarea de acreditación de las IIEE de educación básica y técnico productiva. Se creó un Consejo Directivo Ad Hoc (CDAH), encargado de ejecutar las acciones necesarias para dar continuidad al sistema y los procesos en marcha. Una de sus funciones es revisar y evaluar los modelos de acreditación y certificación de competencias. La norma estableció también la constitución de un Grupo de Trabajo para evaluar al SINEACE y elaborar un proyecto de ley para su reforma.

Este nuevo panorama significó una desaceleración en el trabajo institucional, por un lado positiva, porque permitió una mirada más detenida al camino recorrido para delinear nuevas rutas de trabajo. Se asume que la reorganización tenía que plantearse salvaguardando dos aspectos: i) la autonomía de la entidad para asegurar un sistema de evaluación y acreditación imparcial, objetivo y transparente, que ofrezca información al sistema educativo para disminuir las brechas de calidad y equidad existentes e impulsar una cultura de mejora continua en las IIEE; y ii) no perder de vista una política tan importante como la de tener una mirada integral de la evaluación y acreditación de todo el sistema educativo, que articule etapas y formas educativas, en el marco del aseguramiento de la calidad educativa en el país. Sin embargo, tuvo un impacto negativo en las instituciones educativas que habían iniciado el proceso, pues estas asumieron que con la desactivación del IPEBA su proceso de acreditación no continuaría.

17 El proceso de implementación de la acreditación, por su naturaleza, es progresivo y requiere una participación activa de las diferentes instancias descentralizadas de gestión educativa. La progresión puede ir en aumento con una mayor difusión de las experiencias de acreditación y, particularmente, cuando se mejoren las condiciones de la mayoría de escuelas públicas (licenciamiento).

En esta coyuntura, el SINEACE impulsa la evaluación de lo avanzado en los procesos de acreditación de instituciones educativas¹⁸ y certificación de competencias de las personas. Sobre el primero, que es materia de esta sistematización, los resultados de la evaluación del proceso de acreditación en la educación básica regular permitieron identificar oportunidades de mejora como los siguientes:

- i. Incorporar la evaluación de resultados en las matrices de evaluación.
- ii. Establecer niveles de logro de los estándares que permitan estudiar posteriormente mecanismos para una acreditación gradual.
- iii. Modificar algunos estándares e indicadores en el siguiente sentido:
 - a. Especificar más los aspectos a evaluar en cada uno
 - b. Reducir los referidos a procesos formales
 - c. Retirar los que no están bajo el control de la escuela o que sean considerados como mínimos para el funcionamiento de las IIEE.
- iv. Alinear los planes de mejora con los resultados de aprendizaje.
- v. Sugerir fuentes de verificación para orientar mejor la autoevaluación y la evaluación externa.
- vi. Articular la evaluación de las IIEE de básica y técnico productiva con las de educación superior.

En agosto de 2014, el MINEDU expidió la R. M. N.° 396-2014, que reconoce cuatro funciones centrales del Consejo Directivo Ad Hoc que responden al mandato de la Ley Universitaria:

- i. Aprobar los lineamientos, directivas y demás documentos de gestión necesarios que permitan la continuidad del organismo y de los procesos en desarrollo
- ii. Aprobar los estándares de aprendizaje para la evaluación de la calidad de las instituciones educativas de educación básica regular.
- iii. Revisar y evaluar los modelos de acreditación y de certificación de competencias implementados, para garantizar la calidad del servicio educativo.
- iv. Culminar el proceso de acreditación de las instituciones educativas públicas y privadas que se encuentren en proceso y cumplan con los requisitos establecidos.

18 El SINEACE encargó el desarrollo de esta evaluación a los expertos Francisco Basili, Trinidad Ortiz (Perú) y Bárbara Hunt (EE. UU.).

El Consejo Directivo Ad Hoc, en ejercicio de sus funciones, detuvo el registro de nuevos procesos de autoevaluación mediante la Resolución N.º 009-2014, del 15 de octubre, pero por Resolución N.º 045-2014, del 24 de noviembre, amplió el plazo del 1 al 31 de enero de 2015, debido a que existía un gran número de IIEE que habían iniciado el proceso de autoevaluación sin haber comunicado formalmente su inicio al SINEACE.

La actuación institucional se restringió progresivamente. La R. M. N.º 218-2015 eliminó las tres primeras funciones del Consejo Directivo Ad Hoc y modificó la cuarta, lo que limitó la culminación de los procesos de acreditación solo a las IIEE que estaban en proceso de evaluación externa a la fecha de dación de la norma.

Fue necesario emitir la R. M. N.º 269-2015 porque la anterior norma contravenía lo dispuesto en la Ley Universitaria. Asimismo, existió una fuerte corriente de opinión contra la R. M. N.º 218-2015. En esta resolución se restituyó la primera función (mandato de ley), pero continuaron eliminadas la segunda y la tercera. Con relación a la cuarta función, se estableció una diferenciación entre educación superior, educación básica y técnico productiva. Respecto de la primera pueden acreditarse todas las IIEE que se encuentren en proceso y cumplan los requisitos de ley. Para las segundas, se limita el proceso de acreditación solo a las que se encuentren en proceso de evaluación externa a la fecha de expedición de la norma.

Esta última medida ha tenido un efecto muy negativo en aquellas IIEE de EBR y ETP que venían desarrollando procesos continuados de autoevaluación con miras a su acreditación. Son 853 Comités de Calidad que se quedan sin posibilidad de acreditar, 578 en IIEE de EBR y 125 especialidades de CETPRO. Ya 10 IIEE estaban preparadas para la evaluación externa. Estas cifras relacionadas al proceso de acreditación, que son en apariencia modestas, implican la movilización de 360.521 estudiantes, 21.413 docentes, 803 directores, 218.672 padres de familia y más de 100 autoridades¹⁹ que trabajan por la mejora de la calidad en sus escuelas.

19 Estas cifras fueron obtenidas de la Base de Datos Única de Acreditación, creada mediante Resolución Jefatural N.º 041-2015-COSUSINEACE/P-ST-OA, del 3 de junio de 2015.

A la fecha, el panorama aún no se ha aclarado. Está en el Congreso el Proyecto de Ley N.º 4534-2014, presentado por el Ejecutivo, que elimina al SINEACE y crea el Consejo Peruano de Acreditación de la Educación Superior (COPAES), para los institutos y universidades públicas y privadas. Para la educación básica y técnico productiva, el MINEDU se encargaría de aprobar los estándares de calidad y promover procesos de autoevaluación sin fines de acreditación. Por otro lado, la certificación de competencias laborales se transfiere al Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y PROCALIDAD²⁰ al MINEDU. Esta propuesta refuerza la visión fragmentada del sistema educativo que aún persiste en nuestro país.

El esfuerzo de estos años del SINEACE ha sido lograr que las IIEE que cumplen con las condiciones mínimas de funcionamiento —cuyo cumplimiento debe garantizar el MINEDU— incorporen en su gestión una lógica de mejora continua centrada en que todos los estudiantes logren su formación integral y aprendizajes pertinentes. Esta es la visión integral cuando hoy se aborda el tema de sistemas de mejoramiento de la calidad educativa. Así lo han entendido, por ejemplo, Colombia y Chile, que inicialmente solo abordaban el tema de la acreditación en educación superior y que en los últimos años vienen sentando las bases para la acreditación en educación básica, para lo que deslindan responsabilidades entre los ministerios de educación —reservadas al licenciamiento— y los entes externos autónomos que, desde una posición más imparcial, evalúan y acreditan.

20 PROCALIDAD (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior) es un proyecto de inversión pública financiado por el Gobierno peruano y el Banco Mundial que, en el marco de las políticas señaladas por el Ministerio de Educación, ha sido implementado por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), para el apoyo y fortalecimiento del sistema en general, así como de las instituciones de educación superior. Recuperado de: <<http://procalidad.gob.pe/quienes-somos>>.



Foto 1. Reunión con delegación de educadores y empresarios de Honduras en Lima (2015)

Del mismo modo, países como Honduras, Bolivia y Paraguay se han interesado en la experiencia del Perú como referente de acreditación sistémica, con el propósito de desarrollar experiencias similares.



Foto 2. Delegación del Ministerio de Educación de Paraguay en el Congreso de Acreditación en Lima (2015)

2.4. Escenario territorial

Considerando el gran universo de instituciones de EBR (alrededor de 42.000)²¹ y de ETP (alrededor de 1800),²² la diversidad de necesidades y potencialidades de las mismas, y la exigencia de condiciones básicas necesarias, tanto de las IIEE como de los contextos en los que se insertan, para el éxito del proceso de acreditación, fue que el SINEACE-IPEBA optó por una intervención orientada a la focalización o priorización de zonas de intervención. Así, en 2011, en el distrito de Julcán, ubicado en la zona rural de La Libertad, se dio inicio a la primera experiencia en autoevaluación con fines de acreditación en el país, con el modelo construido por el SINEACE-IPEBA. Participaron siete instituciones educativas de EBR, que decidieron voluntariamente iniciar el proceso de autoevaluación y mejora.²³



Foto 3. Monitoreo de escuelas en autoevaluación en Julcán (2012)

- 21 Se consideran IIEE primarias polidocentes completas y multigrado, además de IIEE secundarias presenciales. Datos obtenidos de Escale MINEDU (2015), cuadro "Perú: Número de centros educativos y programas de educación básica regular por tipo de gestión y área geográfica, según nivel educativo y estrategia o característica, 2015". Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=21&cuadro=375&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo>.
- 22 Datos obtenidos de Escale MINEDU (2015), cuadro "Perú: Número de instituciones educativas y programas del sistema educativo por tipo de gestión y área geográfica, según etapa, modalidad y nivel educativo, 2015". Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=21&cuadro=367&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo>.
- 23 Se puede encontrar mayor información sobre la Primera Experiencia de Autoevaluación en Julcán, La Libertad, en la Sistematización específica de la experiencia: El desafío de construir calidad en las escuelas rurales del Perú: experiencia en Julcán-La Libertad, publicado por el SINEACE en diciembre de 2015.

En 2012 se priorizaron las regiones de Arequipa, La Libertad y San Martín para impulsar el proceso de acreditación en EBR. En las dos primeras se consiguió un avance importante; sin embargo, pese a que en San Martín se conformó un equipo nombrado por resolución N.º 0841-2013 GRSM-DRESM, de la DRE, con tareas específicas relacionadas con la acreditación, y que existían antecedentes de intervención muy importantes en torno a la mejora de la calidad educativa como el de AprenDes, las actividades regionales acordadas con SINEACE-IPEBA quedaron relegadas y se les dio prioridad a sus propias actividades.

Luego de la evaluación de la intervención de 2012 y teniendo en cuenta que la acreditación debía extenderse a más regiones, en 2013 se asumieron nuevos criterios para determinar las zonas a priorizar. Fueron consideradas regiones que demostraron estar más dispuestas a asumir el reto de apoyar estos procesos de mejora educativa, como el Cusco y Piura, que incluyó a la acreditación en su modelo de gestión. Se optó también por seleccionar a Moquegua y Tacna, debido a sus buenos resultados en la evaluación censal de estudiantes. Ica fue priorizada por contar ya con una matriz regional de estándares e indicadores de gestión, elaborada a partir de la matriz establecida por SINEACE-IPEBA.

En el caso de la educación técnico productiva, la experimentación se inició en el Callao, con participación directa de la Dirección Regional de Educación, y luego se amplió a Arequipa y La Libertad.

Los mecanismos de movilización en cada región fueron diferentes. Con algunas de ellas se firmaron convenios que reflejaban alianzas estratégicas entre el Estado y la sociedad civil. Así, por ejemplo, en La Libertad, el convenio se firmó entre el SINEACE-IPEBA, la Cámara de Comercio y el Gobierno Regional de La Libertad, todos con una preocupación especial por lograr la calidad educativa que garantice una formación óptima de los estudiantes.

El convenio suscrito con La Libertad ofrecía el marco para desarrollar actividades no solo referidas a la acreditación de las IIEE, sino a todo aquello que pudiese contribuir con el mejoramiento de la calidad, la formación del capital humano y la competitividad en la región. Se fijaron como objetivos los siguientes:

- a. Promover procesos de autoevaluación conducentes a la acreditación de IIEE de educación básica regular y técnico productiva.
- b. Promover e impulsar el uso de mapas de progreso del aprendizaje en las IIEE públicas y privadas de EBR del ámbito regional.
- c. Contribuir y participar en el proceso de normalización, evaluación y certificación de competencias laborales en sectores y ocupaciones priorizadas por quienes firmaban el convenio.
- d. Desarrollar mecanismos de articulación que permitan la incorporación de las personas que han certificado sus competencias al sistema educativo formal.

El primer convenio con Arequipa se firmó entre la Gerencia Regional de Educación de Arequipa (GREa) y el IPEBA, y se asumieron los mismos objetivos que en el caso de La Libertad. El segundo fue firmado por la GREa y el SINEACE, y abarca el impulso a la acreditación de las IIEE de EBR y ETP, y también de educación superior. Asimismo, contempla la participación de la GREa en los procesos de normalización, evaluación y certificación de competencias en sectores y ocupaciones priorizadas por las entidades firmantes, así como la implementación de mecanismos para incorporar a las personas certificadas en el sistema educativo formal.

Con el Cusco se suscribe un convenio tripartito entre la Dirección Regional de Educación, el SINEACE y FONDEP, que compromete a las tres instituciones no solo en las tareas de apoyo a la etapa previa, autoevaluación y planes de mejora conducentes a la acreditación, sino en la promoción del uso de los mapas de progreso del aprendizaje; el impulso a procesos de normalización, evaluación y certificación de competencias laborales en sectores y ocupaciones priorizadas por las tres entidades firmantes; el desarrollo de mecanismos de articulación para la incorporación de las personas certificadas en el sistema educativo formal y la sistematización de experiencias exitosas que se estén llevando a cabo en el Cusco.

El cambio de autoridades en la DRE y la reubicación del personal han contribuido a que las acciones generadas al amparo de dicho convenio no se desarrollen de manera sostenida. Sin embargo, se concretaron acciones de difusión y sen-

sibilización, así como de capacitación con las IIEE de medio urbano y rural interesadas en iniciar procesos de autoevaluación.

Cabe señalar que el SINEACE-IPEBA, para intervenir más cercanamente en las regiones, contó con coordinadores regionales²⁴ que asumieron la representación institucional en las regiones priorizadas y con quienes se desarrolló una estrecha relación para la definición de acciones prioritarias. Solo en el Cusco se trabajó directamente y en forma permanente con el personal de la DRE. Ha sido muy importante tener estos representantes a escala regional, pues alertan y actualizan en cuanto a coyuntura regional, lo que permite afinar la intervención.



Foto 4. Taller de inducción para coordinadores regionales (2014)

24 Consultores residentes en las regiones a intervenir. Profesionales seleccionados por su trayectoria y conocimiento en materia educativa de las regiones. En Arequipa fueron coordinadores en períodos sucesivos los doctores Arturo Portilla e Iván Montes; posteriormente, la Lic. Alicia Ortiz. En La Libertad tuvo el encargo el Dr. Walter Rebaza. En Ica, la Prof. Carmen Ysabel Gonzales; en Tacna, el Dr. Raúl Valdivia; en Moquegua, el Ing. Abraham Ponce, y en Piura, la Dra. María Panta Morales.

Los coordinadores regionales se encargaron de informar y sensibilizar a las autoridades locales y regionales sobre la importancia de la acreditación, establecer mecanismos de cooperación con las autoridades locales y regionales, dinamizar las instancias de apoyo como las mesas técnicas y académicas, hacer seguimiento de las acciones de capacitación y otras actividades relacionadas con la representatividad del SINEACE en los diferentes eventos.

Debido a la coyuntura en 2015, que obligó a tener una intervención muy limitada a nivel nacional, no se contó con el soporte de estos coordinadores. Esta situación tuvo un impacto muy significativo, sobre todo para el monitoreo de las escuelas que habían iniciado su proceso de autoevaluación. Se ratificó con ello la necesidad de contar con personal estable en las regiones que pueda reportar y rendir cuenta del trabajo, de manera permanente.

El hecho de contar con regiones priorizadas no fue razón para no ampliar la motivación y sensibilización sobre la autoevaluación con fines de acreditación a nivel nacional. Sea por iniciativa institucional o por invitación de las propias regiones, universidades y organizaciones aliadas, se trató de cubrir todas las regiones. Igualmente, la presencia del SINEACE en reuniones del MINEDU en las que se convocaba a profesores y directores de todo el país, permitió sensibilizar a un mayor número de actores educativos.

Con la realización de cursos virtuales promovidos desde el SINEACE-IPEBA, se benefició a todas las regiones y se logró que especialistas, docentes y directores —como parte del curso— asuman la sensibilización de al menos una IE, para lograr así un efecto multiplicador.

3. MARCO QUE SUSTENTA LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR Y TÉCNICO PRODUCTIVA

Desde finales del siglo pasado e inicios del presente siglo, el Perú y el mundo han puesto en el centro de sus compromisos el derecho de todas las personas a una educación de calidad y equitativa, que respete las particularidades de cada cultura y lengua. La preocupación es buscar las estrategias y herramientas que permitan pasar de una meta centrada en lograr una mayor cobertura a una educación de calidad que se exprese en la mejora de los aprendizajes pertinentes.

Calidad, equidad, diversidad e interculturalidad aparecen como conceptos que sostienen las políticas educativas públicas y el accionar del sistema educativo. Con este horizonte, nace el SINEACE como una de las oportunidades de generar cambios en las personas e instituciones. Sus herramientas, la certificación y la acreditación se nutren de estos conceptos y orientan sus acciones en función de un marco normativo que les marca la ruta.

3.1. Marco normativo

El SINEACE nace al amparo de la Ley General de Educación N.º 28044, como respuesta a la preocupación del sistema por garantizar una educación de calidad. La Ley N.º 28740, promulgada en 2006, precisa aún más la finalidad de su creación: “garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan servicios de calidad” (Art. 5º).

Para cumplir con esta finalidad, la Ley del SINEACE establece la creación de órganos operadores —uno de ellos el IPEBA— orientados a garantizar independencia, imparcialidad e idoneidad en los procesos de evaluación, acreditación y certificación. En particular, para el caso de la evaluación establece dos procesos que harán posible el mejoramiento de la calidad educativa:

- i. La autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa, que está a cargo de los propios actores de la institución educativa. Su realización es requisito fundamental e indispensable para mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece y da inicio, si fuera el caso, a los procesos externos definidos a continuación.
- ii. a evaluación externa con fines de acreditación, la que es requerida voluntariamente por las instituciones educativas. Para tal efecto se designa a la entidad especializada que la llevará a cabo de acuerdo al procedimiento señalado en el reglamento, la misma que, al finalizar la evaluación, emite un informe que será entregado, tanto a la institución como al órgano operador correspondiente.²⁵

Estos dos procesos culminan con la acreditación que la ley define como “el reconocimiento público y temporal de la calidad de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa” (Art. 11°).

El SINEACE-IPEBA asumió la responsabilidad de la evaluación y acreditación, y se encargó de “definir los estándares de medición internos e indicadores para garantizar en las instituciones educativas de la educación básica y técnico productiva, tanto públicas como privadas, los niveles aceptables de calidad educativa así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento” (Art. 21°).

El marco normativo se amplía con la dación del Reglamento de la Ley N.° 28044, Ley General de Educación, que deja sin efecto el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo. Esta nueva norma, aprobada mediante D. S. N.° 011-2012-ED, establece en sus artículos 9° y 10° la responsabilidad de los órganos operadores del SINEACE de informar anualmente al Ministerio de Educación y a los

²⁵ Ley N.° 28740 (2006: art.11 incisos a y b).

Gobiernos regionales sobre los resultados de la autoevaluación, los planes de mejora y las acreditaciones otorgadas, precisando los factores, estándares e indicadores de calidad que requieren ser mejorados. Asimismo, deben coordinar con los Gobiernos regionales la implementación, capacitación y acompañamiento de los procesos de autoevaluación de las IIEE de educación básica. Por su parte, los Gobiernos regionales tienen la responsabilidad de apoyar la implementación de los planes de mejora y la evaluación externa de las IIEE públicas de sus regiones, con miras a la acreditación.

A estas normas, que han surgido luego de procesos sostenidos de participación y que son fruto de consensos sociales amplios, se suman otras de menor rango que también han servido para fundamentar diversos procesos, como la elaboración de la matriz de evaluación para instituciones educativas o la autoevaluación y evaluación externa. Son las normas en materia de desarrollo curricular y de desempeño docente las que aportan más, con elementos que perfilan mejor una gestión de calidad en las IIEE.

Cabe señalar que, en caso de la acreditación en ETP, por la naturaleza particular de esta forma del sistema educativo, las propuestas de acreditación se sustentaron también en los Lineamientos Nacionales de Política de Formación Profesional (2006), norma que establece la necesidad de promover una formación profesional de calidad en respuesta a demandas locales y regionales, y que se orienta al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.²⁶

Asimismo, el Plan Nacional de Competitividad, aprobado en 2005, resalta la importancia de la educación para el desarrollo de la competitividad en el país, una educación que desarrolle competencias en jóvenes y adolescentes requeridas para participar en la vida productiva del país. Como una de las estrategias para el logro de este objetivo, establece la mejora de la gestión del sistema educativo y exige la evaluación continua y la rendición de cuentas.²⁷

26 IPEBA (2011d: 10).

27 IPEBA (2011d: 10).

3.2. Enfoque del proceso de acreditación

El derecho de todas las personas a la educación no solo está establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, también es parte sustantiva y enfoque central de diversos pactos, tratados y declaraciones internacionales que nuestro país ha suscrito y que es necesario poner en marcha para que niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres puedan ejercer su derecho a una educación integral, que brinde igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos. Esta educación de calidad debe estar basada en el respeto por las diferencias y expresar las aspiraciones y proyectos de la población en su conjunto.

El enfoque de derechos sustenta la propuesta de acreditación, particularmente las matrices de evaluación. Por ello, inclusión, calidad y equidad se convierten en conceptos íntimamente ligados a la gestión educativa de calidad. Precisamente, el desafío de una escuela inclusiva²⁸ es garantizar calidad con equidad, eliminar toda forma de discriminación, cerrar las brechas de inequidad, crear mayores oportunidades para quienes están en situación de desigualdad y mejores condiciones de aprendizaje para todos los estudiantes.

Este sentido de igualdad, que va implícito en el concepto de equidad, implica principalmente igualdad en la calidad de los resultados de la educación, es decir, en el logro de los aprendizajes. “Los estándares y la acreditación de las escuelas deben apuntar a niveles óptimos de funcionamiento que aseguren el logro de resultados similares o equivalentes en calidad para todos”.²⁹

Igualdad a partir de las diferencias alude también al manejo de la diversidad cultural. “Las instituciones educativas culturalmente homogéneas impiden conocer y aprender de los otros”.³⁰ Por lo tanto, calidad con equidad se expresa en una educación que hace de la diversidad cultural un recurso que genera propuestas y experiencias educativas pertinentes, que respondan a las necesida-

28 Un primer estudio sobre inclusión en educación básica regular se encargó el 2011 a Susana Stiglich Watson. Este estudio profundiza en las bases legales, definiciones y conceptos sobre educación inclusiva y presenta las estadísticas que existen a la fecha sobre personas con discapacidad.

29 IPEBA (201d: 59).

30 León y Hurtado (2005: 13).

des y demandas de una sociedad pluricultural y multilingüe, y que reconozcan, respeten y valoren la cultura de los otros.³¹

El concepto de calidad que está presente en toda la propuesta de acreditación incorpora conceptos que han sido impulsados por la OREALC/UNESCO:

- i. *Relevancia*, que se expresa en la promoción de aprendizajes significativos que respondan a las aspiraciones de la sociedad y al desarrollo personal de los estudiantes.
- ii. *Pertinencia*, si toma en cuenta la centralidad del estudiante y responde a su diversidad cultural, social, de intereses, características y ritmos de aprendizaje.
- iii. *Eficacia*, reflejada en el logro de aprendizajes que respondan a las necesidades de los estudiantes y en que estos puedan tener la oportunidad de concluir la educación básica.
- iv. *Eficiencia*, que tiene que ver con una adecuada asignación de recursos financieros y pedagógicos.³²

La acreditación en Educación técnico productiva asume los conceptos desarrollados, pero se fundamenta, además, en conceptos como los siguientes:

- i. *Articulación entre oferta formativa*, demanda laboral y competitividad, que permita tender puentes entre formación e inserción laboral; entre el sector educativo, los sectores vinculados a la productividad, los responsables de formular políticas y los empresarios y trabajadores.
- ii. *Enfoque de competencias*, que marque una formación profesional de calidad orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible, competitivo y humano.
- iii. *Multisectorialidad*, que se exprese en acciones articuladas y convergentes para dar soporte e impulso a los sectores productivos.
- iv. *Aprendizaje a lo largo de la vida*, que asegure una formación y actualización permanente que provea de competencias a las personas para enfrentar una gama diversa de situaciones laborales.³³

31 IPEBA (2011f: 59).

32 IPEBA (2012a: 15-17).

33 IPEBA (2011g: 16-20).

4. EJES ESTRATÉGICOS DE TRABAJO EN ACREDITACIÓN

Definir una propuesta nacional sobre acreditación de la educación básica y técnico productiva que fuera sostenible y aceptada por los diversos actores educativos, planteó la necesidad de construirla a partir de consensos sociales con amplia participación de personas y colectivos, que respondan a las demandas de los diversos contextos regionales. Por ello, la movilización social y el fortalecimiento de las capacidades de los actores regionales han sido dos los ejes estratégicos que han marcado las acciones de nuestra institución.

4.1. Movilización social

La envergadura de los cambios que la educación requiere en nuestro país evidencia la necesidad de articular y sostener esfuerzos que involucren a diversos actores a lo largo de los años. En este sentido, para SINEACE-IPEBA, la intención al iniciar procesos de acreditación de carácter experimental fue generar un movimiento social por una educación de calidad. Ello significaba la necesidad de involucrar y motivar, a través del diálogo, a una amplia gama de aliados en los planos nacional y local, elevar sus niveles de conciencia y exigir la conquista de dicho objetivo.³⁴

Por esa razón, ha promovido un diálogo permanente entre el Estado y la sociedad civil a través de mesas técnicas, consultas regionales, talleres, etc. Para ello

34 Se asumió el concepto de movilización social que desarrolla UNICEF en: <www.unicef.org/spanish/cbsc/index_42347.html>.

se basó en tres aspectos o elementos infaltables en toda movilización social: i) tener una preocupación común y claridad en un problema o situación que debe modificarse; ii) tener como objetivo facilitar el cambio; iii) tener como medio el accionar de diversos protagonistas, esfuerzos interrelacionados y complementarios.³⁵

La motivación para el logro de la movilización social se dio a partir del amplio consenso que existía en muchos sectores sobre el deterioro de nuestras escuelas y la necesidad de cambios profundos en ellas. Asimismo, ya existían esfuerzos de diversas organizaciones por poner en la agenda educativa esta problemática de la escuela pública.

Diversas investigaciones reflejan este diagnóstico, entre ellas la realizada por Cuglievan y otros,³⁶ en la que señala que los objetivos planteados en la visión y misión no necesariamente se logran traducir en prácticas institucionales y pedagógicas concretas y realistas, ni en una priorización de los objetivos en términos pedagógicos. Resalta la falta de espacios y tiempos para reflexionar sobre los fines y el sentido de la escuela, así como la extremada burocratización de las funciones directivas que termina por priorizar inevitablemente las tareas administrativas, desvirtuando el rol de liderazgo y conducción estratégica de la institución. Asimismo, señala que la escisión entre la gestión institucional y pedagógica no permite integrar los distintos espacios de la escuela bajo los objetivos que se plantea con lo cual no se percibe con claridad quién se responsabiliza en la escuela de asegurar aprendizajes.

La preocupación por los aprendizajes y por el deterioro progresivo de las condiciones que inciden en ellos son compartidos por diferentes actores sociales y solo hay que buscar espacios de expresión, diálogo y reflexión que puedan canalizar sus demandas. Por otro lado, hay también consenso en señalar que los cambios en las escuelas no son problema únicamente del Estado o de los docentes y directores de las IIEE, sino que implica la movilización y el esfuerzo de todos.

35 UNICEF y diversas organizaciones de la sociedad civil sostienen que la movilización social tiene estos tres elementos constitutivos.

36 Cuglievan y otros (2007).

Todas estas inquietudes era necesario canalizarlas y extenderlas. Un esfuerzo importante para crear conciencia de la necesidad de cambios en las escuelas fue la consulta sobre las percepciones que la comunidad educativa tiene acerca de la gestión de calidad. Se movilizaron IIEE públicas y privadas, mientras que en los talleres de consulta participaron estudiantes, docentes, directores y padres de familia, así como especialistas de UGEL; esto motivó aún más a los diversos actores a comprometerse con la autoevaluación de sus instituciones educativas.

Cabe señalar que los talleres organizados para levantar percepciones de los actores con respecto a calidad de la gestión tuvieron una masiva convocatoria por el apoyo de instituciones como PROMEB y Plan Internacional, entre otras. En ese momento, la DEA contaba solo con dos personas (directora y especialista), pero con las alianzas interinstitucionales, el apoyo de las autoridades del SINEACE-IPEBA y de una consultora³⁷ se logró la participación de un buen número de IIEE.

Otro germen de la movilización social por el cambio fue, sin duda, la participación ampliada de diversos actores educativos en la elaboración de la matriz de evaluación y de la guía para la autoevaluación de las IIEE. Este trabajo convocó a personas e instituciones muy vinculadas al campo educativo y a la gestión de las IIEE. Los mecanismos utilizados fueron diversos: mesas técnicas nacionales, mesas técnicas regionales, mesas académicas, alianzas estratégicas, consultas a expertos y organizaciones, etc.

Pero, sin duda, la preocupación por enrumbar los esfuerzos hacia una auténtica movilización social se expresó en el desarrollo de los procesos de autoevaluación en las IIEE. Su objetivo era facilitar el cambio a partir de la actuación de toda la comunidad educativa y de esfuerzos interrelacionados. Tres fueron los elementos centrales que contribuyeron al inicio de la movilización social en las IIEE y también en otros espacios de actuación, como las regiones y las UGEL:

- i. El manejo de información. Los actores estaban bien informados de las características del proceso y sobre la realidad de la institución educativa. Las

37 Pascasio (2009).

acciones de sensibilización permitieron alcanzar una información útil a las IIEE. Se realizaron campañas, talleres y reuniones de difusión sobre el proceso de autoevaluación. Interesaba también la formación de los Comités de Calidad, quienes debían manejar todos los contenidos requeridos para esta fase de autoevaluación.

- ii. La participación. Para lograrla es necesario que las personas estén implicadas en el proceso, tengan oportunidad de que se escuche su voz, estar conectados con su realidad, motivados y tener espacios de reflexión colectiva. La autoevaluación logra todo ello. La organización establecida en las IIEE, las técnicas y herramientas utilizadas en el proceso de autoevaluación, movilizan no solo a directores y docentes, sino también a padres de familia y estudiantes, y los involucran en diferentes momentos del proceso. Se generan reuniones de trabajo, talleres de motivación y de análisis, así como discusión de información.
- iii. Búsqueda de consenso. Garantizar los dos elementos arriba señalados facilita la construcción de consensos. Este proceso fue el resultado del ejercicio democrático en las IIEE, basado en la confianza, la tolerancia y el diálogo. Era necesario lograr este consenso sobre todo para la elaboración y ejecución del plan de mejora.

La movilización por el cambio no se quedó en las IIEE. La creciente participación de las escuelas en la autoevaluación y los encuentros de intercambio de experiencias fueron generando un colectivo que buscaba el cambio y que estaba logrando motivar a otras escuelas a unirse al proceso. El interés de las escuelas por autoevaluarse fue creciendo. Cuatro acciones centrales que desarrollaron tanto el SINEACE-IPEBA como las regiones contribuyeron a ello: i) amplias convocatorias a diversos actores sociales; ii) participación masiva, particularmente de la comunidad educativa de las IIEE; iii) procesos sostenidos de difusión y sensibilización, y iv) construcción de alianzas con participación del Estado y la sociedad civil.

Las restricciones ministeriales de 2014 y 2015 originaron que las escuelas vieran truncas sus posibilidades de seguir avanzando hacia el cambio y de comenzar nuevos procesos de mejora. Esto dio origen a nuevas formas de movilización:

pronunciamientos, reclamos y algunas denuncias ante la Defensoría del Pueblo.

Todas estas manifestaciones de disconformidad no tuvieron eco en las autoridades, lo que generó incertidumbre y desconfianza sobre la continuidad de los procesos en marcha; pero más allá de ello, lo que se percibe es que se está poniendo en peligro la posibilidad de consolidar una movilización social ya iniciada y necesaria para lograr las reformas educativas que garanticen la calidad educativa consagrada en la LGE, tan necesaria para el fortalecimiento de la institucionalidad y la estabilidad jurídica en nuestro país.

4.2. Fortalecimiento de las capacidades de los actores regionales

Hay en nuestro país muchas voces que opinan a favor de la recentralización. Los argumentos destacan debilidades en materia de descentralización económica, desarrollo de capacidades, manejo de recursos, entre otros aspectos. Sin embargo, quienes han tenido la oportunidad de vivirla, como Liliana Julia Parras Reyes, directora regional de Educación de Moquegua, señalan que descentralizar el poder permite mayor capacidad para organizarse entre los más cercanos y ser capaces de atender de manera integral sus necesidades, porque es allí donde se concretan los esfuerzos para mejorar la institucionalidad, desarrollar programas y proyectos pertinentes, y gestionar la inclusión.³⁸

Por ello, SINEACE se fija como un objetivo permanente contribuir al proceso de descentralización, al mantener con las instancias regionales y locales una relación que le permita cumplir con funciones y metas comunes y complementarias, de manera articulada. En el caso de los procesos de acreditación, el reto fue desarrollar capacidades en los actores regionales y locales, para que asuman progresivamente el protagonismo en diferentes momentos del proceso de acreditación de las IIEE.

Este desarrollo de capacidades se orientó a la construcción de una institucionalidad diferente que movilizara al Estado y la sociedad civil, que asegurara que un mayor número de IIEE de educación básica y técnico productiva se incorporase

38 Parras (2014: 54).

al proceso de acreditación, siempre con la mejora continua como horizonte de su gestión y el logro de aprendizajes pertinentes en los estudiantes. Esa relación se fortaleció particularmente en aquellas regiones que estuvieron involucradas en la experiencia de autoevaluación de las IIEE de EBR y ETP.

Lo más importante de esta experiencia es que fue generando iniciativas regionales, no necesariamente propuestas por el SINEACE-IPEBA, sino que partían de las propias regiones. Podemos citar, por ejemplo, cuatro de ellas:

- i. *Región Lambayeque.* Esta región se interesó en iniciar el proceso de acreditación en su ámbito. Para tal efecto, conformaron la Mesa Regional de Acreditación, presidida por la DRE e integrada por la Cámara de Comercio, universidades, institutos, directores de IIEE y docentes de EBR. Esta mesa impulsaría procesos de acreditación en la educación básica, la educación técnico productiva y la educación superior. En 2014, gracias a una campaña intensa de sensibilización y acompañamiento, se logró que 23 IIEE de EBR y 2 CETPRO inicien sus procesos de autoevaluación. Este año, la mayoría de las IIEE viene desarrollando sus planes de mejora y una de ellas está a la espera de poder solicitar su evaluación externa. Si bien el SINEACE-IPEBA ha acompañado esta experiencia, el mayor impulso radica en el apoyo político y técnico que le sigue dando la región.

Este año, 2015, el Gobierno Regional de Lambayeque ha firmado un convenio marco de cooperación interinstitucional con el SINEACE para extender su atención no solo a la acreditación de EBR, ETP y educación superior, sino a la certificación de competencias laborales y la incorporación de las personas que han certificado competencias al sistema educativo formal para asegurar su continuidad educativa.



Foto 5. Presentación de plan de trabajo de la Mesa Regional de Acreditación de Lambayeque (2014)

- ii. *Región La Libertad.* En esta región se conformó la Mesa Académica Interuniversitaria de La Libertad (MAILL), por iniciativa de las facultades de educación de cuatro universidades de Trujillo: la Universidad Nacional de Trujillo, la Universidad Privada Antenor Orrego, la Universidad Católica Benedito XVI y la Universidad César Vallejo. En la mesa participaron 10 docentes de cada universidad, quienes a su vez asumen la responsabilidad de sensibilizar al resto de docentes y cumplir tareas vinculadas con los procesos de acreditación. Cabe destacar que esta mesa se constituyó legalmente y tiene personería jurídica.³⁹

³⁹ Se promovió la implementación de esta misma iniciativa en Arequipa, con las tres facultades de educación, y en San Martín, con el Instituto Pedagógico y la Facultad de Educación, pero la recepción no fue la misma. Si bien en Arequipa se pensó en desarrollar algunas actividades conjuntas, como la realización de congresos o seminarios macrorregionales en el sur, relacionados con la calidad educativa, estas no llegaron a concretarse ni tampoco se optó por una asociación formal.



Foto 6. Mesa Académica Interuniversitaria de La Libertad-MAILL (2012)

La mesa académica tuvo una intensa actividad entre 2012 y 2014. Un primer acercamiento fue a la experiencia de Julcán. En particular, la Universidad Privada Antenor Orrego se movilizó con los estudiantes que realizaban trabajos de proyección social y apoyó las iniciativas que planteaban docentes y directores de las escuelas en proceso de autoevaluación e implementación de sus planes de mejora. Este trabajo los motivó a trabajar responsabilizándose de campañas de sensibilización y seguimiento a las IIEE en proceso de autoevaluación, y de la capacitación de los comités de calidad. Para este fin, se distribuyeron los centros educativos de las cuatro UGEL y cada universidad asumió una de ellas. En algunas de las universidades —como la Universidad Católica— se contó con el apoyo del área de Proyección y Extensión.



Foto 7. Mesa Académica (MAILL) en reunión con comités de calidad de Trujillo, La Libertad (2014)

El trabajo no se redujo al monitoreo de las IIEE. Se asumió también la necesidad de fortalecer las capacidades de la región en cuanto al tema de la acreditación. Por ejemplo, la Universidad Católica incluyó este tema en el currículo de pregrado y realizó una maestría para 85 profesionales (la mayoría, profesores) sobre gestión y acreditación educativa. La Universidad Nacional de Trujillo logró incluir en sus planes institucionales una actividad referida a la acreditación, lo que le permitió también desarrollar un diplomado semipresencial para docentes de las escuelas en proceso de autoevaluación.

Los cambios de autoridades en la región y las medidas restrictivas adoptadas por el MINEDU y el propio SINEACE han influido en su dinámica de trabajo. Las actividades de la mesa académica ya no están incluidas en los planes de trabajo de las universidades, están a la espera de las definiciones que se den en torno a la acreditación de las IIEE de EBR y ETP.

iii. *Región Cusco*. Se conformó la Unidad de Medición de la Calidad de la Educación, Acreditación y Certificación, a principios de 2014. Fue decisión de esta unidad que, durante todo el primer año de funcionamiento de la misma, las actividades se orientaran a fortalecer y desarrollar capacidades para

monitorear las actividades vinculadas con la etapa previa y la autoevaluación con fines de acreditación. Para ello establecieron, conjuntamente con el SINEACE-IPEBA, un programa de capacitación semipresencial, dirigido a especialistas de las UGEL de la DRE y a los directores y docentes de IIEE interesados en involucrarse en procesos de acreditación.



Foto 8. Participantes en el taller de fortalecimiento de capacidades en autoevaluación promovido por la Unidad de Medición y Acreditación del Cusco (2014)

El mayor énfasis durante el primer año de funcionamiento se aplicó a las acciones de difusión y sensibilización, mediante la convocatoria de IIEE de las diferentes UGEL, incluso las ubicadas en zonas rurales. Por la extensión y dispersión geográfica de la región, se optó por asignar, adicionalmente, a un especialista de la UGEL para esta tarea. En 2015 ya tenían 57 instituciones en proceso de autoevaluación y algunas en la elaboración e implementación de sus planes de mejora.

Los cambios de autoridades en la región y en la DRE afectaron el trabajo. La unidad creada asumió también funciones de investigación y las políticas institucionales cambiaron respecto de la acreditación. No hay un presupuesto especial para el monitoreo desde la DRE y en las UGEL están a la espera de mayor apoyo para continuar la experiencia.

- iv. *Región Ica*. Se interesó en las propuestas que el SINEACE-IPEBA planteó para la acreditación de las IIEE de EBR y ETP, y elaboró una matriz de evaluación para la acreditación, sustentada en la establecida por el SINEACE-IPEBA. Dispuso la implementación de la autoevaluación con sus propios estándares, contenidos en la mencionada matriz, mediante Resolución Directoral N.º 1754-2013-DRE ICA y Directiva N.º 012-2013-GORE ICA DRE/DIGEP.

La referida directiva encargaba a las UGEL la responsabilidad de ejecutar la propuesta de acreditación en Ica y recomendaba al COPARE, los COPALE, los CONEI y las APAFAS demostrar participación y compromiso con el desarrollo del proceso de acreditación. A pesar de las disposiciones, en la práctica, la implementación de la directiva no se concretó por rotación del personal designado para ese fin en las UGEL.

Si bien estas iniciativas estuvieron orientadas a ir construyendo institucionalidad en las regiones, lo importante es que los diversos Gobiernos regionales comenzaron a incorporar en sus herramientas de gestión el tema de la calidad educativa en IIEE de educación básica y técnico productiva, de la autoevaluación y de la acreditación. Entre ellas, tenemos las siguientes:

- i. *Piura*. Se estableció un Modelo de Gestión del Sistema Educativo para la región, aprobado por Ordenanza Regional N.º 272-2013/GRP-CR, del 15 de agosto de 2013. Este documento establece, en el capítulo IV, el modelo de escuela como la centralidad del sistema educativo y considera entre los procesos claves a nivel de IIEE los desempeños institucionales: “las IIEE desarrollan procesos de autoevaluación de manera oportuna, para la mejora del gobierno y la gestión escolar”. En el capítulo V, sobre componentes del modelo institucional propuesto, en el numeral 5.5. sobre gestión organizacional y clima institucional, considera que “instancias de gestión educativa implementan mecanismos de autoevaluación institucional para la mejora continua”. Finalmente, en el capítulo VI sobre el modelo organizacional de gestión de la educación, entre los instrumentos de gestión de la IIEE señalan a la matriz y guía de evaluación, y la acreditación de la calidad de la gestión educativa.



Foto 9. Taller de fortalecimiento de capacidades. La Arena, Piura (2014)

- ii. *Arequipa*. El Proyecto Estratégico de Desarrollo Regional Concertado 2013-2021 contiene un Programa de calidad educativa y mejoramiento de aprendizajes en EBR que contempla como resultado mejores índices de calidad educativa.
- iii. *Lambayeque*. En su Proyecto Estratégico de Desarrollo Regional Concertado 2011-2021,⁴⁰ tiene como una de sus políticas priorizar la educación básica de calidad para todos los ciudadanos y ciudadanas de la región, que se expresa en un programa de fortalecimiento de la calidad educativa regional. Asimismo, considera el proyecto Gestión educativa de calidad por procesos y resultados en las IIEE de Lambayeque.
- iv. *Cusco*. Incorpora en su Proyecto Estratégico de Desarrollo Regional Concertado el programa Acreditación de centros de formación profesional técnica, que se relaciona con la acreditación de los CETPRO.

Estas iniciativas son esfuerzos embrionarios para funcionar como sistema, mediante la articulación de enfoques y propuestas. Su intención ha sido y será

40 Gobierno Regional de Lambayeque (2011).

siempre fortalecer los espacios de relación intergubernamental existentes, desde la óptica del mejoramiento de la calidad, encargo recibido por el país a partir de la dación de la Ley General de Educación N.º 28044 y de sus normas complementarias.

5. METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PROPUESTAS

La preocupación del SINEACE-IPEBA siempre ha sido garantizar propuestas técnicas para el proceso de acreditación que sean pertinentes y compartidas por todos los actores involucrados en la gestión de las IIEE y que recojan sus demandas y realidades. Por ello, la metodología asumida para la construcción de las propuestas de acreditación se basó en dos elementos orientadores: lograr el rigor técnico y asegurar la legitimación social de las propuestas.

Dada la naturaleza y los fines que persiguen la EBR y la ETP, se realizaron procesos diferenciados en cuanto a fuentes de información y actores convocados, aunque coincidentes en el objetivo propuesto: lograr un equilibrio entre lo técnico, lo político y lo social.

En la presentación de los recursos utilizados tanto en EBR como en ETP, se hará una distinción entre los que aseguran el rigor técnico y los que contribuyen a una legitimación social. Esta distinción se hace únicamente por los énfasis de cada recurso, pero en la práctica todos contribuyeron de alguna manera con ambos objetivos.

5.1. Rigor técnico para asegurar calidad de las propuestas

Lograr propuestas técnicamente sólidas para las diversas etapas de la acreditación fue una preocupación permanente. Implicó movilizar los más variados recursos, como la revisión bibliográfica nacional e internacional, la realización

de estudios e investigaciones, así como el trabajo con consultores y grupos de expertos en los diferentes temas. Los aportes recogidos permitieron contrastar propuestas técnicas y establecer conclusiones que enriquecieron y actualizaron los documentos iniciales elaborados por el equipo técnico desde 2009.

5.1.1. Recursos empleados en la EBR

Los recursos utilizados para elaborar las propuestas técnicas fueron diversos y aportaron muy particularmente en la construcción de la matriz de evaluación, la guía de autoevaluación y las herramientas de apoyo para este proceso. Solo haremos referencia a los que fueron utilizados de manera más recurrente.

5.1.1.1. La revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica nacional e internacional fue muy ilustrativa para empezar a definir la estructura de la matriz y los estándares e indicadores aplicables a nuestra realidad. La misma experiencia se realizó para la elaboración de los demás documentos técnicos y para el establecimiento de procedimientos y metodologías.

Tanto los consultores como el equipo técnico hicieron una exhaustiva revisión del material gráfico y virtual disponible. Así, tenemos que entre los años 2009 y 2010 una de las primeras consultorías, denominada “Estándares e indicadores de gestión para la acreditación de las instituciones de educación básica. Marco Conceptual, experiencias y propuestas”,⁴¹ que estuvo orientada a contar con una versión preliminar de los estándares e indicadores de una gestión de calidad, sustentó su propuesta en el análisis de diversas experiencias nacionales e internacionales en esta materia. Algunas de ellas se desarrollan en ámbitos muy específicos —proyectos concretos—; sin embargo, guardaban coherencia con las aspiraciones de carácter nacional de SINEACE-IPEBA. La revisión bibliográfica se complementó con el desarrollo de un Taller de Intercambio de Experiencias.

41 Montes (2009).



Foto 10. Taller Estándares e Indicadores de Calidad de la Educación Básica. Lima (2009)

Se aprovecharon de este modo los hallazgos y lecciones aprendidas de proyectos desarrollados en el Perú, como los siguientes:

- i. *Escuelas amigas*, programa de UNICEF, desarrollado en alianza con el Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP), el que certifica como Escuela Amiga a aquellas que desarrollan los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, así como asumen roles de promoción, protección y vigilancia de sus derechos.
- ii. *Construyendo Escuelas exitosas*, iniciativa del Instituto Peruano de Administración de Empresas-IPAE, a través de la Escuela de Directores y Gestión Educativa. Atiende a niños de zonas rural y urbano marginal, y considera que las escuelas exitosas son aquellas que funcionan de acuerdo con factores de éxito: liderazgo directivo, docencia de calidad, familias involucradas, políticas de alianzas y cultura de calidad.
- iii. *Índice de calidad Escolar (ICE)*, programa de la organización PLAN Internacional. Este índice permite que diversos actores educativos en las comunidades donde interviene (maestros, líderes de la comunidad y padres) puedan diagnosticar las condiciones de sus escuelas, seleccionar áreas para mejorar y realizar el monitoreo y evaluación de los progresos.

- iv. *Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica en Áreas Rurales (PROMEB)*, que se desarrollaba en Piura, desde el año 2003, y en La Libertad (en Julcán), desde 2009, y tenía como objetivo que la mayor cantidad de estudiantes completen la educación primaria en la edad normativa y con las competencias requeridas. Priorizaba el trabajo en el aula y los procesos pedagógicos (aprendizaje de competencias básicas).
- v. *Indicadores de Equidad en la Educación-RED PROPONE*, instancia organizativa en la que participan instituciones de la sociedad civil de Argentina, Colombia, Chile y Perú. En nuestro país está liderado por Tarea, el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz, y el colegio Fe y Alegría 44. Se plantea como objetivo la transformación escolar con miras a que se asuma una optimización de sus prácticas, procesos y políticas internas, en busca de la equidad.

En relación con los aportes recogidos de experiencias internacionales, se realizó un análisis riguroso de la propuesta de AdvancED,⁴² de los Estados Unidos, por ser una experiencia reconocida en diversos estudios, informes de evaluadores de escuelas e investigaciones de buenas prácticas. Cabe señalar que este programa, a su vez, construyó sus estándares e indicadores basado en estudios empíricos que respaldan su formulación.

El análisis de experiencias internacionales se complementó con el estudio de los estándares de Egipto (National Authority for Quality Assurance and Accreditation-NAQAA),⁴³ los que se agrupan en dos dominios: Capacidad Institucional y Efectividad Educacional. Cada uno se divide en subdominios, estándares e indicadores. Este sistema se sustenta en los principios de compromiso, transparencia, equidad y objetividad; mejoramiento de procesos de aprendizaje; aproximación metodológica; autoevaluación; documentación de procesos y resultados, y construcción de institucionalidad. Lo interesante de esta experiencia es que considera rúbricas para cada uno de los indicadores y hace alusión, también, a las evidencias y a la manera como se comprobará el logro o no del estándar.

42 Disponible en: <www.advanc-ed.org>.

43 Disponible en: <www.naqaae.org/en/index.html>.

Otras fuentes importantes que sustentaron las propuestas de esta consultoría fueron las investigaciones empíricas que tienen como tema central la explicación del éxito de las escuelas, así como informan sobre buenas prácticas y sistematización de experiencias exitosas. Algunas de ellas son muy importantes porque se desarrollaron en Latinoamérica, como los estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica que en 2006 realizó el Convenio Andrés Bello en Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela y República Dominicana. Asimismo, el trabajo de Javier Murillo Aportaciones del movimiento de investigación sobre eficacia escolar.⁴⁴

Esta consultoría se complementó posteriormente con un análisis más exhaustivo que realizó el equipo del SINEACE-IPEBA sobre otras experiencias internacionales, entre ellas las de Colombia, Cuba, School Works y, fundamentalmente, el Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar de Chile, que plantea el modelo de calidad de la gestión escolar.⁴⁵ Estos trabajos apuntan a generar las capacidades necesarias para que cada escuela se transforme en un centro de calidad y efectividad a partir del reconocimiento de su propia identidad.

La revisión bibliográfica del equipo se orientó también a examinar la producción que sobre este tema ha desarrollado la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación, así como la normatividad educativa vigente.

Para articular todo este proceso de revisión de bibliografía, se asumió como criterio central destacar aquellos elementos o aspectos que son comunes a los modelos de evaluación de la calidad de la gestión, planteados por las diversas experiencias o estudios revisados. Estos serían complementados y contrastados con otras fuentes que aseguren el rigor técnico, como las consultas a expertos.

El producto de este trabajo figura como Anexo 1 “Estándares para la acreditación y referentes utilizados”, de la matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular (2011). A continuación, presentamos un ejemplo del señalamiento de estas referencias.

44 Murillo (2008).

45 Disponible en: <www.consejogestionescolar.cl/interiormodelo.htm>.

Factor: Dirección Institucional

1.

Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes.

- ✓ Proyecto Educativo Institucional (PEI), que incorpora el diagnóstico preciso de las necesidades de los estudiantes y las familias; la articulación entre áreas, niveles y actores de la comunidad educativa, para contribuir a la formación de una sólida identidad institucional que conduzca al logro de los objetivos pedagógicos trazados.^[1]
- ✓ Identidad institucional, construida colectivamente, compartida por los integrantes de la comunidad y liderada por el órgano de dirección.^[2]
- ✓ Gestión planificada y coherente con los objetivos del PEI, y concentración de todos los esfuerzos de la gestión en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.^[3]
- ✓ Articulación de la visión institucional con el desarrollo curricular y el proceso de enseñanza-aprendizaje.^[4]
- ✓ Órgano de dirección que recoge los intereses, características y necesidades de los miembros de la comunidad educativa, y que fomenta y reconoce el desarrollo profesional de los docentes.^[5]
- ✓ Participación de los padres de familia en el CONEI y, a través de él, participación en la formulación, ejecución del PEI y el PAT, con excepción de los aspectos técnico-pedagógicos.^[6]
- ✓ Estudiantes como centro del proceso educativo y cuyo desarrollo integral se debe promover.^[7]
- ✓ Aseguramiento de condiciones de aprendizaje para todos, "... evitándose así que quienes tienen mayores capacidades, recursos o facilidades sean los que efectivamente cumplen los objetivos de aprendizaje, mientras que quienes carecen de esas ventajas 'solo permanezcan' en el sistema".^[8]

2.

Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo, y oriente el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ✓ Equipo directivo con liderazgo pedagógico y que vele por la coherencia entre el diagnóstico y la propuesta pedagógica. [9]
- ✓ Recojo de información sobre las características de los estudiantes, con el propósito de identificar grupos de estudiantes con necesidades específicas. [10]
- ✓ Formación integral de los estudiantes y desarrollo de competencias en todas las áreas del currículo. [11]
- ✓ Aprendizaje que no se limita a resultados en áreas generalmente evaluadas como Comunicación y Matemática, sino que abarca otras, como la ciudadanía. [12]

[1] IPEBA. 100930 Análisis de Percepciones Calidad Educativa en 6 regiones (2010).

[2] Aprender. Factores Claves que Transforman la Escuela Rural Multigrado (2009).

[3] UNICEF. ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza (2004).

[4] PROMEB. Gestión Educativa Participativa (s.f.).

[5] OREALC/UNESCO Santiago-LLECE. Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa (2008).

[6] Congreso de la República. Ley N°28628 de Asociaciones de Padres de Familia (APAFA) (2005).

[7] IPEBA. 090723 Memoria de la II Reunión Mesa Técnica de Estándares e Indicadores (2009); Perú. IPEBA. 100324 Memoria de la IV Reunión Mesa Técnica de Estándares e Indicadores (2010); Perú. IPEBA. 100930 Análisis de Percepciones Calidad Educativa en 6 regiones (2010); Perú. Congreso de la República. Ley General de Educación 28044 (2003) [artículos 2°, 8° y 66°]; Perú. Congreso de la República. Constitución Política del Perú (1993) [artículo 13°].

[8] RED PROPONE Perú. Indicadores de equidad para incidir en políticas educativas y prácticas pedagógicas en la escuela (2009).

[9] AdvancED. AdvancED Accreditation Standards for Quality Schools (2010).

[10] School Works. Improvement Planning (2009).

[11] IPEBA. 100930 Análisis de Percepciones Calidad Educativa en 6 regiones (2010).

[12] IPEBA. 100701 Ayuda Memoria Reunión SIEP-IPEBA (2010).

A partir de la revisión bibliográfica, se identificaron algunos vacíos de información. Para asegurar que las propuestas cuenten con la rigurosidad técnica necesaria, se encargó la elaboración de estudios que permitieran profundizar los distintos temas que las propuestas iban requiriendo. El aporte de estos estudios se analizó a lo largo del proceso de construcción de la propuesta de acreditación.

5.1.1.2. El trabajo con consultores

El trabajo inicial de los consultores, en 2009, se orientó a elaborar propuestas preliminares sobre estándares e indicadores de gestión que permitieran contar con una matriz que expresara la calidad posible de ser lograda en realidades tan diversas como las de nuestro país. Asimismo, a estudiar las variables o factores claves que influyen en una educación de calidad, tanto en el aula como en la escuela.

Como ya se ha mencionado anteriormente, una primera consultoría⁴⁶ abordó el marco conceptual, experiencias y propuestas de estándares e indicadores de gestión para la acreditación de las instituciones de educación básica. La propuesta planteada permitió iniciar el intercambio, debate y toma de decisiones con respecto no solo a la matriz de evaluación, sino también al diseño del sistema de acreditación que se quería implementar.



Foto 11. Trabajo con consultores y expertos

46 Montes (2009).

La referida consultoría sustentó la necesidad de manejarse con la noción de estándar como meta que remite a un conjunto de condiciones trascendentales que es necesario alcanzar en el país. Este concepto ha sido suficientemente utilizado en la experiencia internacional y aporta también a la manera de formular estándares y a la necesidad de hacerlo en relación con la educación básica.

Asimismo, a partir de una revisión detallada de diversas fuentes como buenas prácticas, investigaciones sobre gestión y liderazgo escolar, y experiencias nacionales e internacionales que desarrollan estándares e indicadores de gestión escolar, planteó una propuesta de estándares para la gestión de instituciones educativas que constituyó un valioso insumo para la reflexión y el diálogo al interior de la Mesa Técnica de Estándares e Indicadores, promovida por el SINEACE-IPEBA.

Esta propuesta considera como organizadores para los estándares a las “dimensiones”. En ellas se establecen aspectos trascendentales, complejos y amplios como la visión y misión institucional, el PEI, el liderazgo y gobierno, la gestión pedagógica y la infraestructura, además de otros muy puntuales como uso eficiente del tiempo, las políticas de recuperación pedagógica, la eficiencia de los procedimientos y la integración de estudiantes con discapacidad. Incorpora también los temas de seguridad y defensa civil, y los servicios de alimentación.

Cabe señalar que esta primera consultoría también ofreció alcances para la estructuración de un sistema de acreditación de instituciones de educación básica, al considerar las acciones que deberían implementarse en las diferentes fases del diseño del sistema, así como algunas tensiones que se pueden presentar en la implementación del modelo.

Una especialista en gestión,⁴⁷ el mismo año, se centró con mayor énfasis en la conducción institucional y la gestión directiva de las IIEE de EBR, aspectos muy solicitados en consultas técnicas iniciales. Esta propuesta asigna un espacio central al tema del liderazgo en la IE, a la participación de la comunidad educati-

47 Pérez (2009).

va en el gobierno escolar, a la revisión del horizonte institucional expresado en las políticas, al diseño y formulación del direccionamiento estratégico, al seguimiento y evaluación del trabajo, a la comunicación e información, al tema de las relaciones humanas y el clima institucional, a la toma de decisiones y a la relación con el entorno.

El trabajo con profesionales externos, en 2010⁴⁸ y los años siguientes, se orientó a apoyar en aspectos más puntuales del trabajo técnico del equipo del SINEACE-IPEBA, a cargo del proceso de construcción de estándares e indicadores de gestión. En 2010 se desarrolló una propuesta para fundamentar el modelo de evaluación de la gestión de calidad en las IIEE de EBR, basado en la documentación oficial de lineamientos de política educativa, las investigaciones nacionales e internacionales sobre factores asociados a las escuelas efectivas, y los modelos de acreditación de escuelas.

Para destacar la pertinencia del modelo, la consultoría señaló los puntos de encuentro entre los estándares e indicadores con la Ley General de Educación N.º 28044 y el PEN. Respecto de las investigaciones, se resalta la correspondencia entre los organizadores básicos del modelo de evaluación de la gestión propuesto y los que sostienen investigaciones como las de la UMC-MINEDU y GRADE en el país y, en el ámbito internacional, AdvancED, PREAL, UNESCO y algunos autores iberoamericanos: contexto-insumo-proceso-producto.

A partir del análisis realizado se planteó una propuesta de modelo de gestión centrada en factores e indicadores, entre los que destacan los referidos al compromiso y desarrollo de los actores educativos, la infraestructura, los recursos para el aprendizaje y servicios complementarios, el desarrollo institucional, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la conducción institucional y la participación de la familia y la comunidad. Cabe destacar que aparecen, como factor dentro del área de resultados, los aprendizajes de los estudiantes.

48 Arakaki (2010).

En los siguientes años, el apoyo de los consultores y expertos se fue definiendo a partir de las diversas tareas y necesidades de información especializada que enfrentaba el equipo. Una de las consultorías, la de Jessyca Sampe, se centra en un análisis de las percepciones sobre calidad educativa y buenas prácticas de gestión en IE de educación básica, recogidas en talleres de consulta a estudiantes, docentes, directores y padres de familia de instituciones educativas en seis regiones del país. Los resultados se analizaron en función de organizadores y categorías elaboradas a partir de las respuestas obtenidas en las consultas. Este trabajo corrobora lo que el equipo del SINEACE-IPEBA ya había analizado e incorporado en su primera propuesta de la matriz de evaluación. Otros trabajos que cumplieron este mismo fin fueron los que apoyaron el desarrollo de la guía de autoevaluación⁴⁹ y sus instrumentos, y los que sirvieron, años más tarde, para la actualización de la matriz de evaluación.⁵⁰

5.1.1.3. El trabajo con expertos

Asegurar el rigor técnico de las propuestas implica necesariamente, para SINEACE-IPEBA, la consulta a personalidades reconocidas en el mundo académico, con el fin de lograr aportes en aspectos muy ligados a su especialidad y de importancia en la gestión de las IIEE. Los expertos brindaron sus aportes a título personal, a pesar de que muchos de ellos pertenecen a diversas organizaciones.

49 Nakano (2011).

50 En 2015, Dina Kalinowski, tuvo a cargo la asesoría al equipo durante la elaboración de la matriz de evaluación adecuada al modelo de acreditación del SINEACE, y Silvia Velarde presentó la primera propuesta de rúbricas para esta matriz a nivel de indicadores.



Foto 12. Reunión de consulta con expertos. Lima (2011)

Un tema convocante fue, sin duda, el de inclusión, que de acuerdo con la opinión de Teresa Tovar, especialista en dicho campo, debía ser desarrollado en función de un enfoque más integral de equidad, que debe incluir la diversidad de género, social, étnica, cultural, etárea y geográfica (rural), así como la discapacidad.



Foto 13. Reunión con académicos de Arequipa (2010)

La intervención de expertos y personalidades reconocidas en el mundo educativo y social,⁵¹ en diferentes temas, permitió realizar estudios⁵² y ampliar los espacios de discusión sobre temas como equidad en la acreditación, problemática de la acreditación en áreas rurales, entre otros.

Las consultas individuales se complementaron con los aportes de grupos de expertos específicos, que empezaron a convocarse a partir del trabajo de diseño del proceso de autoevaluación. Estos hicieron aportes también en la revisión de la matriz de educación inicial, así como en la elaboración de procedimientos de evaluación externa.

5.1.2. Recursos empleados en ETP

El SINEACE-IPEBA desarrolló también la propuesta para la evaluación de la gestión de los CETPRO, así como la guía de autoevaluación y sus herramientas de apoyo, a fin de impulsar mejoras en dichos centros y eliminar las brechas de desigualdad existentes, que dificultan sobre todo el acceso de la población vulnerable y en situación de pobreza a un empleo decente.



Foto 14. CETPRO en autoevaluación, opción ocupacional Cocina. Camaná, Arequipa

51 Se realizó un conversatorio sobre equidad y educación.

52 Mujica (2010) y Bello (2011).

El desarrollo de esta tarea significó poner en juego diversos recursos para acercar las prácticas exitosas y los modelos nacionales e internacionales, además de movilizar a académicos y actores educativos con interés y experiencia en la mejora de la calidad de la ETP. Citaremos algunos de esos recursos que han tenido mayor impacto en la producción de las propuestas.

5.1.2.1. Revisión bibliográfica

El objetivo de esta revisión fue definir los elementos clave a ser considerados tanto en la matriz como en la guía de autoevaluación y sus herramientas. El punto de partida fue el análisis del estudio *Dos décadas de formación profesional y certificación de competencias: Perú 1990-2010*,⁵³ que recorre veinte años de experiencias nacionales e internacionales en los temas de formación y certificación de competencias, y que permitió contar con insumos valiosos para la construcción de la propuesta por parte del equipo técnico y su posterior consulta a funcionarios, maestros y académicos a nivel nacional.

La revisión de fuentes documentales hizo posible también la identificación de los requerimientos y modelos de gestión de calidad que actualmente son impulsados por los proyectos y programas de apoyo a la capacitación laboral que funcionan en el país, como el modelo de gestión de las redes de Fe y Alegría, el proyecto REDCENFOR, el modelo CAPLAB y el proyecto APROLAB II. Asimismo, se ha analizado la línea de base de las IIEE beneficiarias de APROLAB II, elaborada por SASE.

La revisión bibliográfica implicó el recojo y análisis de modelos de evaluación y acreditación de centros y programas de formación profesional a nivel internacional, con particular énfasis en estándares e indicadores de evaluación de los programas de formación que describen una gestión de calidad.

La revisión arrojó que países como Australia, Singapur, Canadá y Estados Unidos centran su atención en fortalecer la formación profesional, porque la con-

53 IPEBA (2011b).

sideran una herramienta para el crecimiento económico. Entre las estrategias implementadas está el uso de la acreditación como mecanismo de aseguramiento de la calidad de la formación profesional. Para todas ellas, la acreditación se sustenta —tal como en la propuesta peruana— en dos procesos centrales: la autoevaluación conducida por las propias IIEE y la evaluación externa que complementa el trabajo de autoevaluación; ambos procesos son una garantía para el reconocimiento público de su calidad.

Un denominador común en todas estas experiencias es el trabajo con estándares y criterios que se inscriben en procesos de aseguramiento de la calidad y se centran en evaluar la calidad de la gestión y el logro de resultados. Asimismo, resaltan la vinculación de la institución formativa con el entorno productivo. Esta comprobación resulta fundamental para la definición de los estándares de la matriz de evaluación de la gestión en los CETPRO.⁵⁴

La revisión, si bien proporcionó información sustentatoria del proceso de acreditación y referencias a algunos indicadores de gestión, no fue definitiva para la elaboración de la matriz de evaluación. Fueron los trabajos con grupos de expertos, especialistas de CETPRO en el ámbito nacional, las mesas técnica y multisectorial⁵⁵ y los foros sobre las percepciones de la comunidad educativa sobre la calidad los que definieron su estructura y contenido.

La presencia de estos aportes se aprecia en el Anexo 1 de la matriz de evaluación de CETPRO, en la que se mencionan las fuentes que sirvieron para la definición de los indicadores correspondientes a cada estándar. Un ejemplo lo apreciamos en referencia al estándar 4:

54 El estudio de las experiencias internacionales de acreditación está ampliamente desarrollado en el Marco de Referencia para la Acreditación de Centros de Educación Técnico Productiva, que el IPEBA elaboró como documento de trabajo en 2011 y que fue debatido en el grupo de expertos en la mesa técnica.

55 Al igual que en EBR, para ETP se constituye una mesa técnica de estándares de calidad conformada por profesionales de CETPRO, especialistas de los ministerios comprometidos con ETP y empresarios. Asimismo, se constituyó la mesa multisectorial conformada por funcionarios con poder de decisión de los ministerios relacionados con la ETP.

Factor: Desempeño docente enfocado al desarrollo de competencias de la especialidad

4.

Equipo docente idóneo y con mecanismos de soporte continuo para mejorar su desempeño y actualizar su capacidad técnica.

- ✓ Formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes y autoridades educativas. ^[40]
- ✓ Desarrollo de acciones de formación y capacitación permanente. ^[41]
- ✓ Establecimiento e implementación del plan nacional de actualización y capacitación continua para los agentes vinculados a la formación profesional, en aspectos pedagógicos, científicos, tecnológicos, de gestión y de desarrollo personal y social. ^[42]
- ✓ Disposición de docentes ligados al sector productivo, con dominio profesional y destrezas operativas, como elemento importante para garantizar la idoneidad de la formación. ^[43]
- ✓ Disposición de personal calificado en la institución que proporcione el apoyo al estudiante para mejorar su desempeño y la efectividad institucional. ^[44]
- ✓ Desarrollo de los cursos a cargo de personal que posea las competencias necesarias o esté bajo la supervisión de personal altamente calificado ^[45]
- ✓ Disposición de un sistema nacional descentralizado de formación continua de los docentes (así como con la evaluación previa de sus necesidades) y que procure la especialización, tal como lo establece el Objetivo 3, Política 10.2, del PEN. ^[46]
- ✓ Capacitación técnico-pedagógica de docentes y directores orientada a la formación profesional, y capacitación técnico-productiva

relacionada con la aplicación y uso eficaz de máquinas y herramientas, la organización de talleres y el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación.^[47]

- ✓ Actualización constante y especializada en las materias a desarrollar. Capacitación de los docentes y directores mediante el desarrollo de pasantías en las que puedan establecer un nexo con las empresas, para reforzar lo trabajado durante las capacitaciones e integrarlo a la realidad empresarial.
- ✓ Intercambio de experiencias entre los sectores educativo y productivo, a fin de ofrecer programas de formación pertinentes.^[48]

[40] Congreso de la República. Ley General de Educación 28044 [Artículo 13] (2003).

[41] Congreso de la República. Ley General de Educación 28044 [Artículo 68] (2003).

[42] Ministerio de Educación. D. S. No. 021-2006-ED. Lineamientos Nacionales de Formación Profesional. Política 2-Estrategia 5 (2006).

[43] IPEBA. 110221 Sistematización Talleres de Percepción Calidad Educativa CETPRO (2011).

[44] Accrediting Commission for Community and Junior Colleges Western Association of Schools and Colleges-Eligibility, Candidacy and Initial Accreditation Manual. Standard 3: Human Resources, p. 36 (2004).

[45] SINGAPUR. Singapore Workforce Development Agency. WDA-WSQ-CA. Guide 01 V2.3, p. 19 (2009).

[46] Consejo Nacional de Educación. Proyecto Educativo Nacional al 2021.

[47] IPEBA. 101018 Programa de Capacitación Laboral CAPLAB. Sistematización de Buenas Prácticas en la Gestión de los CETPRO (2010).

[48] Ministerio de Educación. DIGESUTP-DESTP. Reglamento de Educación Técnico Productiva (2006).

5.1.2.2. Trabajo con consultores nacionales

El 2010, con la finalidad de elaborar una matriz que responda a los esfuerzos de mejoramiento de la calidad emprendidos en las instituciones de formación profesional, se encargó la sistematización de buenas prácticas en la gestión de los CETPRO.⁵⁶

⁵⁶ León (2010).

Esta sistematización se elaboró sobre la base de un taller de consulta que convocó a once CETPRO de las ciudades de Lima y Callao, cuatro de Fe y Alegría y siete de la RED CAPLAB, todos con experiencias exitosas. También destacan modelos de gestión de la calidad para la formación técnico productiva que vienen funcionando en instituciones como el Movimiento Fe y Alegría, la Red de Centros de Formación Técnica en el Área Rural (CENFOR), el Proyecto de Apoyo a la Formación Profesional para la Inserción laboral en el Perú (APROLAB II) y los Programas de Capacitación Laboral (CAPLAB). En estos dos últimos, se analizó también la gestión de los CETPRO a su cargo.

Este trabajo proporcionó insumos para la construcción de la matriz de evaluación. Destacan como elementos comunes en todas las experiencias la formación acorde con las demandas del sector productivo y del mercado, el uso del enfoque por competencias, el liderazgo compartido entre director y docentes, los diseños curriculares en función del mercado ocupacional local, los docentes capacitados y el equipamiento acorde con la familia profesional que se brinda. Cabe señalar una preocupación especial por los resultados, expresados en el seguimiento a los egresados, con la finalidad de conocer el impacto de su oferta formativa y asumir el reto de su mejora. De esta manera, ratificamos el principio de una acreditación que tiene como centro al estudiante.

La primera versión de la matriz de evaluación se sometió también a un estudio para analizar la coherencia interna y la pertinencia de factor a estándar y de estándar a indicador. Este análisis minucioso permitió no solo una redacción más clara de los componentes de la matriz, sino sobre todo la modificación de los estándares a fin de que reflejen mejor la naturaleza del factor descrito y la búsqueda de nuevos indicadores requeridos para evaluar el estándar propuesto.⁵⁷ Esta mirada permite garantizar el rigor técnico de la matriz y se apoya en la normatividad vigente y en los avances producidos a nivel internacional en relación con los procesos formativos.⁵⁸ Estos avances tienen que ver con gestión, desarrollo curricular, propuestas pedagógicas, sistemas de evaluación de desempeños, etc.

57 Brey (2010).

58 Boluarte (2011).

Finalmente, para garantizar que los estándares de la matriz de evaluación no colisionen con la profusa normatividad que regulaba la educación técnico productiva, se encargó una consultoría especializada para analizar el aspecto formativo. Este haría un análisis de dichas normas contrastándola con la matriz de evaluación, a fin de identificar concordancias, vacíos, dificultades o superposiciones con lo señalado en la matriz y en la propuesta integral del proceso de acreditación.

Un primer aporte de este estudio fue la mirada integral del aspecto normativo, al incluir las normas emitidas por el Ministerio de Educación y por otros sectores que responden a las políticas implementadas por los distintos Gobiernos en los últimos años y que guardan relación con el proceso de acreditación y con los componentes de la matriz de evaluación. La gran cantidad de normas existentes no siempre facilita una gestión acorde con las demandas del sector productivo, lo que puede afectar los procesos de la acreditación. Este problema se puede subsanar mediante aportes a las instancias normativas, producto de las acciones de autoevaluación y evaluación externa que se efectúen.

Las principales ganancias con relación a la matriz fueron el análisis de la viabilidad y la pertinencia de los estándares e indicadores, a partir de las normas vigentes; las recomendaciones de modificación de estos componentes de la matriz, en función de las normas analizadas, y la inclusión de nuevos estándares e indicadores, para guardar correspondencia con algunas normas establecidas.

Un aporte adicional que permite al SINEACE cumplir su función de retroalimentar a las instancias de gobierno fueron las recomendaciones específicas obtenidas de los estudios para mejorar la normatividad existente, de manera que se facilite la gestión de los CETPRO, su autonomía y, sobre todo, la implementación de procesos de mejora.

Más adelante, para la elaboración de la guía de autoevaluación y de los instrumentos que la implementan, se contó con el apoyo de la consultora Teresa Nakano.

5.1.2.3. Trabajo con expertos

Para el caso de la ETP, la conformación de un grupo de expertos en formación

profesional de diversas instituciones —quienes actuaban a título personal— permitió desarrollar un espacio mensual de diálogo técnico, no solo con relación a la matriz de evaluación, sino a los procesos de autoevaluación. Significó también un espacio para destacar el rol que debe jugar la ETP en el desarrollo local, regional y nacional, y los cambios que deben producirse en el sistema educativo.

Este grupo de expertos manifestó una especial preocupación por el hecho de que la matriz considere que la gestión de un CETPRO se traduce en resultados que deben ser visibles, es decir, en el índice de egresados y su inserción laboral. Hablar de un CETPRO de calidad es comprobar el alto índice de sus egresados que laboran en el sector productivo, en ocupaciones acordes con su nivel de calificación y especialidad.

El grupo aportó también a la construcción de la propuesta de autoevaluación y su puesta en marcha en la primera experiencia de autoevaluación, mediante el análisis de las potencialidades locales y la sugerencia constante de buscar el acercamiento con el sector productivo para comprometer su participación, especialmente en los planes de mejora. Existió, asimismo, un interés por conformar una red de soporte para la mejora de la calidad de las opciones ocupacionales o especialidades de los CETPRO.

5.1.2.4. La mesa multisectorial

La instalación de esta mesa, en 2011, obedeció a la necesidad de fortalecer y dinamizar instancias de concertación intersectorial, con miras a brindar apoyo a la acreditación de los CETPRO. Por ello, estuvo integrada por funcionarios con poder de decisión, ubicados en dependencias relacionadas con la capacitación técnica y la formación profesional. En ella participaron los ministerios de Educación, de la Producción, de Trabajo y Promoción del Empleo, de Agricultura y de Defensa.

La mesa tuvo dos momentos de participación: en la formulación de la matriz y en la definición de las acciones para impulsar la autoevaluación en las IIEE. En ambos estuvo permanentemente informada sobre los avances en la construcción

del modelo de acreditación en los CETPRO y de las acciones que pueden comprometer a su sector en particular. La finalidad era lograr un trabajo intersectorial enfocado en la mejora de la formación técnica, a partir de clarificar roles y funciones, y de buscar correspondencia con la normatividad vigente.

El trabajo de la mesa se enfocó en la planificación de acciones concretas que favorecieran la acreditación. Asumió la necesidad de determinar el factor de la matriz en el que cada actor de la mesa puede intervenir, así como las acciones de sensibilización y promoción de la acreditación que puede realizar en su sector y en forma conjunta entre sectores. Del mismo modo, se interesa en resaltar, en la matriz, el vínculo de los CETPRO con las empresas, a fin de garantizar una formación acorde con las demandas de estas. Por ello, su preocupación por crear en paralelo una mesa de trabajo con los gremios empresariales, para recoger sus demandas y articularlas con propuestas desarrolladas en la mesa multisectorial.

La mesa generó coordinaciones específicas con cada sector, lo que consolidó acuerdos para impulsar la acreditación, como el caso del Ministerio de Defensa, con el que se decidió iniciar la autoevaluación en los CETPRO adscritos al MINDEF. Esto se inició con la formación de formadores y la participación de los CETPRO ubicados en la región La Libertad, a través de talleres de difusión y sensibilización. Por otro lado, cada sector informó sobre sus programas, con el fin de rescatar las experiencias adquiridas en procesos de aseguramiento de la calidad y de autoevaluación, y así enriquecer las propuestas del SINEACE.

5.1.2.5. Asesoría internacional

Durante el año 2010 se contó con el apoyo técnico del consultor internacional Wolfgang Schlegel, director general del Instituto para la Formación Profesional, Políticas Sociales y de Mercados Laborales de Alemania, experto en los temas de acreditación y programas de formación profesional, particularmente de diversos países europeos y de América Latina. Su apoyo permitió fortalecer las capacidades del equipo técnico de SINEACE-IPEBA para iniciar la formulación de la matriz de evaluación. Para ello, un insumo importante fueron los estudios

e investigaciones realizadas en diversos países con referencia al aseguramiento de la calidad de la formación profesional y las buenas prácticas de gestión identificadas en nuestro país.



Foto 15. Capacitación a cargo del consultor Wolfgang Schlegel a especialistas ETP de regiones (2010)

Su apoyo se tradujo en jornadas de capacitación que se desarrollaron en dos momentos. El primero contó también con la participación de especialistas en ETP de las DRE de Arequipa, Callao, San Martín y La Libertad, y facilitadores responsables de los talleres de percepción de la calidad de estas regiones. Su presencia respondía a un objetivo presente siempre en las acciones del SINEACE-IPEBA: el desarrollo de capacidades regionales para cumplir funciones que le fueron transferidas en el proceso de descentralización.

La presentación de diversas experiencias de acreditación en los países europeos y de los enfoques que los sustentan permitió a los especialistas no solo estar informados de lo que ocurre en el mundo en torno a dicho tema, sino iniciar la reflexión sobre las posibilidades de aplicación esas propuestas en nuestra realidad teniendo en cuenta los enfoques presentes en la educación peruana a partir de la Ley General de Educación N.º 28040 y la implementación del PEN.

El segundo momento de capacitación se dirigió exclusivamente al equipo de SINEACE-IPEBA y permitió profundizar en temas específicos relacionados con las estrategias y metodologías para la implementación del proceso de acreditación. Asimismo, permitió consensuar los propósitos de la acreditación; identificar los retos, oportunidades y riesgos que se pueden presentar en su implementación, y avanzar en la identificación de la problemática de la ETP que debe superarse para avanzar. El consultor facilitó la elaboración de una propuesta de trabajo para el desarrollo del marco de referencia y la definición de una hoja de ruta para el proceso de acreditación.

5.2. La participación: clave para asegurar la pertinencia y la legitimidad social de las propuestas

Juan Casassus⁵⁹ sostiene que los juicios sobre la calidad de la educación se sitúan en el plano cultural, están socialmente contruidos y varían según el sujeto (persona o grupo) que lo formula. Son juicios que responden a demandas que plantean el individuo, la sociedad y el sistema educativo en su conjunto.

Esta comprobación orientó la definición de un elemento central en la metodología asumida: la participación. Una construcción participativa otorga un rol muy importante a la consulta social y a la legitimación de las propuestas en diferentes colectivos. Amplía la base de consulta que se suele desarrollar —solo en el plano técnico y con académicos— y considera personas y colectivos tanto especializados (expertos, investigadores, funcionarios y especialistas de los órganos de la administración educativa) como aquellos que no necesariamente lo son (padres de familia, organizaciones de la sociedad civil interesadas en el mejoramiento de los procesos educativos, público en general, instancias públicas y privadas relevantes).

59 Casassus (2002).

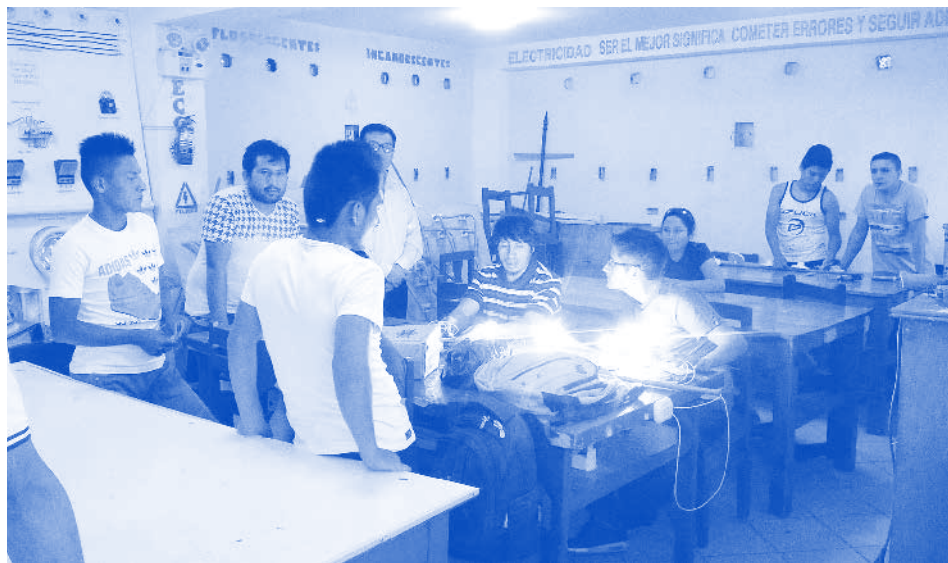


Foto 16. CETPRO en autoevaluación, opción ocupacional Asistente Electrónico. Huánuco

El desarrollo de este proceso de construcción participativa fue modulado técnicamente a partir de dos referentes centrales del proceso de acreditación: los estándares de calidad de la gestión en las instituciones educativas de educación básica regular y educación técnico productiva, y la propuesta de implementación de la autoevaluación con fines de acreditación. Se esperaba recibir el aporte de personas e instituciones para la mejora técnica de las propuestas presentadas, además de lograr que los diversos colectivos incorporen en sus agendas estos temas, para ampliar así los escenarios de discusión acerca de ellos. De esta manera se lograría guardar un mayor equilibrio entre lo social y lo técnico.

5.2.1. Recursos empleados en la EBR

La modalidad de EBR es muy convocante, posiblemente porque atiende a una mayor población y porque moviliza a los padres de familia. También porque constituye una preocupación principal de los diversos órganos de la administración educativa (nacional, regional y local) y de la sociedad en su conjunto. Por ello, el equipo técnico del SINEACE-IPEBA debía elegir recursos de aplicación a nivel nacional, que convocaran a la más variada población, desde estudiantes hasta funcionarios.

Estos recursos fueron diversos: talleres de consulta, encuentros interinstitucionales, talleres regionales etc. A continuación, se desarrollan aquellos que tuvieron mayor incidencia en la construcción de las propuestas.

5.2.1.1. Primeros talleres de consulta sobre las percepciones de la calidad educativa y las buenas prácticas de gestión en escuelas públicas



Foto 17. Sensibilización y recojo de percepciones de calidad de autoridades regionales. Cusco (2009)

Un primer acercamiento tuvo que darse necesariamente con los actores más ligados al tema escolar: padres de familia, estudiantes, docentes y directores de las instituciones educativas, tanto del medio urbano como del medio rural. Por eso, entre 2009 y 2010 se desarrollaron talleres de consulta⁶⁰ en instituciones educativas públicas de seis regiones: Arequipa, Callao, Cusco, La Libertad, Piura y San Martín.⁶¹

⁶⁰ Pascasio (2009).

⁶¹ En algunas regiones seleccionadas, como La Libertad, Piura y Cusco, las IIEE son apoyadas por proyectos de Cooperación Internacional y de ONG que orientan su trabajo al mejoramiento de la calidad, por lo que son regiones muy familiarizadas con el tema.



Foto 18. Taller de percepciones de calidad en EBR. Ventanilla, Callao (2009)

La primera convocatoria tuvo por agenda el proceso de construcción de estándares e indicadores de gestión. Los talleres de consulta denominados “Percepciones sobre calidad educativa y buenas prácticas de gestión” tuvieron dos objetivos: recoger los aportes y la validación de una propuesta de carácter técnico, y sensibilizar a la comunidad sobre su responsabilidad en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. La reflexión y el diálogo se orientaron a partir de la siguiente interrogante: ¿qué características debería tener una institución educativa para ser considerada una institución de calidad?

En este proceso de diálogo era necesario ampliar la convocatoria para comprometer al Estado y la sociedad civil en los esfuerzos de mejora continua de las IIEE. Por ello, en los talleres participaron algunas autoridades y especialistas de la administración educativa, en aras de reorientar sus funciones hacia labores de apoyo, asesoría y acompañamiento a las IIEE para la mejora de la calidad. Esta experiencia les permitió conocer estándares que podrían utilizar en su trabajo de planificación, seguimiento y evaluación de los procesos educativos de su ámbito. Para la realización de los talleres se contó con aliados como Plan Internacional, UNICEF, PROMEB, la ONG El Taller, la Municipalidad de Julcán y la Dirección Regional de San Martín.



Foto 19. Taller de percepciones de calidad en EBR. San Martín (2010)

Las IIEE que participaron en la consulta tuvieron una excelente disposición para brindar la información solicitada. Entre los testimonios y contribuciones más significativas estuvieron los aportes de los estudiantes del Cusco, quienes demostraron claridad en la imagen deseada de sus docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como un juicio crítico acertado sobre los problemas que se presentaban en sus IIEE.

En este proceso de consulta participaron 86 IIEE: 36 de La Libertad (Julcán), 13 del Callao, 11 de Arequipa, 9 de Piura, 9 del Cusco y 8 de San Martín. Se recogieron 654 respuestas de los diferentes actores consultados, con La Libertad como la que registró el mayor número de respuestas (199) y San Martín la que tuvo menos registros (69). Asimismo, fueron los docentes quienes registraron un mayor número de respuestas.

Los resultados se analizaron de acuerdo con 15 organizadores obtenidos de las propias respuestas y en función a los actores que participaron en la consulta.

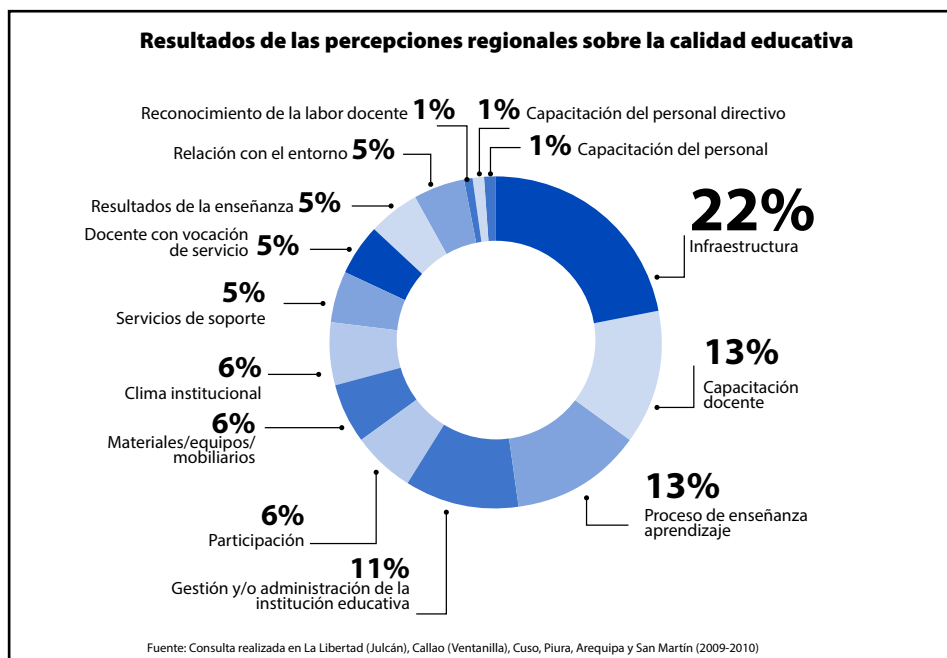


Gráfico 2. Resultados de los talleres de percepciones de calidad de instituciones y especialistas de EBR

El análisis arrojó que la calidad de las IIEE sigue asociada con la infraestructura, el aspecto más señalado por los padres de familia y los estudiantes como determinante de la calidad. Dentro de este organizador, las categorías más importantes no solo se relacionan con la infraestructura adecuada, sino también con su mantenimiento para evitar un rápido deterioro. En los ámbitos caracterizados por la ruralidad (Julcán), la mayor demanda de los actores fueron las mejoras o la construcción de infraestructura. Ellos determinaron una serie de condiciones básicas, mínimas y necesarias para que el proceso educativo se pueda plasmar con solvencia.

Esta situación puso en evidencia una tensión que se mantuvo a lo largo del proceso de construcción de las matrices de evaluación: si los estándares debían ajustarse a la realidad, a condiciones susceptibles de ser alcanzadas por todas las entidades o si debían plantear situaciones deseables a pesar de que no sean práctica común en las escuelas. La solución fue apelar a condiciones reales o modificables por el esfuerzo institucional, pero siempre se tuvo como

mira considerar a los estándares como “lo óptimo” y no como las expectativas mínimas de calidad.

Por otro lado, se observó en la consulta que, para los estudiantes y padres de familia, la calidad de las IIEE no está asociada con los resultados del proceso educativo, aspecto no mencionado por los estudiantes y destacado solo por un padre de familia. Los resultados en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes tampoco fueron percibidos como factor de calidad en las respuestas de los directores.

La consulta permitió constatar que los resultados de la enseñanza tienen una consideración mínima en relación con la calidad de las IIEE. Este hecho es recurrente entre todos los actores y permite comprobar que se da mayor importancia a los procesos que a los resultados, estos últimos misión primordial de las IIEE.

Un segundo factor destacado en la consulta fue el de la capacitación docente. Sin embargo, un bajo porcentaje relaciona la capacitación de directivos y administrativos con la calidad, pese a tener estos un rol importante en la conducción de la institución y en el apoyo a la tarea pedagógica.

Las percepciones de calidad recogidas en las regiones coinciden en gran medida con los estudios sobre factores asociados a la calidad de las escuelas que se han realizado en países desarrollados y en el ámbito latinoamericano, y han permitido garantizar la pertinencia de los estándares y que estos instrumentos sean reconocidos como valiosos por la comunidad educativa.

5.2.1.2. Consulta sobre las percepciones de la calidad educativa y las buenas prácticas de gestión en colegios privados de Lima

En 2010, con el apoyo de un consultor⁶² y la participación de los especialistas de la Dirección de Acreditación, se llevaron a cabo tres talleres de consulta en instituciones privadas de Lima, con el propósito de identificar las percepciones

62 Espinoza (2010).

que tienen los estudiantes, docentes, directores y padres de familia sobre la calidad educativa en ellas, así como las buenas prácticas que realizan para alcanzarlas. Los colegios pertenecían a distintas asociaciones, tales como la Organización del Bachillerato Internacional (OBI), el Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú (CCEC), la Asociación de Colegios Particulares Amigos (ADE-COPA) y la Asociación de Colegios Privados de Asociaciones Culturales (ADCA). Participaron en total 26 IIEE y 44 docentes, y se obtuvieron 161 respuestas en los tres talleres.



Foto 20. Taller de percepciones de calidad en EBR. Colegios privados de Lima (2010)

La reflexión en los talleres giró en torno a dos preguntas:

- i. ¿Qué características debería tener una institución educativa para ser considerada como institución de calidad?
- ii. ¿Qué estrategias lleva a cabo su institución para alcanzar las características de calidad señaladas en el trabajo anterior?

Las respuestas a la primera pregunta fueron clasificadas en función de los organizadores y las categorías utilizadas en la consulta a las instituciones educativas públicas. Sin embargo, para un mejor análisis, se crearon organizadores y categorías adicionales según las respuestas. En el caso de la segunda pregunta,

las estrategias se clasificaron según organizadores propuestos por los mismos participantes y por el conductor de los talleres. No se recogieron respuestas individuales, sino apuntes y audios de las discusiones grupales.

A diferencia de las instituciones públicas, todos los actores de las instituciones educativas privadas asocian la calidad a la gestión de la institución educativa. Destacan categorías como autoevaluación institucional, Proyecto Educativo Institucional, directores con liderazgo, capacidad administrativa, gestión democrática y flexibilidad frente al cambio. En los colegios católicos se pone especial énfasis en el proyecto educativo, el perfil de los docentes y la formación de los estudiantes. Los PEI deben estructurarse sobre una propuesta educativa centrada en la persona, con valores para la vida.

En segundo lugar, se aprecia “docentes con vocación de servicio” y se destacan categorías como docentes comprometidos y motivados, dispuestos al cambio, con valores y empáticos con los estudiantes. En tercer lugar, plantean el “proceso de enseñanza aprendizaje”, aspecto en el que destacan categorías como cumplimiento de horas pedagógicas, buenos métodos de enseñanza, docentes innovadores con capacidad de autoevaluarse y uso de las TIC. Por el contrario, le dan muy poca relevancia a temas como materiales y equipamiento.

Es importante destacar que las instituciones que tienen alguna acreditación internacional perciben que la calidad está asociada también al currículo y al proceso de enseñanza aprendizaje, en mayor medida que las demás instituciones. Destacan como categorías de este último organizador la metodología diferenciada, las evaluaciones externas, la comparación de resultados con otros colegios y el rol del docente como motivador del aprendizaje.

Respecto de las estrategias para alcanzar la calidad, estas corresponden a organizadores como gestión administrativa, gestión pedagógica, docentes, formación, proceso de enseñanza aprendizaje, entre otras. Han desarrollado en sus instituciones estrategias para fomentar la participación de la comunidad educativa en la vida institucional, fortalecer el compromiso frente a la misión y visión, y llevar a cabo una capacitación continua y una evaluación periódica de los docentes.

5.2.1.3. Consulta a entidades especializadas

Los avances en la construcción de estándares de calidad requirieron una consulta permanente a las diversas entidades comprometidas con la educación. En el campo de la investigación, esta consulta se hizo a investigadores de la Sociedad de Investigación Educativa-SIEP. Asimismo, fueron consultados los colegios regionales de profesores de Lima Metropolitana y de Arequipa, así como cate-dráticos y profesores de universidades e institutos pedagógicos arequipeños.



Foto 21. Consulta a expertos integrantes de la SIEP. Lima (2010)

En estas reuniones se recomendó al SINEACE-IPEBA, entre otras cosas, revisar y definir el enfoque de calidad educativa con equidad en contextos de diversidad cultural y lingüística, para el planteamiento de estándares de gestión de la calidad educativa. Esta recomendación ha motivado estudios y el planteamiento de una matriz específica para instituciones educativas de contextos de educación bilingüe intercultural, actualmente en proceso de validación.

En estas reuniones se reiteró también la preocupación por exigir al Estado condiciones mínimas (seguridad, infraestructura, textos y materiales, disposición

oportuna de docentes suficientes, horas efectivas de clase, etc.) que deben cumplirse en las escuelas antes de iniciar los procesos de acreditación. Este problema plantea en la actualidad la distinción entre licenciamiento y acreditación, que si bien está claramente distinguida en la educación superior no lo está en la educación básica y la técnico productiva.

Al igual que en otros espacios de consulta, algunas entidades y personalidades plantearon la necesidad de establecer logros progresivos para alcanzar los estándares y de poner énfasis en la mejora a través de incentivos para los planes de mejora respectivos.

5.2.1.4. Mesa Técnica de Estándares e Indicadores de Calidad

La Mesa Técnica de Estándares e Indicadores de calidad ha sido el espacio más permanente de participación y consulta, tanto de carácter político como técnico. En esta mesa han estado representadas entidades del Estado como el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Secretaría de Descentralización, el FONDEP y el Gobierno Regional del Callao. Asimismo, participaron organismos y agencias de cooperación internacional como PREAL, la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI), el Banco Mundial, UNICEF, Plan Internacional, CARE, la OEI, Save the Children e IBIS. El sector empresarial estuvo representado por Antamina y Empresarios por la Educación. También contó con delegados de entidades de especial presencia en el campo educativo, como Fe y Alegría, la Universidad Cayetano Heredia, IPAE, el Foro Educativo, Ruta del Sol, el Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú, el Colegio Regional de Profesores de Lima Metropolitana, la Red PROPONE y PROMEB.



Foto 22. Reunión de Mesa Técnica de Estándares e Indicadores. Lima (2010)

La particularidad de esta mesa fue que, al estar representadas instituciones, se pudo ampliar la reflexión y el debate al interior de cada institución para esclarecer conceptos y alcanzar consensos que legitimen las propuestas.

Asimismo, jugó un papel muy importante desde que se inició el proceso de construcción participativa de los estándares e indicadores de gestión. Sus primeras reuniones en 2009 permitieron el esclarecimiento terminológico necesario de realizar para superar la carga negativa que tiene el término “estándar” en muchos entornos por sus connotaciones de control y homogeneización. Se afirmó la idea de que es posible utilizarlo como aspecto deseable en la gestión, común a todos.

La mesa tuvo como preocupación permanente, tanto para definir el enfoque de calidad educativa asumido como para formular los estándares e indicadores, y tomar como referencia los consensos y documentos de política que de alguna manera reflejan la diversidad humana, cultural y social de los diferentes grupos que integran nuestro país. El trabajo debería estar anclado principalmente en el Acuerdo Nacional, en la Ley General de Educación y en el PEN, documentos fruto de amplios consensos sociales. De esta manera, se supera-

ría la clásica visión eficientista de los estándares e indicadores para llegar a una propuesta más holística.

La presencia de representantes de diversas esferas de la vida nacional permitió arribar a consensos importantes. Uno de ellos fue explicitar el marco de la propuesta: enfoque de derechos y desarrollo integral de la persona. Así se aseguraba que la propuesta se centre en el estudiante y su aprendizaje. Era importante dirigir las acciones de la institución educativa a crear oportunidades para que todos los estudiantes aprendan. Una educación de calidad garantiza el derecho a desarrollarse a plenitud. No solo es eficiencia y eficacia o rendimiento, sino pertinencia, relevancia para la sociedad del conocimiento actual (creación constante, nuevos conocimientos y habilidades). También establece como principios orientadores del proceso de acreditación la equidad, interculturalidad, democratización y orientación al logro de los aprendizajes.



Foto 23. Reunión de Mesa Técnica de Estándares e Indicadores. Lima (2010)

Las reuniones de la mesa han estado vertebradas por un clima de mucho respeto, intercambio fructífero y diálogo fluido. Tanto en las reuniones de grupo como en las plenarias, se registraron nuevos aportes, reflexiones, tensiones y

recomendaciones para arribar a propuestas de consenso no solo sobre los pasos necesarios para construir participativamente la matriz de evaluación, sino para diseñar el proceso completo de acreditación. Se ofrecieron asesoría y propuestas para las consultas sociales y técnicas en torno a las propuestas que desarrollaba SINEACE-IPEBA.

Su mayor aporte estuvo en la revisión de los estándares de calidad para asegurar que sean exigentes, de elevado nivel y que realmente correspondan a actuaciones positivas y estimulantes para la labor educativa. Su criterio especializado y la consulta a las IIEE sobre percepción de la calidad en la gestión fueron vitales para identificar el límite que separa la calidad de la no calidad.

5.2.1.5. Mesas Técnicas Regionales

Una de las estrategias de participación social fueron las mesas técnicas regionales, constituidas para apoyar los procesos de mejora de la calidad educativa de las instituciones educativas, mediante la articulación de esfuerzos para el fortalecimiento de capacidades y redes de soporte en su ámbito. Estas mesas fueron promovidas por SINEACE-IPEBA en La Libertad, Arequipa y San Martín, y las integraron organizaciones del Estado, de la sociedad civil y de la cooperación internacional.



Foto 24. Reunión de Mesa Técnica Regional La Libertad (2011)

En La Libertad estuvo conformada por representantes de la Gerencia Regional de Educación; la Gerencia del Centro Regional de Planeamiento-CERPLAN; PROMEB (Dirección nacional y regional); la Secretaría Técnica de COPARE; las UGEL de Julcán, Pataz, Santiago de Chuco, Chepén y Pacasmayo; las facultades de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo y de la Universidad Privada Antenor Orrego; la Dirección Regional de Cooperación Técnica; la Subgerencia de Educación de la Municipalidad Provincial de Trujillo; el Instituto Peruano de Fomento Educativo (representante regional); la Dirección de Solaris Perú-La Libertad y la Dirección Ejecutiva del Círculo Solidario Perú.



Foto 25. Reunión de Mesa Técnica Regional San Martín (2011)

En San Martín la integraron la Gerencia de Desarrollo Social de la Región; la Dirección Regional de Educación; el Colegio de Profesores de San Martín; la Dirección de Gestión pedagógica de la DRE; las UGEL de Bellavista, San Martín, El Dorado, Huallaga, Mariscal Cáceres y Lamas; La Asociación de Directores de la región; ODARE; SUMA (coordinadora del proyecto); la Secretaría Técnica del COPARE; Paz y Esperanza, y la Coordinación General del PELA.



Foto 26. Reunión de Mesa Técnica Regional Arequipa (2011)

En Arequipa, la mesa técnica se instaló con representantes de la Gerencia General de Educación; el Colegio de Profesores de Arequipa; las direcciones de Gestión Pedagógica y Gestión Institucional GRE; las UGEL de Castilla, La Joya, Caylloma, Arequipa Sur y Arequipa Norte; las Secretarías Técnicas de los CEM de Cerro Colorado y Paucaupata; la Universidad Nacional San Agustín; la Universidad Católica Santa María; CORPAIDOS; CECYCAP; Solaris (Regional); El Taller; IIP Yachay Wasi; PELA-GRE y la Federación de Directores de Centros Educativos.

La dinámica de las mesas regionales giró en torno a tres temas centrales:

- i. La socialización de las propuestas de acreditación en todas sus fases y las oportunidades y desafíos que demandaba su implementación.
- ii. La identificación de buenas prácticas y lecciones aprendidas en el proceso de apoyo a las escuelas.
- iii. Los roles que deberían asumir los diferentes actores y las capacidades que deben fortalecer en la región para apoyar a las escuelas en su proceso de mejora y acreditación.

Las mesas regionales fueron un espacio propicio para el diálogo y, sobre todo, el análisis de la matriz de evaluación y sus herramientas. Aportaron sobre la uti-

lidad de los estándares propuestos, la incorporación de nuevos indicadores y la coherencia entre indicador y estándar. También permitieron dialogar y reflexionar sobre los resultados de la consulta que se realizó en las IIEE sobre percepciones de calidad en la gestión.

No obstante, las regiones no han terminado de apropiarse de estas instancias. Si bien no se han desactivado oficialmente, solo se reúnen si se les proponen temas de agenda. Las que han tenido mayor actividad son las de La Libertad y Arequipa, en ese orden.



Foto 27. Integrantes de Mesa de Acreditación Lambayeque sensibilizando escuelas (2014)

Cabe señalar que, a diferencia de las mesas promovidas por SINEACE-IPEBA, la Mesa de Acreditación de Lambayeque se constituyó de manera autónoma y además se reúne y tiene agenda propia.

5.2.1.6. Talleres de consulta macrorregionales

Cuando se tuvo un primer documento de trabajo sobre la matriz de evaluación para instituciones de EBR, se desarrollaron los talleres de consulta por macro-

regiones, los que permitieron sensibilizar y recoger opiniones de los actores regionales de las Direcciones Regionales de Educación-DRE y de las Unidades de Gestión Educativa Local-UGEL sobre la propuesta de acreditación que debería utilizarse en diferentes contextos regionales y que estaba en pleno proceso de construcción.



Foto 28. Consulta macrorregional EBR en Trujillo (2011)

Así, los talleres macrorregionales, conducidos por directivos y especialistas de SINEACE-IPEBA, convocaron a directivos y especialistas de las diversas regiones. El taller de Trujillo congregó a directivos y especialistas de La Libertad, Tumbes, Piura, Lambayeque y Cajamarca. El de Arequipa congregó a participantes de Moquegua, Arequipa, Tacna, Apurímac, Ayacucho, Cusco y Puno. En San Martín participaron especialistas y autoridades educativas de Amazonas, Madre de Dios, Iquitos, Huánuco y San Martín; y en Lima se convocó a Junín, Áncash, Cerro de Pasco, Ica y Lima (provincias). La presencia de estos actores educativos dio mayor solidez técnica y política a las decisiones que se tomaron en la consulta. Los participantes, que fueron un total de 135, representaron a las 26 regiones del país.



Foto 29. Consulta macrorregional EBR en San Martín (2011)

La discusión, el diálogo y la reflexión en estos talleres permitieron identificar la pertinencia y coherencia de los estándares e indicadores de la matriz de evaluación. Asimismo, aproximó a los participantes al modelo de acreditación y se destacaron los riesgos que podrían presentarse en su implementación en la región, así como las estrategias a establecerse para superarlos.

5.2.2. Recursos empleados en ETP

Por la naturaleza de la ETP, la construcción de la matriz de evaluación y de todas las herramientas de acreditación de los CETPRO convocó —además de la comunidad educativa, académicos y sociedad civil— a empresarios y sectores comprometidos con la formación profesional. Esta amplia convocatoria no solo aseguraría una mayor legitimidad social, sino que acercaría la propuesta de calidad de los CETPRO a las demandas del mundo laboral y a los requerimientos que plantea el desarrollo del país.

La dinámica adoptada en todos los espacios permitió revisar las propuestas de acreditación (matriz de evaluación y guía de autoevaluación) que plantea la ins-

titución e incorporó las demandas de los diversos actores sociales. Los recursos han sido de lo más variados, pero se desarrollarán aquellos que han contribuido más en la elaboración de las propuestas.

5.2.2.1. Talleres regionales

Se realizaron talleres regionales de percepción de la calidad de la gestión en los CETPRO, en regiones donde existían condiciones políticas favorables y disposición de las direcciones regionales de educación, como consecuencia de las acciones de difusión y sensibilización realizadas por el SINEACE-IPEBA para la implementación de la acreditación en EBR, y por el trabajo realizado por APRO-LAB II y CAPLAB.

El propósito de estos talleres, al igual que los desarrollados por la EBR, fue recoger percepciones de calidad de los diferentes actores acerca de la gestión de los CETPRO. Participaron especialistas de las direcciones regionales, directores, docentes y alumnos de CETPRO de gestión estatal y privada.

Estos talleres se realizaron en las regiones de Arequipa, La Libertad, Callao y San Martín. Se seleccionaron estas regiones debido a que las dos primeras son regiones que concentran la mayor cantidad de CETPRO, después de Lima. En el caso del Callao, esta fue seleccionada por ser la región donde había interés expreso por la mejora de la calidad de los CETPRO, y San Martín porque esta región venía trabajando con jóvenes emprendedores brindándoles capacitación en los CETPRO de la región.

En estos talleres participaron 47 personas por región y todos se llevaron a cabo en noviembre de 2011, cada uno con un facilitador de la zona:

- i. En Arequipa hubo 44 participantes del Cercado y 3 de Camaná. El facilitador fue el Ing. Duilio Chávez Cuarite.
- ii. En el Callao se desarrolló con 47 participantes y como facilitadora se tuvo a la Lic. Gloria Acosta Gálvez.
- iii. En La Libertad fueron 41 participantes de Trujillo, 3 de Ascope y 3 de Chepén. El facilitador fue el Econ. Sixto Polo Campos.

- iv. En San Martín fueron 6 participantes de Juanjuí, 3 de Bellavista, 3 de Picota, 3 de Moyobamba y 32 de Tarapoto. Contó como facilitador con el Lic. Roussevelt Gonzales Pinedo.

El resultado de estos talleres permitió identificar los aspectos clave que los diversos actores educativos percibían como infaltables en una gestión de calidad. Como podemos ver a continuación, se identificaron los factores que facilitan el logro de las características de calidad de la gestión en la formación profesional en los CETPRO y los factores que lo impiden.

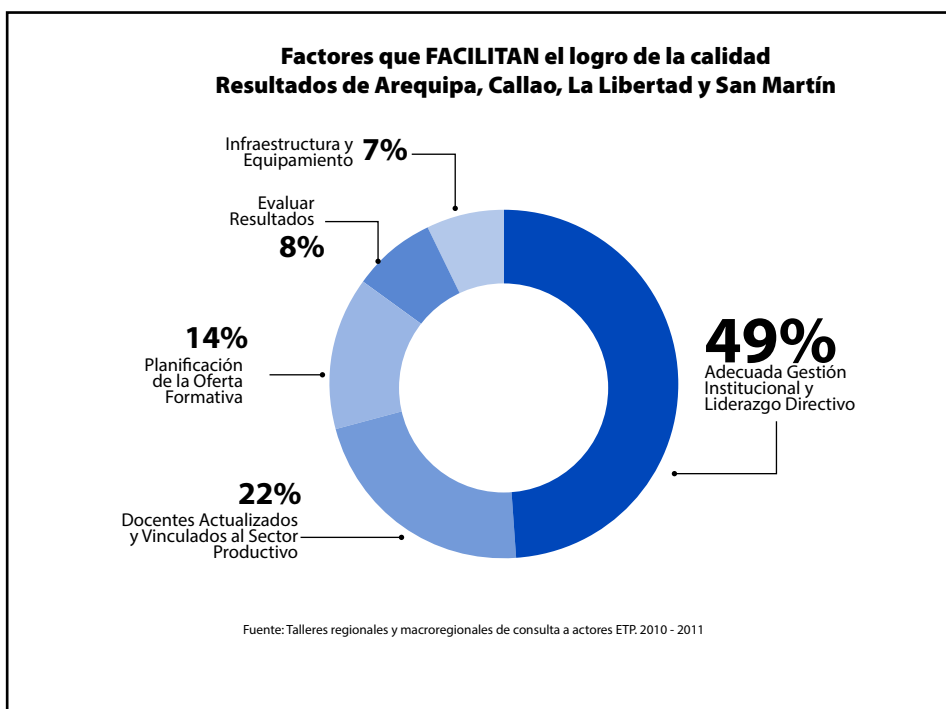


Gráfico 3. Resultados de las consultas ETP en talleres regionales (factores que facilitan)

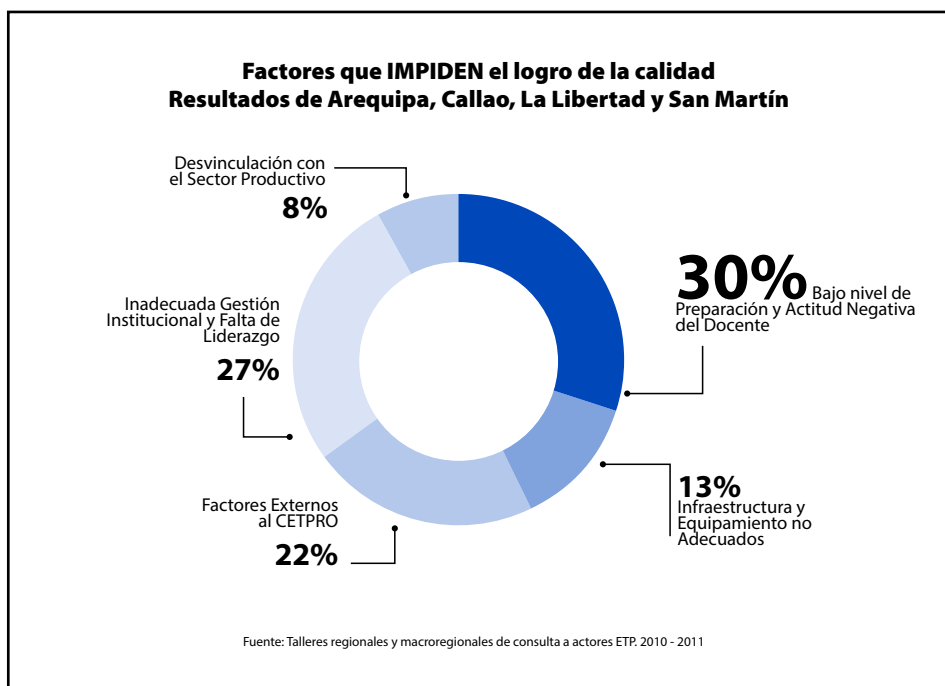


Gráfico 4. Resultados de las consultas ETP en talleres regionales (factores que impiden)

5.2.2.2. Taller macrorregional

Tras la sistematización y análisis de la información recogida en los talleres regionales, se organizó un taller macrorregional en la ciudad de Arequipa, con la participación de 10 regiones: Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Callao, Cusco, La Libertad, Loreto, Piura, Puno y San Martín. Estas regiones fueron seleccionadas debido a que concentran al 52% del total de los CETPRO públicos en el ámbito nacional. El taller se desarrolló en marzo de 2011, con un total de 46 participantes de las regiones convocadas.



Foto 30. Participantes en consulta macrorregional ETP en Arequipa (2010)

Se mantuvo como estrategia la participación de todos los actores vinculados con la gestión de los CETPRO (directores regionales de Educación, especialistas de ETP de la DRE, y un director o docente de una CETPRO público representativo de cada región) y se involucró, además, a actores políticos.

La jornada fue facilitada por el equipo de SINEACE-IPEBA y contó, además, con la participación del director nacional de Educación Superior y Técnico Productiva del Ministerio de Educación, el Sr. Armando Quispe Freyre, y dos de sus especialistas. Asimismo, participó la representante de IDIE-OEI, Manuela Claudet Abanto.

En este taller revisó la información recopilada en los talleres regionales, para organizarla en factores a partir de los cuales se fue dando forma al diseño de la matriz de autoevaluación de la gestión de los CETPRO.

Los aportes a la matriz se recogieron en los trabajos en grupos. Entre los principales están los siguientes:

- i. Contemplar en el Modelo de Acreditación para la Gestión de Calidad de CETPRO, además de las especialidades del ciclo medio, las opciones ocupacionales del ciclo básico.
- ii. Enfatizar en los resultados que la oferta formativa contemple la inserción de los egresados en el mundo laboral.
- iii. Remarcar, en el estándar referido a la gestión institucional, la necesidad de una gestión democrática y participativa. Además, el uso correcto de instrumentos de gestión PEI, PCI, RI y PAT.
- iv. Resaltar, en la dimensión de resultados, la presencia de proyectos productivos que ayuden a la consolidación de competencias y a la implementación del plan de mejora.
- v. Incluir, en el rubro de resultados, la puesta en marcha de procedimientos en el manejo financiero que viabilicen y den soporte a la implementación de proyectos productivos que den sostenibilidad a los CETPRO, así como mecanismos para hacer factibles alianzas para la comercialización y venta de productos de los CETPRO.

Este taller permitió también conocer las fortalezas de las instituciones para implementar el Modelo de Acreditación para la Gestión de Calidad de los CETPRO y establecer los roles y capacidades de las instancias descentralizadas. Sus resultados contribuyeron a enriquecer la propuesta de matriz de evaluación para la acreditación de CETPRO, y se logró sensibilizar también a los participantes sobre la importancia de contar con una propuesta propia de acreditación en el Perú.

5.2.2.3. Mesa Técnica de Estándares de Calidad de la Gestión de los CETPRO

La Mesa Técnica de Estándares de Calidad de la Gestión de los CETPRO (Mesa Técnica CETPRO) fue el espacio más rico para la reflexión sobre formación profesional por su composición: presencia de CETPRO, sociedad civil, especialistas de los ministerios de Educación, Producción, Agricultura, Defensa y Trabajo y Promoción del Empleo; además de representantes de empresas reconocidas.

El trabajo de revisión de la matriz por parte de la Mesa Técnica CETPRO fue mi-

nucioso y tuvo aportes muy significativos para la construcción de dicha herramienta. Abordó definiciones básicas para la elaboración de los estándares, sobre todo el concepto de calidad, y analizó su implicancia en la formulación de los componentes de la matriz. Esto supone tener presente dos preocupaciones: la calidad orientada a la gestión en el ámbito interno del CETPRO y la calidad en función del rol del mismo frente a las exigencias del contexto.

Las reflexiones en torno a la acreditación y la formación profesional permitieron a esta mesa aportar en la definición de lo que significa una gestión de calidad en los CETPRO, base del trabajo de formulación de los estándares e indicadores de la matriz correspondiente:

- i. La razón de ser de una institución es el estudiante, mientras que la calidad tiene que ver con acciones al interior y exterior de la institución: enseñanza personalizada, manejo de información, procesos de producción que toman en cuenta el entorno y el autoempleo. Se espera lograr estudiantes que contribuyen al desarrollo de su región, egresados con capacidad de emprendimiento. Asimismo, un sistema de seguimiento de egresados, pues un indicador de calidad es la inserción laboral de estos.
- ii. Una buena práctica de gestión de calidad tiene que ver con la respuesta del CETPRO al entorno, mediante una formación pertinente. Las necesidades del entorno deben determinar los objetivos de los CETPRO y el PEI debe estar conectado con el Proyecto de Desarrollo regional y local. Es preciso analizar la pertinencia de la demanda y de la oferta.
- iii. Una gestión de calidad necesita buenos profesores, idóneos para las especialidades que ofertan, en constante capacitación y evaluación. Se deben fortalecer sus capacidades, previa identificación de sus necesidades, para mejorar la práctica pedagógica y tecnológica. Es importante la capacitación a partir de alianzas con diferentes instituciones y empresas.
- iv. Currículo articulado a lo productivo y a otros niveles de formación.
- v. Gestión democrática, participativa e integral, que articule lo pedagógico con lo administrativo. Con procesos de mejora continua que involucren a todos los miembros de la institución, directores con capacidad de liderazgo y especialidades que sean autosostenibles.

- vi. Una gestión de calidad necesita buena infraestructura, con equipamiento y maquinarias que respondan a las expectativas del mercado.
- vii. Tener en cuenta la innovación tecnológica. Es importante recoger las experiencias que se están desarrollando, para potenciar y transferir innovación a otros CETPRO.
- viii. Lograr alianzas. Los CETPRO no deben estar aislados de las comunidades en las cuales trabajan, pues pueden aportar a la lucha contra la pobreza y la desigualdad. Es preciso buscar alianzas entre sector público y privado.
- ix. Una gestión es de calidad si cuenta con procesos permanentes de evaluación y mejora institucional, que permitan planes de mejora viables.

La Mesa Técnica CETPRO jugó un rol importante para establecer las instituciones, tanto educativas como de los sectores productivos, en las que se podría realizar la consulta sobre percepciones de la calidad, a fin de consolidar consensos y compromisos. Asimismo, apoyó la implementación de la primera experiencia de autoevaluación en CETPRO y contribuyó de manera significativa a la consolidación de las capacidades del equipo técnico, al orientar su trabajo en cada momento del desarrollo de la propuesta.

6. ACTORES CENTRALES DE LA EXPERIENCIA

El proceso de construcción de las propuestas de acreditación movilizó a diversos actores, unos como protagonistas, otros como aliados estratégicos y algunos como apoyo técnico a todo el proceso. Fueron muchos y se movilizaron para crecer juntos teniendo como horizonte mejorar la calidad de la educación en el país.

Sin embargo, es importante destacar a tres actores que han tenido el mayor protagonismo en la experiencia y que es necesario mencionar como una señal de que estamos avanzando por el camino correcto: i) las instituciones educativas, que han apostado por la autoevaluación como la mirada hacia adentro para avanzar; ii) los evaluadores externos y pares evaluadores, que han confirmado dichos avances canalizando las oportunidades de mejora institucional; y iii) las entidades evaluadoras externas, que han dado el marco institucional a un proceso tan retador como es el de la evaluación externa.

6.1. Instituciones educativas en autoevaluación

La autoevaluación es una herramienta muy útil para las IIEE, porque les permite gestionar sus procesos y recursos para mejorar la formación integral de los estudiantes y sus aprendizajes. Sin embargo, no se trata de una práctica cotidiana en las IIEE y, por lo general, suscita recelo y temores. En estas instituciones no son habituales los espacios de autocrítica y reflexión sobre la práctica educativa y menos aún se cuenta con herramientas técnicas que hagan de estos espacios un medio para mejorar sistemáticamente la gestión institucional.



Foto 31. CETPRO en autoevaluación, opción ocupacional Operación de computadoras.
San Ignacio, Cajamarca

Por otro lado, no se puede promover una cultura evaluativa si esta no emerge de las propias IIEE de manera participativa y democrática, y si no se generan cambios en la educación excepto a partir de sus propias decisiones. Así lo han comprendido el SINEACE-IPEBA y diversas instituciones educativas que han aceptado el reto de iniciar procesos de autoevaluación orientados a la mejora continua.

Hasta el momento, las protagonistas de este cambio han sido 578 IIEE de EBR y 125 CETPRO, los que superaron la percepción que se suele tener de la evaluación como un mecanismo punitivo. Sus recorridos han sido diferentes y también sus motivaciones. Así lo comprobó una investigación realizada en Arequipa, Cajamarca, La Libertad, Lima y Tacna, que tuvo como propósito determinar los factores que inciden en la decisión de implementar la autoevaluación,⁶³ los mismos que se mencionan a continuación:

⁶³ Candiotti (2015: 71-78).

Reconocimiento social

“Podremos alcanzar nuestro sueño: mejorar la gestión escolar en términos de calidad de los aprendizajes [...], que nuestra escuela sea identificada como una escuela de calidad en esta parte del país, de tal manera que sea un estímulo y no solamente para los actores de nuestra escuela, sino para las demás escuelas de la región”. (Director de IE pública de Cajamarca)

Responsabilidad profesional

“[...] demostrarnos a nosotros mismos que sí estamos dando una educación de calidad, que nuestra institución educativa está avanzando para ser una de los mejores”. (Directora de IE pública de Lima)

Motivación al cambio

“Queremos mejorar los procesos que tienen alguna deficiencia [...], queremos hacer las cosas bien, lo mejor que podamos”. (Directora de IE privada de Lima)

En el caso de las IIEE que brindan ETP —como es el caso de Fe y Alegría 57-CEFOP,⁶⁴ de La Libertad—, la motivación estuvo muy ligada a una necesidad: continuar con la autoevaluación iniciada en 2011 en lo que ellos denominan el “nivel de educación superior tecnológica”.

“Por la necesidad de articular la formación profesional, vimos por conveniente empezar todo el proceso de acreditación en las carreras de ETP que se articulan con las de EST”. (Mónica Rubiños S., área académica del CEFOP)

⁶⁴ Institutos públicos de educación superior tecnológica, pero de gestión privada, que desarrollan una propuesta articulada de la formación profesional.

Las diversas motivaciones han permitido movilizar esfuerzos y viabilizar los procesos de mejora, aún sin contar con un financiamiento extra para dichas actividades. Son escuelas y CETPRO que se han reinventado, que han formado comunidades de aprendizaje con un objetivo común: la mejora en la calidad de sus prácticas para lograr la formación integral de sus estudiantes.

6.2. Evaluadores externos y pares evaluadores

Los evaluadores externos y los pares evaluadores conforman los equipos que llevan a cabo la evaluación externa de una institución educativa o de una especialidad u opción ocupacional en un CETPRO. Cumplen un papel muy importante en el proceso de acreditación, no solo porque representan la mirada analítica, reflexiva y objetiva sobre los resultados de la autoevaluación, sino por su papel de orientación y retroalimentación a las IIEE para su mejora continua.

Las competencias exigidas para obtener la certificación como evaluador externo son muy complejas, por lo que su proceso de evaluación y selección también es muy riguroso. Al amplio conocimiento que se exige sobre el proceso de acreditación y su experiencia en gestión, particularmente en IIEE, se suman características personales como empatía, solvencia moral y ética, independencia en sus criterios, capacidad de observación y, sobre todo, mucho dominio de sus emociones y capacidad para establecer una comunicación fluida con actores diversos. También es muy importante su capacidad para trabajar en equipo, puesto que la actividad de evaluación externa se realiza en equipos en los que necesariamente se deberá llegar a consensos sobre el logro o no de los estándares.



Foto 32. Reunión con representantes de entidades evaluadoras, evaluadores y pares evaluadores (2015)

Los evaluadores externos seleccionados y certificados por el SINEACE-IPEBA son especialistas, directores y docentes con la experiencia y los conocimientos necesarios para analizar y valorar los resultados del proceso de autoevaluación de las IIEE y sus planes de mejora. Si bien la trayectoria de evaluación externa aún es corta, la ganancia es significativa. Así lo expresa un evaluador externo que ha vivido la experiencia:

“Estoy convencido de que estas dos experiencias de participación en la evaluación externa de instituciones educativas, como son el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú y el Colegio Parroquial San Francisco de Borja, aportaron mucho en mi crecimiento personal y profesional, porque me han permitido desarrollar con mayor fineza aquellas competencias de un evaluador externo que de manera tan rigurosa el SINEACE certificó en mí: la agudeza en el análisis y la reflexión; la pericia en la selección de técnicas y elaboración de instrumentos de recojo de información; la priorización y planificación de los aspectos a evaluar en el tiempo destinado para la visita; el trabajo en equipo; el fortalecimiento de valores como la ética y la prudencia en el manejo de la información; la actitud del evaluador antes, durante y después de la experiencia misma de evaluación; la toma de decisiones; la concreción sintética de resultados y hallazgos por medio del lenguaje oral y escrito en informes coherentes y debidamente sustentados, entre otras.” (Roger Zúñiga Ríos, evaluador externo)

En el desarrollo de su trabajo, el evaluador externo ha sido testigo de la riqueza de cada institución, de sus fortalezas, de los esfuerzos realizados por ser mejores:

"[...] he constatado el arduo trabajo de los miembros de cada comunidad educativa por alcanzar la acreditación de sus instituciones; pero más que ello, el anhelo latente por establecer una cultura de calidad y mejora continua. Quizá sea este último aspecto el que más impacto y motivación ha generado en mí. Me motiva a emularles en mi propio centro de labores y en el equipo responsable de la calidad en el que colaboro". (Roger Zúñiga Ríos)

La participación del par evaluador dentro de la evaluación externa fue establecida en el "Procedimiento de evaluación externa con fines de acreditación de instituciones de educación básica y técnico productiva", aprobado por Resolución de Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc N.º 014-2014-COSUSINEACE/CDAH-P, que en su artículo 6º, inciso h, establece la figura del par evaluador como el profesional, del ámbito nacional o internacional, con amplia experiencia en el campo de la educación, particularmente en gestión o evaluación de instituciones educativas, que es invitado por el SINEACE para integrarse a un equipo de evaluación externa liderado por un evaluador externo, en la modalidad o forma del sistema educativo en la que tenga mayor experiencia.

Los actuales pares evaluadores han participado en talleres de inducción de SINEACE-IPEBA sobre los procesos de acreditación, especialmente de la evaluación externa, y han tenido espacios de reflexión sobre su rol y proyecciones.

Es un hecho que los pares evaluadores aportan una mirada externa muy valiosa y un juicio muy calificado por la trayectoria profesional y la experiencia que tienen, lo que complementa la visión del evaluador externo, que es más bien un metodólogo.

Ambos, evaluador externo y par evaluador, aportan de manera complementaria a la etapa de evaluación externa. El primero desde la mirada técnica y me-

todológica del proceso y el segundo desde la amplia experiencia en la gestión educativa. Esta complementariedad hace que se pueda llevar a cabo un proceso único, riguroso y con mucha objetividad.

6.3. Entidades evaluadoras externas

Las entidades evaluadoras externas son organizaciones especializadas que se encargan de realizar, previa autorización de SINEACE, la evaluación externa de las instituciones educativas u opciones ocupacionales de CETPRO.⁶⁵ Es por ello que se requiere de instituciones con experiencia y prestigio en el campo educativo, a fin de que brinden la plataforma óptima para que el desempeño de los evaluadores externos se enmarque en esta mirada objetiva, independiente y justa que pueda verificar los resultados de la autoevaluación de las IIEE y proporcionar al SINEACE-IPEBA la información válida y suficiente que refrende la decisión de otorgar o no la acreditación. De allí la preocupación de seleccionar instituciones públicas o privadas, nacionales o internacionales, con personería jurídica, solvencia técnica, económica y ética para cumplir dicho rol.

Las instituciones evaluadoras hasta ahora autorizadas por el SINEACE para la evaluación de instituciones de educación básica y técnico productiva son la Universidad Marcelino Champagnat, el Instituto de Fomento de una Educación de Calidad - Instituto Educa, y la Asociación Civil Solaris. Estas tres instituciones, de reconocido prestigio en el ámbito educativo, han desarrollado también procesos de capacitación de sus equipos de evaluadores para asegurar profesionales que respondan a las exigencias que plantea la evaluación externa. Asimismo, han sido autorizadas por cinco años, con la posibilidad de renovar dicha autorización previa evaluación de su desempeño y actualización de su documentación.

Estas entidades evaluadoras externas son el soporte técnico que asegura que el trabajo de los evaluadores externos refleje de manera objetiva, clara y transparente los hallazgos de la autoevaluación. Han sido seleccionadas en base a su idoneidad, son la garantía de que el proceso de evaluación externa se desa-

65 Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc SINEACE (2014d).

rolle de acuerdo a las normas vigentes, con personal que cumpla con el perfil deseado y en ambientes de mucho respeto y confidencialidad. Las funciones que cumplen estas entidades, así como sus responsabilidades y naturaleza, se encuentran definidas en el procedimiento de evaluación externa aprobado.

A la fecha, dos de ellas (la Universidad Marcelino Champagnat –UMCH– y el Instituto EDUCA) ya han desarrollado procesos de evaluación externa. “No ha sido un camino fácil”, señala Juana Quevedo, representante de la Entidad Evaluadora Externa Universidad Marcelino Champagnat. Como equipo, estaban comprometidos e involucrados en diferentes aspectos de la acreditación, como la formación de evaluadores externos, la capacitación de comités de calidad de las IIEE, etc. Una de las dificultades ha sido conjugar las expectativas económicas de los evaluadores externos con las posibilidades reales de financiamiento de las escuelas. Frente a esta situación, la subvención en lo que se refiere a recurso humano fue bastante elevada. “No queremos hacer negocios, solamente acompañar una política que consideramos adecuada para contribuir a la mejora de la educación en el país”.

Para Manuel Mestanza, evaluador externo y representante de la Entidad Evaluadora Instituto EDUCA, el problema de carácter económico también fue importante, pero salvable. Le preocupaba más “que las Instituciones educativas públicas no hayan adquirido aún una cultura de evaluación que les permita realizar procesos de autorreflexión y análisis sobre el trabajo pedagógico y de gestión realizado cotidianamente; identificar fortalezas y debilidades, y sobre todo diseñar planes de mejora para superar las limitaciones y conseguir más y mejores resultados en beneficio de las niñas, niños y adolescentes, en el caso de instituciones de EBR, así como de jóvenes y personas adultas en los CETPRO”. Señala, además, que ya había avances en este campo promovidos por el SINEACE y lamenta que, por las medidas dadas en 2015 desde el MINEDU, se vean “... mermaidas sus intenciones programáticas de contribuir a la mejora de la calidad, equidad y pertinencia de la educación pública, mediante acciones de evaluación institucional cuya característica es la de ser formativa y no sancionadora, que anima a las comunidades educativas a buscar permanentemente estándares que beneficien a la población que asiste a ellas”.

Las ganancias a partir de esta experiencia profesional han sido mayores que las dificultades:

"La experiencia de evaluación externa nos ha permitido corroborar cómo un proceso de autoevaluación con fines de mejora continua puede generar la transformación de la cultura organizacional de una escuela, al incorporar las características que se desprenden de la matriz de estándares e indicadores que se aplica para la acreditación. También hemos constatado la oportunidad que implica la incorporación en el sector educativo de un conjunto de indicadores y estándares con fines de acreditación. Esta herramienta es útil para orientar las características del servicio educativo considerado óptimo y, en ese sentido, permite alinear a las instituciones educativas con las políticas públicas nacionales". (Griselda González, coordinadora del convenio UMCH-GICES y par evaluador)

"Nuestra experiencia de evaluación externa en el Centro de Educación Técnico Productiva Marinero Pedro Pablo Unanue Carrillo, del Callao, gestionado por la Marina de Guerra del Perú, nos ha permitido constatar que existe institucionalmente la vocación y decisión de realizar procesos de evaluación que lleven a identificar fortalezas y debilidades, así como también oportunidades y amenazas. Las autoridades militares y educativas han demostrado en estos últimos dos o tres años comprender no solo la naturaleza, sino también el sentido que tiene la evaluación institucional, por la que se va logrando la calidad, luego de identificar, en base a unos estándares e indicadores, en qué se está, cuánto se ha avanzado y qué se requiere para ser una institución de excelencia educativa. Muestra de ello es haber logrado que otros centros de educación gestionados por esta institución castrense cuenten también con acreditación oficial". (Manuel Mestanza, evaluador externo y representante de la Entidad Evaluadora Externa Instituto EDUCA)

7. LAS MATRICES DE EVALUACIÓN: REFERENTES DE CALIDAD DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN

Las matrices de evaluación son el referente central del proceso de autoevaluación, cuyos estándares e indicadores de calidad permiten a las IIEE no solo evaluar su propia gestión, sino desarrollar capacidades institucionales para alcanzarlos. Asimismo, son también el referente de la etapa de evaluación externa.

Su concepción y construcción responde a las aspiraciones del sistema educativo y a las demandas de la sociedad en su conjunto. Recogen el modelo de gestión planteado por el sistema educativo y especifican cuáles son los indicadores que evidencian que dicha gestión es de calidad y está orientada al logro de aprendizajes pertinentes en todos los estudiantes.

En todo el proceso de construcción de las matrices de evaluación, descrito en acápite anteriores, se asumió como norte el mandato presente en la Ley General de Educación: lograr la mejora de la calidad educativa a partir de garantizar que las instituciones educativas provean a todos y cada uno de los estudiantes de los elementos y soportes que requieren para alcanzar el nivel óptimo de formación, que les permita enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo toda la vida. Asimismo, la base fue también la normatividad legal vigente, de modo que la propuesta no colisione con aspectos que las escuelas no puedan realizar.

7.1. Principios en los que se basa su construcción

La construcción de las matrices y la concepción de los estándares e indicadores

de evaluación contenidos en la misma se basó, desde sus inicios, en tres principios que han marcado la definición de los propósitos de la acreditación y la orientación de los procesos de autoevaluación y evaluación externa. Estos tres principios son la centralidad en el estudiante, la calidad en la gestión de las IIEE y la búsqueda de la mejora continua.

7.1.1. Centralidad en el estudiante

La Ley General de Educación N.º 28044 reconoce a la educación como derecho fundamental de la persona, una educación que contribuye a la formación integral de las personas y al desarrollo de sus potencialidades (Art. 2 y 3). Esta mirada muy particular de la ley se reafirma en el artículo 8º, cuando señala que la educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Y la precisa aún más cuando, en el artículo 66º, establece que la finalidad de las IIEE es el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes.



Foto 33. Estudiantes de Bagua Grande, Amazonas

Desde la acreditación se ve también a la persona como centro del proceso educativo y prioridad en cualquier agenda educativa.

En la matriz de evaluación para instituciones de EBR, los estándares e indicadores de los diversos factores que componen la gestión —como dirección institucional, trabajo con la familia y la comunidad etc.— están referidos al impacto de dichos factores en la formación integral de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes. Así lo apreciamos, por ejemplo, en la matriz de evaluación de EBR, aprobada en 2011.

Factor 1. Dirección institucional

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
1 Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en el logro de la formación integral de todos los estudiantes.	1.1 Definimos participativamente nuestra misión, visión, objetivos estratégicos y valores, tomando como eje la inclusión, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares.	Órgano de dirección, comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación organizada y representativa de diversos actores de la comunidad educativa en la construcción del proyecto educativo institucional. Participación del CONEI, municipios escolares, APAFA, etc. ✓ PEI promueve la incorporación de estudiantes de diversos grupos culturales y lingüísticos, distintos niveles socioeconómicos y estudiantes con necesidades especiales. El PEI inclusivo se evidencia en una composición estudiantil diversa y en la eliminación de mecanismos de segregación que reducen oportunidades o excluyen de la IE a estudiantes por razones socioeconómicas, de género, de cultura y lengua, y de capacidad. ✓ Visión compartida sobre la ruta a tomar para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando la mejora que se espera con respecto al estado actual de desarrollo de competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares.

Cuadro 1. Ejemplo de elementos de la matriz de evaluación para EBR

En la Matriz de evaluación de ETP (2012) uno de los factores es la Evaluación de resultados y mejora continua, enfocado en el uso de la información obtenida

en las evaluaciones de desempeño de los estudiantes y en el seguimiento del grado de satisfacción de los egresados y empleadores, para desarrollar acciones de mejora del proceso formativo.

Asimismo, los demás factores tienen como punto de referencia la centralidad en los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes. Esto lo podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
2 La propuesta pedagógica de la especialidad se construye a partir del perfil validado de la especialidad, para responder a los requerimientos del sector productivo y preparar al estudiante para la inserción laboral, el autoempleo y la continuación de su trayectoria educativa.	2.1 Propuesta pedagógica orientada a la implementación de estrategias pedagógicas prácticas y efectivas para asegurar el desarrollo de las capacidades y la competencia general del perfil.	Órgano de dirección, jefes de área	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Itinerario formativo responde a las características del perfil, explica cómo se progresa en el desarrollo de las capacidades y asigna el tiempo suficiente para garantizar el logro de la competencia general, el desarrollo de todas las capacidades y de los valores institucionales. ✓ Propuesta pedagógica orienta la selección de metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas y diferenciadas para jóvenes, adultos y adultos mayores, incluidos los estudiantes con discapacidad, basadas en un enfoque por competencias y en una comprobación de su efectividad para el logro de las capacidades y la competencia general del perfil. ✓ Propuesta pedagógica orienta la selección de metodologías de evaluación por competencias que permiten monitorear el logro de las capacidades específicas y complementarias, y la competencia general del perfil, para responder a las expectativas del sector productivo, la empresa y el GR o GL, respecto a cómo se valora un desempeño "adecuado".

Cuadro 2. Ejemplo de elementos de la matriz de evaluación para CETPRO.

7.1.2. Calidad en la gestión de las instituciones educativas

El concepto de calidad en la gestión de IIEE está presente a lo largo de todo el proceso de construcción de la propuesta de acreditación y, particularmente, en el proceso de elaboración de la matriz de evaluación. Ya en las primeras reuniones de la Mesa Técnica de Estándares e Indicadores de Calidad, en 2010, se planteó una definición de lo que se entendería por calidad en la gestión educativa:

La institución educativa orienta todas sus decisiones y acciones al logro de aprendizajes y se compromete a alcanzar los estándares de aprendizaje en un marco de derechos, pertinencia cultural, respeto y atención a las necesidades de aprendizaje y desarrollo integral del estudiante, propiciando oportunidades, condiciones y experiencias diversificadas adecuadas para plasmar en la realidad el currículo planificado. Desarrolla esfuerzos, con la participación de todos sus agentes, encaminados a la retención de sus estudiantes más vulnerables —prevención del abandono y reducción de la repitencia—, a través de acciones de atención intersectorial, orientación e intervención pedagógica debidamente consensuados y establecidos en políticas institucionales.⁶⁶

Esta definición, bastante genérica, se fue desagregando en componentes que hacen de la IE una entidad de calidad. Para ello se recurrió a propuestas que se plantean en diversas consultorías. Una de ellas —Equidad, Acreditación y Calidad, elaborada por Manuel Bello— recoge el aporte de Raczynski y Muñoz,⁶⁷ quienes enumeran cinco factores que están bajo el control de la escuela y que requieren estar presentes de manera conjunta e interrelacionada en la gestión escolar:

- i. Gestión escolar centrada en lo pedagógico: existencia de un proyecto institucional compartido, con énfasis en los aprendizajes; liderazgo pedagógico; profesionalismo docente; buen cumplimiento de normas y disciplina; orientación al logro de calidad académica.
- ii. Buen trabajo de los profesores en el aula: orientación hacia aprendizajes relevantes y significativos; alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje; atención a la diversidad (alumno real) con diversas metodologías y recursos; constante supervisión y retroalimentación a los alumnos; uso intensivo del tiempo; buena relación profesor-alumno (autoridad pedagógica); materiales didácticos con sentido formativo.
- iii. Cultivo de un “capital simbólico”: la escuela posee una “cultura escolar positiva” y una “mística institucional” que contribuye al logro de buenos resultados. Fuerte identificación y compromiso real de todos con la escuela. Cli-

66 IPEBA. Reunión Mesa Técnica de Estándares e Indicadores de la Calidad de la Educación Básica (2010).

67 Bello (2011).

ma organizacional que facilita el trabajo: buena comunicación y confianza entre los actores.

- iv. Altas expectativas y confianza en las posibilidades de los alumnos: los directivos y profesores piensan que es posible entregar una educación de calidad y lograr los aprendizajes previstos, a pesar de las restricciones materiales de las vidas de los alumnos y el pobre capital cultural de sus familias.
- v. Postura clara y explícita sobre el rol de la familia en la escuela: el nivel y tipo de involucramiento de los padres es variable, pero siempre bien definido. En la mayoría de los casos se intenta construir una alianza con los padres que estimula su presencia y colaboración en diversas actividades.
- vi. La propuesta de acreditación agrega un componente muy importante a la definición de una gestión de calidad: la mejora continua. Se entiende por gestión de calidad:

[...] la capacidad que tiene la institución para dirigir sus procesos, recursos y toma de decisiones, en función de la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes que atiende.⁶⁸

De todos los aportes para definir una gestión educativa de calidad, se recogen tres notas centrales:

- i. Una gestión que atiende la diversidad, al responder a las necesidades y demandas de una sociedad pluricultural y multilingüe.
- ii. Una gestión que crea oportunidades para que todos los estudiantes aprendan y se formen integralmente.
- iii. Una gestión que moviliza actores, procesos y recursos de manera sistémica, interrelacionada, con criterios de equidad, eficiencia y eficacia.

7.1.3. Búsqueda de la mejora continua

El concepto de mejora continua es planteado en la Ley del SINEACE. En el artí-

⁶⁸ IPEBA (2011c: 22).

culo 6°, inciso b, se define como una de las funciones del SINEACE proponer políticas, programas y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa. El artículo 17° señala como uno de los objetivos de los órganos operadores el garantizar la óptima calidad de las instituciones educativas a través del fomento de procesos permanentes para el mejoramiento de sus servicios.

Al definir al SINEACE-IPEBA, el artículo 21° señala la responsabilidad de este órgano operador de garantizar niveles aceptables de calidad educativa en las IIEE de educación básica y técnico productiva, así como las medidas requeridas para su mejoramiento. Este rol es asumido a lo largo del proceso de autoevaluación y evaluación externa para la mejora continua de las IIEE, pero también utiliza los resultados de ambos procesos para ofrecer insumos a las entidades competentes, con el fin de que diseñen políticas y programas que respondan a la situación presentada en las IIEE.

Estas definiciones normativas en torno a la acreditación la ubican mejor en cualquier modelo de aseguramiento de la calidad educativa, conjuntamente con los procesos de licenciamiento. Ambos son mecanismos claves de la regulación de la calidad en las instituciones educativas; sin embargo, en términos de estándares de calidad hay diferencias entre ellos. Para autorizar el funcionamiento de una institución (licenciamiento) se requiere que esta cumpla estándares básicos de calidad, condiciones mínimas y esenciales. Ya en el plano de la acreditación se requiere que las instituciones que están funcionando cumplan con estándares óptimos, relevantes, que demuestren calidad en la gestión que desarrollan y en el servicio que ofrecen.

La calidad deseada solo se alcanza mediante la mejora continua de los procesos y resultados de la gestión. Este debe ser el objetivo permanente de toda institución, como base de un modelo de mejora continua: la autoevaluación. En este proceso, que forma parte de la propuesta de acreditación, es en el que se detectan las fortalezas y debilidades que se potencian y superan a partir de los planes de mejora. El mejoramiento continuo implica un aprendizaje permanente en la organización y la participación de todos los actores para responder a las necesidades de la institución, a partir de múltiples estrategias, particulares a cada realidad.

La acreditación, a diferencia del licenciamiento,⁶⁹ implica necesariamente el fomento de una cultura de evaluación que permita avanzar en las expectativas en cuanto a calidad y promover y mantener la mejora continua, teniendo como horizonte alcanzar niveles de excelencia.

7.2. Estructuración de las matrices de evaluación

Las matrices de evaluación para EBR y ETP son similares en cuanto a su estructura y comparten los enfoques principales establecidos para todo el proceso de acreditación. Sin embargo, cada una de ellas contiene factores específicos que responden con pertinencia al tipo de institución que evalúan.

7.2.1. Configurando sus elementos. Tensiones y definiciones

El SINEACE-IPEBA plantea como punto de partida para el proceso de acreditación contar con matrices de evaluación de la gestión educativa para IIEE de EBR y CETPRO, que deberían ser utilizadas como referentes de los procesos de autoevaluación y evaluación externa. Por ello, inicia su construcción con definiciones que inevitablemente suscitaron controversias. Una primera tuvo que ver con el uso de los estándares e indicadores para medir calidad.

El tema de los estándares es uno de los más difundidos y adoptados a nivel internacional, pero es también el que ha originado tensiones en el diálogo promovido en diferentes espacios. Las críticas advierten sobre los peligros —tanto en los casos de estándares de aprendizaje como de gestión institucional— de una tendencia homogeneizante, de estandarización sociocultural desfavorable a la diversidad. Adicionalmente, se teme que generen procesos que devengan en sanciones o estigmatización de las escuelas.

Sin embargo, es necesario tener como país puntos de referencia para evaluar el desempeño de las instituciones y su nivel de calidad, de modo que se eleven progresivamente las aspiraciones. Estos puntos de referencia deben tradu-

69 Para el caso de la educación básica podríamos referirnos a la "autorización de funcionamiento".

cir las exigencias del sistema y las demandas de diferentes actores de manera más concreta y evaluable. Las instituciones educativas tienen que saber qué se espera de ellas, pero también el sistema debe generar las condiciones para que todas las escuelas puedan alcanzar los estándares deseados.

Por ello, el SINEACE-IPEBA asume como elementos centrales de su propuesta los estándares e indicadores de calidad de la gestión escolar, con el pleno convencimiento de que ellos generarán procesos de acreditación preocupados no solo por la eficiencia y eficacia de la gestión, sino por la equidad y la pertinencia. Además, que tengan como punto de partida la diversidad y sean eminentemente formativos. Y el adoptar amplias consultas técnicas y sociales para definirlos hace que sean expresión de las demandas de los diversos sectores del país.

Asumidos los estándares como elementos que van a motivar el trabajo colectivo por el mejoramiento de la calidad de las IIEE, se plantea una segunda tensión: estándares mínimos u óptimos. Surgen preguntas como si los estándares e indicadores deberían plantear situaciones deseables, a pesar de no ser una práctica común en las escuelas. Por ejemplo, el manejo presupuestario⁷⁰ o la posibilidad de contratar maestros idóneos.⁷¹ Algunas posiciones se presentan en defensa de esta postura, porque es la única manera de inducir cambios en el sistema educativo. Otras señalan que debían ajustarse a la realidad proponiendo aquello que puede ser alcanzado por la institución educativa. Si bien hay experiencias relevantes en gestión financiera, estas son muy diversas, parciales y poco familiares para el grueso de escuelas y CETPRO de nuestro país.

El SINEACE-IPEBA asume la necesidad de que los estándares guarden un equilibrio entre lo realista y común en las instituciones educativas, y lo deseable para proponer el cambio. La idea es construir una matriz sobre la base de aspectos trascendentales, posibles de afrontar por la propia institución educativa y, en cierta medida, que sea común a todas. De lo contrario, se tendría que elaborar matrices para cada contexto y tipo de escuela. Además, los estándares se

70 Ministerio de Educación (2005).

71 Según el D. S. N.º 009-2005-ED, art. 19, literal I, entre las funciones del director está "Presidir el comité de evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo".

irán adaptando en la medida de nuevas atribuciones o responsabilidades que el sistema les dé a las instituciones educativas.

Ambas tensiones continúan presentes en diferentes espacios de discusión, pero también es cierto que ellas afirman la necesidad de que las IIEE se aproximen a su funcionamiento ideal si se quiere que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes y logren los resultados de aprendizajes esperados.

Asumida la decisión de utilizar estándares e indicadores para evaluar la calidad en la gestión de las IIEE, las matrices se estructuraron en función de los siguientes componentes esenciales:

- i. Factor: aspecto esencial para la gestión escolar, que influye en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje
- ii. Estándar: descripción de los logros esperados. Precisa las expectativas de calidad en cuanto a la gestión educativa.
- iii. Indicador: acción observable, verificable, susceptible de ser medida. Permite determinar el nivel de logro del estándar. Se muestran pruebas para sustentarlo.

En la presentación de las primeras versiones de las matrices se consideraron, además, los “actores clave” con mayor responsabilidad en el logro del estándar y algunos ejemplos de los aspectos que se deben incluir al momento de evaluar los estándares.

7.2.2. Estructura y actualizaciones de la matriz EBR

Estas primeras aproximaciones relacionadas con los componentes de la matriz de evaluación, la revisión de experiencias nacionales e internacionales, y las diversas consultas técnicas y sociales permitieron arribar a una primera matriz para las IIEE de EBR que, pese a ser técnica, pretendía ser accesible a toda la población y puesta en práctica por toda la comunidad educativa.

Esta primera matriz tiene como foco la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se sustenta en las relaciones entre docentes, estudiantes y contenidos de aprendizaje, y en el que interactúan métodos, procedimientos y recursos para alcanzar resultados: logros de aprendizaje y formación integral de los estudiantes.

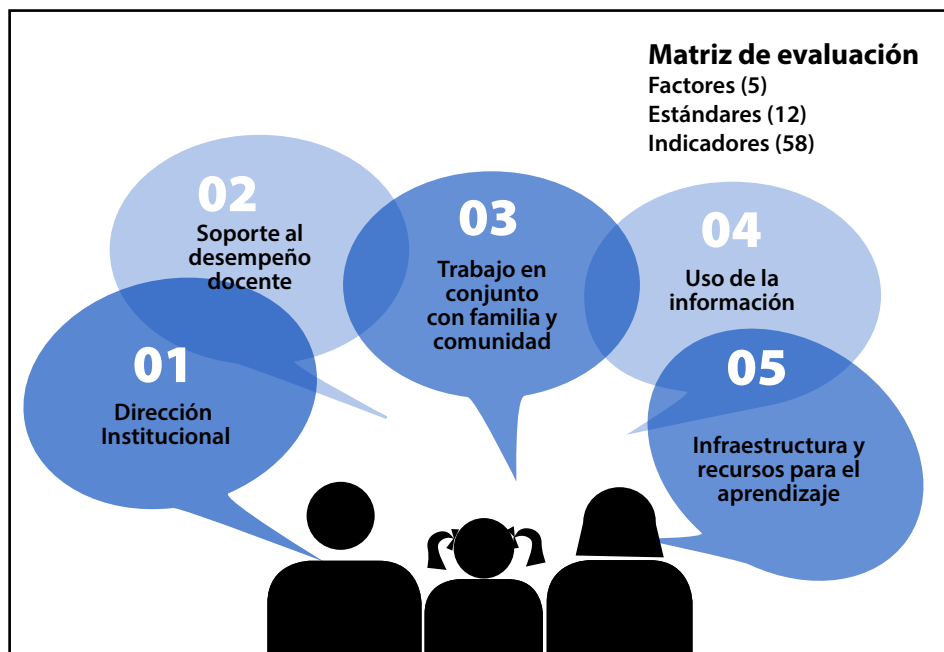


Gráfico 5. Factores de calidad en la gestión de IIEE de EBR

Este enfoque de la matriz permite a las IIEE reflexionar sobre cómo los diversos y medulares aspectos de la gestión influyen en el desempeño de los estudiantes y, en consecuencia, plantearse un trabajo más articulado que tenga como horizonte el logro de los aprendizajes. La matriz tiene el valor de “concebir la gestión bajo una perspectiva sistémica que busca explicitar la relación existente entre el funcionamiento escolar y el desempeño de los estudiantes. Ella brinda la posibilidad a las escuelas de identificar en qué capacidad se encuentran para influir positivamente en el aprendizaje de todos sus estudiantes y qué requerirían para fortalecer esta capacidad”.⁷²

72 SINEACE (2014: 73).

Esta matriz, aprobada en 2011⁷³ (ver Anexo 1), plantea 5 factores, 12 estándares y 43 indicadores distribuidos de la siguiente manera:

FACTOR	ESTÁNDARES	INDICADORES
1. Dirección institucional	3	9
2. Soporte al desempeño docente	3	15
3. Trabajo conjunto con las familias y la comunidad	2	5
4. Uso de información	2	6
5. Infraestructura y recursos para el aprendizaje	2	8
5	12	43

Cuadro 3. Factores, estándares e indicadores para la evaluación de IIEE de EBR (Matriz versión 1)

La aplicación de la matriz durante un periodo sustentó modificaciones que se tradujeron en una segunda versión de la misma, aprobada en 2014⁷⁴ (ver Anexo 2). La actualización de la matriz de evaluación se realizó considerando lo siguiente:

- i. Los aportes del colectivo ADECOPA, que analiza la pertinencia de los estándares e indicadores de acuerdo a las normas que rigen la educación privada.
- ii. Los informes de las IIEE que se encuentran en proceso de autoevaluación, quienes plantean también sus observaciones o dificultades, a partir de la experiencia en la aplicación de la matriz. Sus observaciones tienen que ver más con la necesidad de precisar los indicadores y el uso de lenguaje comprensible para los diversos actores de la comunidad educativa.
- iii. La revisión de las nuevas herramientas del sistema de dirección escolar y del sistema curricular (marco curricular, mapas de progreso de aprendizaje, rutas de aprendizaje) establecidos por el MINEDU sirve para reforzar componentes de la matriz como el liderazgo pedagógico, la gestión centrada en los aprendizajes y el soporte al desempeño docente. Se incorporan también enfoques transversales establecidos por el MINEDU, como educación ambiental, y se da más énfasis a la inclusión.

73 Presidencia del SINEACE (2011).

74 Oficializada mediante Resolución de Presidencia del Consejo Superior N.º 071-2014-COSUSINEACE, del 30 de junio de 2014.

- iv. Aportes del Directorio de SINEACE-IPEBA para incorporar el uso de la información proveniente de los resultados de las evaluaciones del rendimiento escolar, a fin de tomar decisiones de mejora que aseguren el logro de aprendizajes en los estudiantes.

En esta matriz actualizada se suprimen algunos aspectos que no estaban bajo el control de las escuelas. Igualmente, se fusionan otros y, en algunos casos, se desdobra la propuesta inicial.

Se opta por una redacción más sencilla, sin que los estándares e indicadores pierdan su esencia y carácter técnico. Incorpora también un glosario de términos para asegurar la homogeneidad en la comprensión y el uso de conceptos por parte de quienes la usen con fines de autoevaluación y evaluación externa.

FACTORES	ESTÁNDARES	INDICADORES
1. Dirección institucional	3	14
2. Soporte al desempeño docente	3	20
3. Trabajo conjunto con las familias y la comunidad	2	8
4. Uso de la información	2	7
5. Infraestructura y recursos para el aprendizaje	2	9
5	12	58

Cuadro 4. Factores, estándares e indicadores para la evaluación de IIEE de EBR (Matriz versión 2)

En los instrumentos de recojo de información se establecen algunas diferencias entre gestión pública y privada —por la existencia de normas que determinan estas diferencias—, sobre todo en aspectos vinculados con la toma de decisiones y la difusión de la información de recursos financieros.

Finalmente, como ya se ha mencionado, la evaluación integral promovida por el propio SINEACE sobre su quehacer en 2014, con la finalidad de verificar su pertinencia y recoger recomendaciones para su mejoramiento, significó para el caso de acreditación la necesidad de una nueva revisión de las matrices, con la perspectiva de articular los modelos de acreditación desde la educación básica hasta la superior. Para ello, se reactivó la Comisión Transversal de Acreditación, conformada por directores y especialistas de las direcciones de acredita-

ción del SINEACE, las que iniciaron un trabajo intenso apoyadas por consultores externos.⁷⁵

El trabajo de esta comisión ha permitido identificar aspectos comunes referidos al enfoque del proceso y consensuar la estructura de las matrices. En el caso de la EBR, esta nueva estructura supone básicamente un reordenamiento de los factores que ya consideraba la anterior matriz, en torno a cuatro dimensiones consensuadas: gestión estratégica, formación integral, soporte y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, y resultados; y hace énfasis en el desarrollo de factores como el referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se introducen rúbricas para la evaluación, ejemplos de evidencias y fuentes de verificación que brinden mayores orientaciones para la autoevaluación en las IIEE.

7.2.3. Estructura de la matriz ETP

Si bien la experiencia de elaboración de la matriz de evaluación para la EBR fue un referente para la elaboración de la matriz de la ETP, es importante destacar que esta tiene sus particularidades porque responde a una forma del sistema educativo orientada específicamente a la formación profesional. Por otro lado, y para fines de acreditación, se circunscribe a la acreditación de una especialidad u opción ocupacional, en lugar de la gestión de todo el CETPRO.

La construcción de la matriz de evaluación en ETP fue un trabajo complejo por la naturaleza de los procesos formativos y la diversidad de actores involucrados en dichos procesos, no solo educativos sino pertenecientes al ámbito laboral del país. Precisamente esa característica hizo que el trabajo fuera muy rico en intercambios de expectativas, reflexiones, diálogo y, sobre todo, consensos.

La intención de este trabajo, de amplia convocatoria, fue contar con una matriz de evaluación que se focalice en los aspectos centrales de la gestión en los CETPRO

75 Dina Kalinowski para la Educación Básica y Técnico Productiva, la Dra. Doris Maraví para los institutos superiores y pedagógicos, Manuel Rodríguez para la educación universitaria y María Amelia Palacios para la mirada transversal del nuevo modelo de evaluación.

que más inciden en la mejora de la calidad y en la pertinencia de la oferta formativa; con estándares aplicables a las diferentes realidades del país. Por ello, a lo largo de su construcción se tuvo presente conceptos centrales en ETP: equidad y diversidad, articulación entre oferta formativa y demanda productiva, inserción laboral y competitividad, desarrollo de competencias y aprendizaje a lo largo de la vida.

Una primera estructura y contenido lo planteó la consultoría "Sistematización de buenas prácticas en la gestión de los CETPRO".⁷⁶ La estructura se elaboró en base a fuentes nacionales e internacionales, y a modelos de gestión de la calidad. El contenido se recogió del aporte educativo e institucional de centros de formación laboral nacionales que funcionan actualmente con resultados muy positivos. La finalidad de esta metodología fue "otorgarle un carácter colectivo al modelo, así como una pertinencia con la realidad local, existiendo la seguridad de que las exigencias de calidad puestas en el modelo serán válidas y realizables".⁷⁷

Esta primera propuesta analizó las experiencias, básicamente, en torno a seis componentes:

- i. Gestión educativa (PEI, alianzas interinstitucionales, redes con otras IIEE, políticas de sostenibilidad financiera)
- ii. Oferta formativa (diseño curricular adecuado a la demanda, innovaciones)
- iii. Desempeño docente (procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollo de capacidades)
- iv. Recursos y medios educativos (infraestructura, recursos tecnológicos y materiales)
- v. Seguimiento a egresados
- vi. Resultados

Sobre esta base y luego de las primeras consultas, se estructuró una propuesta más completa que incluía dimensiones, estándares, indicadores y aspectos orientadores en el cumplimiento del indicador, elementos que fueron organi-

⁷⁶ León (2010).

⁷⁷ León (2010).

zados en función de cuatro aspectos:

- i. Planificación (PEI, oferta formativa, gestión administrativa)
- ii. Implementación (infraestructura y equipamiento, implementación curricular, docentes, orientación)
- iii. Evaluación (resultados de la formación, resultados de los procesos de gestión)
- iv. Mejora continua (plan de mejora, ajustes, evaluación del plan)
- v. La propuesta final tiene en su estructura los mismos elementos centrales de la propuesta de EBR: factores, estándares e indicadores. Asimismo, considera a los actores clave y ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador.

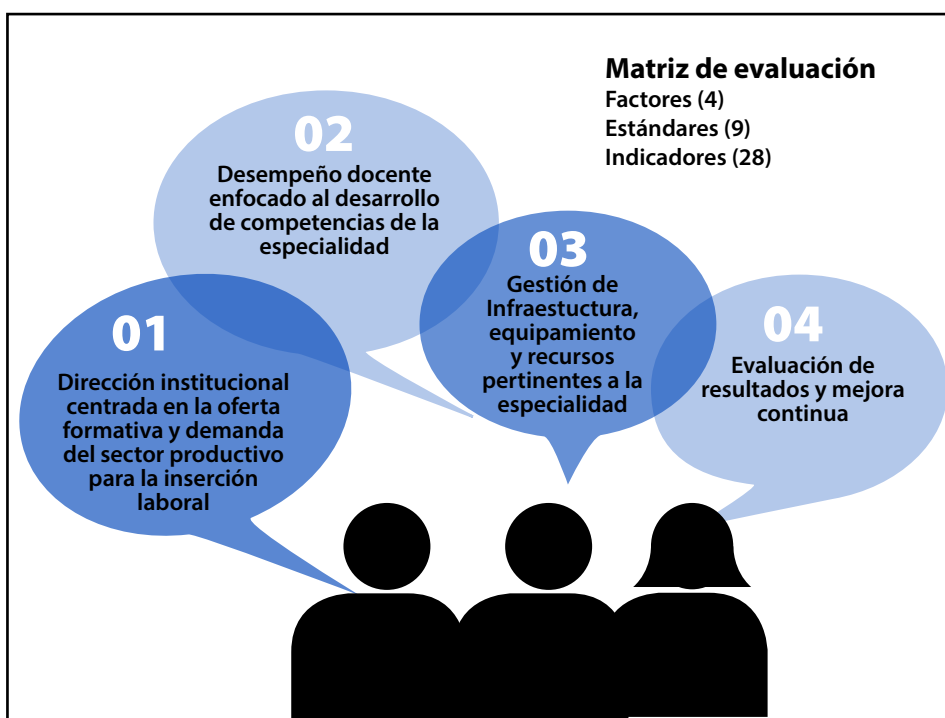


Gráfico 6. Factores de calidad en la gestión de CETPRO

La matriz aprobada en 2011⁷⁸ (ver Anexo 3) se ha estructurado de la siguiente manera:

78 IPEBA (2011f).

FACTORES	ESTÁNDARES	INDICADORES
1. Dirección institucional	3	10
2. Soporte al desempeño docente para el desarrollo de las competencias de la especialidad	3	10
3. Gestión de infraestructura y recursos pertinentes	1	3
4. Evaluación de resultados y mejora continua	2	5
4	9	28

Cuadro 5. Factores, estándares e indicadores para la evaluación en CETPRO

La matriz visualiza la gestión educativa como “la capacidad del CETPRO de dirigir recursos, procesos y decisiones para garantizar una efectiva articulación entre la oferta y las demandas productivas”.⁷⁹ Sin embargo, el foco es el “desarrollo de competencias que permitan a los egresados acceder a un empleo digno, llevar a cabo con éxito emprendimientos para el autoempleo y continuar con una trayectoria formativa que le brinde acceso a mayores calificaciones”.⁸⁰

79 IPEBA (2011d: 28).

80 IPEBA (2011d).

8. LA ACREDITACIÓN: RECORRIDO Y DESAFÍOS

La educación ha sido valorada en las últimas décadas como un bien público y un factor determinante en la competitividad de los países. De allí la preocupación por la búsqueda de calidad de las instituciones que la brindan, mediante mecanismos para asegurar su logro. Uno de esos mecanismos es la acreditación, que en su acepción más general significa “el reconocimiento público y temporal a una institución educativa que cumple con determinadas expectativas de calidad educativa”.⁸¹

El reconocimiento, como lo expresa Taylor, es una necesidad humana vital que moldea nuestra identidad.⁸² Es también, como indica Cussiánovich, una herramienta que contribuye a mejorar la autoestima, a dar sentido al quehacer de las personas.⁸³ Por ello, la propuesta de acreditación significa para el SINEACE-IPEBA algo más que los procesos de autoevaluación y mejora. Es la expresión de la dignidad y del ejercicio de los derechos del colectivo escolar.

El concepto de acreditación fue enfocado también desde el SINEACE-IPEBA como un proceso que fortalece la capacidad de autorregulación de las IIEE, pero, sobre todo, promueve una cultura de atención permanente a las oportunidades de mejora. Es un proceso básicamente sistémico que tiene dos propósitos:

81 IPEBA (2011d).

82 Taylor (1993).

83 SINEACE (2015: 60).

- i. Orientar a las IIEE para que gestionen sus procesos y recursos, y tomen decisiones en función de la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes que atienden.
- ii. Proveer a las instancias del Estado y la sociedad civil información para tomar decisiones orientadas a responder a las necesidades de las IIEE, con el fin de darles el soporte que les permita alcanzar la calidad educativa esperada.⁸⁴

8.1. Elementos que facilitaron la implementación de la acreditación

Debido a la novedad de la propuesta de evaluación, tanto en instituciones de EBR como de ETP, y el poco tiempo del que disponen las comunidades educativas para desarrollar sus procesos de autoevaluación e implementación de planes de mejora, se estimó pertinente brindarles todas las facilidades para que los desarrollen adecuadamente. Por ello, el especial interés en proporcionarles el mayor número de herramientas que faciliten su trabajo y motivar a diversos aliados, instituciones públicas y privadas para que acompañen, de manera directa o indirecta, estos procesos.

8.1.1. Herramientas de apoyo a las diversas etapas de la acreditación

El equipo técnico del SINEACE-IPEBA prestó especial atención a la elaboración de herramientas que orienten y faciliten el proceso de acreditación en todas sus etapas. Un primer esfuerzo fue la elaboración de las matrices de evaluación,⁸⁵ que dan el marco a todo el proceso de acreditación y que fue una herramienta muy manejada por todos los actores que participaron en este proceso.

Para la etapa previa, de difusión y sensibilización al interior de las IIEE, el SINEACE-IPEBA proporcionó estrategias, ejemplos y sugerencias, a través de charlas informativas, reuniones y talleres. También contó con módulos autoformativos y cursos virtuales que prepararon a las IIEE para iniciar y sostener su proceso de autoevaluación.

⁸⁴ IPEBA (2011e: 18).

⁸⁵ Ampliamente desarrolladas en acápite anteriores.

Una etapa central es, sin duda, la de autoevaluación. El equipo técnico del SINEACE-IPEBA brindó un conjunto de herramientas⁸⁶ para apoyar la labor del Comité de Calidad. Aprender a utilizarlas y mejorar progresivamente su aplicación fue una tarea compartida con los capacitadores regionales y parte sustantiva del proceso de cambio en la gestión escolar.

La guía de autoevaluación⁸⁷ —tanto para la EBR como para los CETPRO— ha sido la herramienta básica para conducir la etapa previa y la autoevaluación en las IIEE. Prepara al Comité de Calidad en el manejo de la matriz de evaluación y señala los pasos a seguir hasta culminar con la elaboración del informe de autoevaluación. Proporciona la metodología e instrumentos de evaluación que responden a los factores, estándares e indicadores propuestos en la matriz, y aporta a la elaboración del plan de mejora. Este documento fue validado en su contenido, lenguaje y diagramación en IIEE públicas y privadas, polidocentes y multigrado del ámbito rural y urbano, para constatar su pertinencia y aplicabilidad. Al igual que las matrices de evaluación, las guías de autoevaluación son de libre acceso y, además de encontrarse impresas, están disponibles en la página web del SINEACE.



Foto 34. Docentes de IE de Cañete validando la guía de autoevaluación y sus instrumentos de recojo de información (2012)

86 Guías, formatos, instrumentos de recojo de información, indicaciones o software para el procesamiento de información.

87 Como antecedente, se contó con una "Propuesta de guía de autoevaluación de instituciones de EBR en función al estudio de experiencias de autoevaluación y acreditación a nivel nacional de instituciones educativas de Educación Básica", encargada a la Dra. Graciela Ruiz Durand en 2009. Asimismo, se desarrollaron las consultorías de Teresa Nakano "Elaboración de la guía e instrumentos de autoevaluación de la gestión educativa de Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO)" y "Elaboración de instrumentos de autoevaluación de la calidad de la gestión de instituciones educativas de Educación Básica", en 2011 y 2012, respectivamente. Considerando estos insumos, el equipo técnico elaboró el documento que se pondría a disposición de las escuelas.

La *Herramienta de procesamiento de la información de la autoevaluación*,⁸⁸ tanto para la EBR como para la ETP, es otro apoyo importante para las escuelas, pues les permite obtener los resultados de la autoevaluación de manera inmediata y aprovechar el tiempo disponible para la reflexión y la toma de decisiones sobre las mejoras necesarias a fin de lograr los estándares de calidad y así poder acreditarse.

Específicamente para la elaboración del plan de mejora se trabajó, en forma conjunta con el FONDEP,⁸⁹ manuales para la elaboración, costeo y presupuesto de planes de mejora para IIEE de EBR⁹⁰ y CETPRO,⁹¹ cuya publicación financió FONDEP. Estos manuales permitieron a las IIEE y CETPRO canalizar los resultados de la autoevaluación, establecer prioridades y planificar mejoras. Tecnicificar este trabajo en las instituciones educativas les iba a permitir presentar sus planes de mejora, en condiciones más favorables, a diversos fondos concursables, sobre todo los ofrecidos por el propio FONDEP.

La siguiente etapa del proceso de acreditación, la evaluación externa, requería también desarrollarse con mucha objetividad y rigor técnico. Para ello se elaboró el *Procedimiento de evaluación externa con fines de acreditación de instituciones de educación básica y técnico productiva*.⁹² La particularidad de este procedimiento es que abarca los cuatro aspectos centrales de esta etapa de evaluación: la evaluación externa de las IIEE, la autorización y registro de entidades evaluadoras externas con fines de acreditación, la certificación de evaluadores externos y los mecanismos de transparencia, infracciones y sanciones.

88 Herramienta elaborada en Excel para que sea de fácil manejo y esté al alcance de las IIEE.

89 FONDEP (Fondo Nacional de Desarrollo para la Educación Peruana) es una institución pública adscrita al Ministerio de Educación que promueve e impulsa el financiamiento de proyectos de inversión, innovación y desarrollo educativo, y que gestiona el conocimiento destinado a mejorar la educación peruana. Fue creado por la Ley General de Educación N.º 28044 y para su organización y funcionamiento se refrendó con la Ley N.º 28332, en 2004, que establece como su finalidad el apoyar el financiamiento de proyectos de inversión, innovación y desarrollo educativo propuestos y desarrollados por las instituciones educativas.

90 FONDEP, SINEACE (2013).

91 FONDEP, SINEACE (2014).

92 La primera versión fue aprobada por Resolución de Presidencia del Consejo Superior N.º 061-2014-COSU-SINEACE/P, del 2 de mayo de 2014. La segunda, por Resolución de Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc N.º 014-2014-COSUSINEACE/CDAH-P, del 17 de octubre de 2014.

8.1.2. Asistencia técnica

La implementación de la acreditación se sustenta en un proceso de evaluación como herramienta de mejora continua; sin embargo, la evaluación aún se concibe en el imaginario colectivo como una herramienta de carácter punitivo. Cambiar esta concepción arraigada por la que plantea el SINEACE-IPEBA requeriría de acciones intensivas de difusión, sensibilización y capacitación a diferentes niveles y con diversos actores.

La Dirección de Evaluación y Acreditación del SINEACE-IPEBA, dentro de sus objetivos establecidos en el Reglamento de la Ley N.º 28740, considera fomentar una cultura evaluativa en las instituciones y programas de educación básica y técnico productiva. Para ello, se planificaron y desarrollaron acciones de asistencia técnica que atendieran las demandas existentes considerando la importancia de esta actividad, para ir posicionando una nueva concepción de evaluación y la acreditación como instrumento de mejora.



Foto 35. Asistencia técnica a comité de calidad de Moquegua

La asistencia técnica comprendió mecanismos como acompañamiento presencial, asistencia virtual por correo electrónico, asistencia vía telefónica, reuniones de trabajo, entre otras. Tuvo diferentes características para atender a la naturaleza de cada una de las etapas de la acreditación, las que se detallan en el acápite 8.2.

El balance final fue positivo, ya que gracias a la asistencia técnica se pudo llegar con el mensaje adecuado a los diversos actores e instancias de gestión, para lograr la sensibilización y posicionar la naturaleza de la acreditación. Por otro lado, el acompañamiento a las instituciones educativas fue altamente valorado, sobre todo por aquellas que iniciaron su proceso de autoevaluación, con una fuerte motivación por la mejora, pero sin tener mucha claridad de cómo desarrollar el proceso.

8.1.3. Aliados estratégicos

La participación es una aspiración importante del SINEACE-IPEBA. Los aliados estratégicos han sido la concreción de esa aspiración. Diversas instituciones, públicas y privadas, han jugado un papel muy importante en el desarrollo de la experiencia. Destacaremos a aquellas que han asumido mayores retos y han acompañado etapas importantes de la implementación de la acreditación: el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP).

8.1.3.1. El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica-PROMEB

Se implementó el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica-PROMEB, con el apoyo de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI), en poblados y distritos de la zona rural de la región norte⁹³ del país. El objetivo fue que una mayor cantidad de estudiantes completen la educación primaria en la edad normativa y con las competencias básicas requeridas. La preocupación de este programa era, además, la gestión de las diversas instancias admi-

93 Piura y La Libertad (Julcán).

nistrativas, particularmente de las IIEE en redes, por lo que se priorizaron aspectos de la escuela, el aula y los procesos pedagógicos.

Esta coincidencia de intenciones con el SINEACE-IPEBA llevó a la firma de un Memorando de Entendimiento entre ambas instituciones, que tenía como objetivo “aunar esfuerzos para el mejoramiento de la calidad de la educación básica regular, en el marco del SINEACE”. Se fijaron como objetivos específicos los siguientes:

- i. Recoger, intercambiar y difundir experiencias que han adelantado acciones en los temas de mejoramiento de la calidad educativa considerando indicadores de gestión institucional y pedagógica en el nivel de la educación básica.
- ii. Contribuir a la elaboración de los estándares, criterios y procedimientos para la autoevaluación de la calidad en las instituciones de educación básica.
- iii. Apoyar la difusión en las regiones de la ley y el reglamento del SINEACE.

La asociación tuvo una participación central en los talleres de consulta, tanto para la elaboración de la matriz de evaluación como de la guía de autoevaluación, y en el desarrollo de experiencias iniciales de autoevaluación en las zonas de intervención. Asimismo, desarrolló acciones de difusión y sensibilización para acercar al SINEACE-IPEBA a la población de su zona de intervención y motivar a las IIEE a iniciar procesos de autoevaluación.

8.1.3.2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI

Las actividades para el desarrollo de la propuesta de la matriz estuvieron enmarcadas en el convenio suscrito entre la OEI y el SINEACE-IPEBA, a partir del cual se desarrolló el proyecto denominado Modelo de evaluación de la calidad de la gestión educativa en centros de Educación técnico productiva. Este fue monitoreado por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE Perú), tuvo una duración de 16 meses y las actividades previstas acompañaron el desarrollo de tareas vinculadas sobre todo con la elaboración de la matriz de evaluación y el fortalecimiento de capacidades del SINEACE-IPEBA.

Para la ejecución del proyecto, se firmó el Acuerdo Específico de Cooperación N.º 002-2010, que permitió contar con un profesional del IDIE Perú como responsable del diseño, apoyo técnico, monitoreo y evaluación del proyecto. Asimismo, se dispuso de un financiamiento por un monto de 50 026 dólares americanos. Este aporte fue fundamental en momentos en que la institución aún no contaba con independencia presupuestal y los fondos eran limitados.

El proyecto se propuso “construir un modelo para la evaluación de los CETPRO tomando como referencia los elementos clave que inciden en la calidad de las instituciones de formación profesional, en la empleabilidad y desarrollo local”.⁹⁴ Se ejecutó a través de especialistas internacionales, el equipo técnico del SINEACE-IPEBA, especialistas de las regiones y UGEL, y especialmente directores y docentes de los CETPRO.

El proyecto favoreció el diseño de las etapas de acreditación, la construcción de la matriz de evaluación de la calidad de los CETPRO, la realización de investigaciones que sustentan las propuestas y la movilización de diversos actores en encuentros, talleres, mesas técnicas, etc. Asimismo, ha permitido el fortalecimiento de las capacidades en el SINEACE-IPEBA. El equipo técnico tiene una mirada global de la educación técnica a escala mundial y de país, y está capacitado en el diseño de modelos de evaluación y la construcción de herramientas técnicas para ese fin.

La coordinación del IDIE Perú tuvo una presencia muy activa en el proyecto, tanto en su seguimiento como en el desarrollo de los diversos talleres y jornadas, el análisis de las propuestas y la vinculación con el MINEDU.

8.1.3.3. Plan Internacional

Es una organización internacional sin fines de lucro que tiene como fin el desarrollo comunitario centrado en los derechos de la niñez. En el Perú, Plan Internacional lleva a cabo programas integrales de salud, educación, seguridad eco-

94 IPEBA (2011g).

nómica familiar, promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y participación infantil. Su ámbito de intervención comprende Piura, Cusco, Lima Cono Norte y Cajamarca. El patrocinio de niñas y niños es el fundamento básico de la organización, en busca de mejorar su calidad de vida de manera perdurable.

En 2010, se firmó un memorando de entendimiento con la finalidad de “aunar esfuerzos para el mejoramiento de los procesos de la calidad de la educación básica regular, en el marco del SINEACE”. Entre los objetivos específicos del acuerdo se destacan los siguientes:

- i. Recoger, intercambiar y difundir experiencias que han adelantado acciones en los temas de mejoramiento de la calidad educativa considerando estándares e indicadores de gestión institucional y pedagógica en el nivel de la educación básica.
- ii. Contribuir a la elaboración de los estándares, criterios y procedimientos para la autoevaluación de la calidad en las instituciones de educación básica.
- iii. Implementar experiencias piloto de autoevaluación de IIEE de EBR que permitan validar los estándares de calidad propuestos.
- iv. Apoyar la difusión en las regiones de la ley y el reglamento del SINEACE.

De este modo, Plan International facilitó las consultas iniciales de percepciones de calidad que fueron insumo para el establecimiento de los estándares de evaluación en las regiones Cusco, Piura y Callao (Ventanilla). Asimismo, ha tenido una participación activa en la Mesa Técnica de Estándares e Indicadores (Lima) y ha sido un aliado importante en la región Piura en donde, conjuntamente con FONDEP, se intervino en localidades como La Arena.

8.1.3.4. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana-FONDEP

En 2013, se firmó un convenio de cooperación interinstitucional entre el FONDEP y el SINEACE-IPEBA, que tenía como objetivos promover los procesos de autoevaluación conducentes a la acreditación de la calidad de la gestión de las IIEE de EBR y ETP, e impulsar, de forma articulada y en alianza con socios estra-

técnicos, sistemas de financiamiento para la implementación de planes de mejora y procesos de evaluación externa en dichas instituciones.



Foto 36. Reunión de coordinación con FONDEP (2013)

Al amparo del convenio, una de las primeras acciones fue dar soporte a la primera experiencia en autoevaluación con fines de acreditación que se estaba realizando en el distrito rural de Julcán, región La Libertad. Se vio la necesidad de que el FONDEP apoye el financiamiento de los planes de mejora de las siete escuelas pioneras y las asesore en la ejecución de los mismos.

Los aportes del FONDEP estuvieron destinados a fortalecer capacidades en los miembros de las comunidades educativas para que desarrollaran aquellos aspectos contenidos en la matriz de evaluación que se encontraban como “no logrados”. La coincidencia de estos aspectos por mejorar en las siete escuelas motivó que el fortalecimiento de capacidades se realizara a todo el colectivo. En las siete escuelas se invirtió un total de 401.677 nuevos soles.

Con cada escuela se firmó un convenio para responder a sus necesidades y generar compromisos en ellas. Estos fondos tuvieron una especial recepción por

parte de los miembros de las comunidades educativas de las escuelas beneficiarias y por la comunidad en su conjunto, quienes habían sido tradicionalmente marginados de las iniciativas de inversión en el plano educativo. Si bien, en el tema de infraestructura, el FONDEP no podía aportar a la rehabilitación de sus locales escolares, promovió conjuntamente con SINEACE que algunas de las escuelas de Julcán tuvieran el saneamiento legal de sus locales, a través de instituciones como la Municipalidad de Julcán.

El trabajo coordinado entre el FONDEP y el SINEACE-IPEBA se extendió a otras regiones. Por ejemplo, en Moquegua se firmó un convenio interinstitucional entre ambas entidades y el Gobierno Regional para la promoción del proceso de acreditación de la calidad de las IIEE y la identificación, sistematización y difusión de experiencias de innovación y buenas prácticas en la región.

Asimismo, se diseñaron, en forma conjunta, dos manuales de elaboración, costo y presupuesto de planes de mejora, uno para EBR y otro para CETPRO, financiados por el FONDEP. Estas publicaciones fueron la base de las capacitaciones que se realizaron en las diversas IIEE. Un ejemplo es la capacitación y asistencia técnica conjunta en las escuelas de San Juan de Miraflores, cuyo proceso de evaluación había sido impulsado por la municipalidad de ese distrito.

Es importante destacar el lanzamiento (sobre la base de la experiencia adquirida en Julcán) del Primer concurso para el financiamiento de planes de mejora, organizado por el FONDEP en coordinación con el SINEACE-IPEBA, que ha permitido a 10 instituciones educativas, 7 de EBR y 3 de ETP, de diferentes regiones, tener acceso a dicho financiamiento. Con cada institución, el FONDEP firmó un convenio no solo para la entrega del dinero, sino para asesorar técnicamente los procesos de ejecución de los planes de mejora.

El financiamiento total para el concurso fue de 600.000 nuevos soles; sin embargo, su ejecución se retrasó debido a recortes presupuestales. Recién en 2015 se pudo contar con el financiamiento completo. Esta es una de las actividades que ha generado mayores expectativas en las IIEE públicas, por las ne-

cesidades que viven muchas de ellas. Las diez instituciones educativas cuyos planes de mejora financia el FONDEP⁹⁵ se han convertido en referentes en sus respectivas regiones, con lo que han obtenido logros importantes en el desarrollo de sus planes de mejora y, consecuentemente, en el proceso de mejora continua de la calidad de su gestión escolar.

El FONDEP, al cierre del financiamiento y como parte de su plan de acompañamiento, monitoreo y rendición de cuentas a las instituciones educativas, viene trabajando participativamente en la sistematización de la experiencia, destacando los resultados y lecciones aprendidas del proceso, para compartirlas con otras escuelas y con la sociedad.

8.1.4. Articulación intrasectorial

En el SINEACE-IPEBA siempre hubo disposición para establecer relaciones de trabajo conjunto con los diversos órganos del Ministerio de Educación, especialmente los encargados de apoyar el trabajo de las instituciones educativas de EBR y ETP.

A inicios de 2012, el MINEDU empezó el diseño de la reforma de las instituciones educativas planteando cambios sustantivos en ellas. El modelo de gestión escolar estaría centrado en los aprendizajes y se desarrollaría a través de tres grandes líneas de trabajo: gestión de procesos pedagógicos, convivencia democrática y un nuevo vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad.

La recientemente creada Dirección General de Desarrollo de las Instituciones Educativas (DIGEDIE) tendría un rol protagónico en la definición del modelo y en su implementación.

95 Estas instituciones educativas son, de educación básica regular, Fe y Alegría N.º 39, 171-1 "Juan Velasco Alvarado", San Juan (Lima); IESPP Víctor Andrés Belaúnde (Cajamarca); Leoncio Prado (Puno); Ricardo Palma (Piura); 40616 Casimiro Cuadros (Arequipa). De Educación técnico productiva, San Pablo De la Cruz-Confección Textil (Callao); Rosa Virginia Pelletier-Cocina y CEFOP La Libertad-Producción Agropecuaria (La Libertad).

En este sentido, la DIGEDIE a pedido del Viceministerio de Gestión Pedagógica, convocó el 18 de octubre de 2012 a un equipo mixto, integrado por representantes de las direcciones generales de Educación Básica Regular; Intercultural, Bilingüe y Rural; Educación Básica Especial, Educación Comunitaria y Ambiental; así como al IPEBA y al FONDEP, para analizar, discutir y definir los procesos y acciones necesarios para establecer las disposiciones normativas que construyan y desarrollen el camino hacia la reforma de las instituciones educativas, en el marco de la educación que queremos, desarrollado en el Proyecto Educativo Nacional - PEN, así como revisar y proponer, dada la complejidad del cambio que se persigue, condiciones institucionales, presupuestales, políticas, técnicas, sociales que posibiliten el cambio en las IIEE.⁹⁶

Las reuniones de trabajo de la Comisión se desarrollaron semanalmente hasta mediados de junio de 2013; sin embargo, la concreción de la política y su implementación no se llevaron a cabo.

Por otro lado, la Dirección General de Desarrollo de las Instituciones Educativas-DIGEDIE, fue el órgano dispuesto para articular estrategias con el SINEACE-IPEBA en la perspectiva de impulsar la autoevaluación y evaluación de la calidad de la gestión de las instituciones educativas. El trabajo en este sentido empezó en 2012, a partir de un plan conjunto en el que el SINEACE-IPEBA asumió el fortalecimiento de capacidades en autoevaluación del equipo técnico de dicha dirección, el cual se encargaría de realizar el efecto multiplicador, incluyendo el tema de la autoevaluación en sus capacitaciones realizadas en regiones.

96 Ministerio de Educación (2014). Documento elaborado con base en los acuerdos del Grupo de Trabajo de la Reforma de la Escuela, a la fecha.



Foto 37. Fortalecimiento de capacidades en autoevaluación de especialistas de DIGEDIE (2012)

En 2013, con el apoyo de la DIGEDIE, se logró incluir en la directiva de inicio del año, la disposición para que las IIEE inicien su proceso de autoevaluación. Ello motivó a que un mayor número de escuelas se interesara por el tema y que los Gobiernos locales apoyen sus iniciativas.

Un año después, a través de una alianza entre el MINEDU y la UNESCO, con el financiamiento del Banco de Desarrollo de América Latina-CAF y el apoyo técnico del SINEACE, se desarrolló un programa de capacitación, asesoría y acompañamiento a 50 IIEE a nivel nacional, cuyos directores habían sido identificados como “directores líderes” por la DIGEDIE y con quienes ya venían trabajando tiempo atrás. El objetivo era que desarrollen su proceso de autoevaluación y la implementación de sus planes de mejora. Se tenía la proyección de iniciar 2015 con el financiamiento de los planes de mejora de dichas IIEE. La reorganización de esta dirección y la suspensión de las coordinaciones con el SINEACE por las resoluciones ministeriales promulgadas desde 2014 paralizaron esta iniciativa.

En el caso de la ETP, el trabajo más intenso se desarrolló durante 2012 y 2013, y se llevó a cabo de manera articulada con la Dirección General de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva-DESTP del MINEDU. Además, se comprometió a los órganos operadores del SINEACE: IPEBA y CONEACES. La finali-

dad era desarrollar un trabajo conjunto que conjugara los lineamientos de política y propuestas técnicas de la DESTP con los modelos de acreditación que estaba implementando el SINEACE en torno a la formación profesional.

Este trabajo conjunto era necesario para tener un mensaje unívoco sobre el proceso de mejora: desde la oferta pertinente y desde la gestión institucional orientada hacia la mejora; desde la certificación y la acreditación. Igualmente, para generar cambios sustantivos en la formación profesional articulada al desarrollo y potencialidades regionales, a partir de una gestión alineada a dicho fin.

Los temas que se desarrollaron fueron diversos, pero todos ellos convergían en dos principales: la pertinencia de la oferta formativa que mejore la empleabilidad de los egresados y el modelo de gestión que garantice los procesos de mejora y la sostenibilidad de los centros de formación. Lo importante era profundizar en ellos y definir sus responsabilidades y ámbitos de intervención.

Uno de los avances que se avizoraba con este trabajo coordinado tenía que ver con dos acciones muy relacionadas: el autodiagnóstico —responsabilidad del MINEDU—, que indicaría las familias profesionales a ofrecer, tema centrado en la oferta formativa que dan los CETPRO, y la autoevaluación —responsabilidad del SINEACE-IPEBA—, para garantizar la calidad de la gestión institucional. Estas acciones tienen muchos puntos de convergencia y, aunque son de naturaleza diferente, pueden articularse y nutrirse mutuamente.

Al respecto, era importante armonizar el discurso a fin de que no se confunda el sentido de ambas acciones. Asimismo, era necesario revisar de manera conjunta los instrumentos a emplear para establecer una línea de continuidad entre ellas.

Las reuniones sirvieron también para intercambiar estudios e investigaciones realizadas por ambas entidades para optimizar los recursos, coordinar acciones en las regiones focalizadas por el SINEACE-IPEBA (La Libertad, San Martín, Callao y Arequipa) y realizar visitas y acciones conjuntas, en la medida de lo posible. El SINEACE-IPEBA fortaleció las capacidades de los especialistas de la DESTP en los procesos de autoevaluación y acreditación de CETPRO, y los acercó a la primera experiencia de autoevaluación en el Callao.

La DESTP aspiraba a contar con el 50% de los CETPRO acreditados y el SINEACE-IPEBA a establecer un canal efectivo en el MINEDU para que la información recogida como resultado de los procesos de autoevaluación pudiera ser utilizada para la definición de políticas que posicionen la educación técnico productiva no solo en el escenario educativo, sino especialmente en el escenario social y laboral. Al igual que con la DIGEDIE, los espacios de diálogo entre el SINEACE y el MINEDU en materia de formación profesional se suspendieron y esta aspiración quedó trunca.

La consecuencia de esto fue la dispersión y desarticulación de esfuerzos, con el consecuente perjuicio para la población que espera acceder a un conjunto de servicios que funcionen de manera interrelacionada, como la formación profesional, la certificación de sus competencias laborales y el reconocimiento de la calidad de sus IIEE.

8.1.5. Participación de las universidades

Tanto en Lima como en las regiones (La Libertad, Arequipa, Piura y Lambayeque), la relación con las universidades⁹⁷ se estableció fundamentalmente para presentar a las facultades de Educación la propuesta de acreditación y fortalecer sus capacidades respecto al tema, en la perspectiva de que la incorporen en la malla curricular de formación inicial de docentes y en los programas de posgrado.



Foto 38. Taller de capacitación a docentes del IPNM (2012)

97 En Lima se trabajó también con el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (IPNM), y en Piura se fortalecieron capacidades en profesores del Instituto Superior Pedagógico Público Piura.

Asimismo, se buscaba motivar el surgimiento de nuevas ofertas formativas sobre mejora de la calidad y acreditación. Una de esas ofertas formativas sería el desarrollo de programas de formación de evaluadores externos.

Para lograr los objetivos, el SINEACE-IPEBA convocó en 2013 a las facultades de Educación para transferirles el Programa de Fortalecimiento de Capacidades que venía desarrollando con diversos actores.⁹⁸



Foto 39. Fortalecimiento de capacidades en autoevaluación de docentes universitarios (2013)

Esta propuesta contaba con 7 módulos, en los que se abordaban los siguientes temas:

Módulo 1: Marco orientador del proceso de acreditación en el Perú

Módulo 2: Etapas del proceso de acreditación

Módulo 3: Estándares de la calidad de la gestión de IIEE de EBR y ETP

Módulo 4: Proceso de autoevaluación en EBR y ETP

Módulo 5: Instrumentos de recojo y procesamiento de la información

Módulo 6: Planificación de la mejora

Módulo 7: Estándares de aprendizaje

⁹⁸ A este proceso se invitó a universidades públicas y privadas. Entre las que respondieron, en la ciudad de Lima, podemos mencionar a la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Nacional mayor de San Marcos, la Universidad Cayetano Heredia, la Universidad Católica Sedes Sapientiae, la Universidad Peruana Unión, la Universidad César Vallejo, la Universidad San Martín de Porres y la Universidad Federico Villarreal. Esta transferencia se desarrolló durante el segundo semestre de 2013.

Al finalizar la transferencia, algunas de las universidades desarrollaron, por iniciativa propia, ofertas formativas en autoevaluación y acreditación, otras las ajustaron para hacerlas más pertinentes y dos de ellas desarrollaron programas de formación de evaluadores externos. Además, surgió en estas la iniciativa de organizarse y constituir un grupo impulsor de la acreditación en EBR y ETP.

8.2. Proceso de acreditación

El proceso de acreditación está estructurado de manera sistémica. De acuerdo con el reglamento aprobado, contempla las siguientes etapas:

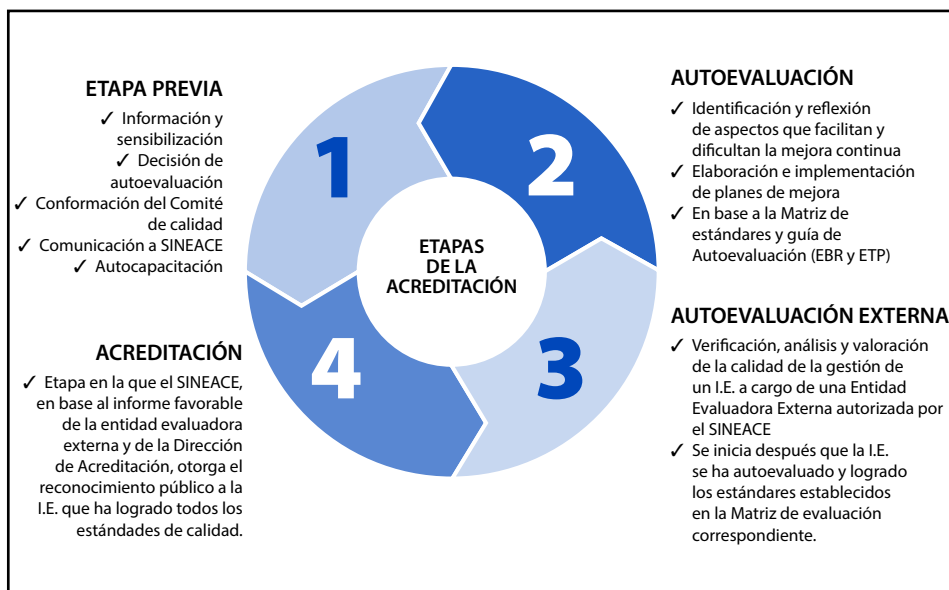


Gráfico 7. Etapas del proceso de acreditación

8.2.1. Etapa previa: preparación para el camino a la mejora

Se ha definido esta etapa como el momento inicial en el que la IIEE genera las condiciones necesarias para asegurar el éxito en el proceso de autoevaluación que empezará. Puede surgir por iniciativa de cualquiera de sus miembros, pero

requiere el compromiso del órgano de dirección para conducirla.⁹⁹

8.2.1.1. Características de esta etapa

Tres son los objetivos de esta etapa previa. El primero tiene que ver con la motivación de la comunidad educativa para apropiarse de la propuesta y decidan implementarla. El segundo se orienta a generar una cultura de evaluación que tenga como meta la mejora en la gestión. Y, finalmente, el tercer objetivo es fortalecer los espacios de diálogo, reflexión y coordinación establecidos en la IE.



Foto 40. Taller de sensibilización con IIEE de Junín (2013)

Para cumplir con estos objetivos, se desarrollan las siguientes actividades:

- i. Informar y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la finalidad, beneficios y etapas para llegar a la acreditación, en los espacios de participación ya establecidos o en otros en los que se promuevan relaciones interpersonales más abiertas. Esta tarea la suele asumir el director o un equipo motivado para iniciar la autoevaluación.

⁹⁹ Módulo II: etapas del proceso de acreditación. Programa de Fortalecimiento de Capacidades en Autoevaluación con fines de Acreditación. Lima, p. 4. Se tomó la versión actualizada al año 2015.

- ii. Convocar a la comunidad educativa para que tomen la decisión de autoevaluarse o no, de manera participativa.
 - iii. Organizarse conformando un Comité de calidad que será responsable de conducir el proceso. Solo el director es el miembro nato y quien lo preside, los demás miembros deben ser elegidos por la comunidad educativa.
 - iv. Llevar a cabo la autocapacitación de los miembros del comité en el manejo de la matriz de evaluación, de la guía de autoevaluación y de los instrumentos y formatos a utilizarse a lo largo de su autoevaluación.
- V. Informar a la DEA-EBTP del SINEACE del inicio de la autoevaluación, para proceder con su registro.

8.2.1.2. Información y sensibilización: eje de la etapa previa

La preocupación del SINEACE-IPEBA fue que las escuelas estuvieran debidamente informadas sobre el proceso de acreditación, antes de tomar cualquier decisión. Por ello, inició en 2012 acciones de difusión y sensibilización a grupos de escuelas convocadas por diferentes UGEL y DRE a nivel nacional, sin que ello constituyera una obligación para que iniciaran el proceso.



Foto 41. Taller de sensibilización en el Callao (2013)

Recurrió también a otras estrategias como la programación, en su sede institucional, de reuniones mensuales abiertas a todas las instituciones que solicitaban información por medios electrónicos (web o correo electrónico).

En 2013, se inició una fase más intensa de difusión y sensibilización. Se buscó generar compromisos en las DRE y las UGEL para asumir tareas de acompañamiento a procesos de autoevaluación, principalmente. Ello implicaba que los especialistas manejaran información adecuada no solo sobre la acreditación, sino acerca de otros campos de trabajo institucional que también contribuyen a la mejora de la calidad educativa, como el uso de estándares de aprendizaje. Para ello se desarrollaron programas de formación de formadores, dirigidos a especialistas de cada UGEL convocados por las regiones, quienes tendrían luego la tarea de replicar lo aprendido con grupos de escuelas de sus jurisdicciones.



Foto 42. Gerencia Regional de Educación Arequipa promoviendo la acreditación (2014)

Era importante que las escuelas no se sintieran solas en su proceso de mejora, sino que contasen con el acompañamiento de profesionales, especialistas y autoridades. Generar voluntades, alianzas y compromisos impulsa procesos de esta naturaleza.

Para 2014, se incorporó la práctica de fomentar el intercambio de experiencias entre IIEE en proceso de autoevaluación. Esta fue una estrategia para sostener la motivación de las IIEE.

Si bien la autoevaluación con fines de acreditación fue promovida desde instancias externas (SINEACE-IPEBA, especialistas de las DRE y UGEL, etc.), a partir del diálogo y la reflexión sobre la propuesta de mejora que la acreditación implicaba, se cuidó que el proceso fuera iniciado “desde el interior de la IE”, a partir de una decisión voluntaria, explícita y el convencimiento de las personas para conducirlo.

Se corroboró que un actor central para lograr este objetivo fue el director de la IE —en el caso de la EBR— y el jefe de área de la especialidad u opción ocupacional y el director del CETPRO —en el caso de ETP—. Ellos fueron determinantes en la decisión que adoptaron las comunidades educativas de incorporarse a esta nueva experiencia. Su compromiso y liderazgo aseguró la movilización de la comunidad educativa, tanto para la autoevaluación como para la implementación del plan de mejora. Ellos alentaron la participación de todos bajo distintas formas y, particularmente, involucraron a los padres de familia, estudiantes y egresados con el fin de que asuman la autoevaluación como un proyecto propio de la IE, en el que todos tienen algo que aportar.

Tomada la decisión voluntaria de participar en la etapa de autoevaluación, los comités de calidad se encargaron de conducir el proceso y movilizar a toda la comunidad educativa, contando siempre con el liderazgo del director. Estos comités de calidad los integraron representantes elegidos por la comunidad educativa: docentes, estudiantes, padres de familia, personal administrativo y miembros de la comunidad.

El recorrido es largo pero beneficioso para la IE, y se expresa en el siguiente gráfico que describe los pasos que deben dar estas comisiones:

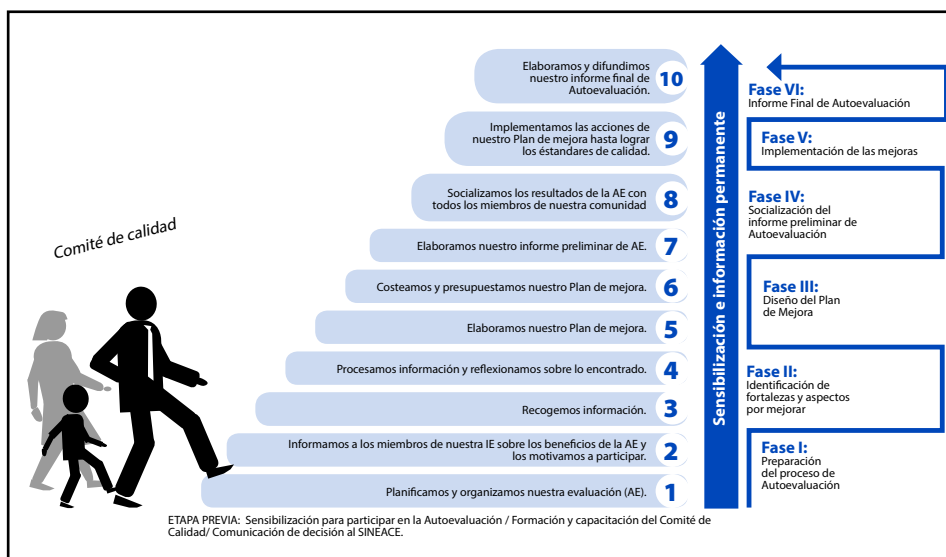


Gráfico 8. Pasos y fases del proceso de autoevaluación con fines de acreditación

Asumir ser miembro del comité de calidad supone realizar un conjunto de actividades y tareas de manera sistemática, que van más allá de sus compromisos laborales y rutinas. El desaliento puede llegar si no se encuentra eco en toda la comunidad educativa. Por ello, las acciones de sensibilización y de motivación, tanto al interior de las escuelas como desde las instancias regionales y locales, deben ser permanentes. Además, un reconocimiento público de la labor que desarrollan los comités puede constituir un valioso estímulo.

Para el SINEACE-IPEBA es muy importante que en esta etapa se mantenga la motivación en las comunidades educativas en favor del logro de calidad en la gestión, lo que generará condiciones para poder llevar a cabo procesos continuados de autoevaluación que permitan a las IIEE acreditarse. Mantener la motivación permanente es vital, sobre todo cuando se trata de procesos muy prolongados.

8.2.2. Autoevaluación: aprendizajes y retos

Las IIEE del país han vivido por largos años procesos de evaluación realizados desde los organismos de supervisión y control de las diversas instancias de la

administración educativa, que se quedaban solo en la emisión de juicios, muchos de los cuales describían únicamente lo negativo de su gestión. Esta vivencia cotidiana de las escuelas ha provocado frustración e inmovilización en gran parte de la comunidad educativa, y es lo que pretende revertir la autoevaluación con fines de acreditación propuesta por el SINEACE-IPEBA.

Se plantea una autoevaluación que favorezca la autorregulación. La propia institución reflexiona sobre su práctica descubriendo sus fortalezas y debilidades, toma control de sus decisiones para mejorar y establece sus nuevas formas de relacionarse y trabajar en equipo. Esto se traduce en un ejercicio de democracia que fortalece a la institución educativa.



Foto 43. Validación de guía de autoevaluación e instrumentos. Lima (2013)

Muchos son los aprendizajes que se pueden mencionar de esta etapa, pero quizás el más importante tiene que ver con la voluntad y el interés por mejorar de las escuelas que inician su proceso, sobre todo las IIEE de gestión pública que, contrariamente a lo que se podría anticipar, ponen mucho empeño en completar su autoevaluación. Pese al poco apoyo que reciben, encuentran que es una práctica saludable que les ayuda a mirarse y a salir de la inercia en que la escuela muchas veces se encuentra atrapada.

Sin embargo, el apoyo continuado que necesitan por parte de los especialistas de las UGEL y DRE se ve afectado por la alta rotación de dichos especialistas. Si bien el SINEACE-IPEBA ha trabajado capacitando especialistas en la metodología de la evaluación, para que brinden el soporte a las escuelas que lo necesitan, estos son removidos de sus cargos, lo que genera un vacío.

8.2.2.1. Características de esta etapa

La autoevaluación es una etapa dirigida por el Comité de Calidad, el que elabora un plan de autoevaluación, mantiene a la comunidad informada y sensibilizada, aplica los instrumentos de evaluación, analiza los resultados, los difunde y elabora el plan de mejora de manera participativa. Este último es responsabilidad del director y en él participa toda la comunidad escolar.



Foto 44. Reunión de comité de calidad. Lima (2015)

La autoevaluación debe ser vista como un aprendizaje de todos desde la propia práctica, desde sus potencialidades y carencias, para arribar a un mejor conocimiento de la realidad de las IIEE, útil para mejorar la acción. Por ello, la autoevaluación debe ser planteada como un mecanismo que ayuda a fortalecer a los colectivos.

Con ella, las escuelas aprenden más de su propia estructura y funcionamiento, de las expectativas de los estudiantes con respecto al proceso educativo que viven, de lo que les falta para crecer como institución, de las preocupaciones de los padres de familia. El objetivo es aprender, no competir, no promover procesos de acreditación discriminatorios. Lo importante es que se aproveche lo que se aprende para cambiar, para mejorar.

La autoevaluación no se orienta a evaluar a los actores: docentes y directivos. Está focalizada en la gestión educativa, lo que implica para las IIEE “reflexionar sobre cómo sus acciones y decisiones facilitan o dificultan la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los estudiantes”.¹⁰⁰

Y ese proceso de reflexión y aprendizaje permanentes está orientado por los estándares de calidad, a partir de los cuales se identifican las fortalezas y debilidades de las instituciones educativas que inciden en el logro de los aprendizajes y en la formación integral de los estudiantes. Por eso, se señala que la autoevaluación no es autorreferencial y su duración depende de su institucionalización como práctica sistémica en la IE.¹⁰¹

El proceso de autoevaluación con fines de acreditación puede ser un proceso de largo plazo, sobre todo en aquellas IIEE que no han tenido como práctica evaluar su gestión del año previo antes de realizar la planificación y organización del nuevo año escolar. Lo es también porque supone transformar prácticas o renovarlas, tarea que resulta bastante compleja. Por ello, es importante ver a la autoevaluación no como un proceso terminal, sino que esta se repite periódicamente hasta que la institución alcanza niveles adecuados de calidad.

8.2.2.2. Primeras experiencias en autoevaluación con el modelo del SINEACE

A partir de 2011, el SINEACE-IPEBA inició la implementación de la autoevaluación con fines de acreditación, tanto en IIEE de EBR como de ETP. Con ese pro-

¹⁰⁰ IPEBA (2012a: 12).

¹⁰¹ IPEBA (2014c:75).

pósito, ha diseñado una estrategia de difusión y sensibilización para interesar a las IIEE en iniciar este proceso.

Al mismo tiempo, ve la necesidad de identificar los alcances y requerimientos a las instancias descentralizadas de gestión educativa, para articular sus acciones con aliados estratégicos y dirigirlos a dar soporte a la mejora de las IIEE.

I. En educación básica regular

El SINEACE-IPEBA decidió iniciar la primera experiencia en una región donde existiera voluntad de apoyo político, técnico y financiero, así como una clara decisión de iniciar la implementación de procesos de autoevaluación como estrategia de mejora.¹⁰² Por otro lado, se requería también contar con IIEE que mostraran desempeños variados a nivel de rendimiento de sus estudiantes y asumieran el compromiso de implementar procesos de autoevaluación.

La elegida fue la UGEL de Julcán, en la región La Libertad. La razón principal fue el compromiso asumido por la Gerencia Regional de apoyar el proceso teniendo como antecedente de experiencia de mejora en la región al PROMEB, que estaba cerrando su intervención en esa provincia, lo que hacía de esta zona un espacio propicio para la experiencia.

Esta significó para el SINEACE-IPEBA el planteamiento de una estrategia que se sustentó en la articulación de acciones con los actores regionales y locales, y en el acompañamiento a las escuelas que decidieron participar voluntariamente, primero para la etapa de sensibilización y luego para el inicio y desarrollo de la autoevaluación. El acompañamiento más cercano a las escuelas fue el de los monitores de campo del SINEACE-IPEBA.

¹⁰² Para dar las pautas sobre el diseño de la validación de estándares en experiencias piloto, así como el monitoreo de las mismas, se contó en 2009 con el apoyo de las consultoras Fanni Muñoz y Pilar Sanz.



Foto 45. Padres de familia participantes de la primera experiencia en autoevaluación. Julcán, La Libertad (2012)

La experiencia no solo fue una comprobación de la utilidad de los documentos elaborados por el SINEACE-IPEBA y de la necesidad de hacer algunos ajustes para su mejor comprensión, también significó un valioso espacio para evaluar el funcionamiento de la estrategia de participación adoptada. Mayor información y análisis de la experiencia se puede encontrar en la sistematización *El desafío de construir calidad en las escuelas rurales del Perú: experiencia en Julcán-La Libertad*, a la que se puede acceder a través de la página web del SINEACE.

Posteriormente, en una etapa avanzada del proceso de autoevaluación, se destaca el trabajo conjunto que realizaron FONDEP y SINEACE-IPEBA para lograr que los planes de mejora y su implementación fueran procesos sólidos y técnicos, que tuvieran como resultado cambios significativos en la gestión de las IIEE.



Foto 46. FONDEP y SINEACE con aliados estratégicos y autoridades regionales y locales coordinando acciones para la mejora de la calidad educativa. La Arena, Piura (2014)

II. En educación técnico productiva

El SINEACE-IPEBA, en 2011, ya contaba con la matriz de evaluación de la calidad de la gestión de CETPRO, herramienta que da sentido y orientación a todo el proceso de acreditación. Asimismo, existía una alta demanda de información, sensibilización y capacitación por parte de los CETPRO, producto de la dación de la Directiva para el Desarrollo del Año Escolar 2012 (R. M. N.º 0622-2011-ED), que establecía lo siguiente:

Las instituciones educativas de educación básica y técnico productiva podrán iniciar el proceso de autoevaluación conducente a la acreditación, de acuerdo a los estándares de gestión y procedimientos aprobados por el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, IPEBA.

Por ello, se tomó la decisión de iniciar procesos de autoevaluación en la región Callao, para luego extenderlas a las regiones Arequipa y La Libertad.



Foto 47. CETPRO Inclusivo en autoevaluación, opción ocupacional Confección Textil. Callao

Conducir estos procesos requería partir de información confiable sobre la demanda laboral y la oferta formativa en el Callao. Por esto, se realizaron los siguientes estudios:

- i. Estudio de la demanda laboral en la región Callao,¹⁰³ cuyo objetivo fue identificar las ocupaciones calificadas de los diversos sectores productivos de dicha región que hayan mostrado indicadores de incremento de su demanda en el mercado laboral. Este estudio permitió conocer la tendencia de la demanda por ocupaciones. Las de mayor demanda fueron aquellas ligadas a dos sectores estratégicos para el Callao: transporte e industria. Asimismo, mediante una encuesta realizada en 30 empresas, se comprobó que las competencias de mayor demanda eran la capacidad de trabajar en equipo y la de resolución de problemas.
- ii. Estudio sobre la oferta formativa de los CETPRO públicos y privados de la región Callao¹⁰⁴, cuyo objetivo fue caracterizar la dinámica de la oferta formativa actual que se brinda en los CETPROS públicos y privados de la región,

103 IPEBA (2014a).

104 IPEBA (2014a).

con la finalidad de iniciar procesos de autoevaluación institucional. Este estudio y otro encargado a la misma profesional, sobre identificación y mapeo de las especialidades y opciones ocupacionales brindadas por los CETPRO en esta región, permitieron no solo caracterizar la oferta formativa de los CETPRO, sino la tendencia de la matrícula, la certificación, la titulación y el seguimiento de sus egresados, así como la situación organizacional de las referidas instituciones educativas.

- iii. Sobre esta base y según el modelo de acreditación del SINEACE-IPEBA, se estableció una ruta para los procesos de autoevaluación:

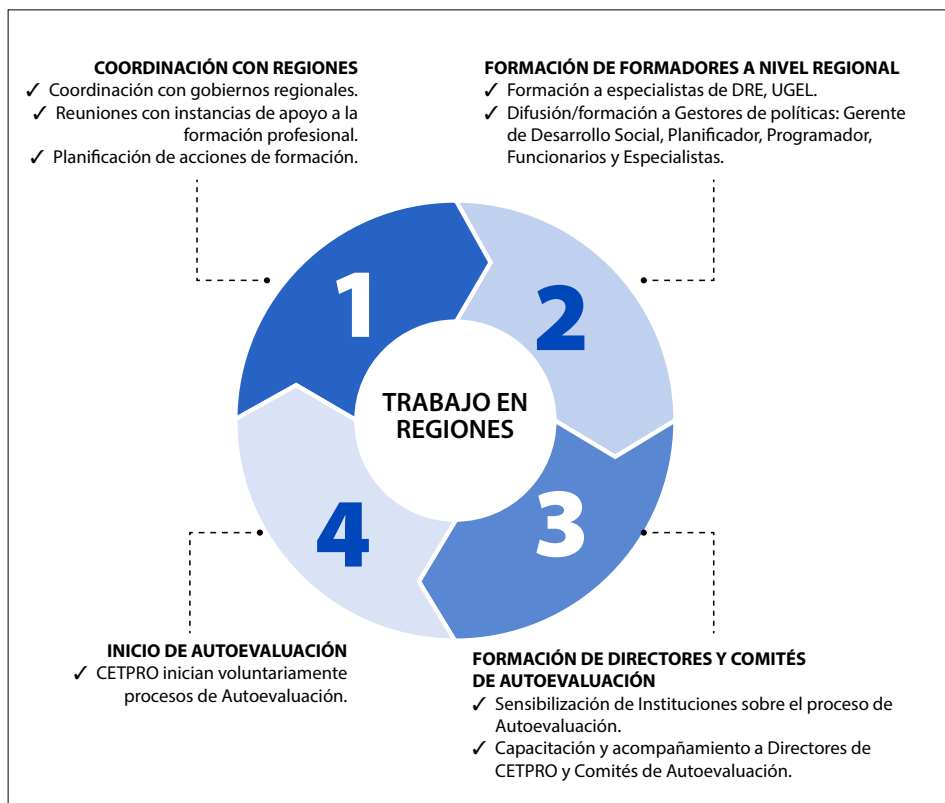


Gráfico 9. Metodología de trabajo del SINEACE en regiones

Luego de las acciones de difusión y sensibilización, diez CETPRO públicos y de convenio solicitaron iniciar en 2012 su proceso de autoevaluación: San José Artesano, San Pablo de La Cruz, Márquez, Santa María Mazzarello, Naciones Unidas, Virgen del Carmen, Nuestra Señora de las Mercedes, Marinero Pedro Pablo Unanue Carrillo (MINDEF), Alcides Salomón Zorrilla (CONADIS) y Ventanilla.

Los avances en cuanto a la autoevaluación de estos CETPRO fueron muy diversos. El SINEACE-IPEBA desarrolló acciones de monitoreo y acompañamiento para recoger información relevante y oportuna sobre las diferentes etapas del proceso de autoevaluación, los posibles problemas y proponer soluciones que, a la vez, sirvieran para enriquecer y ajustar las diferentes estrategias y herramientas propuestas. Luego de esta primera experiencia, se amplió la intervención a las regiones Arequipa y La Libertad.

8.2.2.3. Escalamiento de la autoevaluación

Luego de haber desarrollado las primeras experiencias de autoevaluación, desde el equipo técnico de la DEA-EBTP, se evaluaron las implicancias de extender esta experiencia a nivel nacional. Conscientes de que este escalamiento debería abordarse desde una perspectiva sistémica que involucre a las autoridades, las unidades de gestión descentralizada y los diferentes actores de la sociedad civil para llevar a cabo el proceso de acreditación, fue que se empezó a buscar un acercamiento con los Gobiernos regionales, instituciones de la sociedad civil y el MINEDU para evaluar la posibilidad de tener un soporte institucional en dichas instancias.

Para lograr este objetivo en la ETP, se tuvieron repetidas reuniones con el equipo de la Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva del Ministerio de Educación-DESTP, desde 2011 hasta 2013. El equipo de la DESTP demostró interés por desarrollar un trabajo conjunto que beneficiara los procesos de autoevaluación y mejora de la calidad en la gestión de los CETPRO. La idea inicial que se discutió en sucesivas reuniones con ellos fue la de asociar proyectos y programas a la acreditación, es decir, impulsar en todos los CETPRO beneficiarios de estos proyectos o programas el desarrollo de proce-

sos de autoevaluación con fines de acreditación, para así garantizar la sostenibilidad de los resultados. Los CETPRO con los que inicialmente se deseaba empezar eran los del programa EPE,¹⁰⁵ ubicados en las regiones Moquegua, La Libertad y San Martín.

En los primeros meses de 2014, el MINEDU demostró interés en extender la acreditación por lo menos a 50 000 instituciones en todo el país, en un trabajo conjunto con las oficinas del ministerio comprometidas con las IIEE y con el FONDEP, que tenía como una de sus líneas de trabajo el financiamiento de los planes de mejora y evaluación externa de las IIEE de EBR y ETP. Este tema ya era parte de las discusiones y planteamientos del SINEACE-IPEBA, y sus estrategias apuntaban a crear condiciones para la viabilidad y sostenibilidad de la acreditación.



Foto 48. Taller “Estrategias para escalar la acreditación de IIEE de EBR y ETP” (2014)

¹⁰⁵ Educación para el Empleo-EPE es un programa de la Agencia de Cooperación Canadiense orientado a brindar asistencia para abordar las condiciones de pobreza de los jóvenes vulnerables, con el objeto de mejorar sus oportunidades de participar en la fuerza laboral. Se basa en el mejoramiento en la calidad de la formación técnico profesional y la inserción laboral con participación de múltiples actores a todo nivel.

Con la finalidad de iniciar este trabajo intrasectorial concertado para afrontar el reto, se llevó a cabo, en marzo de 2014, la jornada de reflexión denominada “Estrategias para escalar la acreditación de instituciones educativas de EBR y ETP”, entre las instancias del MINEDU vinculadas con la mejora de la calidad en la educación básica: Alta Dirección, Unidad de Medición de la Calidad, Oficina de Coordinación Regional, Planeamiento y DIGEDIE. Asimismo, participaron el FONDEP y el SINEACE-IPEBA.

En el desarrollo de esta jornada se destacaron las razones que avalan la realización de la acreditación en la educación básica y en educación técnico productiva: fomenta la mejora continua, fortalece la autonomía de las IIEE, genera una dinámica y relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa, posiciona los estándares como referentes que mejoran la concepción que se tiene de gestión, eleva el nivel de las escuelas, permite retroalimentar al sistema para la toma de decisiones, etc.

Las razones que se percibieron como dificultades para la puesta en marcha de la acreditación tienen que ver más con su implementación que con su valor como herramienta para mejorar la calidad. Entre estas se mencionaron las siguientes: carece de incentivos, puede generar corrupción y falseo de información, no existe presupuesto para los planes de mejora, no existen soportes que apoyen la gestión de la escuela y genera un ranking de IIEE que podría discriminar a las escuelas que no se logren acreditar.

El tema de la discriminación aparece con relativa frecuencia en las discusiones sobre acreditación, y se le atribuye a estas situaciones que tienen su origen en cómo se dan los procesos de licenciamiento o de autorización de funcionamiento de las escuelas, tanto públicas como privadas.

En el desarrollo de las autoevaluaciones se comprobó, una vez más, que todas las IIEE no son iguales y no tienen un punto de partida equivalente. Establecer un punto de partida similar para todas las escuelas supone definir a nivel nacional los mínimos institucionales requeridos para hablar de una educación con expectativas razonables de éxito. Esto precisamente no ha sido garantizado por

el Estado, por lo que es difícil asignar una base objetiva de igualdad de capacidades y recursos en la gestión escolar.

No es que los estándares de calidad sean una utopía; lo que sucede es que no hay suficientes y adecuadas políticas y programas que busquen eliminar las brechas de calidad, sobre todo en escuelas de medio rural, que son las más afectadas por este abandono. Tampoco existe un adecuado control en la autorización de las IIEE privadas.

Sin embargo, la convergencia de voluntades puede contribuir a la superación del problema. Y esta jornada tenía visos de constituirse en un espacio permanente de reflexión y propuestas. Hubo consenso en identificar los “cuellos de botella” que afrontaban los procesos de acreditación, insumos valiosos para formular estrategias que permitieran escalar las metas de acreditación. El equipo de la DEA-EBTP sintetizó en un gráfico los aportes de los participantes e identificó dónde radican las dificultades para escalar la implementación de la acreditación y hacia dónde apuntar para resolverlas.

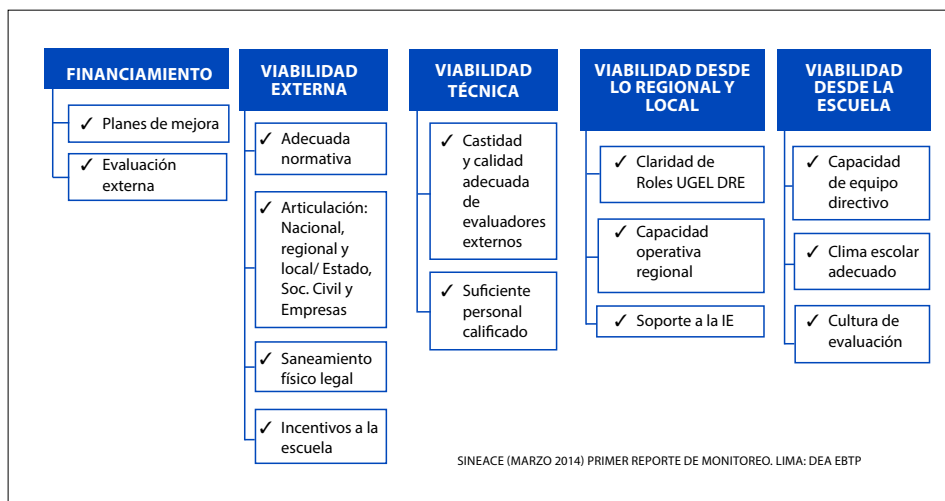


Gráfico 10. Dificultades para el escalamiento de la acreditación en IIEE de EBR y ETP

Luego de cuatro meses de realizado este taller, en julio de 2014, se promulgó la nueva Ley Universitaria, en la que se dispone la reorganización del SINEACE y la derogación de sus órganos operadores. El MINEDU emitió entonces las R. M. 218-2015 y 269-2015, que restringen los procesos de acreditación de las instituciones de EBR y ETP. Esto marcó el debilitamiento progresivo de las relaciones de cooperación y trabajo conjunto entre el SINEACE y el MINEDU, en favor de la acreditación en la educación básica y técnico productiva, situación que se agrava con el proyecto de Ley COPAES, presentado por el MINEDU ante el Congreso de la República, y en el que confirma su clara opción de enfocarse en la acreditación de la educación superior.

8.2.2.4. Asistencia técnica del SINEACE-IPEBA para la autoevaluación

En la etapa de autoevaluación, el interés del SINEACE-IPEBA era lograr que los Comités de Calidad manejaran la guía de autoevaluación y los instrumentos para implementarla. Ello se aseguró a través de talleres de capacitación. Con los directivos de las IIEE se implementaron talleres de fortalecimiento de capacidades en autoevaluación, en Lima Metropolitana y Callao. En ellos participaron también especialistas de las DRE y UGEL, y miembros de los mencionados comités. A nivel regional, la presencia mayoritaria fue de IIEE registradas en el proceso de autoevaluación y se contó con el apoyo de equipos regionales, coordinadores y capacitadores.

Se brindó capacitación y atención directa a IIEE estratégicas y equipos de redes de escuelas como los colegios parroquiales diocesanos de Lima; COPRODELL; escuelas exitosas de IPAE; colegios del Ejército, la Marina, la Fuerza Aérea y la Policía Nacional del Perú, además de municipalidades como las de San Juan de Miraflores, Sullana y Cayma, entre otras, comprometidas con acompañar a sus escuelas para impulsar procesos de autoevaluación con rigor técnico.



Foto 49. Clausura del curso de formación de formadores en autoevaluación ETP MINDEF (2012)

Una preocupación especial fue la capacitación de los especialistas de las UGEL y DRE, así como de los capacitadores regionales contratados para desarrollar acciones de sensibilización y capacitación en autoevaluación con fines de acreditación. Pese al apoyo brindado por el SINEACE-IPEBA, dicha capacitación se vio afectada por la alta rotación de los especialistas y los cambios de autoridades. Sin embargo los capacitadores se responsabilizaron de la tarea de capacitar fundamentalmente a las escuelas que asumían el compromiso de iniciar el proceso de autoevaluación, porque comprobaron que una convocatoria muy abierta no necesariamente tenía impacto en el incremento de IIEE que buscaban acreditarse.

Esta capacitación presencial fue complementada con cursos virtuales. Haciendo uso del soporte informático del propio SINEACE-IPEBA, se desarrolló una plataforma virtual en entorno Moodle para dictar tres versiones del curso virtual "Fortaleciendo capacidades en la etapa previa y autoevaluación", que se dieron entre los meses de abril y agosto de 2013. Estos cursos estuvieron dirigidos a personal docente y directivo de IIEE públicas y privadas, así como a especialistas de DRE y UGEL de casi todas las regiones del país, para dar soporte a las ins-

tituciones que iniciaban o estaban en proceso de autoevaluación. Como resultado, 292 participantes fortalecieron sus capacidades.

En 2015 se planteó brindar asistencia técnica a instituciones educativas de EBR y CETPRO que estaban inscritas oficialmente en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación del SINEACE, mediante acciones focalizadas según el nivel de avance de las mismas. Los talleres fueron diferenciados para quienes estaban en proceso de identificación de necesidades o de recojo y procesamiento de la información, elaboración e implementación de planes de mejora.



Foto 50. Taller con la Red de CETPRO de Huánuco (2015)

Es un hecho que, para llevar a cabo todas estas capacitaciones —si se incrementara la meta de autoevaluación—, se requiere de equipos regionales que asuman los compromisos adoptados por sus autoridades en los convenios firmados con el SINEACE-IPEBA. La capacitación de los especialistas pretendía dar el soporte a las IIEE en autoevaluación, pero no se pudo conformar un equipo estable en las regiones por la alta rotación de personal de las DRE y UGEL. Cualquier proceso de autoevaluación que se dé en forma masiva requiere necesariamente de capacitadores y acompañantes más estables en las regiones.

8.2.2.5. Balance de la implementación de la autoevaluación en el período 2012-2015

La autoevaluación desarrollada en las IIEE de EBR y ETP no ha sido un proceso lineal de éxitos. Se han presentado problemas que constituyen desafíos al sistema educativo y llamadas de atención al Estado para que modifique sus políticas y estrategias educativas, sobre todo para lograr una mayor incidencia en el mejoramiento de la calidad de las instituciones de los sectores más vulnerables.



Foto 51. Taller de fortalecimiento de capacidades en Pueblo Nuevo, Chincha - Ica (2013)

La descentralización no ha implicado una autonomía de las escuelas para decidir, por ejemplo, sobre sus docentes y su calificación, sus recursos financieros y su manejo, entre otros aspectos. Ello las ha debilitado en cuanto a la facilitación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de sus planes de mejora. Abona a este problema una normatividad muy profusa y aún centralista que les quita posibilidad de iniciativas diferentes, más ligadas a su problemática concreta.

En las DRE y UGEL existen programas muy limitados que se orientan a activar recursos para el mejoramiento de la gestión escolar y, más limitados aún, para el financiamiento de planes de mejora institucional, práctica poco habitual en estas instancias admi-

nistrativas. La autoevaluación no solo debe suponer el esfuerzo de las IIEE para alcanzar los estándares de calidad, exige un involucramiento concertado del Estado, el sector privado y la sociedad civil para dar a las escuelas los soportes necesarios que escapen a su control, a fin de disminuir las brechas de calidad en el servicio que brindan.

En el plano interno, hay una tendencia en algunas IIEE a dar mayor importancia a determinados estándares en desmedro de otros, lo que plantea un modelo sesgado de la realidad. En otras, existe cierta subjetividad en las apreciaciones, pues no se suele tomar distancia de las formas personales de ver y apreciar las cosas.

En general, las IIEE reportan que no se cuenta con el tiempo suficiente para desarrollar un proceso de autoevaluación con mayor participación de toda la comunidad educativa.

Sin embargo, estas son limitaciones que no han invalidado la propuesta de autoevaluación. Las ganancias son mayores. Se han generado espacios y oportunidades de mayor profesionalización de directores y docentes, no solo por la capacitación que reciben, sino especialmente por el ejercicio analítico, reflexivo, crítico y propositivo que la autoevaluación les permite desarrollar.

Las propias IIEE reconocen que las autoevaluaciones han generado cambios integrales en la cultura escolar:

“Para nosotros es una experiencia muy significativa y valiosa. Al inicio nos generó muchas dudas, fue difícil comprenderla; pero para mejorar ha sido necesario comprometernos, a pesar de que la mayoría de profesores de secundaria son contratados, y es porque realmente queremos mejorar y acreditarnos. Nos ha permitido elaborar nuestro plan de mejora, que apunta a la mejora de los cinco factores de la matriz de calidad. Ahora contamos con nuestros documentos de gestión elaborados de manera participativa, lo que nos ha permitido generar un buen clima institucional. Hemos implementado un monitoreo participativo; los docentes por consenso han elegido a los profesores monitores, que son líderes pedagógicos. Así hemos disminuido las resistencias, fortalecido capacidades pedagógicas en nuestros maestros y mejorado los resultados de los aprendizajes”. (Entrevista del equipo de monitoreo de la DEA-EBTP al Sr. César Quezada, director de la IE Canduall Alto, de Julcán, La Libertad)

“El proceso nos está dejando, en primer lugar, el compromiso de los profesores frente a un reto nuevo: trabajo en equipo. En segundo lugar, el cambio de actitud de las autoridades de la institución y de todo el personal, porque se ha tenido que cambiar muchas formas de ver la educación en el colegio. Hemos tenido, prácticamente, que borrar costumbres que no ayudaban a mejorar la calidad de educación. En ese sentido, destacamos el cambio de actitudes para un mejor clima laboral. En relación con esto último, generalmente se entendía que uno debía cumplir el reglamento y punto, pero hemos comprendido que hay que entender la situación personal de cada uno, situación que ha mejorado el clima laboral enormemente. El profesor está contento, se siente feliz con la próxima acreditación. El trabajo del plan de mejora nos ha servido enormemente para mejorar el clima laboral”. (Entrevista del equipo de monitoreo de la DEA-EBTP al Sr. Jorge Flores Casildo, rector de la IEP San Roque de Lima)

Posiblemente, lo que rompe con las prácticas escolares habituales en las IIEE de nuestro país ha sido que la autoevaluación involucra no solo a autoridades y docentes, sino a estudiantes y padres de familia, quienes asumen también un compromiso frente a las mejoras institucionales:

“Hemos logrado ante todo una autoevaluación, saber cómo estamos. Tenemos resultados de todos los procesos que se van desarrollando, pero es mejor saberlos a nivel de los padres de familia y los alumnos a través de la autoevaluación. Tenemos resultados óptimos y también muchas debilidades en las cuales estamos ahora trabajando, justamente comprometidos. Por eso, continuamos con el proceso de autoevaluación, pero con planes de mejora, ya más sistematizado, organizado. Estamos invirtiendo mejor. Nosotros tenemos un presupuesto [...] Estamos trayendo inclusive expertos de Lima”. (Esther Yauri Inga, directora de la IE Educandas, del Cusco)

Los estudiantes comienzan a dejar oír su voz y a partir de ello se sienten más involucrados con su IE y comienzan a ver cambios en ella.

“Que se animen al proceso de acreditación [...], porque van a notar el cambio que hay. Van a ver muchas mejoras, mejoras en la educación, en la infraestructura, y también en todo lo que respecta a la vida en el colegio”. (Melisa Santos Rosales, estudiante de la IE N.º 2025 Inmaculada Concepción, de Lima)

Los cambios se expresan también en cifras. Como mencionamos anteriormente, en 2012, el MINEDU, en su directiva de desarrollo del año escolar (R. M. N.º 0622-2011-ED), invitó a las IIEE de EBR y ETP a iniciar de manera voluntaria la autoevaluación con fines de acreditación. Este llamado tuvo eco en algunas de ellas y el SINEACE-IPEBA se abocó a procesos sostenidos de difusión y sensibilización, para que la decisión fuera tomada de manera más reflexiva. Ese año finalizó con 17 escuelas y 19 opciones ocupacionales o especialidades de 18 CETPRO registrados formalmente en el proceso de autoevaluación.

En 2013, el SINEACE-IPEBA implementa una estrategia de priorización de regiones, atendiendo sobre todo a aquellas cuyas autoridades están dispuestas a trabajar de manera concertada por la mejora de la calidad de sus IIEE. Así, al finalizar el año se contaba con 155 IIEE de EBR y 101 opciones ocupacionales o especialidades de 62 CETPRO de 16 regiones, que iniciaban formalmente la autoevaluación con fines de acreditación, como lo presenta el siguiente gráfico:

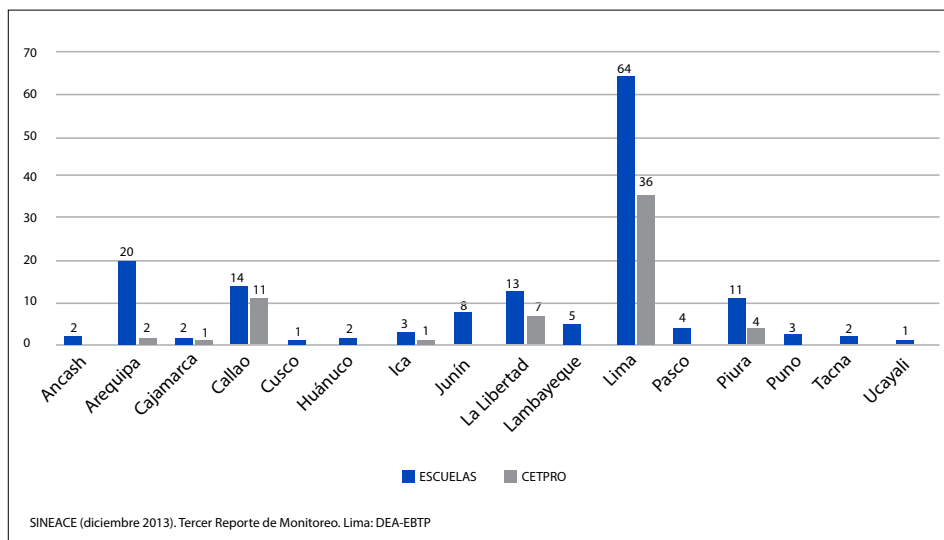


Gráfico 11. IIEE de EBR y especialidades de CETPRO en autoevaluación en 2013

De estas instituciones, en EBR la mayoría eran públicas (55%), 25% privadas y 19% por convenio. Entre los CETPRO, el 60% eran públicos, el 8% privados y el 32% por convenio.¹⁰⁶

El año 2014 fue también auspicioso, sobre todo en el segundo semestre. Pese a la promulgación de la Ley N.º 30220, Nueva Ley Universitaria, que declara en reorganización el SINEACE y desactiva sus órganos operadores, que sostenían estos procesos de acreditación, en el mes de setiembre se alcanzó el número más alto de ingresos de IIEE de EBR a la autoevaluación desde que se iniciaron los procesos en el país: 65 IIEE.¹⁰⁷ A esa fecha, se contaba con 529 comisiones de autoevaluación instaladas en 379 IIEE de EBR y 86 CETPRO (con 150 opciones ocupacionales o especialidades), distribuidos en las regiones como se observa en el siguiente gráfico:

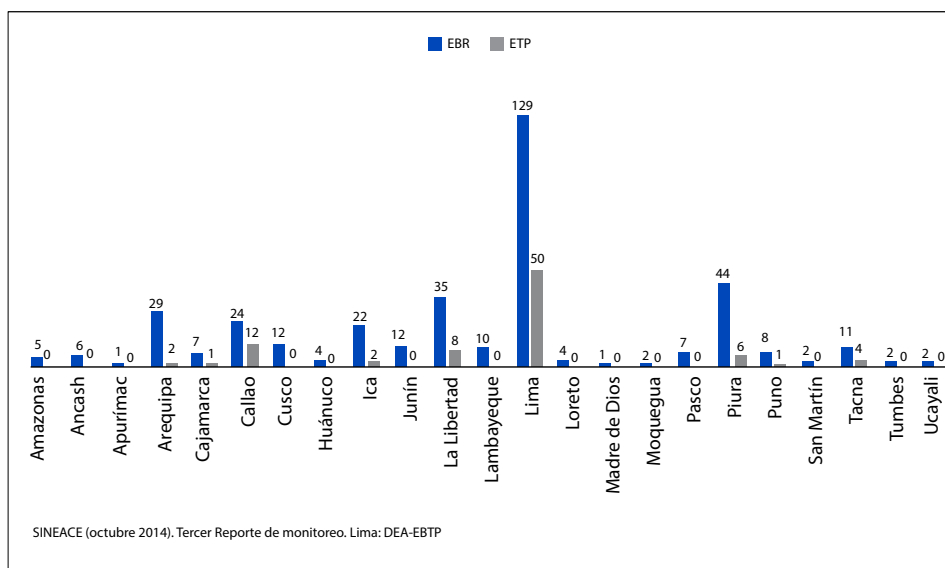


Gráfico 12. IIEE de EBR y especialidades de CETPRO en autoevaluación en 2014

106 Tercer Reporte de Monitoreo del equipo de Monitoreo de la DEA-EBTP (diciembre de 2013), pp. 6 y 7.

107 Tercer Reporte de Monitoreo del equipo de Monitoreo de la DEA-EBTP (octubre de 2014), p. 2

Del total de IIEE de EBR, el 80% son públicas y el 20% privadas. Y en los CETPRO, el 74% públicos y el 24% privados.¹⁰⁸

El comprobar que cada vez un mayor número de IIEE de EBR y ETP se incorpora a procesos de autoevaluación con fines de acreditación es una de las mayores constataciones de que las escuelas, a pesar de las dificultades descritas, están dispuestas a comprometerse con su mejora continua y a que su esfuerzo sea reconocido. Las IIEE han adquirido nuevas capacidades que les permitirán autorregularse y seguir creciendo.

8.2.3. Evaluación externa: verificación de las mejoras institucionales

La evaluación externa es la tercera etapa de las cuatro que comprende el proceso de acreditación. Al igual que la autoevaluación, es de carácter voluntario y se inicia cuando la institución ha logrado los estándares de calidad establecidos y considera que se encuentra preparada para una verificación por parte de terceros.

8.2.3.1. Características de esta etapa

Un elemento importante a tener en cuenta de esta etapa, para las instituciones de EBR y ETP, es el hecho de que ha sido concebida como una evaluación formativa, y se espera que sea una oportunidad para que la institución educativa demuestre sus logros institucionales.

La evaluación externa, de acuerdo con el procedimiento aprobado, tiene como propósitos los siguientes:

- i. Verificar el logro de los estándares de calidad de la gestión de una institución educativa de educación básica o de educación técnico productiva.
- ii. Analizar, interpretar y evaluar la consistencia de las evidencias en relación con las valoraciones realizadas por la institución educativa, para garantizar rigurosidad y transparencia.
- iii. Ofrecer retroinformación sobre fortalezas, buenas prácticas y retos para la mejora continua de la gestión de la institución educativa.

¹⁰⁸ Tercer Reporte de Monitoreo del equipo de Monitoreo de la DEA-EBTP (octubre de 2014), p. 7.

- iv. Proporcionar al SINEACE la información sobre la verificación de la autoevaluación y precisar las evidencias que refrendan la decisión de otorgar o no la acreditación.¹⁰⁹

En esta etapa de la acreditación se reconoce el rol central que juegan cuatro actores: la institución educativa, las entidades evaluadoras externas, los evaluadores externos y los pares evaluadores; todos ellos conjugan funciones tanto para poder verificar si los resultados de la autoevaluación se sustentan en evidencias que permitan refrendar el logro de los estándares, como para alcanzar información a las instituciones para que sigan mejorando.

Para la implementación de la evaluación externa, el SINEACE-IPEBA elaboró un conjunto de instrumentos normativos y metodológicos que permitieran orientar el trabajo de los evaluadores externos y brindaran pautas para la valoración de las evidencias. Para ello, se contrató, a inicios de 2013, a la experta Raquel Villaseca, para llevar a cabo la consultoría “Elaboración de instrumentos normativos y metodológicos para la implementación de la fase de evaluación externa de la calidad de la gestión de IIEE de EBR y ETP”.

Esta consultoría brindó los insumos necesarios para el diseño de la estrategia de implementación de la evaluación externa. Asimismo, incluyó la primera propuesta de procedimiento de evaluación externa, los mecanismos para la certificación de evaluadores externos, autorización de entidades evaluadoras externas y una propuesta metodológica e instrumentos para llevar a cabo la evaluación externa. Todo esto sirvió de base para la formulación del procedimiento que fue aprobado posteriormente por el directorio del SINEACE-IPEBA y que permitió realizar convocatorias para la certificación de los primeros evaluadores y autorización de entidades evaluadoras externas.¹¹⁰

Es necesario indicar que mientras se desarrollaron todas estas actividades las IE se encontraban desarrollando su autoevaluación. En agosto de 2014, se cer-

109 Resolución de Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc SINEACE (2014: artículo 8).

110 La primera solicitud de evaluación externa fue presentada por el CETPRO Marinero Pedro Pablo Unanue Carrillo, para su opción ocupacional de Tripulación de Pesca del Ciclo Básico, con fecha 10 de noviembre de 2014, mediante Oficio N.º 043-2014-DCERPRMPPUC.

tificó la primera promoción de evaluadores externos, en octubre de ese mismo año se autorizó a la primera entidad evaluadora y en noviembre se recibió la primera solicitud de evaluación externa.

8.2.3.2. Las normas de competencia del evaluador externo

Para llevar a cabo la evaluación externa es necesario contar con evaluadores externos certificados que puedan desarrollar a cabo esta tarea. Es por ello que el SINEACE-IPEBA ha venido realizando procesos de certificación de evaluadores externos basados en normas de competencia que responden a un perfil específico, definido de manera participativa con grupos de expertos.

Este tipo de evaluación, basado en normas de competencia, es una tendencia que está extendida a nivel mundial, porque es un modelo que “posibilita estimar requerimientos desde el propio ámbito de trabajo. Asimismo, permite desagregar las diferentes dimensiones de lo que sería un ejercicio eficiente en un determinado campo. [...] este modelo ofrece la transparencia, la equidad y la auditabilidad de procesos de selección de personal”.¹¹¹

Para el caso de la evaluación del candidato a evaluador externo con fines de acreditación de las IIEE, se asumieron dos conceptos clave de la propuesta institucional. El primero es el concepto de competencia que la Organización Internacional del Trabajo-OIT plantea como la “capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta solo de la instrucción, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional”.¹¹² Y, en consecuencia con esta definición, el concepto de desempeño como el procedimiento fundamental

111 Montes (2014: 48).

112 Organización Internacional del Trabajo-OIT (2002).

en la evaluación de las competencias, que se expresa en las tareas específicas que la persona puede realizar para dar cuenta del logro de una competencia.

A partir de ambos conceptos y teniendo como referencia los estudios previos “Normas de competencia para certificación de evaluadores con fines de acreditación y con fines de certificación”, encargado a Hugo Nava (GICES) en 2009, y “Perfil del evaluador externo”, realizado por la consultora Betty Peña en 2010, se planteó el Perfil y Normas de Competencia del Evaluador Externo con fines de Acreditación, aprobado por Resolución N.º 062-2014-COSU-SINEACE/P. El perfil define como propósito principal (competencia general):

Verificar el nivel de logro de las instituciones educativas respecto a los estándares nacionales establecidos por el IPEBA, tomando como referencia el informe de autoevaluación y las evidencias presentadas.

El perfil se estructuró en función de cuatro unidades de competencia, formuladas en torno a las funciones básicas que debe desarrollar el evaluador externo:

- i. Planificar y organizar las actividades para cada una de las fases de la evaluación externa.
- ii. Analizar el Informe de Autoevaluación de la Institución Educativa y fundamentar el nivel de logro con respecto a los estándares establecidos por el IPEBA.
- iii. Organizar y ejecutar la visita de verificación de acuerdo con los procedimientos establecidos por el IPEBA.
- iv. Emitir informes técnicos —preliminar y final— comunicando los resultados de la evaluación externa, según los procedimientos establecidos por el IPEBA.

Estas cuatro funciones fueron el marco para el establecimiento de los elementos de competencia (realizaciones que denotan el logro de la función), con lo que se configuró el perfil deseado (ver Anexo 4).

Interesaba también, para fines de plantear la evaluación de los candidatos a evaluadores externos, definir sus características personales y profesionales. Las

primeras fueron presentadas como competencias genéricas del evaluador externo y las segundas, como requisitos para postular. Las características personales se evalúan a través de indicadores planteados en las Normas. (ver Anexo 5).

Las características profesionales tienen que ver tanto con su formación profesional, su capacitación y especialización en gestión de IIEE como con su experiencia en campos afines a las funciones que iba a desempeñar: gestión de IIEE, evaluación, implementación de proyectos educativos, docencia o supervisión de IIEE. Asimismo, las habilidades que deben demostrar, como planificación de actividades, secuencialidad y orden, organización de actividades y administración del tiempo y habilidades, para transmitir información clara y precisa de forma oral y escrita.

Las normas de competencia se estructuraron considerando los siguientes elementos centrales:¹¹³

- i. La unidad de competencia, formulada a partir de las cuatro funciones básicas del evaluador.
- ii. La realización (elemento de competencia), como una desagregación de la función principal que especifica algunas actividades clave de la función.
- iii. Los criterios de desempeño, como los juicios técnicos y éticos que aplica el evaluador externo en el ejercicio de su trabajo.
- iv. Las evidencias de desempeño, como los signos que reflejan que un determinado proceso se realiza de acuerdo a las normas establecidas y a las “buenas prácticas”.
- v. Las evidencias de producto, como los resultados tangibles.
- vi. Los conocimientos y la comprensión que debe manejar el evaluador para desempeñarse en relación con determinada función y elemento de competencia.
- vii. El rango de aplicación, como el campo, los contextos organizacionales y tecnológicos en los que va a ser evaluada la persona.
- viii. Las actitudes deseables, componente que se ha adicionado por el SINEACE y que lo diferencia del estándar de los formatos empleados a nivel internacional. Se considera de suma importancia, dado el trabajo que realizan los evaluadores.

113 Catalano y otras (2004: 47).

La metodología y la estructura de las normas (ver Anexo 6) utilizadas son las empleadas por la Dirección de Evaluación y Certificación del SINEACE-IPEBA, que participó en su elaboración y aportó con su experiencia validada.

Las normas de competencia fueron consensuadas a partir de consultas que se realizaron en tres regiones. En La Libertad participó la Mesa Académica Interuniversitaria; en Lima, directores de IIEE, el Consejo Consultivo del IPEBA y un grupo de expertos de reconocida trayectoria en el país; y en Arequipa se contó con la participación de docentes de las facultades de Educación de las universidades públicas y privadas de la localidad.

El perfil y las normas de competencia del evaluador externo con fines de acreditación fueron aprobados por resolución de Presidencia del Consejo Superior N.º 062-2014-COSUSINEACE/P. Estos han representado un marco normativo y referencial valioso para el diseño de las pruebas de evaluación de desempeño de los evaluadores externos. Adicionalmente, debemos indicar que también sirvieron como base para la realización de programas formativos en algunas universidades nacionales interesadas en este proceso.



Foto 52. Representantes de universidades e institutos de Arequipa validando las normas de competencia y procedimiento para evaluación externa (2013)

8.2.3.3. Selección de los evaluadores externos

El objetivo de este proceso fue contar con evaluadores externos competentes que puedan desempeñarse con rigurosidad y objetividad en la verificación del logro de los estándares de calidad establecidos en las matrices de evaluación de EBR y ETP. Su desempeño tiene influencia directa en las decisiones que se adopten con relación a la acreditación de las IIEE de EBR y ETP.

Se realizaron tres convocatorias para la certificación de evaluadores externos, dos en 2014 y una en 2015. Estas convocatorias se difundieron a través de diarios de circulación nacional, redes sociales y el portal web institucional.



Foto 53. Primera evaluación de postulantes a evaluadores externos (2014)

El proceso de evaluación para la certificación consideró cuatro etapas: evaluación curricular y documentaria, evaluación de conocimientos, evaluación psicológica y evaluación de competencias.

a. Evaluación curricular y documentaria

En esta etapa, que se dio en las tres convocatorias, se evaluó que el candidato cumpliera los requisitos académicos y laborales exigidos en la convocatoria. Se

constituyó en el filtro inicial para los postulantes. En la primera convocatoria se recibieron más de 350 expedientes. Para la segunda y tercera convocatorias se estableció un número tope de expedientes a ser recibidos (300).

Entre los requisitos solicitados estaba el de contar con estudios sobre acreditación, por lo que haber participado en los programas de fortalecimiento de capacidades en autoevaluación o haber seguido cursos sobre evaluación externa en las universidades abonaba también a su calificación. Del mismo modo, se requirió experiencia en gestión o en procesos de autoevaluación con fines de acreditación.

b. Evaluación de conocimientos

Esta evaluación solo se implementó en la primera convocatoria. Estuvo pensada para evaluar el nivel de conocimiento y comprensión de los candidatos con respecto a las *evidencias de conocimiento* establecidas en las normas de competencias, que incluían la propuesta de acreditación, el marco normativo de la EBR y ETP, planificación educativa, estadística básica y evaluación educativa. Se logró elaborar un banco de 125 ítems, con los que se alimentó una base de datos programada para seleccionar de manera aleatoria 40 ítems para ser aplicados de manera individual a los candidatos a evaluadores externos. Se llevó a cabo a través de una plataforma virtual que el equipo desarrolló con ese fin.

Cabe señalar que el objetivo no era solo medir el nivel de información de los candidatos, sino también los procesos mentales que recrean esos conocimientos o información, como el análisis, la síntesis, la comparación y la comprensión, entre otros.

Esta prueba fue suspendida en las siguientes convocatorias, lo que no significó que se prescindiera de los conocimientos, sino que estos fueron explorados tanto en las entrevistas de la evaluación psicológica como en la ejecución de tareas en los mismos desempeños.

c. Evaluación psicológica

El perfil del evaluador tiene una serie de exigencias no solo en el plano cognitivo, sino también socioemocional. Es por ello que la evaluación psicológica se

orientó a identificar la idoneidad de los candidatos explorando este aspecto y las competencias genéricas establecidas en el perfil del evaluador: sentido ético, empatía, asertividad, capacidad evaluativa, juicio crítico, espíritu constructivo y comunicación verbal. En la entrevista se intentó evaluar las habilidades blandas establecidas en el perfil del evaluador, tan importantes para establecer una relación adecuada con los actores de las IIEE; sin embargo, solo se pudo evaluar los principales rasgos de personalidad del candidato y el aspecto emocional.¹¹⁴

La evaluación se desarrolló en dos momentos: evaluación psicotécnica y entrevista.

d. Evaluación de competencias

Esta es una de las etapas de mayor innovación. Habitualmente, la evaluación ha estado asociada al uso de pruebas objetivas o de selección de respuesta que miden el nivel de información de la persona, y constituye el único referente para la toma de decisiones. El SINEACE-IPEBA apostó por las pruebas de desempeño, en la que los candidatos a evaluadores debían enfrentar situaciones reales, muy cercanas a la competencia que se pretende demuestren.

Por la complejidad de este tipo de evaluación y para garantizar rigurosidad en el proceso, se convocó a consultores, profesionales con experiencia relevante en el ámbito educativo, tanto para la elaboración de las pruebas como para su aplicación. Los especialistas de la DEA-EBTP desarrollaron talleres de socialización e inducción para estos consultores, previos a la evaluación de competencias. Dichos talleres les permitieron tomar contacto y familiarizarse con toda la información necesaria para realizar el proceso de evaluación en las mejores condiciones.

La elaboración de las primeras pruebas y de las rúbricas para su calificación estuvo a cargo de la consultora Ps. María Luisa Belón Hidalgo, quien elaboró un amplio banco de ítems (16 cuadernillos, 4 por cada unidad de competencia des-

¹¹⁴ Según lo descrito en el informe de consultoría de la Ps. Cecilia Villanueva, estos aspectos fueron evaluados en la entrevista personal.

crita en el Perfil y Normas de Competencia del Evaluador Externo con fines de Acreditación del SINEACE, que se describen en el Anexo 4), que posteriormente fueron recreados para las siguientes evaluaciones con los aportes de los consultores que participaron en la evaluación. Las rúbricas, establecidas en cuatro niveles de logro, permitieron cuantificar y calificar las respuestas de los evaluados, en función de los criterios de desempeño establecidos.

Para evitar forzar la medición con un instrumento no pertinente, se excluyeron de la prueba escrita aquellos criterios de desempeño que se podían evaluar a través de otro tipo de ejercicios, como el trabajo en grupo; o algunos cuya medición solo era posible cuando los candidatos estuvieran ejerciendo su labor como evaluadores externos.

A partir de la primera experiencia, se vio la necesidad de la aplicación de una prueba colectiva, en la que se puso a los evaluados, en situación de compartir con otros sus ideas y puntos de vista y arribar a un producto común. Esto permitía evaluar criterios fundamentales en el trabajo de un evaluador, que es básicamente un trabajo en equipo: capacidad de lograr consensos, de negociar, de respetar las ideas de otros, de ser tolerantes, etc.

En la segunda y tercera evaluación de postulantes para evaluadores externos certificados se superaron ampliamente las dificultades identificadas en la primera experiencia. La estructura de la prueba tuvo como elemento motivador una situación que ubicaba al candidato a evaluador externo en una institución educativa y lo enfrentaba a un informe de autoevaluación. Asimismo, se logró articular mejor los diversos procedimientos que el candidato debía desarrollar en su trabajo como evaluador externo.

Como se ha señalado al inicio de este acápite, lo importante de la adopción de una evaluación por competencias fue que los candidatos a evaluadores externos se enfrentaron a situaciones (simuladas) que iban a encontrar en la evaluación externa y frente a las cuales tenían que movilizar los más variados recursos, tanto cognitivos como valóricos y actitudinales. Este tipo de pruebas por desempeño no son habituales en nuestro país, por lo que los participantes, sin

tomar en cuenta si aprobaron o no, ganaron en experiencia y se acercaron a lo que debía constituir su trabajo de evaluación en las instituciones educativas. Para algunos significó un aprendizaje sobre cómo evaluar competencias; para otros, un reconocimiento de que no basta conocer los procedimientos, sino que deben movilizar habilidades, recursos procedimentales y capacidades para enfrentarse a tareas y situaciones que van a encontrar cuando realicen funciones de evaluadores externos en las IIEE.

e. Evaluadores certificados

Es posible que la rigurosidad y complejidad de este proceso de evaluación haya provocado que muchos candidatos a evaluadores externos no superaran las diversas pruebas. En la primera convocatoria, 363 candidatos presentaron sus expedientes y de ellos solo 133 pasaron a la evaluación de conocimientos. Luego de las siguientes pruebas, de conocimientos y psicológica, estuvieron aptos para la prueba de competencias 37, y quedaron finalmente 14 candidatos aptos para certificación.



Foto 54. Evaluadores externos certificados (2014)

En la segunda convocatoria se presentaron 184 candidatos, de los cuales, después de pasar la evaluación curricular y la psicológica, 32 candidatos pasaron a la evaluación de competencias. A ellos se sumaron 20 candidatos de la convocatoria anterior, que habían aprobado hasta la evaluación psicológica y a quienes se les brindó la oportunidad de participar nuevamente en la evaluación de sus competencias. Del total de 52 participantes, únicamente se certificaron 25 en esta segunda convocatoria.

La última convocatoria, realizada en 2015, logró captar a 304 postulantes. De estos, solo 50 lograron llegar a la prueba de competencias y 10 lograron la certificación.

En total, el SINEACE certificó a 49 evaluadores externos, quienes han sido debidamente registrados y están en condiciones de conducir con éxito un proceso de evaluación externa.

8.2.3.4. Las primeras evaluaciones externas

La acreditación, como herramienta para la mejora de la gestión institucional, basada en dos procesos de evaluación (autoevaluación y evaluación externa), es valorado como un elemento que contribuye al avance y crecimiento de las IIEE.

El hecho de haber participado en el proceso de autoevaluación previo permite una mirada diferente de la evaluación externa por parte de la comunidad educativa. No se le percibe como un proceso que tiene el carácter punitivo o sancionador que tradicionalmente ha caracterizado a las acciones de control y supervisión. Por ello, las evaluaciones externas en las IIEE de EBR y CETPRO se llevaron a cabo en un clima de cordialidad, transparencia y receptividad, lo que facilitó alcanzar resultados satisfactorios.

En la EBR, fueron tres las instituciones educativas que solicitaron su evaluación externa: la IE de gestión pública Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú y las IE de gestión privada San Francisco de Borja y San Roque. En la ETP, la IE de gestión mixta o de convenio, el CETPRO Marinero Pedro Pablo Unanue Carrillo, en su opción ocupacional de tripulación de pesca.

En las cuatro IIEE se siguió el procedimiento establecido por el SINEACE. Todas ellas solicitaron la evaluación externa luego de haber desarrollado un proceso sostenido de autoevaluación y logrado todos los estándares de la matriz correspondiente luego de la implementación de sus planes de mejora. Sus solicitudes se acompañaron con el informe de autoevaluación y los anexos básicos requeridos.

Cumplir con los requisitos definidos en el procedimiento para acceder a la evaluación externa les permitió ser declaradas aptas para dicho proceso y elegir la entidad evaluadora externa que desarrollaría el proceso en su institución educativa. El Colegio Mayor Presidente del Perú y las IIEE particulares San Roque y San Francisco de Borja eligieron a la Entidad Evaluadora Externa Universidad Marcelino Champagnat, y el CETPRO Marinero Pedro Pablo Unanue Carrillo, al Instituto Educa.

Los equipos de evaluación externa para cada una de las evaluaciones se conformaron también de acuerdo con el procedimiento: evaluadores externos, pares evaluadores y personal profesional de apoyo, en atención al tamaño de las IIEE. Elaboraron el plan de trabajo que definía la ruta a seguir durante todo el proceso de evaluación externa y se organizaron para un mejor cumplimiento de los objetivos propuestos.

Una tarea central en el desarrollo de estas actividades iniciales, denominadas “acciones preparatorias”, es el análisis de los informes de autoevaluación y de los resultados de los planes de mejora. A partir de este análisis, los equipos evaluadores identificaron estándares e indicadores clave que priorizaron para revisar con mayor detenimiento durante la visita de verificación.

Por ejemplo, en una de las experiencias de evaluación externa en EBR, el equipo evaluador priorizó estándares e indicadores de acuerdo con los siguientes criterios:

- i. Indicadores con más bajo puntaje
- ii. Indicadores con puntaje destacado
- iii. Procesos en los que se presenta una peculiaridad distintiva
- iv. Aspectos que se exhiben como fortaleza
- v. Fuentes de verificación aparentemente insuficientes para la puntuación señalada

Los equipos pueden utilizar esos criterios u otros, como la importancia de algún tema en la mejora de la calidad educativa o el carácter problemático de algún aspecto de la gestión institucional de fuerte incidencia en la formación de los estudiantes y en el logro de los aprendizajes, etc.

Este análisis del informe de autoevaluación permite al equipo evaluador verificar también si existen las suficientes y consistentes evidencias que demuestren el logro de los estándares. Este es un aspecto importante en la evaluación externa, porque nos revela aquella situación, producto o práctica institucional que está demostrando que se cumple a nivel de estándar e indicadores.

Luego de la identificación de los estándares e indicadores que se deben verificar con especial cuidado en la visita de verificación, los equipos de evaluación seleccionan cuáles serán las técnicas e instrumentos que facilitarán el recojo y análisis de la información. En las cuatro experiencias se utilizaron entrevistas a diferentes actores —estructuradas y no estructuradas—, grupos focales, revisión documental, observación de ambientes y de sesiones de aprendizaje, con protocolos preestablecidos.



Foto 55. IE preparada para recibir la visita de verificación de evaluación externa

La visita de verificación permite un acercamiento al comité de calidad de la IIEE, que ofrece todas las facilidades para la mejor realización de la evaluación externa. En las cuatro IIEE, los equipos de evaluación externa se mostraron respetuosos de la identidad y autonomía de estas. Las reuniones de entrada y salida ratificaron el carácter formativo de la evaluación externa, posición que defiende el SINEACE en el marco de una evaluación con miras al mejoramiento continuo. Se buscó en todo momento generar confianza en el proceso, así como demostrar transparencia y mantener la confidencialidad de la información a la que se tuvo acceso para la evaluación.

Cabe destacar que, en la información dada por el equipo de evaluadores a la IE en sus informes, el señalamiento de las fortalezas y oportunidades de mejora permite a estas identificar los puntos sobre los cuales sustentar su gestión y aquellos aspectos que deben incluir para asegurar la mejora continua.

8.2.3.5. La supervisión del SINEACE-IPEBA

Supervisar y evaluar las actividades de las entidades evaluadoras con fines de acreditación es una de las funciones asignadas a la Dirección de Evaluación y Acreditación.¹¹⁵ Para el cumplimiento de esta función, se designa y responsabiliza a especialistas del equipo técnico de la DEA-EBTP (supervisores) en cada una de las evaluaciones externas. El supervisor acompaña al equipo de evaluación externa durante la visita de verificación y, al igual que el equipo evaluador, elabora un informe al final de la evaluación.

Al finalizar las visitas de verificación, el supervisor de cada una de las evaluaciones llevó a cabo una reunión con el comité de calidad de la institución educativa. Estas reuniones tuvieron como objetivo recoger su apreciación con respecto al proceso de evaluación externa, el desempeño de la entidad evaluadora externa y el de su equipo evaluador.

El acompañamiento de un especialista del equipo técnico del SINEACE como supervisor, en la evaluación externa y específicamente durante toda la visita

115 Perú. Reglamento de la Ley N.º 28740 del SINEACE (2006: artículo 33, inciso f).

de verificación, ha brindado mayor confianza a las IIEE en esta etapa, porque consideran que existe un interés real por vigilar que este proceso sea riguroso, transparente y objetivo.

La información brindada por el supervisor es una pieza clave para el informe que emite la Dirección de Acreditación. Este informe y el emitido por la entidad evaluadora externa son los elementos sobre los cuales el Consejo Directivo del SINEACE toma la decisión de acreditar o no a la institución educativa u opción ocupacional.

Un elemento adicional a resaltar es que esta actividad ha permitido ir levantando información sobre las dificultades y fortalezas de la evaluación externa, lo que permite retroalimentar el proceso, ir ajustando la metodología y proponer herramientas más acotadas y pertinentes a la naturaleza de la gestión de las IE de educación básica y técnico productiva, que sirvan de apoyo a las entidades evaluadoras y a sus equipos de evaluadores externos.

8.2.4. Acreditación: reconociendo esfuerzos institucionales

La culminación del proceso de acreditación es sin duda el reconocimiento que hace el Estado peruano, a través del SINEACE, a aquellas instituciones u opciones ocupacionales que han logrado todos los estándares correspondientes y que la evaluación externa así lo ha corroborado.

El otorgamiento formal del reconocimiento se ha venido dando a través de ceremonias muy emotivas en las que participaron representantes de toda la comunidad educativa.

La primera institución educativa de EBR acreditada ha sido el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, reconocimiento obtenido mediante Resolución de Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc N.º 005-2015 COSUSINEACE/CDAH-P, del 14 de enero de 2015. La ceremonia de acreditación, por su trascendencia para el país, tuvo un escenario muy particular, el Congreso la República, y contó con la presencia del presidente de la Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso, muy preocupada por asegurar calidad en la educación. Con

ello se ratificó no solo la importancia política de estos procesos, sino el compromiso ético que se debe asumir. Así lo expresó en la ceremonia la presidenta del Consejo Directivo Ad Hoc del SINEACE:

Es necesario asumir que una educación con calidad es una cuestión de justicia social en sentido amplio. Apunta al desarrollo de la condición humana en toda su complejidad. No es solo un reto teórico, lo es también técnico y es por ello que evaluar la calidad del sistema educativo se ha encomendado al SINEACE, organismo técnico especializado adscrito al Ministerio de Educación, ente rector del sistema educativo.

Para el Colegio Mayor, ser la primera institución educativa que logra acreditarse fue un hecho muy satisfactorio. Así lo expresó Amparo Muguruza Minaya, su directora general: ¹¹⁶

“Estamos muy orgullosos. Ha sido un trabajo arduo, de bastante exigencia, pero también de mucho compromiso y de trabajo en equipo. Todos hemos trabajado de la mano: maestros, estudiantes, padres de familia, psicólogos y aliados. No es solo un proceso que se ha dado en los últimos meses, sino un proceso de autoevaluación que se ha venido desarrollando desde los años anteriores.

Este reconocimiento abre las puertas para que muchas escuelas públicas de nuestro país opten por mejorar la calidad que se ofrece a los estudiantes. Cualquier escuela pública puede tener ese reconocimiento. Es posible. No se trata solo de tener recursos económicos, sino de la manera cómo se gestiona la institución, cómo es el compromiso de estudiantes, padres de familia y docentes para lograr mejores estándares de calidad”.

116 Entrevista en el programa TV Perú Noticias, 17 de enero de 2015.



Foto 56. Ceremonia de acreditación del Colegio Mayor Secundario Presidente de la República (2014)

Sin embargo, el mejor reconocimiento es el que obtienen de sus propios estudiantes, quienes valoran el trabajo que realiza el colegio, cuya gestión está orientada a su formación integral. Así lo expresa Jazmín Apari, exalumna de la IE:

“El colegio nos brinda una formación integral, no solo cognitiva. Nos fortalece como personas, como ciudadanos, estar establemente emocionales. Tenemos una perspectiva más amplia de todo lo que acontece en el país, porque convivimos con estudiantes que vienen de diferentes regiones.”¹¹⁷

Se espera que instituciones educativas como el Colegio Mayor no solo obtengan la acreditación como un servicio educativo de alta calidad, sino que se compartan las lecciones aprendidas con otras instituciones, a partir de una relación solidaria.

El acto realizado fue también un reconocimiento a la importancia de la acreditación de la educación básica y técnico productiva, como lo destacó la Dra. Morgan:

¹¹⁷ Entrevista en el programa TV Perú Noticias, 17 de enero de 2015.

“Estamos unidos en la convicción de que la educación básica de calidad es el soporte necesario para una educación superior que escasamente responde a las necesidades de desarrollo del país, a su competitividad y crecimiento sostenible, que haga posible una mayor equidad en las oportunidades y beneficios a todos los peruanos.”

En 2015, en la EBR también se otorgó el reconocimiento de la acreditación nacional a las instituciones educativas privadas San Roque (Resolución N.º 131-2015-SINEACE-CDAH-P, del 5/11/2015) y San Francisco de Borja (Resolución N.º 138-2015-SINEACE-CDAH-P, del 18/12/2015).

La IEP San Roque fue la primera institución educativa privada que se registró en el proceso de autoevaluación en 2012 y fue también la primera institución de gestión privada que solicitó la evaluación externa.



Foto 57. Ceremonia de acreditación del Colegio San Roque (2015)

Por su parte, la IEP San Francisco de Borja comenzó formalmente su proceso de autoevaluación con fines de acreditación con el modelo del SINEACE en 2013, luego de haber conseguido en 2012 su acreditación internacional con la Confederación Nacional de Escuelas Particulares de México (CNEP).



Foto 58. Ceremonia de acreditación de la IEP San Francisco de Borja (2015)

Finalmente, también en 2015, la opción ocupacional de Tripulación de Pesca del CETPRO Marinero Pedro Pablo Unanue Carrillo —institución en convenio con la Marina de Guerra— logra obtener la acreditación nacional otorgada por el SINEACE.



Foto 59. Ceremonia de acreditación del CETPRO Marinero Pedro Pablo Unanue Carrillo (2015)

Este CETPRO fue uno de los doce que apostaron en 2011 por iniciar su proceso de autoevaluación con fines de acreditación y fue parte de la primera experiencia nacional de autoevaluación en ETP, que tuvo como ámbito la provincia constitucional del Callao. Cabe destacar que el CETPRO consiguió la certificación de calidad ISO 9001:2008 por la “Gestión del programa de formación y certificación del grumete”, en 2014.

9. GANANCIAS Y DIFICULTADES DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ACREDITACIÓN EN EBR Y ETP

Seis años de experiencia han permitido identificar ganancias y dificultades en el proceso de construcción e implementación de un modelo de acreditación para las instituciones de la educación básica regular y la técnico productiva.

Para el SINEACE ha significado el ejercicio de una gestión convocante, preocupada por el rigor técnico de sus propuestas y porque estas gocen de la legitimidad requerida, a través de la participación de los diversos actores educativos; pero sin duda las mayores ganancias han sido para las IIEE y el sistema educativo.

9.1. Ganancias para las instituciones educativas

Las IIEE han llegado a comprender que la acreditación, bajo el modelo del SINEACE, no es sino el reconocimiento público del Estado por el logro de estándares de calidad educativa y el compromiso de las instituciones educativas con la mejora continua, con su preocupación por mejorar la atención a los estudiantes y lograr cambios en sus aprendizajes. No es un fin en sí misma ni tiene el sentido de competencia con otras escuelas —como argumentan quienes no están de acuerdo con la implementación de la acreditación de las escuelas públicas— sino que es una competencia con ella misma en la búsqueda de un crecimiento continuo.

“Cuando comenzamos el proceso de acreditación, nos preguntamos qué es la acreditación. ¿Es un fin en sí misma o es consecuencia de la calidad de lo que uno hace?. Nuestra meta era mejorar nuestros procesos y productos, hacer con calidad lo que tenemos que hacer. Finalmente, para eso estamos y eso es lo que nos demanda el Estado y la razón de ser como institución educativa. No hacemos un trabajo para acreditarnos, sino para mejorar la calidad y, como consecuencia, se logra la acreditación”. (Alcides Cairampoma Malpica, codirector de Fe y Alegría 57-CEFOP)

Las IIEE que han estado inmersas en esta experiencia reconocen que han aprendido mucho institucionalmente: mayor transparencia en el manejo de la información, socialización de procesos y resultados, mejores formas de trabajar en equipo y de relacionarse entre todos los actores. Y, lo que es más importante para ellas, han aprendido a fijarse altas expectativas sobre lo que pueden lograr no solo los estudiantes, sino toda la comunidad educativa. Han logrado así un mayor empoderamiento como institución en su comunidad.

Si bien son múltiples las ganancias para las instituciones educativas, es importante destacar algunas que han tenido mayor impacto.

9.1.1. Autoevaluación como herramienta de mejora y autorregulación

El ejercicio de la autoevaluación en las IIEE ha fortalecido su capacidad para identificar con mayor precisión los aspectos centrales de su gestión, conocer y comprender dónde radican sus fortalezas y debilidades y, a partir de ello, plantear metas claras, estrategias y tiempos concretos para mejorarlas y contribuir de ese modo al avance de los aprendizajes de sus estudiantes.

Con la autoevaluación, las IIEE ha aprendido a mirarse a sí misma, con objetividad, sin excusas y con base en ello busca cómo mejorar. Esto no necesariamente trae como consecuencia una acreditación, pero sí se constituye en una herramienta esencial que contribuye a la autorregulación,¹¹⁸ a que tomen el control sobre lo que requieren mejorar como equipo, mediante la implementación de

¹¹⁸ Ortiz (1998: 101-113).

estrategias efectivas para lograr las metas de mejora propuestas, e incluso gestionar las ayudas necesarias cuando las requieren.

Desde la autoevaluación, la escuela entiende la importancia de plantearse metas e indicadores que orienten su gestión, para pasar así de una gestión inercial a una más proactiva e innovadora.

Las IIEE que han iniciado su autoevaluación han entendido la importancia de desarrollarla, además, de manera participativa, objetiva, analítica y reflexiva, para que se convierta en una potente herramienta de mejora que le da orientación y sentido a la gestión.

9.1.2. Fortalecimiento de una gestión compartida en las instituciones educativas

En nuestro país, la excesiva profusión de normas ligada a una estructuración vertical del sistema, impide a las escuelas la posibilidad de construir un modelo de autogestión basado en la capacidad de toma de decisiones fortalecida en un liderazgo compartido, un trabajo en equipo y una evaluación para la mejora continua.

Los cambios en la cultura escolar para dar paso a formas organizativas flexibles, a una administración compartida y a motivaciones, intereses y objetivos comunes, permiten armonizar la participación de los diferentes actores para desarrollar sus propios proyectos encaminados a la mejora institucional. Es decir, ser capaces de organizar la vida escolar de manera autogestionaria.

Mediante los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, la escuela se reorganiza, redistribuye roles, funciones y tareas, se proyecta a la familia y a la comunidad, promueve la participación de todos los actores y los compromete a lograr los cambios, independientemente de la intervención de otros niveles de la administración. Lo más importante es que se hace capaz de decidir y ejecutar acciones relacionadas con la marcha institucional. Así, se convierte en una organización que construye, decide e innova.

La matriz de evaluación contribuye a este objetivo. Los factores, estándares e indicadores que plantea tocan aspectos que promueven la autogestión, como visión común, liderazgo compartido etc. También está formulada de tal manera que sus estándares e indicadores son posibles de alcanzarse por la intervención directa de la escuela. Se le devuelve la capacidad de mejorar con el concurso de toda la comunidad educativa y de requerir al Estado un mayor apoyo con los recursos que realmente necesita, pues estos han sido identificados a través de la evaluación.

9.1.3. Fomento de una cultura de evaluación para la mejora

La evaluación ha sido parte de la vida cotidiana de la escuela y ha tenido una influencia positiva o negativa en el desempeño de sus actores: estudiantes, docentes, directivos y administrativos. Muchas veces ha estado ligada a la sanción, al miedo, a la desconfianza y a un ejercicio desmedido del poder de quien evalúa; en cada escuela se percibe y se maneja la evaluación de diferentes maneras, por eso se afirma que en las instituciones educativas se ha dado más de una "cultura de evaluación".

Generar una nueva cultura de evaluación, que revierta la percepción que la comunidad educativa suele tener de la evaluación, es una tarea compleja y un proceso permanente. Difícil por los antecedentes, pero eficaz para el desarrollo institucional si se implanta. Dermot Murphy la llama la cultura de la evaluación efectiva, que "supone que los profesores y otros participantes 'internos' (es decir, participantes que integran la institución en vez de provenir del sistema) utilicen la evaluación y sean capaces de discutir sus hallazgos con otros miembros, sin importar su poder relativo en la organización. También podrán discutir los hallazgos, en caso relevante, fuera de la institución. De este modo, el poder en la toma de decisiones pasa al nivel de implementación y acción, aunque se consulte la opinión de aquellos en otros niveles".¹¹⁹

El mismo autor destaca que este tipo de evaluación es una clara muestra de que se democratiza la organización. El acceso a la información es para todos, el

119 Murphy (2002: 80 y 81).

diálogo es la forma básica de comunicación y de las relaciones más igualitarias. Los cambios no se imponen, son participativos; las metas pueden cuestionarse y discutirse. Es una cultura evaluativa que no deja de lado a los estudiantes, quienes también deben conocerla, comprenderla y desearla.¹²⁰

La experiencia desarrollada por el SINEACE-IPEBA en materia de autoevaluación y evaluación externa asume esta filosofía. Las instituciones educativas, como colectivo, han hecho de la autoevaluación un proceso básicamente formativo que no evalúa personas, sino procesos y resultados. Es una mirada al interior de la escuela, confrontada con parámetros establecidos, donde no solo discuten en conjunto los hallazgos, sino que participan todos en las decisiones de cambio y asumen compromisos. La autoevaluación se ve complementada con la evaluación externa, que tiene los mismos objetivos y dinámica. En ambos casos, supone el desarrollo de una cultura de evaluación vista como una oportunidad de mejora.

Así lo han comprendido las instituciones que se han involucrado en procesos de autoevaluación y evaluación externa, como la IEP San Roque en Lima, una de las primeras instituciones acreditadas:

"[...] resaltaríamos que el proceso nos ha ayudado a revalorar la cultura de la evaluación, a tener una mirada más planificada, a sistematizar lo que ya teníamos como institución, a pesar de que nuestra institución ya había tenido varios procesos previos de mejora de la calidad". (Rector Jorge Flores Casildo)

9.2. Aportes al sistema

El camino recorrido y la experiencia desarrollada han permitido al SINEACE-IPEBA ir aportando en diferentes momentos y espacios a la mejora de la calidad educativa, desde la óptica del sistema. Detallaremos a continuación aquellos aportes que por su naturaleza se consideran relevantes.

¹²⁰ Murphy (2002: 81).

9.2.1. Una propuesta que unifica enfoques y expectativas sobre la escuela

La crítica situación de la educación en nuestro país, especialmente en el nivel básico regular, ha provocado la implementación de diferentes iniciativas, tanto de instituciones públicas como privadas y de la sociedad civil, a lo largo de los últimos años. Esta intervención, si bien ha ido generando resultados que nos permiten identificar ciertos logros, no ha generado un impacto significativo en la calidad del servicio educativo.

Entre las causas de este impacto tan reducido se encuentran la dispersión y desarticulación de dichas iniciativas. Dispersión que revela la fragilidad del Estado para hacer de las buenas prácticas en educación una verdadera política educativa que beneficie a todos. Desarticulación que no solo nos remite a los escasos espacios de diálogo entre las instituciones involucradas —lo que genera duplicidad de esfuerzos—, sino a la tendencia de estas intervenciones de incidir en aspectos y problemáticas parciales de la escuela, carentes de una visión integral e integradora.

En este escenario, la propuesta de acreditación de las IIEE de EBR y ETP del SINEACE, para muchos, fue la iniciativa del Estado que debía priorizarse pues, en la práctica, fue la intervención que naturalmente podía articular no solo las expectativas de la escuela en su totalidad, sino los esfuerzos de los diferentes actores por atender dichas expectativas. Y esta capacidad de aglutinamiento se debía no solo a los diversos aspectos abordados por la matriz, que revelan la visión integral de la gestión de la escuela, sino también a la opción del SINEACE por trabajar de manera concertada en el logro de estos estándares en todas las escuelas.

9.2.2. Referentes para la mejora de la calidad de la gestión de las instituciones educativas

La posibilidad de contar con estándares o referentes para la evaluación permite que las instituciones educativas de educación básica y técnico productiva, y el sistema educativo en su conjunto, puedan tener una mirada común respecto

a las expectativas de calidad que toda IE debiera estar en capacidad de lograr, para asegurar las condiciones óptimas para el aprendizaje de todos sus estudiantes. Establecer un marco y lenguaje compartido para comprender la gestión de la mejora escolar hace posible la alineación de acciones y procesos del sistema educativo.

Las instituciones disponen de una herramienta que les permite entender hacia dónde se orienta su trabajo y cómo los procesos que realizan internamente son importantes en tanto contribuyen a lograr el fin último de una institución educativa: el desarrollo integral de los estudiantes y el logro de los aprendizajes. El simple hecho de elevar las expectativas puede mejorar tanto el desempeño de los estudiantes como el de la misma institución.



Foto 60. Comité de calidad. Lima (2015)

Los estándares e indicadores establecidos en la matriz de evaluación también motivan procesos sistémicos y sociales en favor de la calidad, porque inciden en ámbitos políticos y técnicos, así como en la misma población. Motivan tanto el diálogo con los operadores del sistema como con los diversos actores sociales, para tener una meta común: una educación equitativa de calidad.

Ha sido una comprobación de que para las instancias de gestión intermedia, sobre todo en las regiones, la matriz de estándares ha servido como base para contar con mejores elementos comunes para sus acciones de supervisión, monitoreo y acompañamiento a las IIEE. Su involucramiento en los procesos de acreditación ha influido en la definición de sus políticas y programas de apoyo a las IIEE. Han visto a la institución educativa y su mejoramiento como el centro de su quehacer institucional, y a la formación integral de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes como el fin fundamental.

9.2.3. La acreditación y los sistemas de accountability educacional

Poner en agenda los temas de calidad de la gestión de las IIEE, de mejoramiento continuo de las escuelas y asociarlos —a partir de la autoevaluación y evaluación externa— a resultados de aprendizaje y formación integral de los estudiantes, nos remite necesariamente a procesos de accountability educacional (rendición de cuentas) que se deben promover no solo en las IIEE, sino en todos los órganos de la administración educativa comprometidos con la gestión escolar.

Dos son los elementos que desde la acreditación aportan a la construcción de un sistema de rendición de cuentas: la existencia de estándares e indicadores que miden procesos orientados a resultados y la importancia que se da a la información (un factor central en la matriz de evaluación), ligada a los avances institucionales en materia de resultados del aprendizaje y de formación integral.¹²¹

En las IIEE, a partir de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, se van dando procesos muy cercanos a la rendición de cuentas. Cada IE tiene responsabilidad en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes y autonomía para tomar medidas que los mejoren. La participación de todos los actores aumenta su nivel de responsabilidad con relación a dichos resultados. Cada uno, desde la función que realiza, tiene que informar al resto de actores sobre sus acciones y los resultados de estas, así como dar cuenta

121 Robert McMeekin defiende las posibilidades de que ambas aproximaciones (acreditación y rendición de cuentas) puedan ser combinadas en su artículo "Acreditación, accountability y mejoramiento de la educación en escuelas vulnerables", publicado en la revista *Pensamiento Educativo*, vol. 39, N.º 2, 2006, pp. 237-253.

del uso que ha dado a diferentes recursos (humanos, financieros, materiales, etc.) y su contribución al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Es básicamente lo que McMeekin denomina un “*accountability* interno”.¹²² La evaluación externa agrega una mirada objetiva y transparente frente a los resultados de la escuela.

La información que proviene de la autoevaluación y evaluación externa de las IIEE es un importante aporte para que los niveles central, intermedio y local de la administración educativa asuman sus responsabilidades frente al desempeño y resultados de la gestión de las IIEE. El logro de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes. Es una información valiosa para reconocer el impacto de su gestión en el mejoramiento de la calidad educativa, su nivel de responsabilidad frente a los resultados e informar sobre el manejo de los recursos en función de dichos resultados. En base a ello redefinen sus políticas y estrategias.

La experiencia realizada por el SINEACE-IPEBA y los avances en otros países en materia de acreditación y *accountability* ratifican que estos dos procesos, lejos de estigmatizar a las escuelas, pueden complementarse y ser parte de un sistema mayor de mejoramiento de la calidad escolar.

9.3. Dificultades que enseñan

Uno de los cuestionamientos levantados al SINEACE en torno a la acreditación de las IIEE de EBR es el número tan escaso de instituciones acreditadas en comparación con el número tan grande que constituye el universo de la EBR. Si bien la preocupación es legítima, revela, por una parte, la confusión y poca claridad sobre las responsabilidades, roles y funciones de los diversos actores involucrados en la mejora de la calidad educativa, y por otro lado, la ausencia de una visión más compleja que permita reconocer que la viabilidad y sostenibilidad de los procesos de acreditación demandan mecanismos de licenciamiento de las instituciones de EBR y ETP. Dicho en otras palabras, no se puede acreditar a to-

¹²² McMeekin (2006: 22).

das las instituciones de un sistema educativo en el que la mayoría de ellas no cumplen con los requisitos básicos de funcionamiento.

Además, los constantes cambios en las diferentes instancias de gestión educativa hacen que los avances en cualquier política pública asumida desde el Estado no se sostengan en el tiempo. En nuestro país se evidencia que lo que se desarrolla principalmente son “políticas de gobierno” y no “políticas de Estado”; esto se traduce en cambios de orientación en la gestión y cambios en los equipos de gobierno, ya sea a nivel nacional, regional, local o sectorial.

A nivel de la misma escuela, los cambios no son menos frecuentes. Por ejemplo, con la rotación de los directores por efectos del Concurso Público de Acceso a Cargos de Director y Subdirector, se ha llegado a la paralización de muchos procesos de autoevaluación.

Las estadísticas del equipo de monitoreo de la DEA EBTP nos permiten constatar que este cambio de directores ha afectado, a nivel nacional, aproximadamente al 60% de las instituciones en autoevaluación, con regiones en las que el porcentaje es mayor, como en Piura (64%), La Libertad (70,93%) y Loreto (80%).¹²³

Finalmente, otra de las dificultades está referida a la “dimensión comunicacional” de la implementación de los procesos de acreditación, la cual no ha sido suficientemente desarrollada, lo que ocasiona que la opinión pública y los mismos destinatarios (comunidades educativas) no estuvieran suficientemente informados o manejaran información errónea o distorsionada sobre la acreditación y su sentido.

¹²³ Si bien existen regiones en las que el porcentaje de cambios de directores es mayor, en ellas el número absoluto de instituciones es bajo, por lo que el cambio no es significativo. Lima cuenta con la mayor cantidad de instituciones con cambio de director; sin embargo, en comparación con las instituciones en autoevaluación estas representan apenas el 50%.

10. OTROS AVANCES Y PROYECCIONES

La experiencia iniciada en EBR y ETP planteó la necesidad de desarrollar propuestas para los niveles y modalidades del sistema educativo que atienden a poblaciones con exigencias educativas muy particulares en relación con la edad, el bilingüismo y las necesidades especiales. Por ello inicia, paralelamente a la experiencia que se consolidaba en EBR, un proceso de elaboración de propuestas pertinentes para el nivel de educación inicial, para las modalidades de educación básica especial (EBE) y educación básica alternativa (EBA), así como para la educación intercultural bilingüe (EIB).

10.1. Acreditación en instituciones de educación inicial

Siguiendo la metodología de la elaboración de las matrices de evaluación de EBR y ETP, en 2012, se realizó el estudio “Educación Inicial: ¿cómo abordar los estándares de gestión y de aprendizaje?”¹²⁴, con el fin de recoger información sobre experiencias internacionales relacionadas con el tema y aportes de expertos nacionales en el nivel inicial, para plantear una propuesta preliminar de acreditación en instituciones de ese nivel.

124 IPEBA (2014b).



Foto 61. Presentación del estudio "Educación Inicial: ¿cómo abordar los estándares de gestión y de aprendizaje?" en Tacna

Este estudio proporcionó el primer insumo para establecer un marco teórico que sustente la elaboración de la matriz de evaluación de instituciones de educación inicial. Son importantes sus aportes, especialmente los referidos a los siguientes aspectos:

- i. Lecciones aprendidas, a partir de las experiencias internacionales, sobre estándares de gestión en educación infantil.
- ii. Sugerencias y comentarios sobre la pertinencia y validez de la matriz de evaluación en EBR y su posible adecuación al nivel inicial.
- iii. Inclusión de aspectos obligatorios en educación inicial, como el trabajo conjunto y concertado con redes de aliados involucrados en la protección al desarrollo infantil.

A los aportes del estudio se sumó el trabajo que ya venía desarrollando el equipo DEA-EBTP en la revisión de diferentes investigaciones y documentos para la elaboración de esta matriz, así como la revisión de normatividad, documentos técnicos de alcance normativo elaborados en el MINEDU, estudios y políticas intersectoriales, y servicios que brindan las instituciones del nivel inicial.



Foto 62. Consulta matriz de evaluación para educación inicial. Trujillo, La Libertad (2014)

Al respecto, cabe señalar que la matriz de estándares para instituciones de educación inicial está acorde con los lineamientos sobre primera infancia, contenidos en el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021 (PNAIA 2021) del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, elaborado por una comisión integrada por diez ministerios,¹²⁵ quienes los plantearon desde una perspectiva transdisciplinaria del desarrollo infantil temprano en nuestro país. Este documento fue contrastado con la matriz de evaluación, y se hallaron coincidencias sobre todo en el enfoque, el marco conceptual, los factores priorizados, los principales indicadores, etc.

En 2013, con una primera propuesta de los estándares e indicadores para la evaluación de instituciones de educación inicial, se inician las consultas a diversos actores, y en 2014, en coordinación con la Dirección de Educación Inicial del MINEDU, se consolida dicho documento técnico, que tiene algunas diferencias con la matriz para instituciones de EBR:

¹²⁵ En la comisión también participó invitado SINEACE-IPEBA, como parte del equipo representante del sector educación.

- i. Considera un nuevo factor: “Soporte al desarrollo integral y aprendizaje del niño y la niña”.
- ii. En los cinco factores similares a EBR, diferencia algunos estándares, en función de las edades atendidas y las condiciones necesarias para la gestión de calidad.
- iii. Adecúa la mayoría de los indicadores de la matriz de evaluación para instituciones de EBR, puntualizando aspectos relevantes para generar mejores condiciones en la gestión.

En el mismo 2014 se continuó con las consultas en las regiones Cusco, Tacna y La Libertad, a través de mesas técnicas, reuniones de expertos y directores de IIEE públicas y privadas, autoridades regionales y locales, representantes de ONG, docentes de facultades de educación, para llegar a aportes consensuados. Asimismo, se encarga la elaboración de la propuesta base de la guía de autoevaluación para instituciones de educación inicial.¹²⁶

Hoy se cuenta con una propuesta para ser revisada y aprobada por el Consejo Directivo del SINEACE, que ha generado expectativas en diversos actores comprometidos con la educación inicial, quienes esperan iniciar su camino hacia la mejora continua y la acreditación.

10.2. Acreditación en instituciones de educación intercultural bilingüe

El trabajo de adecuación de la matriz de evaluación para instituciones de EBR a la realidad cultural de las poblaciones indígenas y amazónicas se inició en 2012, con la realización de dos estudios preliminares para diseñar una propuesta acorde al enfoque intercultural bilingüe. El primero, denominado “Estudio etnográfico y propuesta de adaptación de la matriz de evaluación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica del IPEBA a las características de escuelas de EIB”, a cargo de Silvia Valdivia, recogió la experiencia de cuatro escuelas de la cultura aymara sobre su proceso pedagógico.

¹²⁶ Castillo (2014).

gico y de gestión, mediante observaciones directas, análisis documental y entrevistas a actores educativos. El segundo, “Adaptación de los indicadores de gestión educativa para la autoevaluación de instituciones educativas de educación intercultural bilingüe”, desarrollado por Lucy Trapnell y Virginia Zavala, analizó la experiencia de cuatro escuelas, dos andinas y dos amazónicas pertenecientes a comunidades originarias. Ambas consultorías aportaron sugerencias y recomendaciones como producto de la contrastación de la matriz de para instituciones de EBR con la realidad de dichas escuelas.

Los aportes de ambos estudios se complementaron con el análisis de la normatividad vigente sobre EIB y fueron la base para la formulación de la primera propuesta de matriz de evaluación para instituciones educativas de contextos EIB, que sería una adaptación de la matriz para instituciones de EBR vigente. El proceso de adaptación contó también con la participación de especialistas de EIB del Programa de Estándares de aprendizaje del SINEACE y de la DIGEIBIR. Dicha propuesta se puso a consideración de la Mesa Intersectorial de DIGEIBIR.¹²⁷

Para la adaptación de la matriz, se consideraron los siguientes aspectos:

- i. Considerar la dimensión política, social, cultural, lingüística y económica.
- ii. Orientar los procesos de gestión a la recuperación, rescate y revitalización de la lengua y la cultura originaria de los pueblos nativos.
- iii. Poner énfasis en el soporte para la conformación de un equipo docente bilingüe idóneo, que desarrolle el proceso enseñanza aprendizaje desde un enfoque EIB.
- iv. Destacar la participación de padres y líderes de la comunidad en la definición tanto de la propuesta de gestión como de la propuesta curricular, incorporando en esta última los saberes y conocimientos de la comunidad.

Entre 2014 y 2015 se ajustó la propuesta desarrollada a partir de la matriz actualizada de la EBR, de acuerdo con los siguientes aspectos:

¹²⁷ Estas primeras consultas estuvieron a cargo de la consultora Ivette Arévalo Alejos, en 2013.

- i. Enfoques EIB vigentes (de derechos, democrático, intercultural, pedagógico y de buen vivir)
- ii. Tratamiento de lenguas
- iii. Currículo: saberes y conocimientos originarios
- iv. Énfasis en la participación de la familia y la comunidad en la gestión escolar
- v. Nuevo modelo de acreditación de SINEACE

Con este documento ajustado se realizaron consultas en Iquitos y Cusco a especialistas, directores, docentes y acompañantes de escuelas de EIB. Estuvieron a cargo de la consultora Ana María Robles y permitieron culminar el trabajo con una matriz de evaluación pertinente para las escuelas de EIB. Esta matriz se complementó con instrumentos de recojo de información y una herramienta para el procesamiento de datos.

En 2015 se inició una experiencia de autoevaluación con la Red Fe y Alegría de Quispicanchi, en Cusco, en coordinación con el IPEDEHP y con la participación de 22 instituciones educativas.



Foto 63. Taller con IIEE de EIB en Quispicanchi, Cusco (2015)

10.3. Acreditación en centros de educación básica especial (CEBE)

La inclusión ha sido una preocupación constante del SINEACE-IPEBA, que se ha expresado en la búsqueda de mecanismos para asegurar una educación de calidad universal. En coherencia con la Ley General de Educación N.º 28044, se han incluido en la matriz de evaluación de EBR estándares e indicadores que aseguran una atención a la diversidad. Pero era necesario también dar posibilidades a los Centros de Educación Básica Especial¹²⁸ para que sean reconocidos cuando brindan un servicio especializado de alta calidad.

Entre 2014 y 2015 se encargó el desarrollo de estudios relacionados a educación básica especial (EBE) a las especialistas Clemencia Vallejos, Teresa Tovar y Patricia Fernández. Los estudios presentan el análisis crítico de la normativa relacionada a la educación especial y la gestión de CEBE, experiencias exitosas de gestión y de práctica pedagógica que influye en la calidad de la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, así como la experiencia internacional en dicho campo de la educación.



Foto 64. Estudio de campo en CEBE de Cusco

128 Atienden a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad.

Estos estudios servirán como insumo para desarrollar la propuesta de estándares e indicadores de calidad para la evaluación de los CEBE.

10.4. Acreditación en centros de educación básica alternativa (CEBA)

La educación básica alternativa (antes educación de jóvenes y adultos) ha sido una modalidad bastante desatendida por el sistema. El estudio encomendado a Dina Kalinoswki, "Bases para la acreditación de Centros de Educación Básica Alternativa el 2010", revela el problema de "invisibilidad de la modalidad en quienes tienen las decisiones operativas y, sobre todo, políticas".¹²⁹

Dicho estudio realiza un amplio análisis del modelo institucional propuesto por la Dirección General de Educación Básica Alternativa (DIGEBA) y especialmente de las características y expectativas de los estudiantes de la modalidad, punto de partida para la definición de cualquier propuesta pedagógica o de gestión.

El estudio hizo énfasis en la situación de la aplicación del modelo de atención en esta modalidad, y comprobó la existencia de una propuesta institucional inacabada, una gestión con problemas de calidad y actores aún no convencidos de las bondades del modelo que continúan, muchas veces, con formas de gestión tradicionales y prácticas pedagógicas que no responden a las expectativas de los estudiantes.

La implementación de la educación básica alternativa es de lo más heterogénea a nivel nacional. Pese a esta realidad, el estudio plantea sugerencias y recomendaciones al SINEACE-IPEBA para la construcción progresiva de la propuesta de acreditación, basada en el análisis de experiencias internacionales, básicamente la de Chile referida a la autoevaluación y mejoramiento de la gestión en centros de educación de personas jóvenes y adultas.

El estudio fue presentado a directores y docentes de los Centros de Educación Básica Alternativa-CEBA en Lima, y difundido a nivel nacional a través de la pá-

¹²⁹ IPEBA (2011: 86).

gina web del SINEACE-IPEBA, para ir creando conciencia de la necesidad del mejoramiento cualitativo de los servicios que se imparten en esta modalidad.

El SINEACE-IPEBA mantuvo permanentemente su preocupación en torno a la calidad de estos servicios y convocó en muchas oportunidades a las autoridades del MINEDU para establecer una ruta de trabajo que lleve a definir el proceso acreditación de los CEBA. Posiblemente, las indefiniciones y limitaciones en la aplicación del modelo CEBA han impedido concretar un trabajo conjunto. La propuesta del modelo CEBA debe ser asumida tanto a nivel político como técnico para que el SINEACE-IPEBA pueda establecer la correspondiente matriz de evaluación y sus herramientas de apoyo.

11. TEMAS PARA REFLEXIONAR

La implementación del proceso de acreditación entre los años 2009 y 2015 ha permitido avances significativos con respecto a delinear mejor una propuesta de acreditación para las IIEE de EBR y ETP. Al momento del desarrollo de esta sistematización podemos decir que, al tratarse de una propuesta de mejoramiento de la calidad educativa compleja y novedosa, esta se sitúa en un estadio inicial, si se considera que propuestas similares han tomado mayor tiempo en consolidarse.

Aún quedan temas que necesitan ser analizados y discutidos para encontrar nuevas pistas para seguir mejorando. Entre estos temas, que son muchos, citaremos algunos que pueden tener mayor impacto.

11.1. Funcionamiento del sistema

Uno de los propósitos de la acreditación es generar información para la toma de decisiones y dar oportunidad a las diferentes instancias de la gestión educativa para que rindan cuenta pública de los compromisos asumidos con la calidad y equidad que tengan impacto en las IIEE, centro del quehacer de todo el sistema educativo. En ese sentido, un aspecto que constituye motivo de reflexión es el uso que debe hacer el sistema de la información recogida en estos procesos, tanto de autoevaluación como de evaluación externa.

Para completar el circuito es importante que esta información llegue a las DRE/GRE y UGEL, y a las direcciones del MINEDU que tienen relación directa con las

IIEE, con recomendaciones sobre medidas que deben adoptar para brindar soporte a la mejora permanente de estas. Es muy importante que estos órganos de gestión educativa consideren a estas experiencias como “buenas prácticas” que deben ser difundidas y que hay que sostener para seguir con la mejora continua. Sin embargo, este propósito tiene aún un largo camino por recorrer. La dificultad, sin duda, tiene que ver con el grado de receptividad de dicha información por parte de todos los órganos del sistema educativo.

El funcionamiento como sistema y la viabilidad y pertinencia de la política de acreditación no se agota con la gestión compartida de la información, también tiene que ver, como afirman Sabatier y Mazmanian, con la capacidad de las leyes y normas para determinar los roles y funciones que los involucrados deben de cumplir en estos procesos.¹³⁰ En este sentido, es importante hacer notar que la Ley y el Reglamento del SINEACE adjudican a este una finalidad muy amplia y general (garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan servicios de calidad) y no precisan suficientemente las responsabilidades y funciones de los demás actores involucrados en el proceso de acreditación: MINEDU, DRE/GRE, UGEL, actores regionales, etc.

En esa línea, la normativa vigente ha dejado una serie de vacíos que finalmente han afectado el normal desarrollo de los procesos de acreditación, entre los que destaca la problemática del financiamiento de los procesos de mejora y la evaluación externa, especialmente para el caso de las instituciones públicas. ¿A quién le compete la inversión para la mejora de la gestión de las escuelas, especialmente de gestión pública? ¿Establecen la Ley o el reglamento del SINEACE qué mecanismos deberían ser considerados para garantizar el financiamiento de la mejora?

Desde otra perspectiva, el cuestionamiento del MINEDU al SINEACE por el número escaso de IIEE de EBR acreditadas, en comparación con el universo de instituciones, y en alguna medida la escasa asunción de responsabilidades de los diferentes actores en los procesos de acreditación, esbozadas ya en el regla-

130 Mazmanian y Sabatier (1996).

mento de la Ley General de Educación,¹³¹ revela la falta de claridad normativa sobre las competencias, roles y funciones de los involucrados.

En este escenario, la viabilidad y la sostenibilidad de los procesos de acreditación de las instituciones de educación básica y técnico productiva demandan un nuevo “contrato social, político y técnico” que supere los vacíos de la normativa actual y garantice de manera vinculante la participación y el fortalecimiento de los actores involucrados, así como los espacios de relación intergubernamental que el modelo de intervención del SINEACE requiere.

11.2. La acreditación gradual

La acreditación gradual es un tema que ha estado presente en diversos espacios: en las escuelas públicas, en las mesas técnicas —promovidas por el SINEACE-IPEBA—, en foros sobre el tema, etc. Se visibilizó también, a raíz de la evaluación externa que se hiciera en 2014, a los procesos de acreditación a solicitud del propio SINEACE.

Los consultores evaluadores del trabajo del SINEACE señalaron que “el modelo plantea un nivel de calidad marcado por un conjunto de factores y estándares que se debe alcanzar a plena satisfacción. Eso requiere implementar y acompañar un proceso largo y complejo para conseguirlo. Entretanto, no se reconoce la posibilidad de ir avanzando y acreditando avances. Esto llega a desanimar a las instituciones educativas que se encuentran demasiado lejos de los estándares”.¹³²

La sugerencia de estos evaluadores es la “gradualización”, es decir, la posibilidad de establecer niveles de calidad por los cuales se irá ascendiendo de acuerdo con los avances en el plan de mejora que se implemente en base a los esfuerzos institucionales y a inversiones públicas.

¹³¹ El reglamento de la LGE hace referencia a la responsabilidad de los Gobiernos regionales de apoyar la implementación de Planes de Mejora y Evaluación Externa; así también lo estipulan los diferentes convenios firmados por el SINEACE con sus aliados estratégicos pero que, en definitiva, no resultaron compromisos reales por parte de ellos.

¹³² Basili y otros (2014).

El tema es bastante complejo y plantea más interrogantes que respuestas. Posiblemente, la preocupación venga por la situación de miles de escuelas que se encuentran demasiado lejos de los estándares e inclusive no reúnen las condiciones mínimas de funcionamiento. Esto nos lleva a pensar que la respuesta no debe hallarse en la acreditación, sino en los procesos de licenciamiento. Estos son los que deben garantizar escuelas con las condiciones necesarias para dar un servicio de calidad. Si se trata de escuelas públicas, el Estado es el garante de brindarle las mejores condiciones para un buen funcionamiento. Si se trata de escuelas privadas, el Estado también debe exigir calidad para otorgarles la autorización requerida.

Es más probable que las brechas se superen en mayor medida por una adecuada política de discriminación positiva del Estado a favor de las miles de escuelas en malas condiciones, que por la acreditación gradual; sin embargo, es un hecho también que las escuelas necesitan ir conociendo cómo avanzan en el logro de los estándares e indicadores, según como van aplicando sus planes de mejora.

Precisamente, las últimas iniciativas del SINEACE de reajustar las matrices de evaluación, han llevado a la necesidad de plantear rúbricas que permitan una evaluación más fina del estado de avance de cada estándar e indicador. Aplicar estas rúbricas que describen niveles de calidad, permite que las instituciones educativas se fijen metas progresivas y más realistas. Asimismo, se está planteando la necesidad de estudiar los mecanismos para estimular estos esfuerzos progresivos.

11.3. Fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas

Fortalecer la autonomía de las escuelas es la aspiración de las reformas educativas que se han emprendido en diferentes países. Hacerlo implica desarrollar una gestión de todo el sistema centrada en las escuelas, porque son las que más cerca están de las necesidades de los estudiantes y pueden tomar decisiones más acordes con ellas.

En nuestro país nos movemos aún con un modelo homogéneo de escuela, dirigida desde fuera y a la que se le brinda pocos espacios para que defina su forma de organización, sus propuestas curriculares, sus modelos pedagógicos, su equipo de trabajo, sus horarios, etc. Contribuye también a ello una excesiva normatividad y controles externos que no le permiten construir su propio proyecto de desarrollo institucional. Para hablar de autonomía en las escuelas, hay necesidad de transferirles una cuota importante de poder para decidir su propio proyecto educativo con participación de todos los involucrados, en beneficio de la formación integral de sus estudiantes y del logro de sus aprendizajes.

Los procesos de autoevaluación con fines de acreditación promueven en las IIEE cierto grado de autonomía para realizar mejoras. Fortalecen su capacidad de autorregulación, base para el ejercicio de la autonomía, y les ofrecen los espacios para tomar decisiones que incidan en la mejora de los procesos de aprendizaje, con el concurso de toda la comunidad educativa. Sin embargo, con una transferencia real de poder de decisión por parte de las instancias intermedias, las escuelas estarían en mejores condiciones para formular sus planes de mejora de acuerdo con su contexto. Podrían determinar mejor cómo mejorar sus resultados educativos y focalizar sus esfuerzos.



Foto 65. CETPRO en autoevaluación, opción ocupacional Confección Textil. Piura

Las IIEE acreditadas están fortalecidas y su calidad garantizada. Se les puede dar la oportunidad de tener mayor control en el manejo de personal y recursos para desarrollar su propio proyecto institucional y los procesos permanentes de mejora continua que les servirán como base para una nueva acreditación.

Autonomía, acreditación y mejora continua son tres conceptos que aseguran calidad de los procesos y resultados de la gestión escolar, sobre los cuales es necesario avanzar.

11.4. El estímulo: elemento estratégico del proceso de mejora continua

Establecer una política, como en este caso, de mejora de la calidad educativa, con una base técnica sólida, objetivos e intenciones válidas, pero sin alinearla a incentivos que motiven a que las instituciones se esfuercen en la mejora, podría tener como consecuencia una falta de interés de las instituciones por implementarla. A lo largo del tiempo se ha establecido la importancia de los incentivos para lograr cambios en el comportamiento del ser humano, lo que refleja que la respuesta a estos no es un comportamiento racional, sino innato en los individuos.¹³³ Esto quiere decir que será muy difícil establecer e implementar políticas públicas que vayan en contra de este comportamiento innato, pues los resultados no van a ser los que se esperan.¹³⁴

De forma complementaria, es importante destacar que, en relación con las instituciones educativas, “existe una amplia evidencia de que las organizaciones en general no suelen iniciar cambios en ausencia de estímulos externos”.¹³⁵ Por ello, es deseable establecerlos para animar a las escuelas a que inicien un proceso de cambio, el cual debe mantener un carácter voluntario, ya que trae implícitas modificaciones en las actitudes y requiere el desarrollo de nuevas habilidades en los actores, dada la complejidad de un proceso de mejora.¹³⁶

133 Chen y Laurie (2005: 22).

134 Carranza (2015).

135 Fullan (1994).

136 Fullan (1993).

Se hacen necesarios un trabajo y un esfuerzo conjuntos y coordinados desde las diferentes instancias y actores para incentivar el desarrollo de estas capacidades colectivas.

En oposición a los incentivos, existen investigaciones que evidencian que las estrategias basadas en la sanción, castigo, la invitación a docentes jóvenes o centrarse en maestros fortaleza harán poco para construir la capacidad colectiva que las mejoras necesitan.¹³⁷

137 Dufour y Robert (2011: 20-21).

BIBLIOGRAFÍA

Publicaciones

ACCREDITING COMMISSION FOR COMMUNITY AND JUNIOR. COLLEGES WESTERN ASSOCIATION OF SCHOOLS AND COLLEGES

2004 *Eligibility, Candidacy and Initial Accreditation Manual. Standard 3: Human Resources*. California: ACCJC.

ACUERDO NACIONAL

2002 *Acta de Suscripción del Acuerdo Nacional*. Lima: Acuerdo Nacional. Recuperado de: <<http://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/acta-de-suscripcion-del-an-22-de-julio-del-2002/?print=pdf>>.

BELLO, M.

2011 *Equidad, acreditación y calidad*. Lima: SINEACE.

BOLÍVAR, A.

1994 *"Autoevaluación institucional para la mejora interna"*. Recuperado de: <<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Autoevaluaci%C3%B3n-externa.pdf>>.

CARRANZA, L.

2015 *Desaceleración y política económica*. Ponencia presentada en la Maestría de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad San Martín de Porres. Lima.

CASASSUS, J.

2002 *"Cambios paradigmáticos en educación"*. *Revista Brasileira de Educação* 20. Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a04.pdf>>.

CATALANO, A.

2004 *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

CHEN, K. Y LAURIE, S.

2005 *The Evolution of Our Preferences: Evidence from Capuchin-Monkey Trading Behavior*. Recuperado de: <<http://web.stanford.edu/group/SITE/papers2005/Chen.05.pdf>>.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2007 *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*.

Lima: CNE.

- 2010 *Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación período 2011-2016. Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos.* Lima: CNE

CUGLIEVAN, G. Y OTROS

- 2007 "Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima, Perú". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5(5e) Recuperado de: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf>.

DUFOUR, R. Y ROBERT, M.

- 2011 *Leaders of learning: how district, schools, and classroom leaders improve student achievement.* Bloomington, Indiana: Solution Tree.

FONDEP, IPEBA

- 2013 *Manual de elaboración, costeo y presupuesto de planes de mejora. Proceso de mejora de la gestión escolar, camino a la acreditación.* Lima: IPEBA

FONDEP, SINEACE

- 2014 *Manual de elaboración, costeo y presupuesto de PLANES de MEJORA para Centros de Educación Técnico Productiva. Proceso de mejora de la gestión de Centros de Educación Técnico Productiva, camino a la acreditación.* Lima: SINEACE.

FULLAN, M.

- 1993 *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. School Development and the Management of Change Series: 10.* Londres: The Falmer Press.
- 1994 *Coordinating Top-Down and Botton-Up Strategies for Educational Reform.* Recuperado de: <<http://www.michaelfullan.ca/media/13396035630.pdf>>.

GRUPO DE TRABAJO DE LA REFORMA DE LA ESCUELA

- 2003 *Reforma de la Institución Educativa: la escuela que queremos. Lineamientos de Política.* Lima: Ministerio de Educación.

HELPER, G.

- 2013 *Educación pública y educación privada en un gobierno que apuesta por la inclusión. En Balance de la educación 2011-2013. Avances y retos.* Lima: Foro Educativo.

IPEBA

- 2010 *Ruralidad y escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales.* Lima: IPEBA

- 2011 *Bases para la acreditación de Centros de Educación Básica Alternativa*. Lima: IPEBA
- 2011a *¿Cómo evaluamos nuestro CETPRO? Guía de autoevaluación de la gestión educativa de Centros de Educación Técnico Productiva*. Lima: IPEBA
- 2011b *Dos décadas de formación profesional y certificación de competencias: Perú, 1990-2010*. Lima: SINEACE.
- 2011c *Equidad, acreditación y calidad Educativa. Serie: Estudios y experiencias*. Lima: IPEBA
- 2011d *Marco de referencia para la acreditación de Centros de Educación Técnico Productiva*. Lima: IPEBA
- 2011e *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de Instituciones de Educación Básica Regular*. Lima: IPEBA.
- 2011f *Matriz de Evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de Centros de Educación Técnico Productiva. Formación del capital humano para el desarrollo sostenible, la competitividad, la vida activa y el trabajo*. Lima: IPEBA.
- 2011g *Modelo de Evaluación de la Calidad de la gestión en Centros de Educación Técnica Productiva*. Lima: IPEBA-OEI.
- 2012a *¿Qué y cómo evaluamos la gestión de la institución educativa? Matriz y Guía de Autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular*. Lima: IPEBA.
- 2012b *Memoria IPEBA 2008-2011. Etapa fundacional. Calidad educativa para todos*. Lima: IPEBA.
- 2014a *Demanda laboral y oferta formativa en Educación Técnico Productiva en la región Callao*. Lima: IPEBA.
- 2014b *Educación Inicial: ¿Cómo abordar los estándares de gestión y de aprendizaje?* Lima: IPEBA.
- 2014c *Marco de referencia para la Acreditación*. Lima: IPEBA.

LEÓN, M. Y HURTADO, L.

- 2005 *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Fundación Equitas. Chile. Recuperado de: <<http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Magdalena%20Claro/Accion-afirmativa.-Hacia-democracias-inclusivas.-Chile.pdf>>.

MAZMANIAN, D. Y SABATIER, P.

1996 *La implementación de la política pública: un marco de análisis*. Lexington: Lexington Books.

MCMEEKIN R.

2006 *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de La experiencia internacional*. Santiago: PREAL/CIDE. Recuperado de: <<http://www.rinace.net/blibliio/Accountability%20Corvalan.pdf>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL EMPLEO

2007 *Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional en el Perú*. Lima: MINEDU y Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

MURILLO, J.

2008 *Aportaciones del movimiento de investigación sobre eficacia escolar*. Recuperado de <<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2008/jmurillo.pdf>>.

MUJICA, R.

2010 *Ruralidad y escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. Lima: SINEACE.

MURPHY D.

2002 "El desarrollo de una cultura de evaluación". *Ikala, revista de lenguaje y cultura* 7(13). Recuperado de: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/3211/2981>>.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, CEPAL Y SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA

2010 *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI/CEPAL.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO

2002 *Certificación de Competencias Profesionales. Glosario de Términos Técnicos*. Recuperado de: <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwik16nOgoLNAhXNZiYKHwN5Aw-0QFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fetp%2Fcertificacion_competencias_profesionales_glosario.pdf&usg=AFQjCNE55Pnek1KgTiSLH5LWemwcrH9_oA&sig2=rwvNPF9O6YxiX6YaxY9meQ>.

ORTIZ, J. A.

1998 *Autoevaluación, autorregulación y acreditación en educación superior*. *Educación* 22(2). Recuperado de: <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/5188/4988>>.

PARRAS, R.

2014 *Descentralización educativa: avances y desafíos de la región Moquegua. Educación y Cultura Tarea.* Recuperado de: <http://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2014/07/Tarea85_50_Liliana_Parras_Reyes.pdf>.

RACZYNSKI, D. Y GONZALO, M.

2008 *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza.* Santiago de Chile: PREAL.

SINEACE

2014 *Marco de referencia para la acreditación de instituciones educativas de educación básica.* Lima: SINEACE.

2015 *Calidad en educación y derroteros.* Lima: SINEACE.

TAYLOR, CHARLES

1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento.* Recuperado de: <<http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/elmulticulturalismoylapoliticadelreconocimientocharlestaylor.pdf>>.

UNICEF

2015 *Movilización Social. Comunicación para el desarrollo.* Recuperado de: <http://www.unicef.org/spanish/cbsc/index_42347.html>

ZABALZA, M.

1996 *Reforma educativa y organización escolar.* Santiago de Compostela: Tórculo.

Leyes, normas y otros de carácter normativo

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2003, 17 de julio *Ley N.º 28044. Ley General de Educación.*

2014, 9 de julio *Ley N.º 30220. Ley Universitaria.*

GOBIERNO REGIONAL DE LAMBAYEQUE

2011, 9 de mayo *Plan de Desarrollo Concertado Regional de Lambayeque.*
Recuperado de: <http://www.mesadeconcertacion.org.pe/sites/default/files/archivos/2015/documentos/11/14_pdrc_lambayeque_2011_2021.pdf>.

GOBIERNO REGIONAL DE PIURA

2013, 24 de agosto *Ordenanza Regional N.° 272-2013/GRP-CR. Ordenanza Regional que aprueba el Modelo de Gestión del Sistema Educativo de la Región Piura.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2005, 29 de abril *Decreto Supremo N.° 009-2005-ED. Reglamento de la gestión del Sistema Educativo.*

2006, 19 de mayo *Ley N.° 28740. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.*

2007, 6 de enero *Resolución Suprema N.° 001-2007-ED. Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú.*

2007, 9 de julio *Decreto Supremo N.° 018-2007-ED. Aprueban Reglamento de la Ley N.° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.*

2011, 16 de diciembre *Resolución Ministerial N.° 0622-2011-ED. Directiva para el desarrollo del año escolar 2012 en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico Productiva.*

2012, 7 de julio *Decreto Supremo N.° 011-2012-ED. Aprueban el Reglamento de la Ley N.° 28044, Ley General de Educación.*

2014, 28 de agosto *Resolución Ministerial N.° 396-2014-MINEDU. Constituye el Consejo Directivo Ad Hoc del SINEACE.*

2015, 8 de abril *Resolución Ministerial N.° 218-2015-MINEDU.*

2015, 14 de mayo *Resolución Directoral Ejecutiva N.° 269-2015-MINEDU.*

PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE MINISTROS

2005, 28 de julio *Decreto Supremo N.° 057-2005-PCM. Plan Nacional de Competitividad.*

PRESIDENCIA DEL CONSEJO DIRECTIVO AD HOC DEL SINEACE

- 2014a, 17 de octubre *Resolución N.º 014-2014-COSUSINEACE/CDAH-P. Oficializan acuerdo mediante el cual se aprobó el nuevo "Procedimiento de Evaluación Externa con Fines de Acreditación de Instituciones de Educación Básica y Técnico Productiva".*
- 2014b, 30 de junio *Resolución de Presidencia del Consejo Superior N.º 071-2014-COSUSINEACE. Oficializan Acuerdo mediante el cual el Directorio del IPEBA aprobó la Actualización de la Matriz de Evaluación para Acreditación de Instituciones Educativas de Educación Básica Regular.*
- 2014c, 10 de octubre *Resolución N.º 009-2014 COSUSINEACE/CDAH-P.*
- 2014d, 17 de octubre *Resolución N.º 014-2014-COSUSINEACE/CDAH-P 64 IPEBA. Procedimiento de evaluación externa con fines de acreditación de Instituciones de Educación Básica y Técnico Productiva.*
- 2014e, 7 de mayo *Resolución N.º 062-2014-COSUSINEACE/P. Perfil y Normas de Competencia del Evaluador Externo con fines de Acreditación.*
- 2015, 14 de enero *Resolución N.º 005-2015 COSUSINEACE/CDAH-P. Oficializan acuerdo mediante el cual se otorga la acreditación al Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú.*
- 2015, 15 de noviembre *Resolución N.º 131-2015 -SINEACE-CDAH-P. Oficializan acuerdo mediante el cual se otorga la acreditación al Colegio San Roque.*

PRESIDENCIA DEL SINEACE

- 2011, 24 de octubre *Resolución N.º 003-2011-SINEACE/P. Diario El Peruano. Matriz de Evaluación para la Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica Regular.*

Estudios realizados por el SINEACE

ACOSTA, G.

- 2011 *Identificación y mapeo de las especialidades y opciones ocupacionales que brinde los CETPRO de la región Callao. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.*

ARAKAKI, M.

- 2010 *Propuesta de modelo para la evaluación de la gestión de la calidad de las instituciones educativas de EBR. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.*

ARÉVALO, I.

2013 *Propuesta de matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular EIB.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

BASILI, F., T. ORTIZ Y L. ORTIZ

2012 *Estudio preliminar para la elaboración de estándares de aprendizaje/desarrollo y estándares de gestión en educación inicial.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

BASILI, F. Y OTROS

2014 *Evaluación del modelo y proceso de acreditación de instituciones de educación básica regular.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

BELLO, M.

2011 *La acreditación como herramienta que cierra brechas de inequidad en el acceso a una educación de calidad.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

BELÓN, M.

2014 *Elaboración de pruebas de desempeño para la evaluación de competencias profesionales de los candidatos a la certificación de evaluadores externos.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

BOLUARTE, N.

2011 *Análisis de las normas legales que regulan la educación técnico productiva.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

BREY, J.

2010 *Factores, estándares e indicadores para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de CETPRO.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

CASTILLO, M.

2014 *Guía de autoevaluación para instituciones de educación inicial.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

ESPINOZA, B.

2010 *Análisis de las percepciones sobre calidad educativa y buenas prácticas de gestión escolar en colegios privados de lima, acreditados internacionalmente.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

KALINOSWKI, D.

2011 *Bases para la acreditación de Centros de Educación Básica Alternativa.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

LEÓN, A.

2010 *Sistematización de las buenas prácticas en la gestión de los CETPRO*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

MONTES, I.

2009 *Estándares e indicadores de gestión para la acreditación de las instituciones de educación básica: marco conceptual, experiencias y propuestas*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

MONTES, I.

2014 *Marco teórico referencial para la selección de los evaluadores externos en el contexto de los procesos de acreditación de instituciones educativas*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

MUÑOZ, F.

2009 *Diseño de la validación de proyectos piloto de autoevaluación de instituciones educativas de EBR*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

NAKANO, T.

2011 *Elaboración de la guía e instrumentos de autoevaluación de la gestión educativa de Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO)*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

NAKANO, T.

2012 *Elaboración de instrumentos de autoevaluación de la calidad de la gestión de instituciones educativas de educación básica*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

NAVA, H.

2009 *Normas de competencia para certificación de evaluadores con fines de acreditación y con fines de certificación*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

PASCASIO, N.

2009 *Desde nuestra institución educativa construimos calidad en educación básica*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

PEÑA, B.

2010 *Perfil del evaluador externo*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

PÉREZ, C.

2009 *Formulación de Estándares referidos a la conducción institucional y gestión directiva de Instituciones de EBR*. Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

QUEVEDO, J.

2009 *Informe sobre articulación de estándares, dimensiones, criterios e indicadores.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

RODRÍGUEZ, J.

2011 *Estudio de demanda laboral en la región Callao.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

ROJAS, BREY

2011 *Revisión del modelo de acreditación de educación técnico productiva.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

RUIZ, G.

2009 *Propuesta de Guía de autoevaluación de instituciones educativas de EBR en función al estudio de las experiencias de autoevaluación y acreditación a nivel nacional de instituciones educativas de Educación Básica.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

SANZ, P.

2009 *Documento con criterios, propuesta de instituciones educativas piloto de EBR y la estrategia de monitoreo de la validación de los estándares e indicadores de calidad, a través de procesos de autoevaluación institucional.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

SAMPE, J.

2010 *Análisis de las percepciones sobre calidad educativa y buenas prácticas de gestión en instituciones de educación básica regular en 6 regiones.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

STIGLICH, S.

2011 *Estudio sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica regular.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

TRAPNELL, L. Y V. ZAVALA

2012 *Adaptación de los indicadores de gestión educativa para la autoevaluación de instituciones educativas de educación intercultural bilingüe.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima

TOVAR, T.

2014 *Análisis del marco normativo nacional y la experiencia internacional en relación con la gestión de los Centros de Educación Básica Especial.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

VALDIVIA, S.

- 2011 *Estudio etnográfico y propuesta de adaptación de la matriz de evaluación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica del IPEBA a las características de escuelas de EIB.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

VALLEJOS, C.

- 2014 *Derecho a la educación especial inclusiva.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

VALLEJOS, C. Y FERNÁNDEZ, P.

- 2015 *Estudio de campo sobre experiencias exitosas en la atención y educación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Centros de Educación Básica Especial.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima

VILLANUEVA, C.

- 2014 *Evaluación psicológica (prueba y entrevista) de los postulantes a evaluadores externos certificados de instituciones educativas de EBR Y ETP.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

VILLASECA, R.

- 2013 *Instrumentos normativos y metodológicos para la implementación de la fase de evaluación externa de la calidad de la gestión de instituciones educativas de Educación Básica Regular y Técnico Productiva.* Estudio realizado por encargo del SINEACE. Lima.

Otros

ARENAS, V.

- 2009 *Experiencias de autoevaluación en acreditación de instituciones emblemáticas de educación secundaria: Ministerio de Educación 2005-2007* [diapositivas de PowerPoint]. Diapositivas presentadas en Taller Estándares e Indicadores de Calidad de la Educación Básica de IPEBA, 19 de marzo de 2009.

CANDIOTTI, A.

- 2015 *Factores que inciden en la decisión de implementar la autoevaluación de la gestión educativa con fines de acreditación en 21 instituciones educativas de Educación Básica Regular, pública y privadas, a nivel nacional.* Tesis de posgrado. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2014 *Reforma de la institución educativa: la escuela que queremos. Lineamientos de política.* Lima: MINEDU.

2006 *Propuesta metodológica para la autoevaluación y mejora de la calidad educativa en institutos de educación superior*. Lima: MINEDU.

Páginas web

SINEACE

<www.sineace.gob.pe>

ADVANCED

<www.advanc-ed.org>

NATIONAL AUTHORITY FOR QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION IN EDUCATION-
NAQAAE-EGIPTO

<www.naqaae.org/en/index.html>

Entrevista en TV Perú Noticias, sábado 17 de enero de 2015. Recuperado de: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ki7eRZrxpiY>>

**DIRECTIVOS Y EQUIPO TÉCNICO QUE PARTICIPÓ EN LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
Y TÉCNICO PRODUCTIVA (PERÍODO 2009-2015)**

Cargo	Nombre	Período
Presidenta SINEACE-IPEBA	Peregrina Morgan Lora	Agosto 2008 - Julio de 2014
Presidenta del Consejo Directivo Ad Hoc SINEACE		Julio 2014 a la actualidad
Coordinadora técnica	Verónica Alvarado Bonhote	Noviembre 2009 - Julio 2014
Directores	Juana Quevedo de Malaspina	Octubre - Diciembre 2009
	Lorena Landeo Schenone	Abril - Julio 2011
	José Nacimiento Beltrán	Marzo 2012 - Mayo 2013
	Aída Candiotti Sarmiento	Junio 2013 a la actualidad
Equipo técnico (especialistas)	Aída Candiotti Sarmiento	Octubre 2009 - Mayo 2013
	Patricia Luque Calienes	Noviembre 2009 -Junio 2010
	Elena Saona Betteta	Agosto - Diciembre 2010
	Luis Velásquez Cárdenas	Agosto 2010 a la actualidad
	Silvia Velarde Hoyos	Setiembre 2010 - Abril 2011 / Octubre 2013 - Mayo 2015
	Alvaro Pachas Vivanco	Octubre 2010 - Junio 2011
	Ivette Arévalo Alejos	Marzo - Junio 2011
	Alex Ríos Céspedes	Mayo - Diciembre 2011
	Rossemery Saavedra Cancán	Marzo 2012 a la actualidad
	Germán Terán Sánchez	Marzo 2012 a la actualidad
Nancy Tacilla Ramírez	Octubre 2012 a la actualidad	

Cargo	Nombre	Período
	José Nacimiento Beltrán (coordinador de monitoreo/ autoevaluación)	Junio 2013 a la actualidad
	Ana Reyes Almora	Noviembre - Diciembre 2014
	Cecilia Villanueva Chávez	Noviembre 2014 - Julio 2015
	Betty Zárate Aguilar	Noviembre 2014 a la actualidad
	Sara Salazar Hinojosa	Noviembre 2014 a la actualidad
	Gaby Balcázar Medina	Noviembre 2014 a la actualidad
	Liz Kehuarucho Ramírez	Abril 2015 a la actualidad
	Bona Ríos Ríos	Julio 2015 a la actualidad

ANEXOS

Anexos

Anexo 1: Matriz de evaluación para instituciones de EBR. Primera versión (2011)

Factor 1: Dirección Institucional

Visión compartida sobre la orientación de la gestión de la institución hacia la mejora permanentemente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de los estudiantes.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
<p>1. Construimos participativamente un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes.</p>	<p>1.1. Definimos participativamente nuestra misión, visión, objetivos estratégicos y valores, tomando como eje la inclusión, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares.</p>	<p>Órgano de dirección/comité de redes educativas</p>	<p>✓ Participación organizada y representativa de diversos actores de la comunidad educativa en la construcción del proyecto educativo institucional. Participación de CONEI, municipios escolares, APAFA, etc.</p> <p>✓ PEI promueve la incorporación de estudiantes de diversos grupos culturales y lingüísticos, distintos niveles socioeconómicos y estudiantes con necesidades especiales. PEI inclusivo se evidencia en una composición estudiantil diversa y en la eliminación de mecanismos de segregación, que reducen oportunidades o excluyen de la IE a estudiantes por razones socioeconómicas, de género, de cultura y lengua, y de capacidad.</p> <p>✓ Visión compartida sobre la ruta a tomar para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la mejora que se espera respecto al estado actual de desarrollo de las competencias de los estudiantes en todas las áreas curriculares.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	1.2. Traducimos la visión sobre la mejora que queremos lograr, en un proyecto educativo institucional que toma en cuenta las características y necesidades de todos los estudiantes y de la comunidad.	Órgano de dirección/comité de redes educativas	<p>✓ PEI basado en un diagnóstico de las expectativas de los estudiantes respecto a lo que esperan de su formación, sus necesidades de aprendizaje y sus características.</p> <p>✓ PEI basado en un diagnóstico de las expectativas de desarrollo político, social, económico, cultural, etc., de la comunidad y lineamientos educativos regionales y/o locales como PER y PEL.</p>
	1.3. Utilizamos nuestro proyecto educativo para desarrollar una propuesta pedagógica y de gestión coherente con la mejora que queremos lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<p>✓ Coherencia de PCIE, RI y PAT con el PEI y que se construyen en función de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular responda a altas expectativas respecto al desempeño de los estudiantes, sea pertinente e inclusivo, y oriente el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.1. Desarrollamos un proyecto curricular coherente con la misión, visión, objetivos estratégicos y valores de la institución, el DCN y las necesidades regionales y locales.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<p>✓ Diversificación del DCN, DCR y DCL, según corresponda. Claridad respecto a cómo el PCIE responde a altas expectativas de desempeño: énfasis en la resolución de problemas, evaluación y producción en todos los grados/ciclos y áreas curriculares, así como en la metaevaluación (evaluación del propio aprendizaje y las estrategias que permiten un desempeño adecuado en diferentes contextos), para apoyar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.</p> <p>✓ Incorporación en el PCIE de saberes, historia y problemática de la comunidad local, regional, nacional e internacional, a fin de asegurar igualdad de oportunidades en el acceso y comprensión de referentes culturales diversos.</p>
	2.2. Desarrollamos un proyecto curricular con altas expectativas sobre el desempeño de todos los estudiantes que orientan el desarrollo de competencias en cada grado/ciclo y área curricular.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<p>✓ PCIE acorde con altas expectativas de desempeño hacia todos y cada uno de los estudiantes. Inclusión de los estudiantes con discapacidad y necesidades especiales, tomando en cuenta sus necesidades específicas.</p> <p>✓ Competencias que articulan claramente qué es lo que los estudiantes aprenderán (conocimientos), qué podrán hacer (habilidades coherentes con altas expectativas de desempeño) y para qué aplicarán su aprendizaje (actitudes).</p> <p>✓ PCIE elaborado bajo un enfoque de progreso que se sustenta en el desarrollo del aprendizaje en cada área curricular.</p> <p>✓ PCIE que muestra cómo se complejizan las competencias en contextos más demandantes en cada ciclo/grado.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
3. Contamos con un estilo de liderazgo participativo que asegura el mantenimiento de una visión común, y la adecuada organización y articulación de nuevas funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.3. Desarrollamos un proyecto curricular que brinda orientaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas acordes a las competencias y a la diversidad de nuestros estudiantes.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientación de la selección de estrategias didácticas basándose en una evaluación de su efectividad. ✓ Selección de estrategias didácticas coherentes con altas expectativas de desempeño para el desarrollo de competencias en cada grado/ciclo y área. ✓ Orientación de la selección de estrategias diversas de evaluación y coherentes con altas expectativas de desempeño, para monitorear el progreso de los estudiantes en el desarrollo de las competencias en cada grado/ciclo y área. ✓ Orientación del desarrollo de adaptaciones y soportes diferenciados para que los estudiantes con discapacidad y necesidades especiales desarrollen las competencias establecidas según su plan individual de progreso.
3.1. Aseguramos la participación de los miembros de la comunidad educativa en la definición de la organización, roles y funciones que nos permita avanzar en la ruta que hemos trazado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.		Órgano de dirección/comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mecanismos claros de comunicación y de participación de los distintos actores educativos. Participación del CO-NEI, municipios escolares, APAFA, etc. ✓ Organización, roles y funciones acordes con la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	3.2. Implementamos mecanismos para asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa tengamos claridad sobre cómo nuestros roles, funciones y responsabilidades se articulan para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ RI que explicita las funciones de los actores educativos, la articulación entre las funciones y las expectativas de desempeño que se espera que cada actor de la comunidad educativa alcance para dar soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. ✓ Mecanismos que aseguran que los actores educativos tengan claridad sobre el propósito con base en sus funciones: dar soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. ✓ Inducción a nuevos miembros de la comunidad educativa.
	3.3. Implementamos estrategias para desarrollar un clima institucional de confianza y respeto que nos permita identificar factores que facilitan y dificultan nuestro trabajo y mejorar nuestro desempeño.	Órgano de dirección/comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de estrategias para identificar factores institucionales que dan soporte o entorpecen el trabajo en equipo y el adecuado desempeño del personal, para plantear acciones de mejora. ✓ Presentación de estrategias para la resolución de conflictos que dificultan la implementación de procesos de mejora permanente. ✓ Presentación de estrategias para generar un clima y cultura institucional inclusivos, eliminar el abuso y la discriminación económica, social, cultural, de género, etc., para facilitar el trabajo articulado.

Factor 2: Soporte al desempeño docente

Mecanismos que establece la IE para orientar la labor docente en todas las áreas curriculares. Implementa estrategias para identificar potencialidades y necesidades de los docentes, fortalece capacidades y brinda soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
4. Gestionamos la asignación de un equipo docente idóneo y contamos con mecanismos de soporte continuo para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica pedagógica.	<p>4.1. Gestionamos la asignación de un equipo directivo que tiene conocimientos y habilidades adecuados para dar soporte pedagógico a nuestros docentes y desarrollar procesos de mejora institucional.</p> <p>4.2. Gestionamos la asignación de docentes en cantidad suficiente y que tienen dominio del área y competencias pedagógicas adecuadas para los cursos y ciclo a su cargo, así como para atender a la diversidad de los estudiantes.</p>	<p>IE pública: UGEL, CO-NEI</p> <p>IE privada: Promotores</p>	<p>✓ Procesos de selección/asignación de directivos con conocimiento y habilidades de diseño, implementación y evaluación curricular por competencias; estrategias pedagógicas; trabajo con adultos; gestión administrativa, de personal, de alianzas y de recursos; gestión de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel del aula y toda la IE.</p> <p>✓ Procesos de selección/asignación de docentes con conocimiento disciplinar, conocimiento y habilidades de diseño, implementación y evaluación curricular por competencias; estrategias pedagógicas (enseñanza y evaluación) acordes con altas expectativas de desempeño y adecuadas para el desarrollo de las competencias en el área y grado/ciclo a cargo.</p> <p>✓ Procesos de selección/asignación de docentes de acuerdo al contexto: manejo de estrategias para inclusión de estudiantes con discapacidad y necesidades especiales; estrategias de enseñanza en contextos bilingües; enseñanza de segundas lenguas, etc.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	4.3. Monitoreamos y acompañamos permanentemente la labor docente en el aula para analizar cómo impacta en el desempeño de los estudiantes y orientar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/ comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo de competencias en cada área acorde con altas expectativas de desempeño de estudiantes, orienta la definición de criterios compartidos de buen desempeño docente, que sirven como referente del monitoreo, acompañamiento y análisis de la práctica pedagógica. ✓ Monitoreo a la implementación del PCIE y análisis de las decisiones que toman los docentes en el aula (estrategias pedagógicas, actividades de aprendizaje, asignación del tiempo, ajustes a la programación curricular y unidades y sesiones de aprendizaje, etc.), para identificar cómo inciden en el aprendizaje de los estudiantes y brindar retroinformación oportuna y útil para la mejora de la práctica pedagógica del equipo docente. ✓ Monitoreo de la práctica pedagógica promueve la autoevaluación y la evaluación entre docentes, así como la evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes. ✓ Monitoreo del tiempo efectivo de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> a. Cumplimiento de horarios de clase y asistencia de los docentes, análisis de causas asociadas a la ausencia e implementación de estrategias de mejora. b. Tiempo asignado a actividades pedagógicas coherentes con altas expectativas de desempeño en todos los grados/ciclos y áreas curriculares. ✓ Acompañamiento pedagógico a cargo de coordinadores y/o docentes con experiencia y conocimiento en el área y grado requerido. Favorece la práctica reflexiva, el reforzamiento de contenidos del área y el fortalecimiento de las capacidades didácticas, de acuerdo a los resultados del monitoreo. ✓ Inducción a nuevos docentes.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	4.4. Desarrollamos estrategias para que los docentes trabajen conjuntamente el diseño de sus programaciones, el análisis de la práctica pedagógica y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, para mejorar el desempeño del equipo docente.	Órgano de dirección/ comité de re-des educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colaboración docente enfocada en mejorar la práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes. ✓ Análisis de buenas prácticas de los docentes y sus resultados, para generar un conocimiento institucional accesible al equipo docente y mejorar su desempeño.
	4.5. Identificamos las necesidades de capacitación, en función al análisis de los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las fortalezas y debilidades de nuestro equipo docente.	Órgano de dirección/ comité de re-des educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificación de los conocimientos y habilidades que los docentes necesitan desarrollar para mejorar su desempeño, a partir del análisis de las potencialidades y problemas que se observan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (resultados del monitoreo y acompañamiento).
	4.6. Gestionamos oportunamente, ante las instancias correspondientes, la implementación de acciones de capacitación	IE pública: UGEL, Órgano de dirección/ comité de redes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacitaciones específicas en función de las necesidades de capacitación identificadas.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	<p>pondientes, la implementación de acciones de capacitación pertinentes a las necesidades que identificamos en nuestro equipo docente.</p>	<p>educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos</p> <p>IE privada: Órgano de dirección, promotores</p>	
	<p>4.7. Intercambiamos experiencias con otras instituciones educativas, para resolver los problemas que encontramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer las capacidades de nuestro equipo docente.</p>	<p>Órgano de dirección/ comité de re-des educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos</p>	<p>✓ Análisis de las características de la experiencia y de los factores que contribuyen a su éxito, análisis del contexto en el que fueron implementadas, identificación/adaptación de estrategias a implementar para mejorar la práctica pedagógica en aspectos identificados como problemáticos.</p>
<p>5. Implementamos estrategias que aseguran que el PCIE se traduzca en programaciones curriculares</p>	<p>5.1. Aseguramos que las programaciones curriculares sean conducentes a desarrollar las competencias en todas las áreas curriculares.</p>	<p>Consejo académico, coordinadores pedagógicos, docentes</p>	<p>✓ Elaboración de las programaciones curriculares en función de las competencias a desarrollar en todos los grados/ciclos y áreas curriculares.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
<p>riculares pertinentes y coherentes para lograr las competencias, atendiendo a la diversidad de los estudiantes.</p>	<p>5.2. Aseguramos que la programación curricular de cada grado/ciclo y área esté alineada con las programaciones curriculares de los otros grados/ciclos y áreas.</p> <p>5.3. Aseguramos que cada programación curricular oriente la definición de unidades y sesiones de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales a utilizar, y estrategias de evaluación de los aprendizajes, coherentes entre sí y adecuadas a las competencias a desarrollar.</p>	<p>Consejo académico, coordinadores pedagógicos, docentes</p> <p>Consejo académico, coordinadores pedagógicos, docentes</p>	<p>✓ Coherencia vertical: progresión en el desarrollo de competencias de cada área entre grados/ciclos y competencias alineadas con altas expectativas de desempeño.</p> <p>✓ Coherencia horizontal: alineación de niveles de progresión del desarrollo de competencias entre las áreas de un mismo grado/ciclo.</p> <p>✓ Coherencia interna y programación acorde con altas expectativas de desempeño en el desarrollo de las competencias de todos los estudiantes en todas las áreas curriculares.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
6. Desarrollo de competencias pedagógicas que aseguran que todos los estudiantes alcancen las competencias esperadas.	6.1. Aseguramos que los estudiantes tengan claridad sobre las expectativas de desempeño, los propósitos y aplicación de su aprendizaje, y cómo progresan en el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicación oportuna y permanente a los estudiantes sobre lo que se espera que aprendan, comprensión del por qué, para qué de su aprendizaje y cómo van progresando en el desarrollo de las competencias definidas.
	6.2. Implementamos estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje adecuadas al tipo de competencias definidas en cada área curricular.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades de aprendizaje y trabajos de estudiantes que facilitan el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares de cada grado/ciclo, a través de actividades acordes con altas expectativas de desempeño para todos los estudiantes. ✓ Adaptaciones para que los estudiantes con discapacidad y necesidades especiales desarrollen las competencias de acuerdo con las altas expectativas de desempeño y a su plan individual de progreso. ✓ Uso adecuado de recursos pedagógicos (textos, TIC, ayudas visuales, etc.) y del tiempo para asegurar el desarrollo de las competencias.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	6.3. Implementamos estrategias pedagógicas que aseguran que los estudiantes se involucren activamente con su propio aprendizaje y trabajen en equipo para identificar y resolver problemas en todas las áreas curriculares.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunidades para que los estudiantes utilicen sus saberes previos para el desarrollo de nuevos saberes. ✓ Oportunidades para que los estudiantes analicen cómo aprenden, identifiquen vacíos en su aprendizaje y seleccionen estrategias para potenciar su aprendizaje y desempeño. ✓ Interacciones docente-estudiante que favorecen la reflexión y argumentación. ✓ Trabajo cooperativo entre estudiantes que facilita la reflexión conjunta para la definición y resolución de problemas y la integración de perspectivas, conocimientos y habilidades diversas para lograr metas comunes.
	6.4. Implementamos estrategias de monitoreo y evaluación de estudiantes para identificar en qué nivel se encuentran respecto al desempeño esperado y modificar nuestra práctica pedagógica en función al logro de las competencias esperadas.	Coordinadores pedagógicos, docentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Monitoreo y evaluación acorde con altas expectativas de desempeño para todos los estudiantes, que permite identificar el progreso en el desarrollo de las competencias e identificar las posibles causas del logro/no logro de las mismas, para implementar acciones pedagógicas pertinentes. ✓ Utilización de métodos de evaluación diversos para tener una mejor comprensión del desempeño de los estudiantes. ✓ Utilización de los resultados del monitoreo y evaluación para dar a cada estudiante retroalimentación pertinente y oportuna, y para ajustar la práctica docente. ✓ Aplicación de tutoría académica, programas de atención a estudiantes que requieren de apoyos específicos para desarrollar las competencias esperadas y evitar la deserción y la repitencia, así como para aquellos estudiantes que las lograron y están en condiciones de enriquecerlas.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	6.5. Desarrollamos estrategias para asegurar un clima de aula de confianza y respeto que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planteamiento de altas expectativas de desempeño hacia todos los estudiantes sin distinción de género, lugar de origen, nivel socioeconómico, religión, lengua y habilidades. ✓ Respeto a los ritmos de aprendizaje y establecimiento de un clima de confianza para que los estudiantes expresen abiertamente las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ✓ Establecimiento de pautas consensuadas con los estudiantes para la convivencia democrática y respetuosa. ✓ Implementación de estrategias para valorar la diversidad cultural, de género, capacidad física y mental de todos los actores educativos, y eliminar abusos y discriminaciones. ✓ Resolución de situaciones de conflicto o problemas de conducta haciendo participar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones. ✓ Aplicación de tutoría/orientación a estudiantes para responder a sus necesidades.

Factor 3: Trabajo conjunto con las familias y la comunidad

Acciones de cooperación con la familia y la comunidad para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, y fortalecer la identidad y compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su comunidad.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
7. Trabajamos de manera conjunta con las familias en desarrollar estrategias que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje.	7.1. Aseguramos que las familias tengan claridad sobre los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, los avances y las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Coordinadores pedagógicos, docentes	✓ Comunicación periódica a través de mecanismos formales e informales, de las expectativas, el progreso y dificultades en el desarrollo de las competencias y de las estrategias pedagógicas utilizadas, para asegurar que las familias tengan una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	7.2. Analizamos con las familias las características de los estudiantes para implementar estrategias que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Docentes	✓ Identificación de las necesidades de aprendizaje a la luz del progreso y dificultades encontradas, socio-emocionales, ritmos de aprendizaje e intereses de cada estudiante, para la selección de estrategias pedagógicas diferenciadas que apoyen y enriquezcan el aprendizaje.
8. Trabajamos de manera conjunta con las familias y diversos actores de la comunidad, en el diseño e implementación de estrategias que den soporte a la formación de los estudiantes.	8.1. Desarrollamos actividades donde las familias y miembros de la comunidad aportan su conocimiento y experiencia para el desarrollo de las competencias esperadas en los estudiantes.	Docentes	<p>✓ Identificación de los saberes y experiencia de la comunidad y diseño de actividades conjuntas que permitan aplicarlos al desarrollo de las competencias esperadas en las áreas curriculares.</p> <p>✓ Participación de las familias y miembros de la comunidad en las actividades diseñadas dentro o fuera del aula.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	8.2. Aseguramos que los estudiantes desarrollen y apliquen sus competencias, a través de proyectos que respondan a la identificación y resolución de problemáticas de la comunidad.	Docentes	<p>✓ Planteamiento de estrategias para que la problemática local/regional se tome como eje en la elaboración de proyectos; para desarrollar el compromiso y responsabilidad de los estudiantes con su comunidad.</p> <p>✓ Proyectos que promueven la identificación y resolución de problemas al alcance de los estudiantes, identificación de posibles causas, generación de estrategias para atacar las causas identificadas, y evaluación de la viabilidad y efectividad de las mismas, para desarrollar y aplicar las competencias definidas para las diferentes áreas del currículo.</p>
	8.3. Implementamos estrategias conjuntas con instituciones de la comunidad, para utilizar recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/co-mité de redes educativas, coordinadores pedagógicos	<p>✓ Identificación de instituciones de la comunidad (ONG, agencias de cooperación, programas de intervención educativa, etc.) que respondan a las necesidades específicas identificadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>✓ Uso de servicios y espacios físicos de la comunidad que se requieran para implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje: por ejemplo, vinculación con Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) para desarrollar las competencias del área de Educación para el Trabajo, uso de espacios naturales, recreativos, culturales, comunales, deportivos, etc.</p>

Factor 4: Uso de la información

Uso de la información obtenida a partir de procesos de evaluación y monitoreo, para identificar los aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas, y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
<p>9. Generamos y analizamos información sobre el progreso de estudiantes y docentes, para identificar oportunidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>9.1. Evaluamos las acciones de soporte a la práctica pedagógica, el desempeño de los docentes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, para identificar el progreso y dificultades que estamos teniendo y sus posibles causas.</p>	<p>Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos</p>	<p>✓ Definición de indicadores y niveles de logro para medir las acciones de soporte, el desempeño docente y el progreso en el desarrollo de competencias en todas las áreas del currículo.</p> <p>✓ Integración de diversas fuentes de información disponibles</p> <p>a) Internas: resultados del progreso y logro de las competencias esperadas, registros de matrícula y asistencias de los estudiantes, evaluación de niveles de deserción y repitencia, evaluación que hacen los estudiantes a los docentes, monitoreo de la práctica pedagógica, evaluación de la efectividad de capacitaciones recibidas, observaciones de aula, encuestas a miembros de la comunidad educativa, evaluación de las acciones y el desempeño de los actores educativos en su función de brindar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.</p> <p>b) Externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nivel nacional: Informes de medición de logros de aprendizaje distribuidos por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC). - A nivel internacional: SERCE, PISA, PIRLS, TIMMS, CIVIC, etc. <p>✓ Informes de supervisión y acompañamiento de las UGEL, evaluación de la efectividad de capacitaciones recibidas realizadas por las instituciones que han brindado el servicio de capacitación, a la luz de los indicadores y niveles de logro definidos.</p> <p>✓ Análisis de información que permita identificar si las acciones se implementaron según lo planeado, que facilite la identificación de progresos, dificultades y posibles causas sobre la base de los resultados obtenidos.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	9.2. Promovemos que los diversos actores de la comunidad educativa participen en la evaluación para tener una mirada más integral del proceso.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recojo de información de los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, órgano de dirección, familias, etc., a través de diversos medios. ✓ Participación de representantes de los actores de la comunidad en el análisis y evaluación de los resultados obtenidos. Participación del CONEI, municipios escolares, APAFA, etc.
	9.3. Desarrollamos un plan de mejora que prioriza las acciones a implementar en función al análisis de los resultados y las posibles causas.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicación de criterios para priorizar acciones de mejora en base al análisis de resultados obtenidos. ✓ Plan de mejora que guarda coherencia con los resultados obtenidos y el PEI (visión compartida sobre la mejora esperada) y es conducente a los resultados que se espera alcanzar.
10. Implementamos las acciones de mejora priorizadas y evaluamos cuán efectivas son para lograr los resultados esperados.	10.1. Aseguramos la implementación del plan de mejora a través de una adecuada gestión de las personas, del tiempo y los recursos necesarios para lograr los resultados esperados.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión de recursos humanos, tiempo y materiales existentes para implementar y hacer seguimiento a las acciones de mejora. ✓ Implementación de acciones programadas. Ejemplo: rediseño/actualización de instrumentos pedagógicos y/o de gestión, rediseño y/o elaboración de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, modificaciones al mecanismo de soporte y evaluación de docentes y estudiantes, diseño de innovaciones pedagógicas, etc.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	10.2. Involucramos a diversos miembros de la comunidad educativa en el desarrollo e implementación de las acciones de mejora, de acuerdo con sus roles específicos.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<p>✓ Participación organizada de los miembros de la comunidad educativa, que se refleja en responsabilidades específicas en el plan de mejora. Participación del CONEI, municipios escolares, APAFA, etc.</p>
	10.3. Hacemos seguimiento a la implementación de las acciones de mejora y evaluamos los resultados obtenidos, para identificar su efectividad y definir prioridades para las siguientes acciones de mejora.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<p>✓ Evaluación de la implementación: informes de gestión anual, resultados del seguimiento, análisis de posibles causas que expliquen los resultados obtenidos, análisis de la efectividad de los cambios introducidos (mejora de desempeño docente, logros de competencias, retención y promoción de estudiantes a los siguientes grados), priorización de acciones que la institución educativa requiera atender para continuar con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y re-treinamiento/actualización del PEI, PCIE, RI, etc.</p>

Factor 5: Infraestructura y recursos para el aprendizaje

Conjunto de recursos que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
11. Gestionamos y hacemos un uso adecuado de la infraestructura y recursos que dan soporte al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	11.1. Gestionamos el contar con una infraestructura que responde a normas de seguridad, a las características geográficas y climáticas de la zona y a las necesidades de todos los estudiantes, para llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/comité de redes educativas IE Privadas: Órgano de dirección, promotores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Procesos de gestión y atención oportuna para la cobertura de necesidades de infraestructura y servicios básicos (agua, servicios higiénicos, luz, etc.) ✓ Adecuación de ambientes físicos (aulas, laboratorios, talleres/salas de trabajo, biblioteca, espacios recreativos y deportivos) al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las necesidades de estudiantes con discapacidad y necesidades especiales.
	11.2. Gestionamos el contar con el equipamiento y material pedagógico, pertinente a las necesidades de los estudiantes y al desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	IE Públicas: UGEL, Órgano de dirección/comité de redes educativas IE Privadas: Equipo directivo/ promotores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión y atención oportuna para cubrir necesidades de equipamiento e insumos para laboratorios, TIC, instrumentos musicales, equipamiento y materiales para artes plásticas, elementos para deportes, entre otros. ✓ Provisión de libros de texto (distribuidos gratuitamente a IIEE públicas) y material pedagógico acordes con altas expectativas de desempeño, competencias en todas las áreas curriculares y necesidades de los estudiantes.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	11.3. Aseguramos que los estudiantes y docentes tengan acceso a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico pertinente a sus necesidades y necesario para el desarrollo de las competencias en todas las áreas curriculares.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Provisión de equipamiento y material pedagógico de manera oportuna y suficiente. ✓ Infraestructura, equipos y materiales que están disponibles y accesibles a toda la comunidad educativa, y destinados a dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.
	11.4. Aseguramos que los docentes tengan acceso a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico que facilite el trabajo en equipo y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza en todas las áreas curriculares.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espacios para reuniones, materiales (físicos y/o virtuales) que están actualizados sobre contenidos y didáctica en todas las áreas del currículo.
	11.5. Implementamos un plan para mantener la infraestructura, equipamiento y material pedagógico en condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Órgano de dirección/comité de redes educativas, consejo académico, coordinadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementación de normas de uso, cuidado y mantenimiento de la infraestructura, materiales y equipos que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
12. Gestionamos de manera transparente los recursos que dan soporte a la implementación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	12.1. Gestionamos oportunamente ante las instancias correspondientes, los recursos técnicos, financieros, de infraestructura, de equipamiento y materiales pedagógicos necesarios para implementar nuestro plan de mejora.	IE públicas: UGEL, órgano de dirección/comité de redes educativas IE privadas: órgano de dirección, promotores	✓ Gestión intersectorial con instancias del Estado, Sociedad Civil y cooperación, a fin de obtener recursos necesarios para la implementación de las acciones de mejora definidas.
	12.2. Gestionamos oportunamente, ante las instancias correspondientes, la implementación de servicios complementarios dirigidos a la atención de las necesidades de nuestros estudiantes para potenciar su aprendizaje y formación integral.	IE públicas: UGEL, órgano de dirección/comité de redes educativas IE privadas: órgano de dirección, promotores	<p>✓ Análisis de las necesidades de los estudiantes: aprendizaje, nutrición, salud, orientación, apoyo psicológico, etc. y gestión de la atención oportuna a las necesidades identificadas.</p> <p>✓ Gestión intersectorial con instancias del Estado, Sociedad Civil y cooperación, a fin de obtener apoyos específicos para atender las necesidades detectadas y para estudiantes con discapacidad y en situaciones de desventaja por razones de género, cultura, etnia o situación social.</p>

Estándar	Indicador	Actor clave	Ejemplos de aspectos a considerar en la evaluación del indicador
	12.3. Informamos de manera transparente y periódica a la comunidad educativa sobre el uso y administración que hacemos de los recursos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la implementación de los planes de mejora.	Órgano de dirección/comité de redes educativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mecanismos para la información sustentada y oportuna del uso y administración de los re-cursos. ✓ Socialización de los informes de gestión anual a la comunidad educativa.

Anexo 2: Matriz de evaluación para instituciones de EBR. Actualización - Segunda versión (2014)

Oficializada mediante Resolución de Presidencia del Consejo Superior N.º 071-2014-COSUSINEACE, del 30 de junio de 2014. En vigencia a partir del 4 de julio de 2014.

Factor 1: Dirección institucional

Se refiere a la direccionalidad que asume la Institución Educativa y a la visión compartida sobre la orientación de su gestión hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que logre las metas que se ha propuesto y asegure la formación integral de los estudiantes.

Estándar	Indicador
1. Construimos un proyecto educativo pertinente, inclusivo y enfocado en la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes.	1.1. Definimos nuestra misión, visión, objetivos estratégicos y valores reconociendo la centralidad de los aprendizajes, la formación integral de los estudiantes, el desarrollo de las competencias y la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	1.2. Elaboramos nuestro proyecto educativo incorporando como ejes transversales los enfoques inclusivo y ambiental.
	1.3. Elaboramos la propuesta pedagógica y de gestión de nuestro proyecto educativo en coherencia con la misión, visión, objetivos estratégicos y valores de nuestra institución.
	1.4. Elaboramos nuestro proyecto educativo considerando las características socioeconómicas y culturales, y las necesidades educativas de todos los estudiantes, sus familias y la comunidad.
	1.5. Aseguramos que nuestro proyecto educativo sea conocido e incorporado en el accionar de todos los actores de nuestra comunidad educativa.

Estándar	Indicador
<p>2. Aseguramos que nuestro proyecto curricular sea coherente con el proyecto educativo, oriente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y promueva altas expectativas de desempeño en los estudiantes.</p>	<p>2.1. Desarrollamos un proyecto curricular cuyas propuestas reflejen de manera pertinente la misión, visión, objetivos estratégicos y valores de nuestra institución.</p> <p>2.2. Desarrollamos un proyecto curricular coherente con el currículo nacional y los contextos regional y local</p> <p>2.3. Construimos un proyecto curricular que expresa altas expectativas sobre el desempeño de todos los estudiantes.</p> <p>2.4. Desarrollamos un proyecto curricular que facilita la integración de los aprendizajes señalados en el currículo y el desarrollo progresivo de competencias a lo largo de la etapa escolar.</p>
	<p>2.5. Construimos un proyecto curricular que contiene estrategias pedagógicas pertinentes para el desarrollo de competencias y que respondan a la diversidad y a las necesidades educativas de todos nuestros estudiantes.</p>
<p>3. Desarrollamos un estilo de liderazgo colaborativo que asegure el establecimiento y mantenimiento de una visión común, y que promueva un clima favorable para la adecuada organización y articulación de nuestras funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>3.1. Aseguramos que los miembros de la comunidad educativa conozcan sus roles y funciones dentro de la organización y su contribución a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>3.2. Implementamos mecanismos para articular los roles, funciones y responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>3.3. Implementamos estrategias para desarrollar un clima institucional de confianza y respeto que promueva el bienestar y buen desempeño de todos los miembros de nuestra comunidad educativa.</p> <p>3.4. Desarrollamos estrategias para la prevención y manejo de conflictos dentro de la comunidad educativa.</p>

Factor 2: Soporte al desempeño docente

Mecanismos que establece la IE para orientar la labor docente en todas las áreas curriculares. Implica la implementación de estrategias para identificar potencialidades y necesidades de los docentes, fortalecer capacidades y brindar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estándar	Indicador
4. Aseguramos la conformación progresiva de un equipo docente idóneo a través de acciones permanentes de soporte orientadas al logro de un desempeño pedagógico óptimo.	4.1. Promovemos la progresiva conformación de un equipo directivo, con liderazgo pedagógico, que brinda soporte a nuestros docentes y orienta procesos de mejora institucional.
	4.2. Promovemos la progresiva conformación del equipo docente necesario para atender a todos nuestros estudiantes, con competencias disciplinares y pedagógicas adecuadas para los grados, ciclos y especialidades a su cargo, y para atender la diversidad de los estudiantes.
	4.3. Monitoreamos y acompañamos de manera permanente la labor docente en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desempeño de los estudiantes.
	4.4. Identificamos las necesidades de capacitación basándonos en el diagnóstico inicial, las evaluaciones de los estudiantes y el monitoreo del equipo docente, con la finalidad de asegurar el logro de las competencias de todos los estudiantes.
	4.5. Implementamos estrategias para que el equipo docente trabaje de manera colaborativa en el diseño de programaciones, el análisis y el intercambio de experiencias pedagógicas.

Estándar	Indicador
	<p>4.6. Desarrollamos e implementamos progresivamente un plan de capacitación pertinente a las necesidades que identificamos en nuestro equipo docente.</p>
	<p>4.7. Intercambiamos experiencias pedagógicas con otras instituciones educativas para fortalecer las capacidades de nuestro equipo docente y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>5. Aseguramos que el PCIE se traduce en programaciones curriculares pertinentes, que articulen de manera coherente las competencias y que orienten el proceso de enseñanza - aprendizaje, atendiendo a la diversidad de los estudiantes.</p>	<p>5.1. Aseguramos que las programaciones curriculares orienten la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y sean conducentes a desarrollar todas las competencias señaladas en el currículo nacional.</p>
	<p>5.2. Elaboramos programaciones curriculares pertinentes al contexto local, a los enfoques transversales y a las necesidades educativas de nuestros estudiantes.</p>
	<p>5.3. Elaboramos programaciones curriculares coherentes con las de los grados inmediatamente anterior y posterior, y tomando en cuenta el nivel de desempeño de los estudiantes.</p>
	<p>5.4. Elaboramos programaciones curriculares que promuevan la integración de diversas competencias descritas en el currículo.</p>
	<p>5.5. Elaboramos programaciones curriculares que orienten la definición de unidades y sesiones de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales a utilizar, y estrategias de evaluación de los aprendizajes, coherentes entre sí y adecuadas a las competencias a desarrollar.</p>
	<p>5.6. Elaboramos programaciones curriculares que orienten las acciones de soporte a los estudiantes que requieran de intervenciones especiales para lograr las competencias esperadas.</p>

Estándar	Indicador
<p>6. Ponemos en práctica estrategias pedagógicas acordes con las características de todos nuestros estudiantes, que promueven altos niveles de desempeño y contribuyen al desarrollo de las competencias esperadas.</p>	<p>6.1. Implementamos estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje adecuadas al tipo de competencias definidas en el currículo y que responden a las necesidades específicas de los estudiantes.</p> <p>6.2. Aseguramos que todos los estudiantes comprendan el propósito de cada sesión de aprendizaje, conozcan las expectativas sobre su desempeño y monitoreen el progreso de su propio aprendizaje.</p> <p>6.3. Implementamos estrategias pedagógicas que fomentan altos niveles de desempeño, el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo individual y en equipo.</p> <p>6.4. Utilizamos diversas estrategias para generar un clima de confianza y respeto en el aula, que facilite el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>6.5. Implementamos diversas estrategias y técnicas para monitorear y evaluar de manera diferenciada el desempeño de los estudiantes.</p> <p>6.6. Identificamos los distintos niveles de desempeño de los estudiantes y adecuamos nuestra práctica pedagógica según sus necesidades educativas.</p> <p>6.7. Implementamos estrategias que aseguren que todos los estudiantes reciban el soporte necesario para desarrollar las competencias esperadas en los grados y ciclos correspondientes.</p>

Factor 3: Trabajo conjunto con las familias y la comunidad

Acciones de cooperación con la familia y la comunidad, para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje, y fortalecer la identidad y compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su comunidad.

Estándar	Indicador
<p>7. Trabajamos de manera organizada con las familias para desarrollar estrategias colaborativas que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>7.1. Identificamos conjuntamente con las familias las características y necesidades de los estudiantes para desarrollar estrategias educativas pertinentes que potencien su proceso de aprendizaje.</p> <p>7.2. Aseguramos que las familias conozcan el proceso de aprendizaje de sus hijos y el propósito del mismo.</p> <p>7.3. Promovemos que las familias acompañen el proceso de aprendizaje de los estudiantes y faciliten el logro de las competencias en todas las áreas curriculares.</p> <p>7.4. Implementamos mecanismos para informar sobre los logros de aprendizaje de todos los estudiantes y compartimos las estrategias que se implementarán para la mejora de los mismos.</p>
<p>8. Implementamos estrategias de trabajo colaborativo que potencien la interacción escuela-familia-comunidad para mejorar la formación del estudiante y contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad.</p>	<p>8.1. Desarrollamos actividades para que las familias y/o miembros de la comunidad aporten desde su conocimiento y experiencia al desarrollo de las competencias de los estudiantes.</p> <p>8.2. Realizamos proyectos donde los estudiantes desarrollen y apliquen sus competencias al desarrollo sostenible de la comunidad.</p> <p>8.3. Implementamos estrategias conjuntas con instituciones de la comunidad, para utilizar recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>8.4. Desarrollamos estrategias con instituciones de la comunidad que contribuyan a la formación integral, al bienestar de los estudiantes y al desarrollo de la comunidad.</p>

Factor 4: Uso de la información

Uso de la información obtenida a partir de procesos de evaluación y monitoreo, para identificar los aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas, y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estándar	Indicador
<p>9. Generamos y analizamos información sobre la organización institucional y el desempeño de cada uno de los actores de nuestra comunidad educativa para implementar mejoras que impacten en el logro de los aprendizajes.</p>	<p>9.1. Evaluamos periódicamente los aspectos organizacionales, instrumentos de gestión y soportes pedagógicos en función del desempeño de los estudiantes, para identificar progresos, dificultades y sus posibles causas.</p> <p>9.2. Analizamos los resultados de las evaluaciones del rendimiento escolar, para propiciar la reflexión en la comunidad educativa e implementar acciones para apoyar el logro de los aprendizajes.</p> <p>9.3. Generamos mecanismos para que los diversos actores de la comunidad educativa provean y conozcan información que nos permita tener una visión real e integral del desempeño institucional.</p> <p>9.4. Planificamos mejoras institucionales a partir del análisis de los resultados sobre los aspectos organizacionales, instrumentos de gestión, soportes pedagógicos, evaluaciones del rendimiento escolar, considerando las posibles causas de los resultados obtenidos.</p>
<p>10. Implementamos mejoras institucionales y evaluamos su efectividad para lograr los resultados esperados.</p>	<p>10.1. Implementamos mejoras institucionales/plan de mejora haciendo uso eficiente de los recursos humanos, los materiales y del tiempo para lograr los resultados esperados.</p> <p>10.2. Involucramos a los diversos miembros de la comunidad educativa en la realización de las acciones de mejora de acuerdo con sus roles específicos.</p> <p>10.3. Monitoreamos y evaluamos la implementación de las acciones de mejora/plan de mejora para identificar su efectividad, proponer los ajustes necesarios y definir prioridades para las siguientes acciones de mejora.</p>

Factor 5: Infraestructura y recursos para el aprendizaje

Conjunto de recursos que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la Institución Educativa.

Estándar	Indicador
<p>11. Gestionamos contar con infraestructura y recursos suficientes para el aprendizaje y construimos una cultura para su adecuado uso con el fin de facilitar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>11.1.1. Gestionamos contar, de manera progresiva, con una infraestructura que responda a las necesidades educativas de todos los estudiantes, con el fin de realizar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>11.2. Gestionamos contar, de manera progresiva, con una infraestructura que responda a normas de seguridad, salubridad, características climáticas y geográficas de la zona, con el fin de realizar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>11.3. Implementamos un plan de gestión de riesgo para la prevención y respuesta ante situaciones de desastre y emergencia.</p> <p>11.4. Gestionamos contar con equipamiento y material pedagógico pertinente a las necesidades de estudiantes y docentes, y al desarrollo de las competencias del currículo.</p> <p>11.5. Aseguramos que estudiantes y docentes tengan acceso oportuno a la infraestructura, equipamiento y material pedagógico que requieran para el desarrollo de todas las competencias del currículo y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>11.6. Implementamos un plan orientado a cuidar y mantener la infraestructura, equipamiento y material pedagógico en condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>

Estándar	Indicador
<p>12. Gestionamos y generamos mecanismos para mantener y mejorar la infraestructura y recursos para el aprendizaje e implementar servicios complementarios, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>12.1. Gestionamos y/o generamos de modo oportuno y transparente los recursos financieros, técnicos, de infraestructura, de equipamiento y material pedagógico necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>12.2. Gestionamos y/o generamos la implementación de servicios complementarios que atiendan las necesidades de los estudiantes para potenciar su aprendizaje y formación integral.</p>
	<p>12.3. Comunicamos periódicamente a la comunidad educativa sobre la administración y el uso que hacemos de los recursos para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje e implementar los planes de mejora.</p>

Anexo 3: Matriz de evaluación para CETPRO (2011)

Factor 1: Dirección institucional y oferta formativa vinculada al sector productivo centrada en la oferta formativa y demanda del sector productivo para la inserción laboral

Estándar	Indicadores
<p>1. Proyecto Educativo Institucional basado en un diagnóstico de las necesidades del sector productivo con potencialidad para el desarrollo sostenible local o regional.</p>	<p>1.1. PEI se formula y actualiza con la participación del sector productivo, el Gobierno Regional o Local y la comunidad, para garantizar una oferta formativa pertinente.</p> <p>1.2. Perfil de la especialidad se valida y precisa a partir de un diagnóstico de los requerimientos del sector productivo y de las prioridades de desarrollo local o regional para asegurar su actualización.</p>
<p>2. Propuesta pedagógica de la especialidad se construye a partir del perfil validado de la especialidad para responder a los requerimientos del sector productivo y preparar al estudiante para la inserción laboral, el autoempleo y la continuación de su trayectoria educativa.</p>	<p>2.1. Propuesta pedagógica orienta la implementación de estrategias pedagógicas prácticas y efectivas para asegurar el desarrollo de las capacidades y competencia general del perfil.</p> <p>2.2. Propuesta pedagógica de la especialidad coherente con criterios y mecanismos de convalidación de estudios y de experiencia, que facilita la formación continua de los estudiantes.</p>
<p>3. Liderazgo que asegura el mantenimiento de una visión común y la adecuada organización y articulación de funciones y procesos, para dar soporte al logro del perfil de la especialidad y la inserción laboral.</p>	<p>3.1. Equipo directivo con habilidad y experiencia gestiona la mejora de la oferta formativa para asegurar el logro del perfil y la inserción laboral.</p> <p>3.2. Sistema de información sobre las necesidades del sector productivo y oportunidades laborales, para promover la inserción laboral de los egresados.</p>
	<p>3.3. Mecanismos de participación de los actores educativos para la definición de la organización, roles, funciones, procesos e instrumentos de gestión que orienten el trabajo institucional hacia el logro del perfil.</p>

Estándar	Indicadores
	3.4. Mecanismos que aseguran que el personal tenga claridad sobre cómo sus roles, funciones y responsabilidades se articulan para dar soporte al logro del perfil.
	3.5. Dirección de procedimientos administrativos y de gestión institucional para dar soporte oportuno a los procesos de formación y al logro del perfil.
	3.6. Mecanismos para el desarrollo de un clima institucional de confianza y respeto, que permita identificar factores que facilitan y dificultan el trabajo, y mejorar el desempeño de los actores educativos.

Factor 2: Desempeño docente enfocado al desarrollo de competencias de la especialidad

Estándar	Indicadores
<p>4. Equipo docente idóneo y con mecanismos de soporte continuo para mejorar su desempeño y actualizar su capacidad técnica.</p>	<p>4.1. Equipo docente en número adecuado, y con conocimiento y experiencia práctica en la especialidad, para desarrollar el programa de formación y lograr el perfil.</p> <p>4.2. Mecanismos de acompañamiento a la labor docente que permiten detectar fortalezas y debilidades y gestionar acciones de capacitación oportunas para mejorar el desempeño del equipo docente.</p>
	<p>4.3. Mecanismos institucionales que promueven el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias entre docentes, para fortalecer sus capacidades técnicas y pedagógicas.</p>
	<p>4.4. Gestión institucional que asegura la vinculación de los docentes con el sector productivo, para actualizar y fortalecer sus capacidades técnicas.</p>
<p>5. Propuesta curricular de la especialidad se implementa en concordancia con el desarrollo de las capacidades y competencia general del perfil de la especialidad.</p>	<p>5.1. Unidades didácticas de los módulos que guardan coherencia entre sí para garantizar que cada una de ellas aporte al logro del perfil.</p>
	<p>5.2. Estrategias pedagógicas que enfatizan la práctica para desarrollar las capacidades específicas y complementarias, y lograr la competencia general del perfil.</p>
	<p>5.3. Evaluación de los estudiantes que identifica el logro de las capacidades específicas y complementarias, y permite brindar retroinformación y apoyo oportuno a los estudiantes para asegurar el logro del perfil.</p>

Estándar	Indicadores
<p>6. Oportunidades para que los estudiantes se vinculen con el sector productivo y estén preparados para la inserción laboral o la continuación de su trayectoria educativa.</p>	<p>6.1. Proyectos productivos que desarrollan los estudiantes son pertinentes a los requerimientos del sector productivo y consolidan las capacidades específicas y complementarias del perfil.</p> <p>6.2. Prácticas pre-profesionales y pasantías que realizan los estudiantes permiten evaluar y consolidar las capacidades específicas y complementarias del perfil.</p> <p>6.3. Mecanismos institucionales para orientar a los estudiantes en la búsqueda de empleo, en la gestión de un negocio propio y en la formación continua.</p>

Factor 3: Gestión de Infraestructura, equipamiento y recursos pertinentes a la especialidad

Estándar	Indicadores
<p>7. Gestión transparente y oportuna de infraestructura, equipamiento y recursos para dar soporte al logro del perfil de la especialidad.</p>	<p>7.1. Gestión oportuna para disponer de espacios acordes a las condiciones geográficas y a los requerimientos de la especialidad, que dan soporte al logro del perfil y a las necesidades de los estudiantes.</p> <p>7.2. Gestión oportuna para disponer de equipos, máquinas y materiales suficientes y acordes a la especialidad y a normas de seguridad, que dan soporte al logro del perfil.</p> <p>7.3. Información transparente y oportuna sobre el uso y administración de los recursos, para rendir cuentas a la comunidad educativa.</p>

Factor 4: Evaluación de resultados y mejora continua

Estándar	Indicadores
8. Evaluación del desempeño de estudiantes y de la satisfacción de egresados y empleadores, para identificar oportunidades de mejora del proceso formativo.	<p>8.1. Resultados de la evaluación de las capacidades específicas, complementarias y competencia general del perfil, para identificar logros, dificultades y sus posibles causas.</p> <p>8.2. Resultados de la evaluación de egresados y empleadores para identificar oportunidades de mejora en el proceso de formación.</p>
	8.3. Acciones de mejora priorizadas en función del análisis de los resultados y sus posibles causas.
9. Implementación y evaluación de acciones de mejora para asegurar el logro de los resultados esperados.	9.1. Gestión de las personas, del tiempo y los recursos para implementar las acciones de mejora programadas.
	9.2. Evaluación de la implementación de las acciones de mejora, para identificar su efectividad, redefinir estrategias y definir nuevas acciones de mejora.

Anexo 4: Perfil del evaluador externo de instituciones educativas de educación básica y técnico-productiva

Propósito principal	Unidades de competencia	Elementos de competencia (realizaciones)
<p>Verificar el nivel de logro de las instituciones educativas respecto a los estándares nacionales establecidos por el IPEBA, tomando como referencia el Informe de Autoevaluación y las evidencias presentadas.</p>	<p>1. Planificar y organizar las actividades para cada una de las fases de la Evaluación Externa.</p> <p>2. Analizar el Informe de Autoevaluación de la Institución Educativa y fundamentar el nivel de logro con respecto a los estándares establecidos por el IPEBA.</p> <p>3. Organizar y ejecutar la Visita de verificación de acuerdo con los procedimientos establecidos por el IPEBA.</p>	<p>1.1. Elaborar el plan de trabajo de Evaluación Externa, con la descripción y organización de actividades de acuerdo con los procedimientos y tiempos establecidos por el IPEBA.</p> <p>1.2. Validar el Plan de trabajo de Evaluación Externa con los demás integrantes del equipo evaluador, utilizando técnicas de negociación y consenso.</p> <p>1.3. Elaborar y contextualizar instrumentos para el análisis, registro y sistematización de información de las actividades del plan de evaluación externa.</p> <p>2.1. Examinar el informe de autoevaluación de la institución educativa, verificando su concordancia con los estándares de calidad y las fuentes de verificación.</p> <p>2.2. Sustentar los hallazgos identificados en el Informe de Autoevaluación de la Institución Educativa, basándose en el análisis de las evidencias presentadas.</p> <p>3.1. Organizar las actividades de la visita de verificación, de acuerdo con los hallazgos identificados en el análisis del informe de autoevaluación.</p> <p>3.2. Implementar la visita de verificación para valorar el nivel de logro de los estándares, en base a la contrastación del informe de autoevaluación y los resultados de la visita de verificación.</p> <p>3.3. Informar los resultados de la Visita de verificación a la Institución Educativa considerando recomendaciones para optimizar el plan de mejora.</p>

	<p>4. Emitir informes técnicos –preliminar y final– comunicando los resultados de la Evaluación Externa, según los procedimientos establecidos por el IPEBA.</p>	<p>4.1. Elaborar y remitir a la institución educativa el informe preliminar de la evaluación externa, debidamente sustentado en las evidencias obtenidas.</p> <p>4.2. Elaborar el informe final de evaluación externa, indicando el nivel de cumplimiento de los estándares, así como las conclusiones y recomendaciones.</p>
--	--	---

Anexo 5: Competencias genéricas del evaluador externo de instituciones educativas de educación básica y técnico productiva

Competencias	Indicadores
Sentido ético	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestra el ejercicio de la ética y los valores en su actuar. 2. Guarda la confidencialidad sobre los temas tratados con cada Institución Educativa. 3. Brinda información objetiva y veraz sobre los resultados encontrados. 4. Evita recibir cualquier contraprestación por parte de las instituciones educativas que serán evaluadas.
Liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emprende con eficacia el control de las contingencias. 2. Reacciona adecuada y oportunamente ante situaciones de conflicto o contingencia. 3. Promueve la participación del grupo.
Trabajo en equipo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aporta sus conocimientos al equipo de pares académicos. 2. Participa proactivamente en las actividades programadas. 3. Se integra con los otros miembros del equipo de evaluación. 4. Maneja técnicas de reuniones efectivas. 5. Soluciona conflictos propios del trabajo en equipo. 6. Brinda retroalimentación a cada uno de los miembros sobre su participación en el equipo.

Competencias	Indicadores
Respeto mutuo Tolerancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha activamente a los actores sociales durante la evaluación. 2. Es puntual en la asistencia. 3. Escucha con respeto las ideas discrepantes. 4. Saber guardar las formas propias de un trato cortés con las personas con quienes interactúa.
Empatía Asertividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establece un clima positivo en las reuniones evaluativas. 2. Actúa amablemente con los miembros de la comunidad educativa. 3. Con su actuación contribuye a la armonía entre los miembros de la comunidad educativa.
Capacidad evaluativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce sus fortalezas y trabaja para minimizar sus debilidades, de tal forma que estas no afecten el proceso de evaluación externa.
Comunicación verbal y escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redacta documentos con coherencia. 2. Redacta los documentos aplicando las normas ortográficas y de redacción. 3. Se expresa con corrección y claridad.
Organización del tiempo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza las actividades programadas en los tiempos planificados. 2. Realiza las reprogramaciones necesarias y las comunica oportunamente al equipo y a la Institución Educativa.
Espíritu constructivo	<p>Identifica potencial de mejora en la institución educativa. Aporta sugerencias para la solución de problemas. Busca nuevas evidencias en el proceso de evaluación.</p>

Anexo 6: Unidad de competencia y realizaciones**UNIDAD DE COMPETENCIA N.º 4**

ELABORACIÓN DE INFORMES Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

CÓDIGO DE LA OCUPACIÓN: EVEXT		CÓDIGO DEL COMPONENTE NORMATIVO: EVEXT-UC04- COMRES -01	
CÓDIGO DE LA NORMA DE COMPETENCIA: UC04- COMRES - 01			
FUNCIÓN: Elaboración y comunicación de resultados			
NIVEL DE COMPETENCIA LABORAL: N4			
UNIDAD DE COMPETENCIA: Emitir informes técnicos –preliminar y final– comunicando los resultados de la evaluación externa, según los procedimientos establecidos por el IPEBA.			
REALIZACIÓN 4.1: Elaborar y remitir a la Institución Educativa el informe preliminar de la evaluación externa, debidamente sustentado en las evidencias obtenidas.			
CRITERIOS DE DESEMPEÑO		EVIDENCIAS	
1. Informe preliminar elaborado sobre la base de una estructura que sustenta las observaciones, conclusiones y recomendaciones en la evidencia recogida. 2. El informe preliminar ha sido elaborado de manera clara, precisando cada una de las observaciones que deben ser levantadas en relación al cumplimiento de los estándares establecidos en la matriz de evaluación externa. 3. El informe preliminar contiene comentarios, sugerencias y recomendaciones que orientan a la Institución Educativa para el levantamiento de las observaciones, de acuerdo con el contexto.		Evidencias por desempeño a. Elabora informe de acuerdo al formato establecido por el IPEBA. b. Incluye en su informe puntos críticos seleccionados y priorizados basándose en la evidencia recopilada. c. Redacta comentarios, sugerencias y recomendaciones de manera concisa para el levantamiento de observaciones. d. Fundamenta los hallazgos en función de las evidencias recogidas. Evidencias por producto e. Informe preliminar para la Institución Educativa, elaborado de acuerdo con los parámetros establecidos por el IPEBA.	
CONOCIMIENTOS Y COMPRENSIÓN		RANGO DE APLICACIÓN	
a. Herramientas de planificación b. Elaboración de informes c. Técnicas de análisis de información: cuantitativa y cualitativa d. Técnicas de redacción e. Procedimiento de evaluación externa		A. Número de docentes: Polidocente – Multi-grado. B. Área: Urbana – Periurbana – Rural C. Tipo de observaciones: Críticas – Leves D. Tipo de matriz: EBR - ETP E. Niveles: Inicial – Primaria – Secundaria F. Forma: ETP (niveles básico y medio)	

ACTITUDES DESEABLES

- Puntualidad y honestidad
- Capacidad de comunicación
- Seguridad en la sustentación de sus ideas y opiniones

Fuentes de verificación

1. ARCHIVOS TÉCNICOS Y DOCUMENTOS DE TRABAJO ELABORADOS POR LA DEA-EBTP

- Memorias de las reuniones de las mesas técnicas de estándares e indicadores de gestión de EBR y de ETP
- Informe final del proyecto financiado por la OEI para la implementación del proceso de acreditación en CETPRO
- Convenios Interinstitucionales con organismos del Estado, Gobiernos Regionales, ONG
- Documentación de las entidades evaluadoras externas
- Reportes de monitoreo de los años 2013, 2014 y 2015 de los responsables del monitoreo y evaluación de la DEA-EBTP
- Informes de especialistas de la DEA-EBTP
- Informes de monitoreo de la Oficina de Monitoreo y Estadística del SINEACE
- Seis (06) Módulos del Programa de Fortalecimiento de Capacidades en Autoevaluación con fines de Mejora Continua y Acreditación elaborado por el SINEACE
- Estudio encargado por el SINEACE a Silvia Velarde para la primera propuesta de rúbricas de la nueva matriz de evaluación de educación básica regular
- Marco de referencia para la acreditación de instituciones de EBR (documento de trabajo)
- Marco de referencia para la acreditación de centros de educación técnico-productiva (documento de trabajo)

2. ENTREVISTAS Y TESTIMONIOS DE ACTORES DE LA EXPERIENCIA TANTO NACIONALES COMO REGIONALES

LIMA

- Juana Quevedo, representante de la entidad evaluadora externa Universidad Marcelino Champagnat
- Griselda Gonzales, par evaluador y coordinadora del convenio UMCH-GICES
- Roger Zúñiga, evaluador externo
- Víctor Arenas, exconsultor de la DINESST para el proyecto experimental de

acreditación de las instituciones de Educación Secundaria

- Fidel Rojas, gerente ejecutivo de FONDEP
- Manuel Mestanza, evaluador externo y representante de EEE Instituto EDUCA

LA LIBERTAD

- Oster Paredes, director técnico pedagógico de la Gerencia Regional de Educación
- Eliseo Soto, expresidente de la Mesa Académica de La Libertad
- Carla Camacho, actual presidenta de la Mesa Académica de La Libertad
- Walter Rebaza, exgerente Regional de Educación de La Libertad
- Alexis Calderón, capacitador, monitor externo para Julcán y Trujillo-La Libertad
- José Velázquez, capacitador externo para ETP en Trujillo-La Libertad
- Los codirectores del CEFOP, señores Alcides Cairampoma y Luis Alor, la presidenta de la Comisión de Evaluación Mónica Rubiños y una integrante de la misma, Melissa León.

CUSCO

- Ingrid García, Jefe de la Unidad de Investigación y Evaluación de la DRE Cusco
- Miguel Ochoa, director del ISP Santa Rosa y del Colegio de Aplicación
- Reynaldo Vargas, exjefe de la Unidad de medición y Acreditación de la DRE y evaluador externo.

3. ARCHIVO FOTOGRÁFICO, DE PRENSA Y TESTIMONIOS DE LA OFICINA DE COMUNICACIONES DEL SINEACE

Seis años de recorrido han nutrido el accionar del SINEACE-IPEBA con propuestas construidas gracias al aporte de diversos actores que apostaron por una gestión de calidad que asegure la formación integral de los estudiantes. Expertos nacionales e internacionales, funcionarios, especialistas de diversas instancias de la administración educativa y profesionales de diferentes sectores y de la sociedad civil han puesto a disposición sus saberes y experiencias, permitiendo que el modelo de evaluación responda a la realidad de las diversas regiones de nuestro país.

Sistematizamos la implementación de la acreditación de educación básica y técnico productiva del SINEACE-IPEBA para aprender de sus aciertos y errores, de sus posibilidades y limitaciones, de los procesos que generó, así como para confrontar el conocimiento obtenido de los lineamientos institucionales, del marco teórico y los objetivos que orientaron la formulación de las propuestas.

“Cuando comenzamos el proceso de acreditación, nos preguntamos qué es la acreditación. ¿Es un fin en sí misma o es consecuencia de la calidad de lo que uno hace? Nuestra meta era mejorar nuestros procesos y productos, hacer con calidad lo que tenemos que hacer. Finalmente, para eso estamos y eso es lo que nos demanda el Estado y la razón de ser como institución educativa. No hacemos un trabajo para acreditarnos, sino para mejorar la calidad y, como consecuencia, se logra la acreditación”



SERIE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS