

**GESTIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (EBR) DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE PUENTE PIEDRA EN LIMA,
MEDIANTE PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN. UNA EXPERIENCIA DE CAMPO.**

MANAGEMENT AND QUALITY IN REGULAR BASIC EDUCATION (EBR) OF
EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DISTRICT OF PUENTE PIEDRA IN LIMA,
THROUGH SELF-EVALUATION PROCESSES. A FIELD EXPERIENCE.

GESTÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA REGULAR (EBR) DE
INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO DISTRITO DE PUENTE PIEDRA, EM LIMA, POR
MEIO DE PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO. UMA EXPERIÊNCIA DE CAMPO.

Recibido: 16/10/2025	Aceptado: 22/10/2025	Aprobado: 26/11/2025
Doris SÁNCHEZ PINEDO ¹	Pablo GARCÍA AGUIRRE ²	
María ESCALANTE LÓPEZ ³		

RESUMEN

El propósito de la presente sistematización es reconstruir, analizar e interpretar una experiencia concreta de implementación de procesos de autoevaluación institucional desarrollada en instituciones de Educación Básica Regular del distrito de Puente Piedra, para fortalecer el tema de calidad en la gestión educativa en pos del logro de aprendizajes adecuados a la cambiante realidad que hoy vive el mundo, el Perú. Se trata de una experiencia que articuló acciones de sensibilización, capacitación, acompañamiento técnico y seguimiento, orientadas a fortalecer capacidades institucionales para la mejora continua y la autorregulación de la calidad educativa. Más que describir actividades, la sistematización busca comprender los sentidos, aprendizajes y tensiones que emergieron durante el proceso, así como los cambios generados en las prácticas de gestión y en la cultura institucional de las escuelas participantes. . El proceso de autoevaluación produjo mejoras visibles en la gestión escolar, en la cultura evaluativa y en las dinámicas internas de confianza y participación y contó con la participación directa de 26 instituciones educativas. Desde la gestión

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9981-073X>

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID:

³ Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2847-3782>

institucional, permitió ordenar prácticas previamente dispersas y otorgar mayor coherencia a los instrumentos de planificación que favoreció ajustes en los planes institucionales, La revisión colectiva de evidencias y diagnósticos favoreció ajustes en los planes institucionales, resultado de un proceso reflexivo interno. no como respuesta a una exigencia externa, sino como resultado de un proceso reflexivo interno, también se consolida una cultura evaluativa incipiente aún. Asimismo, se observaron avances en la consolidación de una cultura evaluativa incipiente mediante el uso recurrente de instrumentos de autoevaluación.

En varias instituciones, la participación docente en espacios de reflexión y análisis se incrementó, generando mayores niveles de involucramiento, su presencia sugiere que la autoevaluación puede contribuir a recomponer vínculos internos y a fortalecer el sentido de proyecto institucional compartido.

Palabras clave: gestión-calidad-procesos de autoevaluación en Lima

ABSTRACT

The purpose of this systematization is to reconstruct, analyze, and interpret a specific experience of implementing institutional self-evaluation processes in regular basic education institutions in the Puente Piedra district. This initiative aimed to strengthen quality in educational management, striving for learning outcomes relevant to the changing realities of the world and Peru today. The experience integrated awareness-raising, training, technical support, and follow-up activities, all geared towards strengthening institutional capacities for continuous improvement and self-regulation of educational quality. Rather than simply describing activities, this systematization seeks to understand the meanings, lessons learned, and challenges that emerged during the process, as well as the changes generated in management practices and the institutional culture of the participating schools. The self-evaluation process yielded visible improvements in school management, the evaluative culture, and internal dynamics of trust and participation, and involved the direct participation of 26 educational institutions. From an institutional management perspective, it allowed for the organization of previously scattered practices and greater coherence in planning instruments, which facilitated adjustments to institutional plans. The collective review of evidence and diagnoses facilitated adjustments to institutional plans, resulting from an internal reflective process. This was not a response to an external demand, but rather the result of an internal reflective process. Furthermore, an incipient evaluative culture

was consolidated. Likewise, progress was observed in consolidating an incipient evaluative culture through the recurring use of self-evaluation tools.

In several institutions, faculty participation in spaces for reflection and analysis increased, generating higher levels of involvement. Their presence suggests that self-evaluation can contribute to rebuilding internal ties and strengthening the sense of a shared institutional project.

Keywords: quality management and self-assessment processes in Lima

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva del estudio, la sistematización se concibe como un ejercicio reflexivo que permite transformar la experiencia vivida en conocimiento útil, tanto para las propias instituciones involucradas como para otros actores del sistema educativo interesados en procesos de aseguramiento de la calidad en contextos públicos. En coherencia con enfoques contemporáneos de evaluación formativa, el énfasis no se coloca en el cumplimiento de procedimientos, sino en la comprensión de cómo la autoevaluación puede convertirse en una práctica institucional significativa, apropiada por los actores y vinculada a procesos reales de toma de decisiones y mejora (Ruelas, 2023; SINEACE, 2022).

La delimitación de la experiencia implica reconocer que los resultados y aprendizajes aquí presentados están estrechamente vinculados a las características del contexto en el que se desarrollaron. No se trata, por tanto, de una evaluación de impacto generalizable ni de una reconstrucción exhaustiva de todas las acciones realizadas, sino de una lectura situada que prioriza los procesos, las decisiones tomadas y las dinámicas institucionales observadas durante la implementación de la autoevaluación. En ese sentido, la sistematización se concentra en los aspectos formativos, organizacionales y culturales del proceso, dejando fuera otros elementos que, si bien fueron parte del contexto, no constituyen el foco central del análisis.

La autoevaluación institucional ocupa un lugar estratégico en la educación pública contemporánea en tanto se configura como una práctica que permite a las instituciones educativas mirarse a sí mismas, reconocer sus fortalezas y limitaciones, y tomar decisiones informadas orientadas a la mejora. A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en el control externo o en la verificación de estándares, la autoevaluación se entiende aquí como un proceso formativo que promueve el

aprendizaje organizacional y el desarrollo de capacidades institucionales sostenibles en el tiempo (Calatayud Salom, 2018; Ravela, 2020).

En contextos públicos, la relevancia de la autoevaluación se intensifica debido a las condiciones estructurales que enfrentan muchas instituciones educativas, tales como limitaciones de recursos, alta rotación de equipos directivos y demandas administrativas crecientes. En estos escenarios, la autoevaluación ofrece la posibilidad de fortalecer la autonomía institucional y de construir una cultura de mejora continua que no dependa exclusivamente de impulsos externos. Tal como señalan Aranda (2010) y Ravela (2020), cuando la evaluación se orienta al aprendizaje y no solo al control, se generan condiciones más favorables para la apropiación del proceso por parte de los actores educativos.

Asimismo, diversos estudios han puesto de relieve la relación entre la existencia de una cultura de autoevaluación y la mejora del servicio educativo, especialmente en contextos públicos y periféricos. La instalación progresiva de prácticas reflexivas, participativas y basadas en evidencias contribuye a reducir brechas de gestión y a fortalecer la equidad territorial, en la medida en que las propias instituciones desarrollan capacidades para responder a sus necesidades específicas (Berrocal, 2022; Roncal Berrocal, 2022). Desde esta mirada, la autoevaluación no es un fin en sí mismo, sino un medio para construir escuelas más conscientes de su quehacer y más comprometidas con la mejora de los aprendizajes y del bienestar de su comunidad educativa.

La experiencia se desarrolló en el marco de una intervención interinstitucional que articuló esfuerzos académicos, técnicos y de gestión pública. El proceso fue impulsado mediante un convenio entre la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de su Escuela de Posgrado de la Facultad de Educación, la Municipalidad de Puente Piedra, el IPEBA–SINEACE y el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. Esta articulación permitió combinar la formación académica de docentes y directivos con un acompañamiento técnico orientado a la implementación del modelo oficial de acreditación para instituciones de Educación Básica Regular (FONDEP, 2018; SINEACE, 2016; IPEBA, 2011).

Un componente central de la experiencia fue la formación de docentes y directivos como agentes implementadores de la autoevaluación institucional en sus propias escuelas. Estos actores, a partir de su participación en programas de posgrado y en espacios de capacitación específicos, asumieron el rol de liderar procesos de sensibilización, aplicación de instrumentos y elaboración de planes de mejora al interior de sus instituciones. De este modo, la experiencia no se limitó a la transferencia de

herramientas técnicas, sino que buscó generar condiciones para la apropiación del enfoque de autoevaluación como práctica cotidiana de gestión escolar.

La intervención se desarrolló de manera progresiva, respetando los ritmos y capacidades de cada institución educativa, y priorizando el acompañamiento cercano sobre la imposición de procedimientos. Este enfoque permitió visibilizar tanto los avances alcanzados como las dificultades enfrentadas durante el proceso, ofreciendo un terreno fértil para la reflexión crítica que sustenta la presente sistematización. En conjunto, la experiencia de Puente Piedra constituye un referente relevante para comprender cómo los procesos de autoevaluación institucional pueden implementarse de manera formativa y contextualizada en la educación pública.

I. CONTEXTO Y PROBLEMA EDUCATIVO

1.1. Contexto territorial y educativo del distrito de Puente Piedra

El distrito de Puente Piedra se ubica en la zona norte de Lima Metropolitana y constituye uno de los territorios de expansión urbano-popular más significativos de la capital peruana. Durante las últimas décadas, el distrito ha experimentado un crecimiento poblacional acelerado, pasando de aproximadamente 233 600 habitantes en el año 2007 a más de 354 000 en el año 2017, según datos censales del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018). En el periodo comprendido entre los años 2012 y 2014 —marco temporal de la experiencia sistematizada— se estima que la población del distrito ya superaba los 300 000 habitantes, como resultado de intensos procesos de migración interna y asentamiento en zonas periurbanas.

Este crecimiento no estuvo acompañado por una provisión equivalente de servicios básicos ni por una planificación urbana suficiente. Diversos informes señalan que hacia finales de la década de 2010 cerca del 78 % de las viviendas del distrito carecía de acceso regular a agua potable y alcantarillado, lo que evidencia déficits históricos de infraestructura y condiciones de alta vulnerabilidad socioambiental (Municipalidad de Puente Piedra & GIZ, 2019). A ello se suman problemas asociados a la falta de pavimentación de vías locales, la dispersión territorial de los asentamientos —especialmente en zonas de cerros entre los kilómetros 22 y 35 de la Panamericana Norte— y la heterogeneidad socioeconómica de la población residente.

En este contexto territorial, las instituciones educativas públicas cumplen un rol central que trasciende la función pedagógica. Las escuelas operan como espacios de contención social, articulación comunitaria y atención de demandas educativas de poblaciones con trayectorias escolares fragmentadas y condiciones socioeconómicas

diversas. Tal como señalan el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2019; 2023), los territorios urbano-populares como Puente Piedra concentran desafíos estructurales que impactan directamente en la gestión escolar y en las posibilidades de garantizar una educación de calidad con equidad.

Desde el punto de vista educativo, el distrito alberga un número significativo de instituciones de Educación Básica Regular, que atienden a estudiantes provenientes mayoritariamente de hogares en situación de vulnerabilidad. Estas instituciones enfrentan condiciones complejas relacionadas con la sobrecarga de matrícula, limitaciones de infraestructura, escasez de recursos materiales y técnicos, así como dificultades para sostener equipos directivos estables. En consecuencia, la gestión escolar se desarrolla en un escenario marcado por múltiples demandas y restricciones, lo que exige enfoques de mejora institucional sensibles al contexto, capaces de adaptarse a dinámicas territoriales cambiantes y a necesidades educativas crecientes (Cruzado Saldaña, 2022).

1.2. Brechas de calidad y gestión en instituciones educativas públicas

Las instituciones educativas públicas ubicadas en contextos periféricos como Puente Piedra presentan brechas persistentes en términos de calidad y gestión escolar, que no pueden comprenderse únicamente como deficiencias internas de las escuelas. Estas brechas se encuentran estrechamente vinculadas a condiciones estructurales del territorio, tales como la pobreza urbana, la precariedad de los servicios básicos, la presión demográfica y la inestabilidad organizacional derivada de contextos institucionales altamente demandantes (CNE, 2019).

Entre las brechas más relevantes se identifican limitaciones en el ejercicio del liderazgo pedagógico, dificultades para el uso sistemático de información en la toma de decisiones y una débil articulación entre la evaluación interna y la planificación institucional. En muchos casos, los equipos directivos enfrentan una sobrecarga administrativa que restringe su capacidad para conducir procesos reflexivos de mejora, mientras que los docentes disponen de escasos espacios formales para el trabajo colegiado y el análisis colectivo de las prácticas pedagógicas.

Asimismo, se observa una débil institucionalización de la autoevaluación como práctica regular de gestión escolar. En el periodo analizado, la evaluación interna tendía a reducirse a ejercicios formales, episódicos o reactivos, frecuentemente asociados a exigencias externas o programas específicos, sin una integración efectiva en los instrumentos de gestión escolar. Esta situación se explica, en parte, por la limitada

formación técnica en evaluación institucional y por la escasez de acompañamiento metodológico sostenido para los equipos directivos y docentes, condiciones que dificultan la apropiación de la autoevaluación como herramienta para el aprendizaje organizacional y la mejora continua (Rengifo, 2021; Ruelas, 2023).

Cabe señalar que, durante los años 2012–2014, la política nacional de aseguramiento de la calidad educativa promovía la participación voluntaria de las instituciones de Educación Básica Regular en procesos de autoevaluación con fines de acreditación, sin carácter obligatorio. Si bien este enfoque buscaba incentivar la mejora institucional, en la práctica muchas escuelas enfrentaban barreras materiales, organizativas y técnicas para sostener dichos procesos de manera autónoma. En contextos como Puente Piedra, estas barreras se intensificaban debido a la combinación de vulnerabilidad territorial y limitaciones de gestión, generando una brecha entre el diseño normativo del sistema de calidad y las condiciones reales de implementación en las instituciones educativas públicas.

En este contexto específico, la necesidad de fortalecer procesos de autoevaluación institucional adquiere especial relevancia. Más que un mecanismo de control o certificación, la autoevaluación se presenta como una estrategia formativa capaz de contribuir a la autorregulación institucional, siempre que se desarrolle con acompañamiento técnico, liderazgo pedagógico y reconocimiento de las condiciones contextuales en las que operan las escuelas. La experiencia de Puente Piedra se inscribe precisamente en este esfuerzo por cerrar la brecha entre política pública, gestión educativa y realidad territorial, sentando las bases para procesos de mejora más sostenibles y contextualizados.

1.3. Limitaciones de los enfoques tradicionales de evaluación institucional

En el sistema educativo, han predominado históricamente enfoques de evaluación institucional centrados en el control, el cumplimiento normativo y la verificación externa de requisitos. Si bien estos enfoques cumplen una función reguladora, suelen generar escasa apropiación por parte de las instituciones educativas, especialmente cuando se perciben como procesos impuestos desde fuera y poco vinculados a las necesidades reales de la escuela. En estos casos, la evaluación tiende a asumirse como una carga administrativa adicional, más que como una oportunidad de reflexión y mejora (Ravela, 2020).

Además, los enfoques tradicionales muestran una baja capacidad para promover el aprendizaje organizacional y la transformación de las prácticas pedagógicas y de

gestión. Al privilegiar la comprobación de resultados o el cumplimiento de estándares de manera aislada, se limita la posibilidad de analizar procesos, identificar causas y construir soluciones colectivas. Diversos autores han señalado que esta lógica reduce el potencial formativo de la evaluación y dificulta su contribución a cambios sostenidos en las instituciones educativas (Figuerola, 2008; Fernández, Llanos Díaz & Puican Carreño, 2021).

1.4. Necesidad de fortalecer procesos de autoevaluación y autorregulación

Frente a este escenario, se hace evidente la necesidad de fortalecer procesos de autoevaluación institucional que permitan a las escuelas desarrollar prácticas reflexivas, participativas y sostenibles de mejora continua. La autoevaluación se presenta como una respuesta pertinente para contextos públicos en los que resulta clave promover la implicación activa de los actores educativos en el análisis de su propio quehacer institucional. Cuando se concibe como un proceso colectivo y formativo, la autoevaluación contribuye a instalar dinámicas de autorregulación que favorecen la toma de decisiones informadas y la adaptación de las prácticas de gestión y pedagógicas (Nakano Osore, 2013; Calatayud Salom, 2018).

Existe, además, una relación directa entre la consolidación de una cultura de autoevaluación y la mejora del servicio educativo en contextos urbanos vulnerables. La capacidad de las instituciones para mirarse críticamente, identificar prioridades y sostener procesos de mejora incide de manera positiva en la calidad de la gestión escolar y en la equidad territorial. En este sentido, la autoevaluación no solo aporta a la calidad educativa, sino que se convierte en un mecanismo relevante para reducir brechas y fortalecer el derecho a una educación pertinente y de calidad para todos los estudiantes (Berrocal, 2022; Roncal Berrocal, 2022).

II. ORIGEN DE LA EXPERIENCIA Y CONDICIONES HABILITANTES

2.1. Articulación interinstitucional para el fortalecimiento de la calidad educativa

La experiencia de implementación de procesos de autoevaluación institucional en el distrito de Puente Piedra se explica, en gran medida, por una articulación interinstitucional deliberada orientada a compensar las condiciones de vulnerabilidad territorial y las brechas históricas en la provisión de servicios educativos de calidad. Lejos de tratarse de una intervención aislada o exclusivamente académica, el proceso se sustentó en una lógica de corresponsabilidad entre actores del Estado, la academia

y el gobierno local, reconociendo que las instituciones educativas públicas ubicadas en contextos urbano-populares requieren apoyos diferenciados para desarrollar capacidades de gestión y mejora continua.

Esta articulación se concretó mediante un convenio que involucró a la Escuela de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Municipalidad de Puente Piedra, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA–SINEACE) y el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP). Cada una de estas entidades aportó recursos y competencias específicas: la universidad contribuyó con formación académica especializada; el gobierno local facilitó el anclaje territorial y la convocatoria a las instituciones educativas; el IPEBA–SINEACE brindó el marco técnico y normativo del modelo de calidad; y el FONDEP aseguró condiciones de financiamiento y acompañamiento técnico.

La pertinencia de esta articulación cobra especial relevancia si se considera el contexto territorial de Puente Piedra durante el periodo 2012–2014, caracterizado por altos índices de vulnerabilidad socioeconómica, déficits de servicios básicos y una expansión urbana acelerada no acompañada de infraestructura suficiente. En este escenario, la implementación de procesos de aseguramiento de la calidad educativa sin apoyos externos habría profundizado las desigualdades existentes, al exigir a las instituciones capacidades organizacionales y recursos que no estaban disponibles de manera homogénea.

Desde esta perspectiva, la intervención puede entenderse como una política compensatoria de calidad educativa, orientada no a homogeneizar resultados, sino a crear condiciones mínimas de equidad para que las instituciones educativas públicas del territorio accedieran a procesos formativos de autoevaluación. La articulación interinstitucional permitió, así, reducir barreras de acceso, distribuir costos técnicos y financieros, y fortalecer la gobernanza educativa local, en coherencia con enfoques que plantean que la calidad educativa debe construirse desde el territorio y con sensibilidad a las desigualdades estructurales (FONDEP, 2018; CNE, 2023).

2.2. Formación de docentes becados como estrategia de fortalecimiento institucional

Uno de los ejes centrales de la experiencia fue la formación de docentes y directivos becados como magísteres, con un énfasis específico en autoevaluación institucional y aseguramiento de la calidad educativa. Esta formación no se planteó

únicamente como un proceso académico, sino como una estrategia orientada al fortalecimiento de las capacidades institucionales de las escuelas participantes. Al vincular la formación de posgrado con problemáticas reales de la gestión escolar, se buscó favorecer una comprensión situada de la autoevaluación y su potencial transformador.

La experiencia mostró que la formación docente adquiere mayor sentido cuando se conecta con procesos concretos de mejora institucional. En este caso, los docentes y directivos en formación pudieron aplicar los aprendizajes adquiridos directamente en sus instituciones educativas, lo que facilitó la apropiación de la cultura de mejora continua y redujo la distancia entre el discurso académico y la práctica cotidiana. Esta articulación entre formación y gestión contribuyó a consolidar aprendizajes relevantes y a generar compromisos más sólidos con los procesos de autoevaluación (Aranda, 2010; Berrocal, 2022).

En este sentido 3 procesos de Convenios Específicos con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2010 en la gestión del alcalde Renán Espinoza Rosales, 2013 y 2015 en la gestión del Alcalde Esteban Monzón) dieron como resultados no solo el perfeccionamiento de 650 docentes de 40 diferentes instituciones educativas, sino de 60 futuros Doctores en Educación

2.3. Rol de los convenios, el financiamiento y el acompañamiento técnico

El financiamiento de las becas y la provisión de acompañamiento técnico especializado constituyeron factores determinantes para la implementación efectiva de los procesos de autoevaluación institucional. El apoyo del FONDEP permitió asegurar condiciones materiales mínimas para la participación sostenida de los docentes y directivos en la formación, reduciendo barreras económicas que suelen limitar este tipo de iniciativas en contextos públicos. Asimismo, el acompañamiento técnico brindado a lo largo del proceso contribuyó a orientar la aplicación de los aprendizajes y a resolver dificultades metodológicas emergentes (FONDEP, 2018; FONDEP, 2021).

En este marco, el soporte metodológico proporcionado por el IPEBA–SINEACE resultó especialmente relevante. Su intervención permitió que la autoevaluación institucional se desarrollara en coherencia con el modelo oficial de acreditación para la Educación Básica Regular, asegurando rigor técnico y alineación con la política nacional de aseguramiento de la calidad. Este acompañamiento facilitó la comprensión de los factores, estándares e indicadores del modelo, así como su adaptación a las condiciones específicas de las instituciones educativas participantes (SINEACE, 2016).

2.4. Docentes becados como agentes de implementación de la autoevaluación

Los docentes y directivos becados asumieron un rol protagónico como agentes de implementación de la autoevaluación institucional en sus respectivas escuelas. Más allá de su condición de participantes en un programa de formación, se convirtieron en referentes internos capaces de dinamizar procesos, convocar a sus colegas y promover espacios de reflexión colectiva. Esta función multiplicadora fue clave para trasladar los aprendizajes del ámbito formativo al terreno institucional.

El ejercicio de este rol se apoyó en prácticas de liderazgo pedagógico distribuido y en el fortalecimiento del trabajo colegiado. En lugar de concentrar la responsabilidad de la autoevaluación en una sola persona, se promovió la conformación de equipos y comités internos que asumieran de manera compartida la conducción del proceso. Esta forma de organización favoreció la instalación de prácticas de autorregulación institucional, entendidas como la capacidad de la escuela para analizar su desempeño, tomar decisiones informadas y ajustar sus acciones de manera continua (Rengifo, 2021; MINEDU, 2016).

III. MARCO CONCEPTUAL Y NORMATIVO DE LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

3.1. La autoevaluación institucional como proceso formativo

La autoevaluación institucional es entendida, en esta experiencia, como un proceso esencialmente formativo, orientado al aprendizaje organizacional y a la mejora continua de las prácticas de gestión y pedagógicas. Más que un ejercicio técnico aislado, se concibe como una oportunidad para que la institución educativa analice críticamente su funcionamiento, identifique fortalezas y debilidades, y construya acuerdos colectivos orientados al cambio. Desde esta perspectiva, la autoevaluación deja de ser un requisito externo y se transforma en una práctica con sentido pedagógico e institucional (Aranda, 2010; Calatayud Salom, 2018).

Este enfoque supone una transición respecto de modelos tradicionales de evaluación centrados en el control y la verificación. En lugar de priorizar la comprobación de resultados o el cumplimiento de normas, la evaluación se orienta al aprendizaje institucional, promoviendo procesos de reflexión, diálogo y toma de decisiones informadas. Así, la evaluación se integra a la vida cotidiana de la escuela y contribuye a fortalecer su capacidad para aprender de su propia experiencia (Ravela, 2020).

3.2. Autorregulación y mejora continua en las instituciones educativas

La noción de autorregulación institucional resulta clave para comprender el sentido profundo de la autoevaluación. La autorregulación se refiere a la capacidad de las organizaciones educativas para analizar su desempeño, interpretar información relevante, tomar decisiones pertinentes y ajustar sus prácticas de manera sostenida en el tiempo. No se trata únicamente de reaccionar ante problemas puntuales, sino de desarrollar una lógica interna de mejora continua basada en el análisis sistemático de evidencias (Martínez-Iñiguez, 2020; Ruelas, 2023).

En el ámbito escolar, la autorregulación se vincula estrechamente con el liderazgo pedagógico y con la construcción de una cultura de calidad compartida. Cuando los equipos directivos y docentes asumen la evaluación como parte de su quehacer profesional, se fortalecen las dinámicas de trabajo colegiado y se amplía la capacidad institucional para sostener procesos de mejora más allá de coyunturas específicas o de la presencia de apoyos externos. Este enfoque resulta especialmente relevante en instituciones educativas públicas, donde la estabilidad de las prácticas depende, en gran medida, del compromiso colectivo y de la apropiación interna de los procesos de calidad (Rengifo, 2021; MINEDU, 2016).

3.3. El modelo de acreditación del SINEACE / IPEBA vigente durante la experiencia

Durante el periodo en que se desarrolló la experiencia sistematizada (2012–2014), el aseguramiento de la calidad educativa en el Perú se encontraba sustentado en un marco legal y normativo ya consolidado. La base jurídica del sistema se establece en la Ley N.° 28044, Ley General de Educación, promulgada en el año 2003, cuyo artículo 14 crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) como mecanismo destinado a garantizar la calidad del servicio educativo en todos los niveles del sistema (Congreso de la República, 2003).

Este mandato legal se desarrolla posteriormente mediante la Ley N.° 28740, promulgada en el año 2006, que define la estructura, funciones y alcances del SINEACE como organismo público responsable del aseguramiento de la calidad educativa. Dicha ley establece la existencia de órganos operadores diferenciados según el nivel educativo, creando para la educación básica el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), encargado de diseñar y conducir los modelos de acreditación aplicables a las instituciones de Educación Básica Regular (Congreso de la República, 2006).

En este marco normativo, el IPEBA aprobó alrededor del año 2011 el Modelo de Acreditación para Instituciones Educativas de Educación Básica Regular, que se encontraba vigente durante la experiencia de Puente Piedra. Este modelo organiza la calidad educativa en factores, estándares e indicadores que abarcan dimensiones como la conducción institucional, los procesos pedagógicos, la convivencia escolar, el soporte institucional y los resultados educativos (SINEACE, 2011; SINEACE, 2016).

Es importante precisar que, durante el periodo analizado, la acreditación en educación básica regular tenía carácter voluntario. A diferencia de determinados programas de educación superior considerados de interés público, la normativa establecía que las instituciones de EBR podían optar libremente por iniciar procesos de autoevaluación con fines de acreditación, concibiéndose estos procesos como estrategias de mejora institucional y no como exigencias obligatorias (SINEACE / Universidad Nacional de Ucayali, s. f.).

El proceso formal de acreditación contemplaba cuatro etapas secuenciales: sensibilización institucional respecto a la importancia de la calidad educativa; autoevaluación interna mediante el uso de matrices de estándares; evaluación externa a cargo de evaluadores certificados; y dictamen de acreditación emitido por el órgano competente del SINEACE.

Tabla 1.

Instrumentos normativos y técnicos aplicables (EBR)

Instrumento	Ámbito	Aporte al proceso
Ley N.° 28044	Legal	Principios de calidad, participación, evaluación
Modelo de Acreditación IPEBA (2011/2016)	Técnico	Factores, estándares e indicadores
Política de Aseguramiento de la Calidad (SINEACE, 2016)	Político-técnico	Cultura de mejora continua
PEN 2021 / PEN 2036 (CNE)	Estratégico	Calidad como derecho y responsabilidad compartida
Currículo Nacional EBR (MINEDU, 2016)	Pedagógico	Perfil de egreso y enfoque por competencias

Nota. Esta tabla facilita la trazabilidad normativa ante auditorías.

3.4. Sentido y valor pedagógico-institucional de la autoevaluación más allá de la acreditación formal

Un eje conceptual central de la experiencia sistematizada es la comprensión de la autoevaluación institucional como una práctica pedagógica y de gestión que trasciende la acreditación formal. Si bien el modelo del SINEACE/IPEBA ofrece un marco técnico estructurado y criterios explícitos de calidad, la experiencia de Puente Piedra muestra que el valor más significativo de la autoevaluación se manifiesta cuando esta es asumida como un proceso formativo orientado al aprendizaje organizacional y no únicamente como un requisito para la certificación.

La voluntariedad de la acreditación en educación básica regular refuerza esta perspectiva. Al no existir una obligación normativa de acreditarse, la autoevaluación adquiere sentido en la medida en que contribuye efectivamente a mejorar la gestión escolar, fortalecer el liderazgo pedagógico y promover la toma de decisiones basada en evidencias. En contextos como Puente Piedra, donde las instituciones educativas enfrentan múltiples restricciones estructurales, la autoevaluación resulta especialmente valiosa como herramienta para ordenar la gestión, reconocer avances y priorizar acciones realistas de mejora, aun cuando no se alcance el dictamen formal de acreditación (Berrocal, 2022; Roncal Berrocal, 2022).

Asimismo, la autoevaluación institucional puede leerse como un instrumento de equidad territorial y justicia educativa. En lugar de operar desde una lógica punitiva o de control externo, el enfoque adoptado en la experiencia reconoce las condiciones diferenciadas de partida de las instituciones educativas públicas y busca acompañar procesos de mejora situados. Tal como señalan el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2023) y el SINEACE (2022), los procesos de aseguramiento de la calidad deben evitar reproducir desigualdades, promoviendo en su lugar estrategias formativas, flexibles y contextualizadas.

De este modo, la autoevaluación puede consolidarse y se convierte en una posibilidad entre otras, subordinada al desarrollo de capacidades institucionales sostenibles. La experiencia de Puente Piedra evidencia que es posible generar cambios significativos en la cultura evaluativa, la confianza organizacional y las prácticas de gestión incluso sin culminar procesos certificadores. En consecuencia, la autoevaluación se consolida como una práctica pedagógico-institucional con valor propio, capaz de contribuir a la mejora continua y a la autorregulación de la calidad educativa en contextos públicos con brechas estructurales.

Tabla 2.

Relación entre factores del modelo y dimensiones del proceso

Dimensión	Factores del modelo SINEACE	Enfoque que aportan
Gestión estratégica	Conducción institucional; información	Dirección, planificación y uso de evidencias
Convivencia escolar	Clima institucional; relaciones comunitarias	Cultura escolar, participación y bienestar
Formación integral	Procesos pedagógicos; tutoría	Enseñanza, aprendizaje y acompañamiento
Soporte institucional	Recursos e infraestructura	Condiciones para el aprendizaje
Resultados	Perfil de egreso	Logros educativos y desarrollo de competencias

IV. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN

4.1. Enfoque general de la experiencia

La experiencia de implementación de la autoevaluación institucional desarrollada en el distrito de Puente Piedra se concibió desde un enfoque formativo, participativo y orientado a la mejora continua de la gestión escolar. No se trató de aplicar un conjunto de instrumentos de manera mecánica ni de conducir a las instituciones hacia un cumplimiento normativo inmediato, sino de generar condiciones para que la autoevaluación fuera comprendida como un proceso de aprendizaje organizacional. En ese sentido, la evaluación dejó de ocupar un lugar exclusivamente técnico y pasó a convertirse en un espacio de reflexión compartida sobre el funcionamiento real de la escuela.

Este enfoque dialoga con planteamientos que entienden la evaluación institucional como una práctica que acompaña los procesos educativos y fortalece la capacidad de las organizaciones para aprender de su propia experiencia (Aranda, 2010; Calatayud Salom, 2018). La autoevaluación fue asumida, por tanto, como un medio para comprender las dinámicas internas de las instituciones, identificar brechas y reconocer fortalezas, más que como un fin asociado a la acreditación en sí misma. Esta mirada permitió que los equipos directivos y docentes se aproximaran al proceso con menor resistencia y mayor disposición a revisar críticamente sus prácticas.

Asimismo, la experiencia se alineó con enfoques contemporáneos que plantean una transición desde modelos de evaluación centrados en el control hacia modelos orientados al aprendizaje institucional (Ravela, 2020). En lugar de priorizar la verificación externa, se buscó fortalecer la capacidad interna de análisis, promoviendo el uso de evidencias para la toma de decisiones y la construcción progresiva de una cultura de mejora. Esta orientación fue especialmente relevante en un contexto como el de Puente Piedra, donde las instituciones educativas enfrentan múltiples demandas y limitaciones estructurales que dificultan la sostenibilidad de procesos impuestos desde fuera.

La autoevaluación fue concebida, entonces, como un proceso situado. Su implementación consideró las características organizativas, los ritmos institucionales y las capacidades disponibles en cada escuela. Esta flexibilidad no implicó renunciar al rigor técnico del modelo del SINEACE, sino adaptar su aplicación a la realidad concreta de las instituciones participantes, evitando que el proceso se percibiera como ajeno o descontextualizado.

4.2. Fases del proceso de implementación

El proceso de implementación de la autoevaluación institucional se estructuró en cuatro fases progresivas: sensibilización, capacitación, acompañamiento técnico y seguimiento. Estas fases no se concibieron como etapas rígidas y cerradas, sino como momentos articulados dentro de un itinerario formativo que permitió a las instituciones avanzar de manera gradual en la comprensión y aplicación del modelo de autoevaluación (Nakano Osore, 2013; SINEACE, 2016).

La secuencia de fases respondió a la necesidad de respetar los tiempos institucionales y de construir, paso a paso, una base mínima de comprensión y apropiación del proceso. En la práctica, algunas fases se superpusieron o se ajustaron según las condiciones de cada institución, lo que evidencia el carácter flexible y adaptativo de la experiencia. Sin embargo, la lógica general del proceso se mantuvo, permitiendo una lectura ordenada de la intervención.

Con el propósito de ofrecer una visión sintética del diseño del proceso, se presenta a continuación una figura que representa las fases de implementación de la autoevaluación institucional como un ciclo formativo orientado a la mejora continua y a la autorregulación.

Figura 1.

Proceso de implementación de la autoevaluación institucional en instituciones educativas de EBR



Nota. La figura representa las cuatro fases progresivas del proceso de implementación de la autoevaluación institucional desarrollada en las instituciones educativas participantes: sensibilización, capacitación, acompañamiento técnico y seguimiento, concebidas como un ciclo formativo orientado a la mejora continua y a la autorregulación institucional.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la experiencia sistematizada y de los lineamientos del SINEACE (2016).

Tabla 3.

Etapas del proceso y productos esperados

Etapas	Propósito	Actividades clave	Productos/Evidencias
1. Sensibilización	Valorar la autoevaluación	Charlas, círculos de reflexión	Actas, fichas de percepción
2. Capacitación	Dominar modelo/estándares	Módulos, talleres prácticos	Cuadernos de trabajo, rúbricas
3. Acompañamiento	Aplicar instrumentos	Visitas técnicas, revisión documental	Matrices de autoevaluación, diagnósticos
4. Seguimiento	Asegurar sostenibilidad	Reuniones, monitoreo de planes	Planes de mejora y reportes de avance

Nota. Alinear con cronograma y responsables por institución (comités de calidad).

Para comprender cómo este diseño se tradujo en la práctica, resulta necesario observar el desarrollo operativo del proceso a lo largo del tiempo. Si bien la intervención contó con una planificación general, su implementación estuvo marcada por ajustes permanentes, negociaciones institucionales y adaptaciones a las condiciones específicas de cada escuela. En este sentido, el proceso no siguió un cronograma rígido, sino una secuencia referencial que permitió orientar la acción sin perder flexibilidad.

Con el fin de ordenar esta dimensión temporal y operativa, se presenta a continuación un cronograma general de implementación por fases. Este cronograma no debe interpretarse como una programación exacta, sino como una referencia que ayuda a comprender la duración aproximada de cada fase, las actividades centrales y los actores involucrados.

Tabla 4.

Cronograma general de implementación por fase

Fase	Periodo aproximado	Actividades principales	Responsables	Productos clave
Sensibilización	Mes 1	Charlas iniciales, reuniones informativas, reflexión institucional	Equipo directivo, docentes becados	Actas, fichas de percepción
Capacitación	Meses 2–3	Talleres sobre modelo SINEACE, estándares e instrumentos	Docentes becados, acompañantes técnicos	Cuadernos de trabajo, materiales formativos

Acompañami ento técnico	Meses 4–6	Aplicación de instrumentos, visitas técnicas, revisión documental	Acompañante técnico, comités de calidad	Matrices de autoevaluación, diagnósticos
Seguimiento	Meses 7–9	Monitoreo de planes de mejora, reuniones de ajuste	Dirección, comité de calidad	Planes de mejora ajustados, reportes

Nota. El cronograma presenta una secuencia referencial; la duración efectiva varió según condiciones institucionales y capacidades de cada IE.

Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia sistematizada (2013) y lineamientos del SINEACE.

4.2.1. Sensibilización institucional

La fase de sensibilización constituyó el punto de partida del proceso de autoevaluación institucional. Su finalidad principal fue generar conciencia en los equipos directivos y docentes sobre el sentido, la utilidad y el valor de la autoevaluación como práctica orientada a la mejora de la calidad educativa, más allá de su asociación con exigencias externas o procesos formales de acreditación. En este momento inicial, se buscó interpelar las percepciones existentes sobre la evaluación institucional, muchas de ellas marcadas por experiencias previas centradas en el control o el cumplimiento normativo.

Las actividades desarrolladas en esta fase incluyeron charlas informativas, espacios de diálogo colectivo y círculos de reflexión orientados a problematizar las prácticas habituales de gestión escolar y a introducir la autoevaluación como una herramienta formativa. Estos espacios permitieron que los actores educativos expresaran expectativas, resistencias y dudas, favoreciendo una apropiación progresiva del enfoque propuesto. Tal como señala Ravela (2020), los procesos de evaluación solo generan aprendizaje institucional cuando los actores comprenden su sentido y los reconocen como útiles para su propio trabajo.

En el contexto de las instituciones educativas participantes, la sensibilización cumplió además una función clave de alineamiento interno, al sentar las bases para la

participación posterior y para la conformación de equipos responsables del proceso de autoevaluación.

4.2.2. Capacitación en autoevaluación y estándares de calidad

La fase de capacitación tuvo como propósito central el desarrollo de capacidades técnicas en docentes y directivos para comprender y aplicar el Modelo de Acreditación para Instituciones de Educación Básica Regular vigente durante la experiencia. La capacitación abordó de manera sistemática los factores, estándares e indicadores del modelo, así como los principios que orientan la autoevaluación institucional como proceso estructurado y participativo (IPEBA, 2011; SINEACE, 2016).

Las actividades formativas se organizaron mediante talleres presenciales, sesiones prácticas y trabajo guiado con materiales específicos, lo que permitió a los participantes familiarizarse con los instrumentos de autoevaluación y con los criterios de análisis requeridos. Este enfoque respondió a la necesidad de superar una comprensión meramente declarativa del modelo y avanzar hacia su uso efectivo en contextos reales de gestión escolar.

El énfasis en la capacitación técnica se sustentó en la evidencia de que la instalación de procesos de autoevaluación requiere no solo voluntad institucional, sino también dominio metodológico. En ese sentido, el fortalecimiento de capacidades para la aplicación de instrumentos resultó fundamental para reducir la dependencia externa y favorecer la autonomía institucional, tal como plantea Nakano Osores (2013) en relación con los procesos de mejora educativa sostenibles.

4.2.3. Acompañamiento técnico a las instituciones educativas

El acompañamiento técnico constituyó una fase decisiva para la apropiación del proceso de autoevaluación por parte de las instituciones educativas. A diferencia de la capacitación, centrada en el desarrollo de conocimientos y habilidades, el acompañamiento se orientó a la aplicación práctica de los instrumentos, a la revisión de evidencias y al apoyo directo a los equipos responsables de la autoevaluación en cada institución.

Durante esta fase se realizaron visitas técnicas, asesorías personalizadas y sesiones de retroalimentación, que permitieron atender las particularidades de cada institución educativa y resolver dificultades surgidas durante la implementación. Asimismo, el acompañamiento facilitó la conformación y consolidación de comités internos de calidad, promoviendo una distribución más amplia de responsabilidades y evitando que el proceso quedara concentrado en pocas personas (SINEACE, 2016; FONDEP, 2018).

Este componente fue clave para fortalecer la confianza institucional y reducir la percepción de la autoevaluación como una tarea externa o impuesta. Tal como señala Berrocal (2022), el acompañamiento técnico contribuye a que los procesos de evaluación sean vividos como oportunidades de aprendizaje colectivo, incrementando su legitimidad y sostenibilidad en el tiempo.

4.2.4. Seguimiento, ajustes y sostenibilidad del proceso

La fase de seguimiento estuvo orientada a asegurar la continuidad del proceso de autoevaluación y a promover su integración en la dinámica regular de la gestión institucional. En esta etapa se realizó el monitoreo de las acciones implementadas, la revisión de los avances alcanzados y la formulación de planes de mejora institucional basados en los resultados de la autoevaluación.

El seguimiento permitió identificar ajustes necesarios tanto en los instrumentos como en las estrategias de implementación, reconociendo que los contextos institucionales presentan condiciones diferenciadas que influyen en el ritmo y profundidad del proceso. Asimismo, esta fase puso énfasis en la sostenibilidad, entendida como la capacidad de las instituciones para mantener prácticas de autoevaluación más allá del acompañamiento externo (Ruelas, 2023).

De acuerdo con los lineamientos del SINEACE (2016), el seguimiento no se concibe como una etapa final cerrada, sino como un componente transversal que retroalimenta el ciclo de mejora continua y refuerza la autorregulación institucional.

4.3. Estrategias utilizadas para la implementación de la autoevaluación

La implementación de la autoevaluación institucional se apoyó en un conjunto de estrategias orientadas a fortalecer el trabajo colectivo y el liderazgo pedagógico al interior de las instituciones educativas. Entre estas estrategias destacó el uso del trabajo colegiado como espacio para el análisis compartido de evidencias, la reflexión sobre las prácticas de gestión y la toma de decisiones informadas.

Asimismo, se promovió el liderazgo pedagógico distribuido, reconociendo el rol de docentes y directivos como agentes activos del proceso y no solo como receptores de orientaciones técnicas. Esta lógica favoreció la réplica interna de aprendizajes y la progresiva ampliación de los equipos involucrados en la autoevaluación, contribuyendo a su institucionalización (Rengifo, 2021; Gutiérrez, 2022).

Estas estrategias permitieron adaptar el proceso a las dinámicas propias de cada institución, fortaleciendo la corresponsabilidad y el compromiso con la mejora continua.

4.4. Instrumentos aplicados y organización de evidencias

El proceso de autoevaluación se sustentó en la aplicación de diversos instrumentos, entre ellos matrices de autoevaluación, fichas diagnósticas, listas de cotejo y fichas de sistematización, elaborados conforme a los lineamientos establecidos por el SINEACE (2016). Estos instrumentos facilitaron la recopilación ordenada de información y el análisis sistemático de los factores evaluados.

La organización de evidencias constituyó un aspecto central del proceso, ya que permitió vincular los juicios evaluativos con información verificable y pertinente. El uso de evidencias no solo fortaleció la calidad del diagnóstico institucional, sino que también apoyó la toma de decisiones para la formulación de planes de mejora y el seguimiento de sus avances (MINEDU, 2023).

En este sentido, la gestión documental dejó de ser una exigencia administrativa para convertirse en un recurso al servicio del aprendizaje organizacional.

4.5. Participación de directivos, docentes y comunidad educativa

La participación activa de los actores educativos fue un componente transversal del proceso de autoevaluación institucional. Los equipos directivos asumieron un rol central en la conducción del proceso, facilitando espacios de trabajo, articulando esfuerzos y garantizando la continuidad de las acciones implementadas. Los docentes, por su parte, participaron en la aplicación de instrumentos, el análisis de resultados y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

De manera progresiva, se promovió también el involucramiento de las familias y de la comunidad educativa, reconociendo su aporte en la construcción de una mirada más integral sobre la calidad del servicio educativo y fortaleciendo la corresponsabilidad institucional (CNE, 2020; Quispe & Huamán, 2023).

Tabla 5.

Instituciones educativas participantes (Puente Piedra, 2013)

Nº	Institución educativa	Nivel/modalidad	Ubicación/sector (si aplica)
1	I.E. 5179 “Los Pinos”	Primaria/Secundaria	—

2	CETPRO	“Juana Iris CETPRO Cuadros”	—	—
3	I.E. 5176	“María Reiche Primaria/Secundaria (Grosse)”	—	—
4	I.E. 62	“AMG”	—	—
5	I.E. 8179	“Ramiro Prialé (Prialé)”	—	—
6	I.E. 3073	“El Dorado”	—	—
7	I.E. 5178	“Víctor A. Belaúnde”	—	—
8	I.E. 5170	“Perú Italia”	—	—
9	I.E. 3071	“Manuel García Cerrón”	—	—
10	I.E. 5168	“Rosa Luz”	—	—
11	I.E. 5187	“Los Portales”	—	—
12	I.E.	“Agusto B. Leguía”	—	—
13	I.E. 2065	“José Antonio Encinas”	—	—
14	I.E.	“Comercio 62”	—	—
15	I.E. N.° 8161	“Manuel Escorza”	—	Torre Nueva Jerusalén – Lomas de Carabayllo
16	C.E.B.E.	“Hellen Keller”	CEBE	—
17	I.E. N.° 5166	“Bella Aurora”	—	—
18	I.E.	“Libertad”	—	Año Nuevo – Comas (Francisco Bolognesi 410)
19	I.E. N.° 331	“Divino Niño Jesús”	—	—
20	I.E. 3089	“Los Ángeles”	—	—
21	I.E. 3710	Parroquial “Sagrados Corazones”	—	Av. La Victoria 540
22	I.E. N.° 333-9	“De Junio”	—	—
23	I.E. N.° 5169	“Ramiro Prialé Prialé”	—	—

24	I.E. N.° 2068 “José María Arguedas”	—	—
25	I.E.I. N.° 808 “Mercurio”	Inicial	Puente Piedra
26	(Completar si faltara alguna denominación exacta)	—	—

Nota. Completar “Nivel/modalidad” y “Ubicación/sector” con las actas/listas de asistencia para precisión.

V. METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN

5.1. Enfoque metodológico de la sistematización

La presente sistematización se desarrolló desde un enfoque formativo, descriptivo y centrado en el proceso, con el propósito de reconstruir, analizar e interpretar una experiencia concreta de implementación de la autoevaluación institucional en instituciones de Educación Básica Regular del distrito de Puente Piedra. No se trató de evaluar resultados en términos de medición externa, sino de comprender cómo se configuraron las prácticas, decisiones y aprendizajes institucionales a lo largo del proceso vivido, en coherencia con el enfoque propuesto por la sistematización de experiencias educativas (Ruelas, 2023; SINEACE, 2022).

Desde esta perspectiva, la evaluación es entendida como un proceso de aprendizaje organizacional que permite a las instituciones reflexionar sobre su propia práctica, reconocer avances, identificar limitaciones y ajustar sus decisiones de gestión. Este enfoque se distancia deliberadamente de una lógica de control o fiscalización, y se inscribe en una concepción de la evaluación orientada al fortalecimiento institucional y a la mejora continua, tal como lo plantean Ravela (2020) y el MINEDU (2018). En ese sentido, la sistematización no busca emitir juicios normativos, sino producir conocimiento situado a partir de la experiencia, rescatando tanto sus logros como sus tensiones.

La experiencia sistematizada se asume, por tanto, como un proceso dinámico y no lineal, atravesado por condiciones territoriales, capacidades institucionales diferenciadas y decisiones pedagógicas y de gestión tomadas en contextos reales. Esta mirada permite comprender la autoevaluación institucional no solo como un conjunto de instrumentos aplicados, sino como una práctica social e institucional en construcción.

5.2. Fuentes de información utilizadas

El proceso de sistematización se apoyó en el uso combinado de fuentes primarias y secundarias, con el fin de garantizar una reconstrucción amplia y rigurosa de la experiencia. Las fuentes primarias estuvieron constituidas por entrevistas realizadas a docentes y directivos participantes, actas institucionales, listas de asistencia, registros de acompañamiento técnico y materiales elaborados durante las distintas fases del proceso de autoevaluación, tales como matrices, diagnósticos y planes de mejora, conforme a los lineamientos del SINEACE (2016).

Estas fuentes permitieron recuperar la voz de los actores involucrados y dar cuenta de las prácticas efectivamente desarrolladas en las instituciones educativas, así como de los sentidos atribuidos a la autoevaluación en cada contexto. La información producida en el marco de la experiencia fue clave para identificar patrones comunes, diferencias entre instituciones y aprendizajes emergentes a lo largo del proceso.

Asimismo, se utilizaron fuentes secundarias vinculadas a la normativa nacional, los modelos de acreditación vigentes durante el periodo de la experiencia, lineamientos técnicos y estudios recientes sobre gestión escolar, cultura evaluativa y aseguramiento de la calidad educativa (CNE, 2019; Ruelas, 2023). Estas fuentes permitieron contextualizar la experiencia dentro del marco de las políticas públicas de calidad educativa y establecer criterios de análisis coherentes con dicho marco.

5.3. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para el recojo y organización de la información se empleó un conjunto de técnicas cualitativas y documentales, utilizadas de manera complementaria. Entre ellas se incluyeron la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas, la observación participante, encuestas breves y el uso de fichas específicas de sistematización, como la ficha FIAR, recomendada en procesos de acompañamiento y sistematización institucional (FONDEP, 2018; SINEACE, 2016).

El uso combinado de estas técnicas permitió acceder a distintos niveles de información: desde evidencias documentales hasta percepciones, valoraciones y aprendizajes de los actores. Asimismo, la triangulación de técnicas se utilizó como estrategia para fortalecer la validez interpretativa del análisis y evitar una lectura parcial o fragmentada de la experiencia, en línea con lo propuesto por el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2019).

Tabla 6.

Técnicas, instrumentos y propósito de uso

Técnica	Instrumento	Propósito	Evidencias resultantes
Revisión documental	Fichas de análisis	Identificar avances	Matrices, diagnósticos
Entrevistas	Guía semiestructurada	Profundizar aprendizajes	Transcripciones, actas
Observación	Lista de cotejo	Registrar dinámicas	Notas de campo
Encuestas breves	Cuestionario	Percepciones de utilidad	Bases de datos
Sistematización	Ficha FIAR	Ordenar insumos/actividades	Fichas por IE

Nota. Guardar códigos de instrumento para replicabilidad (Anexos).

5.4. Criterios de análisis e interpretación de la experiencia

El análisis e interpretación de la experiencia se realizó a partir de un conjunto de criterios que permitieron ordenar la lectura del proceso de implementación de la autoevaluación institucional y comprender sus alcances más allá de los resultados inmediatos. Estos criterios fueron definidos en coherencia con la política de aseguramiento de la calidad educativa y con los enfoques de evaluación formativa y de mejora continua promovidos a nivel nacional (MINEDU, 2023; SINEACE, 2022).

Los criterios considerados fueron pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad. Su selección respondió a la necesidad de contar con una matriz analítica que permitiera valorar la experiencia desde distintas dimensiones, evitando una lectura reducida centrada únicamente en el cumplimiento de actividades o productos. Cada criterio orientó preguntas específicas que guiaron la interpretación de la información recogida, permitiendo identificar tanto los avances logrados como las tensiones y limitaciones presentes en el proceso (Ruelas, 2023).

El criterio de pertinencia permitió analizar el grado de coherencia entre la experiencia desarrollada, el contexto territorial de Puente Piedra y las políticas nacionales de calidad educativa. Desde esta perspectiva, se examinó si el proceso de autoevaluación respondió a necesidades reales de las instituciones educativas participantes y si se alineó con los marcos normativos y técnicos vigentes.

La eficacia se utilizó para valorar en qué medida se alcanzaron los propósitos formativos del proceso, particularmente en relación con el fortalecimiento de capacidades institucionales y la aplicación de instrumentos de autoevaluación. Este

criterio permitió identificar avances diferenciados entre instituciones, así como logros parciales que, aun sin culminar en procesos formales de acreditación, evidenciaron cambios significativos en las prácticas de gestión.

El criterio de eficiencia orientó el análisis del uso de recursos, tiempos y mecanismos de coordinación interinstitucional. En este punto, se prestó especial atención a la articulación entre actores, al rol de los docentes becados como agentes multiplicadores y al aprovechamiento de recursos existentes, más que a la disponibilidad de financiamiento adicional.

Finalmente, la sostenibilidad permitió reflexionar sobre la permanencia de las prácticas de autoevaluación más allá del periodo de acompañamiento técnico. Este criterio fue clave para identificar condiciones institucionales que favorecieron o limitaron la continuidad de los procesos, como la estabilidad de los equipos directivos, la institucionalización de los comités de calidad y la integración de la autoevaluación en los instrumentos de gestión escolar.

Tabla 7.

Criterios, propósito y preguntas orientadoras

Criterio	Propósito de análisis	Preguntas orientadoras
Pertinencia	Coherencia con políticas y contexto	¿Responde al SINEACE y PEN? ¿Se ajusta a Puente Piedra?
Eficacia	Cumplimiento de objetivos/resultados	¿Se alcanzaron metas de formación y aplicación?
Eficiencia	Uso de recursos y coordinación	¿Cómo se gestionaron recursos y roles?
Sostenibilidad	Permanencia de prácticas	¿Se mantienen equipos y procesos tras el acompañamiento?

Nota. Mantener esta tabla como “matriz rectora” para lectura del capítulo IV.

Con el fin de asegurar una lectura transversal del informe, se estableció una correspondencia explícita entre los criterios de análisis y las secciones del documento donde estos se abordan de manera prioritaria. Esta decisión metodológica permitió mantener coherencia interna entre los capítulos descriptivos, analíticos y reflexivos del informe, y facilitó la integración de evidencias provenientes de distintas fases del proceso.

Tabla 8.

Correspondencia entre criterios de análisis y secciones del informe

Criterio de análisis	Secciones del informe donde se aborda	Tipo de evidencia utilizada
Pertinencia	Cap. I, II, III, IV	Normativa, contexto territorial, diseño del proceso
Eficacia	Cap. IV, VI	Logros alcanzados, avances por factor
Eficiencia	Cap. IV, V, VII	Uso de recursos, articulación interinstitucional
Sostenibilidad	Cap. IV, VI, VII, VIII	Continuidad de prácticas, planes de mejora

Nota. Esta tabla funciona como matriz de control analítico para evitar duplicidades y asegurar lectura transversal del informe.

Fuente: Elaboración propia con base en MINEDU (2023) y SINEACE (2022).

Con este enfoque metodológico, la sistematización no solo reconstruye la experiencia vivida, sino que ofrece una lectura reflexiva que contribuye a comprender la autoevaluación institucional como una práctica formativa, contextualizada y orientada a la mejora continua en instituciones educativas públicas.

VI. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

6.1. Cambios observados en la gestión institucional

Uno de los resultados más visibles de la experiencia fue el fortalecimiento progresivo de la gestión institucional en varias de las instituciones educativas participantes. Este fortalecimiento no se expresó de manera homogénea ni inmediata, sino como un proceso gradual, condicionado por las trayectorias previas, los estilos de liderazgo y las capacidades organizacionales de cada institución.

En términos generales, se observaron avances relevantes en la conducción institucional, particularmente en aquellas instituciones donde los equipos directivos lograron asumir la autoevaluación como una herramienta para ordenar la gestión y no únicamente como una exigencia externa. La conformación de comités internos de calidad, la apertura de espacios de reflexión colectiva y la incorporación de prácticas de planificación participativa constituyeron señales claras de este cambio, en línea con lo señalado por Rengifo (2021) y el MINEDU (2023).

Asimismo, se registraron mejoras en la gestión de la información institucional. Aunque en una etapa inicial el uso de evidencias fue limitado y predominantemente formal, el acompañamiento técnico permitió que algunas instituciones comenzaran a utilizar matrices de autoevaluación y diagnósticos como insumos para la toma de decisiones. Este tránsito, aunque incipiente en varios casos, evidenció un desplazamiento desde una lógica declarativa hacia una lógica más analítica y reflexiva, coherente con los planteamientos del SINEACE (2022).

La Tabla 9 sintetiza estos hallazgos, mostrando niveles de avance diferenciados según factores del modelo. La variabilidad observada no debe interpretarse como debilidad del proceso, sino como reflejo de las condiciones históricas, organizativas y territoriales de las instituciones educativas involucradas.

Tabla 9.

Síntesis de hallazgos por factor y nivel de avance

Dimensión / Factor	Nivel de avance predominante	Evidencias principales
Conducción institucional	Avance significativo	Comités de calidad activos, planificación participativa
Gestión de la información	Poco avance → Avance significativo	Matrices aplicadas, uso inicial de evidencias
Convivencia y clima institucional	Avance significativo	Acuerdos internos, espacios de reflexión
Procesos pedagógicos	Inicio → Poco avance	Autoobservación incipiente, análisis de sesiones aislados
Trabajo con familias y comunidad	Poco avance	Reuniones informativas, participación variable
Tutoría y bienestar	Avance significativo	Integración del enfoque socioemocional
Infraestructura y recursos	Inicio → Avance significativo	Reorganización de ambientes, gestión comunitaria
Perfil de egreso	Poco avance	Reflexión sobre competencias, ajustes iniciales en evaluación

Nota. La variabilidad entre instituciones refleja diferencias históricas, organizativas y territoriales.

6.2. Capacidades instaladas en docentes y directivos

Otro resultado central de la experiencia fue el desarrollo de capacidades en docentes y directivos, especialmente en relación con la comprensión y aplicación de la autoevaluación institucional. Estas capacidades no se limitaron al dominio técnico de instrumentos, sino que abarcaron dimensiones analíticas, pedagógicas y organizacionales.

En el plano técnico, los docentes becados y algunos equipos directivos lograron apropiarse del uso básico de matrices de autoevaluación, fichas diagnósticas y formatos de sistematización. Este aprendizaje permitió que la autoevaluación dejara de percibirse como un ejercicio abstracto y comenzara a vincularse con prácticas concretas de gestión y seguimiento, tal como señalan Nakano Osoreo (2013) e IPEBA (2011).

En el plano analítico, si bien la interpretación de evidencias mostró mayores dificultades, se evidenció un avance progresivo en la lectura colectiva de la información institucional. Las actas de reuniones, los informes diagnósticos y los espacios de discusión colegiada dieron cuenta de una incipiente capacidad para problematizar la información y relacionarla con decisiones de mejora.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia favoreció procesos iniciales de reflexión sobre las prácticas de aula, aunque estos se mantuvieron, en muchos casos, en un nivel exploratorio. No obstante, la apertura de círculos pedagógicos y la autoobservación docente marcaron un punto de partida relevante para futuras profundizaciones.

Tabla 10.

Capacidades desarrolladas en docentes y directivos

Tipo de capacidad	Descripción	Evidencia principal	Nivel de apropiación
Técnica	Uso de instrumentos de autoevaluación	Matrices aplicadas, fichas completas	Medio–Alto
Analítica	Interpretación de evidencias institucionales	Informes diagnósticos, actas	Medio
Pedagógica	Reflexión sobre prácticas de aula	Registros de sesiones, círculos pedagógicos	Medio
Organizacional	Trabajo colegiado y liderazgo distribuido	Comités de calidad activos	Alto

Nota. El nivel de apropiación se estimó a partir de observación participante y revisión documental.

Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización de la experiencia (2013).

6.3. Avances en la implementación de la autoevaluación

La implementación de la autoevaluación institucional mostró avances diferenciados entre las instituciones educativas participantes, confirmando que se trata de un proceso escalonado y altamente sensible al contexto. No todas las instituciones transitaron por las fases del proceso con la misma intensidad ni lograron consolidar los mismos niveles de avance.

En aquellas instituciones con liderazgo directivo más estable y capacidades organizacionales previas, se observaron mayores progresos en la aplicación de instrumentos y en la formulación inicial de planes de mejora. En contraste, las instituciones con alta rotación directiva o con capacidades institucionales más débiles enfrentaron mayores dificultades para sostener el proceso más allá de la fase de sensibilización.

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Figueroa (2008), quien advierte que los procesos de evaluación institucional requieren condiciones mínimas de estabilidad y acompañamiento para consolidarse. La Tabla 11 sintetiza estos patrones de avance, sin pretender establecer comparaciones individuales ni jerarquías entre instituciones.

Tabla 11.

Nivel de avance en autoevaluación por institución

Institución educativa			Sensibilización	Aplicación de instrumentos	de Plan de mejora
IE con liderazgo consolidado			Alto	Medio–Alto	Medio
IE con capacidades iniciales			Medio	Bajo–Medio	Bajo
IE con alta rotación directiva			Medio	Bajo	Bajo

Nota. La tabla sintetiza patrones comunes; no busca comparación individual ni ranking institucional.

Fuente: Elaboración propia con base en registros de acompañamiento (2013).

6.4. Evidencias de autorregulación institucional y mejora continua

La experiencia sistematizada permitió identificar evidencias concretas de autorregulación institucional y de avance hacia una lógica de mejora continua en varias de las instituciones educativas participantes. Una de las manifestaciones más claras de este proceso fue la conformación de comités internos de calidad, los cuales asumieron

funciones vinculadas a la organización de evidencias, el análisis de resultados de la autoevaluación y el seguimiento de los planes de mejora institucional. La existencia de estos equipos favoreció la distribución de responsabilidades y redujo la dependencia de liderazgos individuales, fortaleciendo la capacidad de la institución para sostener procesos de reflexión y ajuste de manera autónoma (SINEACE, 2022).

Asimismo, se observaron avances en el uso progresivo de información para la toma de decisiones. Aunque con distintos niveles de consolidación, varias instituciones comenzaron a utilizar matrices de autoevaluación, diagnósticos y registros institucionales como insumos para priorizar acciones de mejora y monitorear su implementación. Este tránsito desde una evaluación meramente formal hacia una evaluación con uso pedagógico de la información constituye una señal relevante de autorregulación institucional incipiente.

Asimismo, la experiencia evidenció el fortalecimiento de prácticas colaborativas orientadas a la mejora continua. La realización de reuniones pedagógicas, espacios de reflexión colectiva y dinámicas de trabajo colegiado contribuyó a la construcción de comunidades de aprendizaje al interior de las instituciones educativas. Estas prácticas favorecieron el intercambio de saberes, la problematización conjunta de las dificultades y la construcción de acuerdos institucionales, en coherencia con lo señalado por Quispe y Huamán (2023), quienes destacan el valor de la colaboración docente como soporte de procesos sostenidos de mejora educativa.

Tabla 12.

Evidencias de autorregulación identificadas

Evidencia	Descripción	Frecuencia observada	Nivel de consolidación
Comité interno de calidad	Equipo formalizado con funciones	Alta	Alto
Uso de evidencias	Decisiones basadas en matrices	Media	Medio
Seguimiento de planes	Revisión periódica de acciones	Media	Medio
Prácticas colaborativas	Reuniones pedagógicas	Alta	Alto

Fuente: Elaboración propia.

6.5. Resultados alcanzados aun sin acreditación formal

Uno de los hallazgos más relevantes de la experiencia fue la constatación de que la ausencia de una acreditación formal no impidió la generación de resultados institucionales significativos. Por el contrario, en varias de las instituciones educativas participantes, el proceso de autoevaluación produjo mejoras visibles en la gestión escolar, en la cultura evaluativa y en las dinámicas internas de confianza y participación.

En el plano de la gestión institucional, la autoevaluación permitió ordenar prácticas previamente dispersas y otorgar mayor coherencia a los instrumentos de planificación. La revisión colectiva de evidencias y diagnósticos favoreció ajustes en los planes institucionales, no como respuesta a una exigencia externa, sino como resultado de un proceso reflexivo interno. Este tipo de mejora, de carácter incremental pero sostenido, coincide con lo señalado por Berrocal (2022) y Roncal Berrocal (2022), quienes subrayan el valor formativo de la autoevaluación incluso cuando no culmina en procesos certificadores.

Asimismo, se observaron avances en la consolidación de una cultura evaluativa incipiente. El uso recurrente de instrumentos de autoevaluación, aunque todavía heterogéneo entre instituciones, evidenció un cambio en la percepción de la evaluación, que comenzó a ser entendida como una herramienta de apoyo a la toma de decisiones y no únicamente como un mecanismo de control. Este desplazamiento resulta especialmente relevante en contextos públicos periféricos, donde históricamente la evaluación ha sido asociada a sanción o fiscalización.

Otro resultado significativo fue el fortalecimiento de la confianza organizacional. En varias instituciones, la participación docente en espacios de reflexión y análisis se incrementó, generando mayores niveles de involucramiento y corresponsabilidad en los procesos de mejora. Aunque este impacto no fue uniforme ni inmediato, su presencia sugiere que la autoevaluación puede contribuir a recomponer vínculos internos y a fortalecer el sentido de proyecto institucional compartido.

Tabla 13.

Resultados Logrados Sin Acreditación Formal

Resultado	Evidencia	Impacto percibido
Mejora en gestión escolar	Planes institucionales ajustados	Alto
Fortalecimiento de cultura evaluativa	Uso recurrente de instrumentos	Medio–Alto
Confianza organizacional	Mayor participación docente	Medio

Nota. Los resultados se analizan desde una lógica formativa, no certificadora.

Fuente: Berrocal (2022); Roncal Berrocal (2022); elaboración propia.

VII. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

7.1. Factores que facilitaron la implementación

La experiencia mostró que la presencia de acompañamiento técnico especializado fue un factor decisivo para sostener el proceso de autoevaluación más allá de la fase inicial. El soporte brindado permitió traducir el modelo normativo en prácticas comprensibles y operativas para las instituciones educativas, reduciendo la distancia entre el diseño técnico y la realidad escolar. Este acompañamiento no se limitó a la supervisión, sino que asumió un carácter formativo, favoreciendo la apropiación progresiva de los instrumentos y del sentido del proceso, tal como señalan FONDEP (2018) y SINEACE (2016).

De manera complementaria, la formación docente vinculada a la práctica institucional actuó como un habilitador clave. La participación de docentes becados, con formación específica en autoevaluación y aseguramiento de la calidad, facilitó la mediación entre el enfoque técnico del modelo y las dinámicas cotidianas de las escuelas. Esta figura contribuyó a generar confianza, a resolver dudas operativas y a promover una lectura menos defensiva de la evaluación, en consonancia con lo planteado por Rengifo (2021) y Gutiérrez (2022).

Asimismo, el liderazgo pedagógico y el trabajo colegiado desempeñaron un rol central en aquellas instituciones donde el proceso logró mayor profundidad. La existencia de equipos directivos comprometidos y de espacios de deliberación colectiva favoreció la instalación de prácticas reflexivas, evitando que la autoevaluación quedara reducida a un ejercicio individual o meramente documental.

7.2. Dificultades, nudos críticos y barreras estructurales

Junto con los factores facilitadores, la experiencia puso en evidencia una serie de dificultades estructurales que condicionaron el alcance y la sostenibilidad del proceso. Una de las principales fue la desigualdad en las capacidades institucionales de partida entre las instituciones educativas participantes. Las diferencias en liderazgo, organización interna y experiencia previa en procesos de gestión generaron ritmos de avance disímiles, confirmando lo señalado por el CNE (2019) respecto a las brechas territoriales y organizacionales en el sistema educativo público.

A ello se sumaron limitaciones vinculadas al tiempo institucional disponible. La sobrecarga administrativa, la coexistencia de múltiples programas y la presión por el cumplimiento de tareas urgentes dificultaron la dedicación sostenida al proceso de autoevaluación. En varios casos, estas condiciones se vieron agravadas por la rotación

frecuente de directivos, lo que interrumpió la continuidad del liderazgo y debilitó los acuerdos construidos, tal como advierten Cruzado Saldaña (2022) y Ruelas (2023).

A estas limitaciones organizacionales se suma una dimensión menos visible, pero igualmente condicionante: la capacidad real de las instituciones para sostener procesos de mejora que demandan tiempo, recursos y apoyo técnico continuo. Si bien muchas de las dificultades observadas se expresan en la gestión cotidiana —rotación directiva, sobrecarga administrativa o debilidad en los equipos internos—, estas se encuentran estrechamente vinculadas a restricciones estructurales más amplias que exceden la voluntad institucional. En este sentido, el análisis de la experiencia permite advertir que la sostenibilidad de la autoevaluación no depende únicamente de factores pedagógicos u organizativos, sino también de las condiciones materiales y financieras que enmarcan el modelo de aseguramiento de la calidad, aspecto que se desarrolla a continuación.

7.3. El costo de la autoevaluación como limitación del modelo de acreditación

Un nudo crítico identificado en el análisis de la experiencia es el costo asociado a los procesos de acreditación, el cual opera como una limitación estructural del modelo de aseguramiento de la calidad, particularmente en instituciones educativas públicas ubicadas en contextos vulnerables. Si bien la normativa del SINEACE establece que el otorgamiento de la acreditación no conlleva el pago de una tasa administrativa al Estado, la evidencia muestra que los costos reales del proceso se concentran en componentes indirectos que resultan difíciles de asumir de manera autónoma por las instituciones educativas (SINEACE, s. f.).

Entre estos costos destacan, en primer lugar, los honorarios de las entidades evaluadoras externas autorizadas por el SINEACE. La evaluación externa, etapa obligatoria para la obtención de la acreditación, puede implicar pagos variables según el número de evaluadores, la duración de las visitas, la cantidad de sedes evaluadas y los niveles educativos involucrados. Al no existir un tarifario único, estos costos quedan sujetos a acuerdos de mercado, lo que introduce un factor de incertidumbre financiera para las instituciones solicitantes (Universidad Nacional de Ucayali / SINEACE, s. f.). La experiencia internacional confirma esta tendencia: procesos de acreditación comparables pueden alcanzar montos elevados, como ocurre en sistemas de acreditación internacional donde los costos superan los USD 16,000 por programa (AcreditAcción, 2019).

En segundo lugar, un componente significativo del costo está asociado a la implementación de los planes de mejora derivados de la autoevaluación. Estas acciones suelen implicar inversión en capacitación docente, adecuación de infraestructura, desarrollo de materiales pedagógicos y fortalecimiento de sistemas de información institucional. En contextos urbano-populares como Puente Piedra, donde una proporción importante de las instituciones carece incluso de servicios básicos adecuados, estas exigencias pueden resultar desproporcionadas si no existen mecanismos de apoyo compensatorio.

La experiencia sistematizada evidencia que la viabilidad del proceso estuvo estrechamente vinculada al cofinanciamiento interinstitucional. El convenio suscrito permitió cubrir la formación de 81 docentes, el acompañamiento técnico especializado y los materiales necesarios para la implementación de la autoevaluación, evitando que las 26 instituciones educativas participantes asumieran directamente los costos del proceso (SINEACE, 2022). Asimismo, la estrategia de capacitación en cascada — basada en la formación de docentes líderes que replican aprendizajes en sus instituciones— permitió optimizar recursos y reducir significativamente el costo unitario del proceso.

Sin embargo, la dependencia de financiamiento externo constituye una limitación estructural del modelo. En ausencia de proyectos específicos o apoyo estatal, muchas instituciones educativas públicas enfrentan barreras reales para avanzar hacia etapas formales de acreditación. Esta situación genera una tensión entre el discurso de calidad y la capacidad efectiva de las escuelas para sostener los procesos, reforzando la idea de que el modelo de acreditación, tal como fue concebido en el periodo 2011–2016, tendía a beneficiar a instituciones con mayores recursos organizacionales y financieros (FONDEP, 2021; SINEACE, 2022).

Desde esta perspectiva, el costo no debe entenderse únicamente como una variable financiera, sino como un factor que incide directamente en la equidad del sistema de aseguramiento de la calidad. La experiencia de Puente Piedra muestra que, sin políticas de cofinanciamiento y acompañamiento técnico sostenido, la acreditación corre el riesgo de convertirse en un mecanismo selectivo, más accesible para instituciones con mejores condiciones de partida.

7.4. Tensiones entre política pública, gestión educativa y realidad institucional

En este nivel de análisis, el análisis crítico permitió identificar tensiones persistentes entre el diseño normativo de las políticas de calidad educativa y las condiciones reales de implementación en territorios urbano-populares. Si bien el modelo de acreditación establece estándares y procedimientos técnicamente sólidos, su aplicación enfrenta restricciones concretas relacionadas con capacidades institucionales, recursos disponibles y dinámicas organizacionales, tal como advierte el CNE (2023).

Estas tensiones se expresan en la dificultad de cumplir exigencias técnicas homogéneas en contextos marcados por la heterogeneidad y la desigualdad. En este sentido, la experiencia de Puente Piedra confirma lo señalado por SINEACE (2022) y Ruelas (2023): la calidad educativa no puede comprenderse únicamente desde el cumplimiento normativo, sino que requiere enfoques flexibles, contextualizados y sensibles a la realidad institucional.

Tabla 14.

Síntesis valorativa de la intervención según criterios de evaluación

Criterio	Valoración general	Evidencias destacadas
Pertinencia	Alta, por su alineación con necesidades locales y políticas nacionales	Ajuste al modelo SINEACE; sensibilidad territorial
Eficacia	Consistente, con logros visibles en gestión, liderazgo y cultura evaluativa	Comités activos, diagnósticos elaborados, prácticas colegiadas emergentes
Eficiencia	Óptima, debido a la articulación interinstitucional y la optimización de recursos	Formación en cascada, uso racional de medios existentes
Sostenibilidad	Elevada, aunque condicionada a la continuidad formativa y normativa	Persistencia de comités, uso vigente de planes de mejora

Nota. La tabla sintetiza la lectura global del proceso, integrando avances, retos y factores contextuales.

VIII. APRENDIZAJES DERIVADOS DE LA EXPERIENCIA

8.1. Aprendizajes institucionales sobre autoevaluación y autorregulación

Uno de los aprendizajes institucionales más consistentes de la experiencia fue la comprensión de que la autoevaluación se consolida como práctica de gestión solo

cuando es asumida de manera colectiva y se integra a los procesos regulares de planificación de la escuela. En las instituciones donde la autoevaluación se vinculó con la elaboración o ajuste del PEI, el PAT o los planes de mejora, el proceso adquirió mayor sentido y continuidad, dejando de percibirse como una actividad aislada o coyuntural (Berrocal, 2022; SINEACE, 2022).

Asimismo, la experiencia evidenció que la autorregulación institucional no depende exclusivamente de la disponibilidad de instrumentos, sino de la estabilidad de los equipos y de la apropiación del proceso por parte de los actores educativos. La continuidad en los liderazgos, la claridad de roles y la existencia de espacios de reflexión colectiva resultaron condiciones clave para sostener prácticas de análisis, ajuste y mejora más allá del acompañamiento externo, tal como señala Ruelas (2023).

8.2. Aprendizajes profesionales de los docentes becados

Desde el plano profesional, la experiencia dejó aprendizajes significativos en los docentes becados que participaron activamente en la implementación de la autoevaluación. La formación vinculada a procesos reales de gestión permitió fortalecer su liderazgo pedagógico, no desde una posición jerárquica, sino como capacidad para acompañar, orientar y facilitar procesos colectivos de reflexión institucional (Aranda, 2010; Gutiérrez, 2022).

Estos docentes asumieron progresivamente un rol de agentes de cambio al interior de sus instituciones, actuando como referentes técnicos y multiplicadores de la cultura de autoevaluación. Su participación contribuyó a traducir el lenguaje normativo del modelo en prácticas comprensibles para sus pares, favoreciendo una mayor apropiación del proceso y reduciendo resistencias iniciales, en concordancia con lo planteado por Rengifo (2021).

8.3. Aprendizajes para la gestión educativa local

En el nivel de la gestión educativa local, la experiencia puso en evidencia el valor de la articulación interinstitucional como estrategia para fortalecer la gobernanza educativa. La coordinación entre universidad, Estado y gobierno local permitió movilizar recursos técnicos y humanos que difícilmente hubieran estado disponibles de manera aislada, contribuyendo a la sostenibilidad del proceso de autoevaluación (FONDEP, 2018; CNE, 2023).

Además, el trabajo en red entre instituciones educativas del territorio facilitó el intercambio de experiencias, la identificación de problemas comunes y la construcción

de aprendizajes compartidos. Estas redes locales favorecieron una lógica de mejora colaborativa, que trascendió la competencia institucional y promovió una comprensión más solidaria de la calidad educativa, tal como señalan Quispe y Huamán (2023).

8.4. Aportes de la experiencia a la reflexión sobre calidad educativa en contextos públicos

La experiencia de Puente Piedra aporta elementos relevantes a la reflexión sobre la calidad educativa en contextos públicos con brechas estructurales. En particular, muestra que la calidad no se construye únicamente a partir del cumplimiento de estándares formales, sino desde procesos formativos de autoevaluación situados en el territorio y sensibles a las condiciones reales de las instituciones (Berrocal, 2022; Roncal Berrocal, 2022).

En este sentido, la autoevaluación institucional emerge como un instrumento de equidad y justicia educativa, en la medida en que permite reconocer avances, capacidades y esfuerzos incluso en contextos adversos. Tal como señala el CNE (2023) y reafirma el SINEACE (2022), fortalecer procesos de autorregulación constituye una vía pertinente para reducir desigualdades y promover mejoras sostenibles en la educación pública.

Un aprendizaje transversal que se desprende de la experiencia es que los procesos de aseguramiento de la calidad no pueden analizarse al margen de las condiciones materiales e institucionales en las que se desarrollan. Si bien la acreditación en educación básica regular es de carácter voluntario y no implica un pago administrativo directo al Estado, la experiencia permitió comprender que los costos indirectos asociados al proceso —particularmente aquellos vinculados al acompañamiento técnico, la evaluación externa y la implementación de planes de mejora— constituyen una barrera real para muchas instituciones educativas públicas en contextos vulnerables. En este sentido, la autoevaluación institucional adquiere un valor pedagógico y político cuando se concibe como una estrategia de equidad territorial, capaz de fortalecer capacidades internas y generar mejoras sostenibles aun sin culminar procesos formales de acreditación. Esta comprensión refuerza la necesidad de políticas de calidad que reconozcan la diversidad de contextos, incorporen mecanismos compensatorios y eviten que la mejora educativa se convierta en un privilegio condicionado por la disponibilidad de recursos.

IX. CONTRASTE DE LA EXPERIENCIA CON EL MODELO DE CALIDAD EDUCATIVA VIGENTE 2025 RESPECTO AL MODELO DE ACREDITACIÓN 2016.

9.1. Principales cambios del modelo de calidad educativa 2025

El modelo de calidad educativa vigente introduce un cambio de enfoque significativo en el aseguramiento de la calidad, al desplazar el énfasis desde la acreditación como hito final hacia la autorregulación institucional como práctica permanente. Este giro se expresa en una mayor atención al bienestar, la equidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, entendidos como dimensiones inseparables del quehacer educativo (SINEACE, 2022; CNE, 2020).

Asimismo, el modelo 2025 refuerza la idea de mejora continua como proceso, promoviendo la participación activa de la comunidad educativa y reconociendo la diversidad de contextos en los que operan las instituciones. La calidad deja de concebirse como un estándar uniforme y se redefine como un proceso sostenible, situado y progresivo, que no depende exclusivamente del logro de una acreditación formal (SINEACE, 2022).

9.2. Continuidades y rupturas respecto al modelo vigente durante la experiencia

El contraste entre el modelo de acreditación aplicado durante la experiencia de Puente Piedra (2011–2016) y el enfoque de calidad educativa vigente permite identificar tanto elementos de continuidad como rupturas sustantivas, no solo en el plano conceptual y normativo, sino también en la dimensión operativa y financiera del aseguramiento de la calidad.

Entre las continuidades, destaca la permanencia de la autoevaluación institucional como eje central del sistema. Tanto el modelo del IPEBA/SINEACE vigente durante la experiencia como el enfoque actual reconocen que la mejora de la calidad educativa debe partir del análisis interno de las instituciones, del uso de evidencias y de la reflexión sobre las prácticas de gestión y pedagógicas (SINEACE, 2016; SINEACE, 2022). Asimismo, se mantiene la idea de que la calidad no puede reducirse exclusivamente a resultados de aprendizaje, sino que involucra procesos organizacionales, liderazgo y condiciones institucionales.

No obstante, las rupturas son significativas. El modelo de acreditación vigente durante el periodo 2011–2016 se caracterizó por una lógica predominantemente prescriptiva y procedimental, con una fuerte carga normativa y documental, así como por una secuencia rígida de etapas orientadas a la obtención de la acreditación como hito final. Si bien la normativa enfatizaba el carácter voluntario de la acreditación en la Educación Básica Regular y su sentido formativo, en la práctica muchas instituciones concentraron sus esfuerzos en el cumplimiento de estándares y en la preparación para

la evaluación externa. Esta orientación generó exigencias administrativas y técnicas difíciles de sostener en contextos públicos con brechas estructurales, especialmente cuando los costos indirectos asociados al proceso —como la contratación de evaluadores externos y la implementación de planes de mejora— no contaban con financiamiento asegurado (SINEACE, 2016; Universidad Nacional de Ucayali / SINEACE, s. f.).

El enfoque posterior, consolidado hacia 2022–2025, introduce un giro explícito hacia la autorregulación institucional y la mejora continua como fines en sí mismos. Este cambio responde, en parte, a la evidencia acumulada sobre las limitaciones del modelo anterior, particularmente en contextos públicos con brechas estructurales. El nuevo enfoque reconoce la necesidad de flexibilizar procedimientos, reducir barreras financieras y promover estrategias de eficiencia, como la cooperación interinstitucional y la capacitación en cascada, para ampliar el acceso a los procesos de calidad (SINEACE, 2022).

Desde el punto de vista financiero, la ruptura entre ambos enfoques resulta clara. Mientras el modelo anterior asumía implícitamente que las instituciones educativas podían absorber los costos operativos del proceso de acreditación o gestionar financiamiento externo para sostenerlo, el enfoque vigente incorpora de manera más explícita la responsabilidad del Estado en la reducción de barreras económicas y territoriales. Este giro se expresa en estrategias orientadas a la eficiencia del sistema, como la cooperación interinstitucional, el cofinanciamiento público, la capacitación en cascada y el acompañamiento técnico formativo, que buscan ampliar el acceso a los procesos de calidad sin trasladar desproporcionadamente los costos a las instituciones educativas. De este modo, el aseguramiento de la calidad se concibe progresivamente como una política pública con enfoque de equidad, sensible a la desigualdad territorial y a las condiciones reales de gestión de las escuelas públicas (SINEACE, 2022; CNE, 2023).

Tabla 15.

Comparación entre el modelo SINEACE 2011–2016 y el modelo de calidad educativa vigente (2022–2025)

Eje de comparación	Modelo SINEACE 2011–2016	Modelo de calidad educativa 2022–2025
Enfoque central	Acreditación como hito final del proceso	Calidad y mejora continua como proceso permanente

Finalidad predominante	Obtención de la acreditación institucional	Fortalecimiento de la autorregulación institucional
Rol de la autoevaluación	Etapas previa y requisito para la evaluación externa	Práctica central, formativa y sostenida en el tiempo
Lógica del modelo	Prescriptiva y procedimental	Formativa, flexible y contextualizada
Secuencia del proceso	Lineal y rígida (sensibilización → autoevaluación → evaluación externa → acreditación)	Cíclica y adaptable según contexto institucional
Carga documental	Alta, con énfasis en evidencias formales	Selectiva, orientada al uso pedagógico de la información
Rol del Estado	Regulador y certificador	Acompañante, promotor y corresponsable de la calidad
Tratamiento de costos	Implícito; costos operativos asumidos por las instituciones o por financiamiento externo	Reconocimiento explícito de barreras económicas y promoción de estrategias de eficiencia y cofinanciamiento
Evaluación externa	Etapas obligatoria para acceder a la acreditación	Referente técnico; énfasis en acompañamiento y mejora interna
Sensibilidad territorial	Limitada; estándares homogéneos	Alta; reconocimiento de diversidad y desigualdad territorial
Concepción de la calidad	Cumplimiento de estándares	Proceso situado de mejora y aprendizaje institucional

Nota. La comparación se basa en los lineamientos del Modelo de Acreditación para Instituciones de Educación Básica Regular (SINEACE, 2011; 2016) y en el enfoque de aseguramiento de la calidad educativa vigente, centrado en la autorregulación institucional, la mejora continua y la equidad territorial (SINEACE, 2022; CNE, 2023).

9.3. La autorregulación institucional como eje compartido

Un elemento transversal que articula ambos modelos es la autorregulación institucional. En el modelo aplicado durante la experiencia, esta noción ya estaba presente, aunque de manera incipiente, asociada a la capacidad de las instituciones para reflexionar sobre su desempeño y ajustar sus prácticas. En el modelo vigente, la

autorregulación se consolida como principio explícito y estructurante del aseguramiento de la calidad (Martínez-Iñiguez, 2020; Ruelas, 2023).

La experiencia de Puente Piedra muestra que la autorregulación no es un atributo automático, sino una capacidad que se construye mediante liderazgo pedagógico, trabajo colegiado y uso sistemático de evidencias. Esta relación entre autorregulación, liderazgo y cultura de mejora continua coincide con los énfasis del modelo 2025 y con los planteamientos del MINEDU (2016) y Rengifo (2021).

9.4. Vigencia y valor de la experiencia sistematizada en el nuevo enfoque de calidad

Desde esta perspectiva, la experiencia sistematizada mantiene plena vigencia en el marco del modelo de calidad educativa vigente. Los procesos desarrollados en Puente Piedra anticiparon enfoques actuales centrados en la autoevaluación formativa, la participación de los actores educativos y la sostenibilidad institucional, aun cuando se implementaron bajo un modelo más prescriptivo (Berrocal, 2022; Roncal Berrocal, 2022).

Finalmente, la experiencia refuerza el valor de las iniciativas territoriales como espacios de aprendizaje para la política pública. Tal como destacan el CNE (2023) y el SINEACE (2022), la implementación efectiva de los modelos de calidad requiere reconocer y aprovechar experiencias locales que, desde contextos urbanos-populares, aportan evidencias concretas sobre cómo construir calidad educativa de manera situada y equitativa.

X. MODELO DE IMPLEMENTACIÓN DERIVADO DE LA EXPERIENCIA

10.1. Principios del modelo propuesto

El modelo de implementación que se presenta en este capítulo no surge como una construcción teórica abstracta ni como una propuesta normativa elaborada al margen de la experiencia analizada. Se deriva directamente del proceso vivido por las instituciones educativas participantes en el distrito de Puente Piedra, de los aprendizajes acumulados a lo largo de las fases de sensibilización, capacitación, acompañamiento y seguimiento, así como de las tensiones reales enfrentadas en contextos públicos caracterizados por limitaciones estructurales, brechas territoriales y restricciones financieras.

En este sentido, el modelo propuesto no busca establecer un estándar ideal ni un itinerario único de implementación, sino sistematizar un conjunto de principios que

permitieron sostener procesos de autoevaluación institucional incluso en ausencia de acreditación formal y en un contexto donde la voluntariedad del modelo de calidad coexistía con importantes barreras operativas y económicas.

El primer principio articulador del modelo es la participación, entendida no como un requisito formal ni como la mera asistencia a actividades programadas, sino como un proceso de apropiación progresiva de la autoevaluación por parte de los actores institucionales. La experiencia mostró que la autoevaluación solo adquiere sentido pedagógico e institucional cuando es asumida colectivamente por directivos, docentes y equipos internos, y cuando deja de percibirse como una exigencia externa asociada al control o a la fiscalización. Esta comprensión coincide con los planteamientos que conciben la evaluación como una práctica formativa orientada al aprendizaje institucional y no como un mecanismo punitivo o exclusivamente certificador (Ravela, 2020; SINEACE, 2022).

El segundo principio es la autorregulación institucional, concebida como la capacidad de las instituciones educativas para analizar críticamente su propio funcionamiento, interpretar información relevante sobre sus prácticas y tomar decisiones informadas orientadas a la mejora. A diferencia de enfoques centrados en la verificación del cumplimiento de estándares, el modelo coloca la autorregulación como eje del proceso, reconociendo que la calidad educativa se construye de manera gradual, contextualizada y dependiente de las capacidades institucionales disponibles. Este énfasis resulta particularmente relevante en contextos urbano-populares, donde las condiciones de partida son desiguales y donde la imposición de exigencias homogéneas tiende a profundizar las brechas existentes.

Un tercer principio corresponde a la mejora continua, entendida no como la acumulación de evidencias con fines certificadores, sino como el uso pedagógico y organizacional de la información generada por la autoevaluación. La experiencia evidenció que, incluso sin culminar procesos formales de acreditación, las instituciones lograron avances significativos cuando la reflexión sobre sus prácticas se tradujo en planes de mejora realistas, priorizados y monitoreables. En este sentido, la mejora continua se configuró como un proceso incremental, sensible a las capacidades locales y compatible con la lógica de voluntariedad que caracterizaba al modelo de acreditación vigente durante el periodo analizado.

Finalmente, el modelo se apoya en el aprendizaje organizacional, entendido como la capacidad de la institución para transformar la experiencia en conocimiento compartido y en prácticas institucionalizadas. Este principio se expresó en el

fortalecimiento del trabajo colegiado, en la circulación de saberes entre docentes y en la consolidación de equipos internos de calidad. La experiencia mostró que estos elementos fueron decisivos para sostener el proceso más allá de la intervención externa y para reducir la dependencia de personas aisladas o liderazgos individuales, aspecto crítico en un contexto marcado por la rotación de equipos directivos (Rengifo, 2021; Gutiérrez, 2022).

10.2. Fases, actores y responsabilidades del modelo

A partir de los principios descritos, el modelo se estructura en fases progresivas que reflejan el recorrido real seguido durante la experiencia sistematizada. Estas fases no deben entenderse como etapas rígidas ni lineales, sino como momentos interrelacionados que pueden superponerse, profundizarse o ajustarse según las condiciones institucionales, territoriales y de disponibilidad de recursos.

La primera fase corresponde a la sensibilización institucional, orientada a generar comprensión y sentido respecto a la autoevaluación como práctica de gestión y mejora. En la experiencia analizada, esta fase resultó clave para desmontar percepciones asociadas al control, la sanción o la sobrecarga administrativa, especialmente en instituciones con experiencias previas negativas vinculadas a procesos de supervisión externa. La sensibilización permitió instalar una mirada formativa del proceso y crear condiciones mínimas de legitimidad institucional; sin este momento inicial, los avances posteriores habrían sido frágiles o meramente instrumentales.

La segunda fase es la capacitación, centrada en el dominio progresivo del modelo de acreditación vigente, de sus factores y estándares, así como de los instrumentos de autoevaluación. No se trató de una formación exclusivamente técnica ni desvinculada de la realidad escolar, sino de un proceso estrechamente articulado a problemas concretos de gestión institucional. Esta vinculación con la práctica favoreció la apropiación de los contenidos y su aplicación contextualizada, reduciendo la brecha entre el marco normativo y la dinámica cotidiana de las instituciones educativas (Nakano Osore, 2013; SINEACE, 2016).

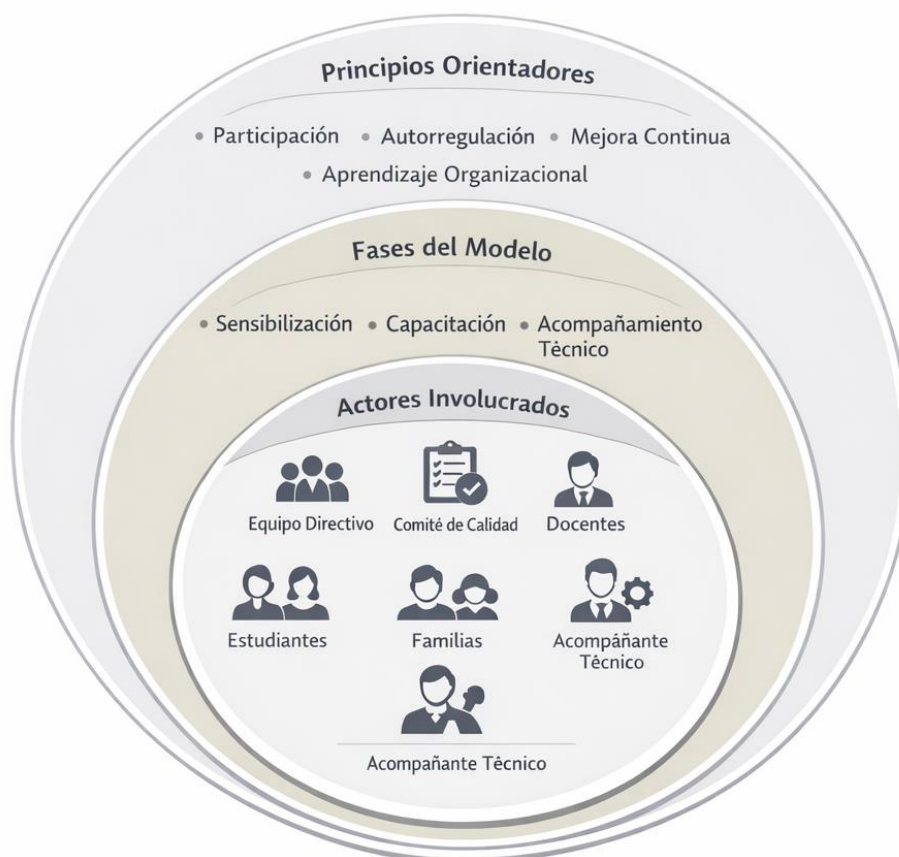
La tercera fase corresponde al acompañamiento técnico, que se constituyó en uno de los pilares más relevantes del modelo. La experiencia evidenció que la presencia de un acompañante con un rol orientador, más que fiscalizador, permitió sostener el proceso, resolver dudas metodológicas y fortalecer la confianza institucional. Este acompañamiento facilitó la conformación y consolidación de comités internos de calidad,

así como el uso efectivo de los instrumentos de autoevaluación, especialmente en instituciones con capacidades iniciales limitadas.

La cuarta fase es el seguimiento, entendida como el monitoreo reflexivo de los planes de mejora y de las decisiones adoptadas a partir de la autoevaluación. Más que verificar el cumplimiento mecánico de acciones, esta fase buscó asegurar la continuidad del proceso y su integración a la dinámica institucional. El seguimiento permitió identificar ajustes necesarios, priorizar acciones y reforzar la lógica de mejora continua como parte de la gestión escolar regular, aspecto central para la sostenibilidad del modelo (Ruelas, 2023).

Para sintetizar la lógica del modelo y su carácter cíclico, se presenta a continuación una representación gráfica que integra principios, fases y actores involucrados.

Figura 2. Modelo de implementación de la autoevaluación institucional derivado de la experiencia de Puente Piedra



Nota. El modelo integra principios orientadores, fases del proceso y actores institucionales, articulando la autoevaluación como una práctica formativa, participativa y sostenible de aseguramiento de la calidad educativa. Su diseño busca facilitar la replicabilidad del proceso en otros contextos educativos públicos con adecuaciones territoriales

Fuente: Elaboración propia.

La figura permite visualizar la autoevaluación como un proceso articulado y continuo, y no como una secuencia aislada de actividades, destacando su orientación hacia la mejora continua y la autorregulación institucional.

De manera complementaria, el modelo define responsabilidades diferenciadas entre los actores que intervienen en el proceso. Esta delimitación no busca jerarquizar funciones, sino clarificar roles para evitar la dispersión de responsabilidades y fortalecer la corresponsabilidad institucional, uno de los aprendizajes centrales de la experiencia.

Tabla 16.

Actores responsables y tipo de rol

Actor	Rol dentro del proceso
Equipo directivo	Conduce, articula y garantiza continuidad
Equipo de calidad	Coordina, organiza evidencias, lidera la autoevaluación
Docentes	Aportan información, participan en el análisis pedagógico
Estudiantes	Ofrecen percepciones sobre convivencia y procesos escolares
Familias	Complementan el análisis desde el entorno comunitario
Acompañante técnico	Facilita, orienta y supervisa la coherencia del proceso

Nota. Los roles pueden adaptarse según la estructura organizativa de cada institución.

La identificación explícita de actores y roles responde a una constatación empírica de la experiencia: la autoevaluación institucional se debilita cuando depende de personas aisladas y se fortalece cuando se integra a la estructura organizativa de la institución, con funciones claras, compartidas y reconocidas institucionalmente.

Con esta base conceptual y organizativa, el modelo propuesto se presenta no como una fórmula cerrada, sino como una guía flexible, construida desde la práctica,

que recoge aprendizajes reales y los traduce en un esquema replicable y adaptable a distintos contextos y capacidades locales.

10.3. Condiciones para la sostenibilidad del modelo

Uno de los aprendizajes más consistentes derivados de la experiencia sistematizada es que la autoevaluación institucional no se sostiene únicamente por la existencia de un modelo técnico ni por la aplicación puntual de instrumentos. Su permanencia en el tiempo depende de un conjunto de condiciones organizacionales, pedagógicas y políticas que deben concurrir, al menos de manera incipiente, para evitar que el proceso se diluya una vez finalizado el acompañamiento externo o concluido el proyecto que lo impulsa.

La primera condición identificada es la continuidad del acompañamiento técnico, aun cuando este adopte modalidades más flexibles, escalonadas o intermitentes. La experiencia mostró que el acompañamiento no cumple solo una función metodológica, orientada a resolver dudas técnicas o a validar procedimientos, sino también una función simbólica y política: refuerza la legitimidad del proceso, sostiene la motivación institucional y contribuye a mantener la autoevaluación como una práctica relevante dentro de la agenda escolar. Cuando este soporte desaparece de manera abrupta, las prácticas de autoevaluación tienden a fragmentarse o a reducirse a acciones formales con bajo impacto en la toma de decisiones (Ruelas, 2023; SINEACE, 2022).

Una segunda condición clave es la estabilidad de los equipos directivos y de los comités internos de calidad. La experiencia evidenció que la rotación frecuente de directivos —fenómeno recurrente en instituciones educativas públicas— afecta directamente la continuidad de los procesos de mejora. En aquellas instituciones donde se logró mantener equipos relativamente estables o, al menos, mecanismos de transferencia de aprendizajes y responsabilidades, la autoevaluación alcanzó mayores niveles de consolidación y uso efectivo de la información generada. Por el contrario, los cambios abruptos de liderazgo tendieron a debilitar los avances logrados, especialmente cuando la autoevaluación no había sido aún institucionalizada.

Asimismo, la sostenibilidad del modelo requiere la integración explícita de la autoevaluación en los instrumentos de gestión escolar, tales como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de Trabajo o los planes de mejora específicos. Cuando la autoevaluación se mantiene al margen de estos instrumentos, corre el riesgo de convertirse en una actividad paralela, dependiente de iniciativas personales o de

proyectos temporales. En cambio, su incorporación en la planificación institucional favorece su reconocimiento como práctica regular de gestión y no como una intervención extraordinaria o adicional (MINEDU, 2023).

Un aspecto central, frecuentemente subestimado, es la sostenibilidad financiera del modelo. La experiencia de Puente Piedra evidenció que, si bien la acreditación en sí misma no implicaba un costo administrativo directo ante el SINEACE, los procesos asociados a la autoevaluación y, sobre todo, a la evaluación externa y a la implementación de planes de mejora sí generan costos operativos relevantes. En este contexto, el cofinanciamiento interinstitucional —a través de convenios entre universidad, gobierno local, organismos técnicos y fondos públicos— se constituyó en una condición habilitante fundamental para sostener el proceso sin trasladar la carga económica a las instituciones educativas participantes.

Este hallazgo resulta particularmente relevante para contextos urbano-populares, donde la ausencia de mecanismos de financiamiento específicos puede convertir la autoevaluación y la acreditación en procesos excluyentes. La sostenibilidad del modelo, por tanto, no puede desligarse de decisiones de política pública orientadas a reducir barreras económicas y a garantizar condiciones mínimas de equidad territorial en el acceso a procesos de aseguramiento de la calidad.

En este marco, la experiencia permitió identificar la necesidad de contar con herramientas operativas sencillas que faciliten el seguimiento de los compromisos asumidos y eviten la sobrecarga administrativa. A modo de síntesis, se presenta una estructura referencial de plan de mejora que recoge los elementos mínimos necesarios para asegurar coherencia, monitoreo y evaluación de las acciones derivadas de la autoevaluación.

Tabla 17.

Estructura del Plan de Mejora (acciones, plazos, recursos)

Problema identificado	Acción de mejora	Responsable	Plazo	Recursos necesarios	Indicador de logro
Uso limitado de evidencias	Elaborar matriz consolidada de evaluación	Equipo de calidad	3 meses	Tiempo de coordinación docente	Matriz completa y validada
Falta de cohesión pedagógica	Implementar círculos de reflexión	Coordinación académica	2 meses	Materiales de trabajo	4 sesiones realizadas

					con actas verificables
Baja participación de familias	Realizar jornadas de comunicación	Tutoría de dirección	/ 1 semestre	Espacios de difusión	y Incremento de asistencia en al menos 20%
Evaluación por competencias débiles	Capacitación interna en enfoque por competencias	Comité pedagógico	4 meses	Acompañamiento técnico	Planillas y sesiones ajustadas al enfoque

Nota. Los indicadores deben ser verificables y permitir monitoreo trimestral.

De manera complementaria, la sostenibilidad del modelo se ve reforzada cuando las instituciones cuentan con indicadores claros de seguimiento y medios de verificación definidos, que permitan monitorear el avance de las acciones sin generar nuevas exigencias burocráticas. Estos indicadores no buscan producir control externo, sino facilitar la autorregulación institucional y la toma de decisiones informadas.

Tabla 18.

Indicadores de seguimiento y medio de verificación

Indicador	Descripción	Medio de verificación
Cumplimiento de acciones del PMI	Porcentaje de acciones ejecutadas según cronograma	Actas, reportes trimestrales
Calidad de las evidencias	Nivel de pertinencia y organización documental	Carpetas institucionales, FIAR
Participación docente en espacios colegiados	Asistencia y participación activa	Listas firmadas, registros de debate
Participación de familias	Frecuencia y calidad del involucramiento	Estadísticas de reuniones, encuestas
Uso de información en decisiones	Integración de evidencias en acuerdos pedagógicos	Actas de consejo docente

Nota. Los indicadores pueden ampliarse según el contexto institucional y los recursos disponibles.

La experiencia mostró que, incluso con recursos limitados, la existencia de indicadores sencillos y pertinentes contribuye a mantener activo el proceso de mejora y a fortalecer la cultura evaluativa dentro de la institución.

10.4. Potencial de replicabilidad en otros territorios

El modelo de implementación derivado de la experiencia de Puente Piedra presenta un alto potencial de replicabilidad en otros contextos urbanos-populares que comparten características similares, tales como crecimiento acelerado, brechas históricas en servicios públicos y limitaciones en las capacidades de gestión institucional. No obstante, esta replicabilidad no debe entenderse como una transferencia mecánica del modelo, sino como un proceso de adaptación contextualizada que respete las particularidades territoriales, organizacionales y culturales de cada entorno educativo.

Uno de los factores que favorece la replicabilidad del modelo es su carácter formativo y flexible. A diferencia de enfoques altamente estandarizados, el modelo no depende de infraestructura sofisticada ni de niveles elevados de especialización técnica. La experiencia evidenció que, con acompañamiento adecuado y liderazgo pedagógico comprometido, es posible instalar procesos de autoevaluación incluso en instituciones con brechas históricas de gestión y recursos, siempre que se reconozcan sus ritmos y capacidades reales (FONDEP, 2018; CNE, 2023).

Asimismo, la replicabilidad del modelo se encuentra estrechamente vinculada a la articulación interinstitucional. La experiencia de Puente Piedra mostró que la cooperación entre universidad, gobierno local y organismos técnicos de calidad genera condiciones favorables para el desarrollo de procesos sostenibles de mejora educativa. Esta articulación permite distribuir responsabilidades, optimizar recursos y fortalecer la gobernanza educativa a nivel local, reduciendo la dependencia exclusiva de las instituciones educativas y evitando que la calidad se convierta en una carga adicional para escuelas que ya operan en condiciones de alta presión.

Sin embargo, la replicabilidad del modelo está condicionada a la corresponsabilidad entre el Estado, la comunidad educativa y la academia. Sin el compromiso activo de estos actores, el modelo corre el riesgo de convertirse en una propuesta declarativa, difícil de sostener en el tiempo. En este sentido, la experiencia sistematizada reafirma que la calidad educativa no se impone desde fuera ni se garantiza únicamente mediante normas, sino que se construye desde el territorio, a partir de procesos participativos de reflexión, aprendizaje y mejora continua (Berrocal, 2022; SINEACE, 2022).

En conjunto, el modelo de implementación presentado no pretende ofrecer una solución universal ni cerrada. Su valor reside en haber sido construido desde la práctica, recogiendo aprendizajes reales, tensiones, costos, logros y limitaciones concretas, y

traduciéndolos en una propuesta operativa que dialoga de manera coherente con los enfoques contemporáneos de aseguramiento de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, el modelo constituye un referente útil para el diseño de políticas y estrategias de autoevaluación institucional orientadas a la equidad, la sostenibilidad y la mejora continua en contextos públicos.

XI. CONCLUSIONES

La sistematización de la experiencia de implementación de procesos de autoevaluación institucional en instituciones educativas públicas del distrito de Puente Piedra permite identificar hallazgos relevantes que trascienden el plano operativo y adquieren un carácter estructural para el análisis del aseguramiento de la calidad educativa en contextos públicos.

En primer lugar, la experiencia confirma que la formación docente articulada con acompañamiento técnico constituye una condición habilitante fundamental para la instalación de prácticas sostenidas de mejora continua. A lo largo del proceso analizado, la autoevaluación dejó de ser percibida como una exigencia externa asociada al control o a la acreditación formal, y fue progresivamente resignificada como una herramienta formativa orientada al fortalecimiento de la gestión escolar y del aprendizaje organizacional. Este hallazgo refuerza la validez de enfoques de evaluación centrados en el aprendizaje institucional y no exclusivamente en la certificación de resultados.

En segundo lugar, la experiencia evidencia que la autoevaluación institucional se consolida como práctica de gestión cuando es asumida colectivamente y se vincula de manera explícita a los instrumentos de planificación institucional. Allí donde los resultados de la autoevaluación se tradujeron en decisiones concretas y en planes de mejora contextualizados, se observaron avances significativos en la conducción institucional, el trabajo colegiado y el uso de evidencias para la toma de decisiones. Este resultado confirma que la calidad educativa no se produce por la mera aplicación de estándares, sino por la capacidad de las instituciones para apropiarse del proceso y convertirlo en parte de su dinámica cotidiana.

Un hallazgo estructural central de la sistematización es el peso que adquieren los costos asociados a los procesos de acreditación en la sostenibilidad de la calidad educativa. Si bien la acreditación es voluntaria y no implica un pago directo al SINEACE, los costos indirectos —evaluación externa, implementación de planes de mejora, dedicación de tiempo institucional— constituyen una barrera real para muchas instituciones educativas públicas. La experiencia de Puente Piedra muestra que, sin

mecanismos de cofinanciamiento y cooperación interinstitucional, dichos costos pueden limitar severamente la posibilidad de culminar procesos formales de acreditación, aun cuando existan avances significativos en autoevaluación y mejora.

En este sentido, la voluntariedad de la acreditación, establecida normativamente como una estrategia de mejora y no como una obligación, adquiere una lectura ambivalente. Por un lado, permite evitar enfoques punitivos y fomenta la adhesión progresiva al proceso; por otro, en contextos de alta desigualdad territorial, puede traducirse en una participación selectiva, donde solo las instituciones con mayores capacidades organizacionales o acceso a recursos externos logran avanzar hacia etapas certificadoras. La experiencia analizada pone en evidencia que la voluntariedad, cuando no se acompaña de políticas compensatorias explícitas, no garantiza por sí misma equidad en el acceso al aseguramiento de la calidad.

Desde una perspectiva territorial, la experiencia confirma que la autoevaluación institucional puede operar como un instrumento de equidad y justicia educativa cuando se implementa con enfoque formativo, acompañamiento técnico y sensibilidad al contexto. En territorios urbano-populares con brechas estructurales, los avances en cultura evaluativa, liderazgo pedagógico y autorregulación institucional constituyen logros relevantes, aun en ausencia de acreditación formal. Estos resultados cuestionan lecturas reduccionistas de la calidad educativa basadas exclusivamente en la certificación y refuerzan la necesidad de valorar los procesos de aprendizaje organizacional como resultados en sí mismos.

Finalmente, la sistematización permite afirmar que la experiencia de Puente Piedra anticipa elementos clave del enfoque actual de calidad educativa, centrado en la autorregulación institucional, la mejora continua y la reducción de barreras estructurales. En este sentido, la experiencia se proyecta como un referente pertinente para el diseño de políticas públicas que reconozcan la diversidad territorial, asuman el costo de la calidad como un problema público y fortalezcan el rol del Estado en la garantía del derecho a una educación de calidad en condiciones de equidad.

XII. RECOMENDACIONES

12.1. Recomendaciones para las instituciones educativas

A partir de la experiencia sistematizada, se recomienda que las instituciones educativas institucionalicen la autoevaluación como una práctica permanente de gestión escolar, superando su uso episódico o su asociación exclusiva a procesos formales de acreditación. La evidencia recogida muestra que, cuando la autoevaluación se limita a

momentos excepcionales o a exigencias externas, su impacto en la mejora institucional resulta frágil y poco sostenible. Por el contrario, su integración en la dinámica regular de la gestión fortalece la autorregulación y el aprendizaje organizacional.

En ese sentido, resulta clave integrar la autoevaluación en los principales instrumentos de planificación institucional —Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular Institucional (PCI) y Plan Anual de Trabajo (PAT)— de modo que la reflexión sobre avances, dificultades y prioridades forme parte del ciclo regular de gestión y no de una actividad paralela. Esta integración permite que los resultados de la autoevaluación orienten decisiones pedagógicas y organizacionales concretas, aun cuando la institución no se encuentre en condiciones inmediatas de iniciar o culminar un proceso formal de acreditación (MINEDU, 2023; SINEACE, 2022).

Asimismo, se recomienda fortalecer el trabajo colegiado como base de la autorregulación institucional. La experiencia demuestra que los comités internos de calidad cumplen un rol estratégico cuando cuentan con continuidad, funciones claras y reconocimiento dentro de la estructura organizativa de la escuela. En contextos públicos con alta rotación directiva y sobrecarga administrativa, la consolidación de estos espacios colectivos resulta fundamental para sostener las prácticas de autoevaluación más allá de personas o gestiones específicas. Fortalecer el trabajo colegiado favorece la corresponsabilidad docente, la circulación de información relevante y la construcción de acuerdos institucionales orientados a la mejora continua (Rengifo, 2021).

Finalmente, se recomienda que las instituciones educativas adopten una mirada realista y progresiva respecto a la acreditación, reconociendo que esta es voluntaria y que su culminación depende de condiciones organizacionales, técnicas y financieras que no siempre están bajo control institucional. En este marco, avanzar en procesos sólidos de autoevaluación y mejora constituye en sí mismo un logro relevante, especialmente en territorios con brechas estructurales, y no debe ser desvalorizado por la ausencia de certificación formal.

12.2. Recomendaciones para gestores y decisores de política educativa

Desde el nivel de gestión y toma de decisiones, se recomienda promover políticas de acompañamiento técnico sostenido para la implementación de procesos de autoevaluación institucional en contextos públicos y territorialmente vulnerables. La experiencia evidencia que la sola provisión de marcos normativos, estándares o instrumentos técnicos resulta insuficiente si no se acompaña de orientación

metodológica, seguimiento formativo y espacios de aprendizaje institucional que faciliten la apropiación del proceso por parte de los actores educativos (SINEACE, 2022).

En este sentido, el acompañamiento técnico debe concebirse como una política pública estructural y no como una intervención temporal asociada a proyectos piloto. Su rol no se limita a supervisar el cumplimiento de procedimientos, sino a traducir el modelo normativo a la realidad institucional, fortalecer capacidades instaladas y sostener procesos de reflexión colectiva, especialmente en instituciones que parten de condiciones organizacionales desiguales.

Asimismo, se recomienda diseñar e implementar mecanismos de financiamiento más flexibles y equitativos que reduzcan las barreras económicas asociadas a los procesos de acreditación y mejora continua. Si bien la acreditación es voluntaria y no implica un pago administrativo directo al SINEACE, los costos indirectos vinculados a la evaluación externa, la implementación de planes de mejora y la dedicación de tiempo institucional constituyen una barrera real para muchas instituciones educativas públicas. La dependencia de proyectos temporales o de recursos externos limita la sostenibilidad de los procesos de calidad y puede reproducir desigualdades territoriales.

En este marco, resulta pertinente explorar esquemas de financiamiento escalonado, fondos concursables con enfoque territorial, incentivos diferenciados según nivel de vulnerabilidad institucional y modelos de cofinanciamiento interinstitucional que permitan democratizar el acceso a los procesos de calidad (FONDEP, 2021). Reconocer el costo de la calidad como un problema público y no exclusivamente institucional es una condición necesaria para avanzar hacia un sistema de aseguramiento de la calidad más equitativo.

Finalmente, se recomienda fortalecer y formalizar la cooperación interinstitucional entre universidad, gobiernos locales, organismos técnicos de calidad y entidades de financiamiento educativo. La experiencia de Puente Piedra demuestra que estas alianzas permiten reducir costos, optimizar recursos y ampliar el impacto de los procesos de autoevaluación, constituyéndose en una estrategia eficaz para enfrentar las limitaciones estructurales de las instituciones educativas públicas.

12.3. Recomendaciones para los programas de formación docente

En el ámbito de la formación docente, se recomienda fortalecer la articulación entre los programas de posgrado y los procesos reales de gestión escolar y aseguramiento de la calidad educativa. La experiencia de Puente Piedra demuestra que la formación vinculada a contextos concretos favorece una mayor apropiación de la

autoevaluación institucional y potencia el rol de los docentes como agentes de cambio en sus propias instituciones, reduciendo la brecha entre el discurso académico y la práctica escolar (Aranda, 2010; Berrocal, 2022).

Asimismo, se sugiere impulsar programas de formación orientados explícitamente al desarrollo del liderazgo pedagógico y a la evaluación formativa, entendidos como ejes del desarrollo profesional docente. Estos enfoques permiten trascender una lógica meramente instrumental de la evaluación y contribuyen a la construcción de culturas escolares centradas en el aprendizaje, la reflexión colectiva y la mejora continua, en coherencia con los enfoques contemporáneos de calidad educativa (Gutiérrez, 2022; Ravela, 2020).

De manera complementaria, se recomienda que los programas de formación incorporen el análisis crítico de los costos, limitaciones y tensiones del sistema de acreditación, de modo que los docentes comprendan la calidad educativa como un proceso situado, condicionado por factores estructurales y territoriales, y no como una meta homogénea aplicable de igual forma a todos los contextos.

Tabla 19.

Acciones de mejora priorizadas según nivel institucional

Nivel institucional	Acciones de mejora sugeridas
Inicio	Consolidar el equipo de calidad; organizar documentación mínima; sensibilizar a docentes y familias; revisar estándares básicos.
En proceso	Fortalecer círculos de reflexión docente; mejorar uso de evidencias; integrar tutoría al plan institucional; ajustar prácticas pedagógicas.
Logrado	Institucionalizar procedimientos; desarrollar innovaciones pedagógicas; crear sistemas internos de seguimiento; participar en redes de calidad.

Nota. Estas acciones deben adaptarse a cada institución y pueden combinarse según las condiciones locales.

Ensayo Reflexivo Final

Mirar en retrospectiva la experiencia desarrollada en Puente Piedra implica reconocer que la autoevaluación institucional no fue únicamente un proceso técnico; fue, sobre todo, un ejercicio de encuentro entre actores que, desde posiciones diversas, intentaron comprender qué significa hablar de calidad en un entorno

marcado por desigualdades persistentes. Lo que se vivió en 2013 no puede ser reducido a un conjunto de talleres o a una secuencia de actividades, porque su aporte más profundo se halla en la manera en que modificó la percepción de los docentes, directivos y familias sobre su propia escuela. Ese desplazamiento —pequeño en algunos casos, decisivo en otros— abrió la puerta a formas distintas de pensar la educación.

Uno de los aprendizajes más claros del proceso fue la importancia del acompañamiento. Las instituciones no avanzaron solamente porque contaran con un marco normativo preciso, sino porque recibieron un acompañamiento que supo combinar orientación técnica y escucha. Lo que permitió que los docentes confiaran en la autoevaluación no fueron las matrices o los formatos, sino la comprensión de que podían hablar de sus dificultades sin ser juzgados. Ese clima de apertura, que en algunos casos tomó tiempo en consolidarse, fue el punto de inflexión que permitió que la autoevaluación dejara de ser vista como una amenaza para convertirse en una herramienta de reflexión profesional. Allí se pone en evidencia un aspecto esencial: las escuelas cambian cuando se sienten protegidas en su vulnerabilidad.

El proceso también mostró que la cultura de la mejora no se instala por decreto. Requiere un tránsito lento, a veces irregular, donde cada institución avanza a su propio ritmo. Algunas comprendieron rápidamente la lógica del modelo y lograron articular equipos de calidad sólidos; otras tardaron más, todavía condicionadas por dinámicas internas frágiles o por la presión de resolver urgencias cotidianas. En ese escenario, la diversidad no debe leerse como inequidad, sino como expresión natural de la vida educativa. La mejora continua no es un trayecto ascendente y uniforme, sino una curva con retrocesos, dudas y pequeñas victorias que, acumuladas, dan lugar a cambios duraderos.

No obstante, el proceso también reveló límites estructurales. Las instituciones ubicadas en zonas de mayor vulnerabilidad enfrentaron dificultades que no podían resolverse desde la autoevaluación: carencias en infraestructura, alta rotación de docentes, familias con poca disponibilidad para participar y un entorno social que muchas veces tensiona la convivencia escolar. Pensar la autoevaluación en estos contextos exige reconocer que la calidad educativa no puede desligarse de la justicia social. Las escuelas hacen lo que pueden con los recursos que tienen, y esa frase, que podría sonar resignada, encierra una verdad importante: la mejora institucional debe estar acompañada por la mejora de las condiciones de vida de sus comunidades.

En Lima Norte, estas tensiones se hicieron especialmente visibles. Las instituciones no solo debían revisar sus prácticas, sino también lidiar con un entorno que condicionaba las oportunidades de aprendizaje. Allí radica uno de los mayores desafíos del aseguramiento de la calidad: evitar que la evaluación se convierta en un ejercicio que responsabiliza exclusivamente a la escuela, ignorando el peso de factores externos. La experiencia de Puente Piedra invita, más bien, a pensar la autoevaluación como un acto de afirmación comunitaria, una manera de decir “a pesar de todo, queremos mejorar”. Y esa afirmación, por sí misma, constituye un gesto político y pedagógico de enorme valor.

El modelo de intervención propuesto en este documento se nutre de esos aprendizajes. No propone recetas rápidas ni soluciones mágicas, porque sabe que la calidad no emerge de la velocidad, sino de la consistencia. Propone, más bien, un modo de caminar: un proceso que comienza por la sensibilización, continúa con la construcción de equipos y encuentra sentido en la reflexión colectiva. Su propósito no es medir, sino comprender; no es señalar brechas, sino ayudar a construir puentes. Este enfoque reconoce que la escuela es un organismo vivo, atravesado por historias, afectos, tensiones y esperanzas. Por ello, cualquier intervención debe dialogar con esas realidades antes de intentar transformarlas.

El valor de esta experiencia trasciende Puente Piedra. Muestra que es posible crear redes locales de calidad donde las escuelas aprendan unas de otras, compartan estrategias y elaboren diagnósticos comunes. También demuestra que la política educativa encuentra su sentido más profundo cuando se territorializa, cuando deja de ser un documento abstracto para convertirse en una práctica cotidiana. Lo que se logró en 2013 —con todas sus limitaciones— constituye la evidencia de que la autoevaluación puede convertirse en un hábito institucional si se la acompaña con paciencia, rigor y un profundo respeto por el trabajo docente.

Quizá la reflexión más significativa de este proceso sea que la mejora no se impone: se cultiva. Requiere tiempo, conversación y una disposición sincera a mirar lo que funciona y lo que no. Cuando una escuela avanza, no lo hace por mandato externo, sino porque logra crear las condiciones para que el cambio tenga sentido. Esa convicción es la que sostiene esta propuesta y la que permite mirar hacia adelante con cierta confianza. Si algo enseñó la intervención en Puente Piedra es que, incluso en los territorios más desafiantes, la educación pública tiene la capacidad de reinventarse y afirmar su propósito de formar vidas dignas, críticas y capaces de transformar su entorno.

Se recomienda que el MINEDU y el SINEACE promuevan la incorporación explícita de los procesos de autoevaluación dentro de los instrumentos de gestión escolar (PEI, PCI, PAT), con acompañamiento técnico permanente.

Ello consolidará el vínculo entre la planificación institucional y los estándares de calidad.

Ampliar la cobertura y actualización docente:

Resulta necesario extender las estrategias de formación y actualización en aseguramiento de la calidad hacia otras redes educativas del norte de Lima.

El FONDEP (2021) puede desempeñar un rol articulador en la gestión de nuevas becas y proyectos de innovación docente, garantizando equidad en el acceso a la capacitación.

Reforzar los mecanismos de evaluación y seguimiento:

Se sugiere al SINEACE (2022) establecer sistemas digitales simplificados para el seguimiento de los planes de mejora, que faciliten el monitoreo continuo y la retroalimentación entre las IE, las UGEL y los organismos de apoyo académico.

Promover la sostenibilidad territorial:

Las municipalidades y universidades locales deberían integrarse como aliados permanentes en la formación continua de docentes, replicando el modelo Puente Piedra bajo convenios descentralizados.

De acuerdo con el CNE (2023), la sostenibilidad educativa depende de la corresponsabilidad entre Estado y comunidad; por tanto, fortalecer estos lazos garantizará la permanencia del proceso.

Difundir y sistematizar buenas prácticas:

Se recomienda al SINEACE y al FONDEP publicar un compendio de experiencias exitosas de autoevaluación institucional, incluyendo el caso Puente Piedra como ejemplo de articulación

Referencias bibliográficas

- AcreditAcción. (2019). *Tarifario referencial de acreditación internacional*. [Ejemplo: acreditación programa en Chile ≈ USD \$16,500]acreditacion.cl.
- Acuña Peralta, G. E. (2024). *Acreditación y calidad del servicio educativo de la I.E. 5168 Puente Piedra* (Tesis de maestría, UNMSM). [La acreditación se relaciona significativamente con la eficacia educativa, $r=0.748$]alicia.concytec.gob.pe.
- Aranda, A. F. (2010). *La autoevaluación (Innovación educativa y valores democráticos)*. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3441758.pdf>

- Berrocal, O. T. (2022). La cultura de la autoevaluación y el servicio educativo en las instituciones educativas de la Región Callao. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 616–625. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.362>
- Calatayud Salom, M. A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *RIE–Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (15), 1–18. <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación N.º 28044*. Diario Oficial *El Peruano*, 29 de julio de 2003. Recuperado de <https://www.minedu.gob.pe/p/ley-general-de-educacion-n-28044.php>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley N° 28044 – Ley General de Educación*. Artículo 14 (crea el SINEACE) infopublic.bpaprocorp.com.
- Congreso de la República del Perú. (2006). *Ley N° 28740 – Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*. [Marco legal del SINEACE] www2.congreso.gob.pe.
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2019). *Informe sobre los avances y desafíos de la calidad en la Educación Básica Regular*. Lima: CNE. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/2174401-proyecto-educativo-nacional-al-2021-balance-y-recomendaciones-2018-2020>
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7132>
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2023). *Informe sobre la calidad y equidad educativa en el Perú: avances y desafíos*. Lima: CNE. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9723>
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2). <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Fernández, M., Llanos Díaz, E., & Puican Carreño, A. (2021). Yachachiy: la autoevaluación institucional propedéutica de acreditación de la educación básica regular. *REDIPE. Revista de Investigación Pedagógica*, 14(1). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1441>

- Figuerola, D. R. (2008). Modelo de autoevaluación institucional global con apoyo externo en un centro educativo particular de Lima. Un estudio de caso. *Educación*, 17(33), 63–80. <https://doi.org/10.18800/educacion.200802.002>
- FONDEP. (2018). *Recomendaciones de política para la innovación educativa: experiencias educativas innovadoras sistematizadas por el FONDEP*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6385/Recomendaciones%20de%20pol%C3%ADtica%20para%20la%20innovaci%C3%B3n%20educativa.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- FONDEP. (2021). *Buenas prácticas e innovación educativa en escuelas públicas del Perú*. Lima: Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7831>
- Gutiérrez, C. (2022). *Gestión escolar y liderazgo pedagógico en contextos vulnerables*. Lima: Fondo Editorial del Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8702>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). *Censo Nacional 2017: XII de Población*. [Datos de población de Puente Piedra: 233,602 hab. (2007) a 354,351 hab. (2017)]citypopulation.de.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [IPEBA]. (2011). *Modelo de acreditación para instituciones educativas de Educación Básica Regular*. Lima: IPEBA. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2612>
- Martínez-Iñiguez, J. E. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde la perspectiva socio-formativa. *Redalyc. Revista de Investigación en Educación*, 16(31), 1–19. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565011/html/>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/561>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2023). *Guía para la gestión de la calidad escolar*. Lima: MINEDU. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9324/Gu%C3%ADa%20para%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20la%20calidad%20escolar.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Municipalidad de Puente Piedra & GIZ. (2019). *Ficha Técnica N°16: Análisis de vulnerabilidad y propuesta de medidas de adaptación al cambio climático – Distrito*

de Puente Piedra. Observatorio de Recursos Hídricos (ANA). [El 78% de viviendas sin agua potable]observatoriochirilu.ana.gob.pe.

Nakano Osore, T. (2013). ¿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. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4596/Qué%20y%20cómo%20evaluamos%20la%20gestión%20de%20la%20instituci%C3%B3n%20educativa%20matriz%20y%20guía%20de%20autoevaluaci%C3%B3n%20de%20la%20gesti%C3%B3n%20educativa%20de%20instituciones%20de%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20Regular.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Quispe, P., & Huamán, L. (2023). Comunidades de aprendizaje y gestión colaborativa en educación básica. *Educare Perú*, 4(2), 45–59. Recuperado de <https://revistaeducareperu.org/index.php/educare/article/view/502>

Ravela, P. (2020). La autoevaluación como herramienta de mejora. SINEACE. Recuperado de <https://repositorio.sineace.gob.pe/handle/20.500.12982/6261>

Referencias:

Rengifo, R. (2021). Cultura de la evaluación y mejora continua en docentes de educación básica. *Horizontes*, 6(23), 611–628. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.362>

Ruelas, I. J. (2023). Gestión escolar para la mejora de la calidad educativa en instituciones de educación básica. *Horizontes*, 7(28). Recuperado de <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1185>

SINEACE / Universidad Nac. Ucayali. (s.f.). Preguntas frecuentes sobre la acreditación. [¿La acreditación es obligatoria? Es voluntaria salvo excepciones]unu.edu.pe; [Etapas del proceso de acreditación]unu.edu.pe.

SINEACE. (2016). *Modelo de Acreditación para Instituciones Educativas de Educación Básica*. [Lineamientos de estándares de calidad 2011–2016].

SINEACE. (2016). *Política de aseguramiento de la calidad de la Educación Básica*. Lima: SINEACE. Recuperado de <https://repositorio.sineace.gob.pe/handle/20.500.12982/5481>

SINEACE. (2022). *Lineamientos para la mejora de la gestión educativa en la Educación Básica Regular*. Lima: SINEACE. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/tag/educacion-basica/>

SINEACE. (2022). *Reporte institucional Sineace 2022*. [Estrategias de eficiencia: capacitación en cascada y cooperación interinstitucional para reducir costos].

Universidad Nac. de Ucayali / SINEACE. (s.f.). *Preguntas frecuentes – Acreditación*. [Otorgamiento de acreditación sin costo; evaluadores externos pueden cobrar]unu.edu.pe.

Comparación entre el Modelo de Acreditación 2016 y el Modelo de Calidad 2025

Principales similitudes y cambios sustantivos

1. Estructura general del modelo: continuidad formal, reordenamiento conceptual

Ambos modelos comparten una arquitectura básica común: se organizan en cuatro grandes componentes que buscan evaluar la calidad del servicio educativo de manera integral. No hay ruptura estructural; hay reformulación del sentido y del peso relativo de cada componente.

Elemento estructural	Modelo 2016	Modelo 2025
Número de dimensiones	4	4
Tipo de organización	Dimensiones → factores → criterios	Dimensiones → estándares → aspectos orientadores
Enfoque predominante	Acreditación institucional	Calidad educativa con fines de mejora
Centralidad del estudiante	Declarativa	Explícita y transversal

En el modelo 2016, las dimensiones se articulan principalmente desde la gestión institucional, mientras que en el modelo 2025 la estructura se reordena para que los resultados, el bienestar y la trayectoria del estudiante funcionen como eje articulador del conjunto.

2. Dimensiones y factores / estándares: comparación cuantitativa y funcional

Desde el punto de vista cuantitativo, los modelos difieren en la forma de desagregar la evaluación:

Modelo 2016

- 4 dimensiones
- Aproximadamente 8 factores principales
- Desarrollo posterior en criterios e indicadores, con alto nivel de detalle

Modelo 2025

- 4 dimensiones
- 15 estándares, distribuidos de manera más equilibrada:

- Resultados: 3
- Gestión Estratégica y Administrativa: 6
- Gestión Pedagógica: 3
- Gestión Comunitaria y del Bienestar: 3

La diferencia no es solo numérica. El cambio es metodológico: el modelo 2016 privilegia indicadores prescriptivos, mientras que el modelo 2025 opta por estándares fundamentales, acompañados de aspectos orientadores que permiten contextualizar la evaluación sin perder rigor.

3. Cambio de enfoque: de la acreditación como meta a la calidad como proceso

Uno de los cambios más significativos es el desplazamiento del foco:

En el modelo 2016, la autoevaluación está claramente vinculada al proceso de acreditación. Aunque se reconoce su valor formativo, sigue siendo una etapa instrumental dentro de un itinerario cuyo hito principal es la acreditación.

En el modelo 2025, la lógica se invierte: la autoevaluación es el núcleo del modelo, y la acreditación pasa a ser una consecuencia posible, no un fin obligatorio. Esto supone un giro conceptual importante: la calidad deja de depender del reconocimiento externo y se instala como práctica institucional permanente.

4. Resultados: redefinición profunda del concepto

Aquí se observa uno de los cambios más sustantivos entre ambas versiones.

En el modelo 2016, los resultados se asocian principalmente a:

- logros de aprendizaje,
- perfil de egreso,
- satisfacción general.

En el modelo 2025, los resultados se amplían y se vuelven más complejos:

- logros de aprendizaje (en clave de progreso),
- satisfacción de estudiantes y familias,
- trayectoria educativa (acceso, permanencia y culminación).

Este cambio implica que ya no basta con medir lo que el estudiante aprende, sino que se evalúa qué tan sostenida, inclusiva y significativa es su experiencia escolar.

5. Bienestar y convivencia: de componente accesorio a eje evaluable

En el modelo 2016, la convivencia escolar, la tutoría y el bienestar aparecen como factores relevantes, pero subordinados a la lógica de gestión.

En el modelo 2025, estos elementos se consolidan como una dimensión específica: *Gestión Comunitaria y del Bienestar*, con estándares propios y criterios evaluables.

Este cambio responde claramente a:

- el contexto postpandemia,
- el incremento de la violencia escolar,
- la necesidad de entornos seguros e inclusivos.

El bienestar deja de ser un “complemento” y pasa a ser una condición estructural de la calidad educativa.

6. Gestión pedagógica: depuración y focalización

Ambos modelos reconocen la importancia de la gestión pedagógica, pero la abordan de manera distinta.

El modelo 2016 tiende a:

- integrar lo pedagógico dentro de marcos amplios de gestión,
- evaluar planificación y recursos con fuerte carga documental.

El modelo 2025:

- reduce la dispersión,
- focaliza en tres estándares clave (planificación curricular, gestión del aprendizaje y evaluación formativa),
- pone el énfasis en la coherencia entre lo planificado y lo que ocurre en el aula.

El cambio es menos visible en el número de elementos, pero muy significativo en el sentido pedagógico.

7. Flexibilidad y contextualización: respuesta a una crítica histórica

Uno de los límites más señalados del modelo 2016 fue su rigidez, especialmente para instituciones:

- rurales,
- multigrado,
- con brechas de infraestructura fuera de su control.

El modelo 2025 incorpora explícitamente el principio de estándares:

- fundamentales,
- alcanzables,
- contextualizables.

Esto no elimina las brechas estructurales, pero evita penalizar a la institución por factores que no dependen de su gestión, y permite reconocer buenas prácticas incluso en contextos adversos.

Síntesis final (prosa breve para cierre institucional)

Ambos modelos comparten una misma matriz ética y normativa: el enfoque de derechos, la centralidad del estudiante, la mejora continua y la participación de la comunidad educativa. Sin embargo, el modelo 2016 cumple principalmente una función ordenadora del sistema, mientras que el modelo 2025 busca ser un instrumento transformador de la práctica institucional.