

MODELO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

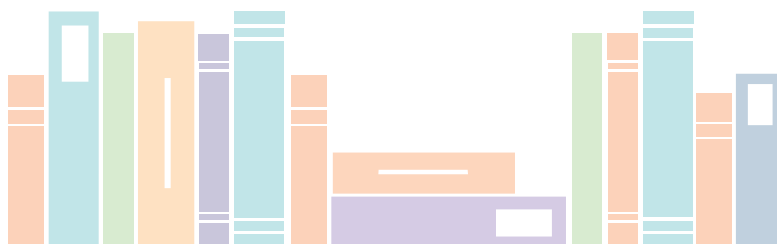
PARA ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA





MODELO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

PARA ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA



Noviembre, 2025

**MODELO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
PARA ESCUELAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA**

Serie: Documentos Técnicos

Colección: Manual

Consejo Superior de Sineace

Ángel Ramón Velázquez Fernández, Presidente

Betty Verónica Caffo Suarez

Miguel Abner Calderón Rivera

Gerencia General

Fiorella Roxanna Casique Alvizuri

**Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad
de la Educación Superior No Universitaria (Coneaces)**

Miguel Abner Calderón Rivera, Presidente

Valerie Catherine Sanchez Ferrer

Walter John Cabrejos Juárez

Luis Enrique de la Flor Sáenz

Dirección de Evaluación y Acreditación del Coneaces

Verónica Lisa Alvarado Bonhote, Directora

Maritza Elizabeth García Riveros, Coordinadora

Equipo técnico:

Luis Alberto Velázquez Cárdenas, Marlene de los Milagros Farfán Icochea, Julia Marly Hernández Terrones, Santiago Dimitri Salvatierra García, Jeniffer Doris García Chauca, German Alexander Terán Sánchez, Giancarlo Miguel Gonzales Gonzales, Iván Jesús Figueroa Apéstegui, Sandro Alejandro Santiago Aliaga, Rocío Alicia Canzio Meneses, Gustavo Adolfo Luján Zumaeta y Johana Melissa Barranca Benites.

Diseño y Diagramación:

Oficina de Comunicaciones e Imagen Institucional-Sineace

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú n° 2026-01022

Primera edición electrónica: octubre de 2025

ISBN N° 978-612-4322-55-6

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

Av. República de Panamá N.º 3659, San Isidro, Lima-Perú

Teléfono: (+511) 637-1122, anexo 133

Web: www.gob.pe/sineace

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Las imágenes fueron creadas con IA.

ÍNDICE

Siglas y acrónimos.....	5
Presentación.....	6
Introducción	8
1. Marco legal.....	9
2. La calidad educativa en la educación superior	10
3. La acreditación de la calidad en la educación superior pedagógica.....	12
4. Bases conceptuales para abordar la acreditación de la calidad en la educación superior pedagógica	14
5. La calidad de la educación superior pedagógica en perspectiva comparada.....	21
6. Modelo de acreditación institucional para la Educación Superior Pedagógica	25
6.1. Objetivo	25
6.2. Condiciones de entrada	25
6.3. Otorgamiento de la acreditación.....	26
6.4. Valoración de los estándares.....	26
6.5. Estructura del modelo de acreditación institucional para EESP	28
6.6. Organización del modelo	29
Dimensión I: Gestión estratégica.....	29
Dimensión II: Formación de estudiantes de FID	33
Dimensión III: Desarrollo profesional de los formadores	38
Dimensión IV: Vinculación institucional con el entorno	42
Referencias	49
Anexo 1. Matriz de evaluación para la acreditación institucional de EESP	56

Siglas y acrónimos

CONEACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria
CPA	Comunidades profesionales de aprendizaje
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior - México
CPIEP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
EESP	Escuelas de Educación Superior Pedagógica
FID	Formación Inicial Docente
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
LOE	Ley Orgánica de Educación
NEM	Nueva Escuela Mexicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PCM	Presidencia del Consejo de Ministros
PNCP	Política Nacional de Competitividad y Productividad
PNESTP	Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Presentación

Este documento presenta el Modelo de Acreditación Institucional de Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), elaborado por el Sineace como parte del proceso de aseguramiento de la calidad educativa en el Perú. Su propósito es reconocer públicamente la calidad de los servicios educativos que se ofrece en la educación superior pedagógica, mediante un proceso riguroso y participativo que busca instalar la cultura de evaluación y mejora continua en la vida institucional, considerando que el título que otorgan las EESP, se equipara al que se obtiene en la Educación Superior Universitaria.

Se subraya que el propósito central de la acreditación de las EESP es garantizar que las instituciones formadoras de docentes respondan con pertinencia a los desafíos del siglo XXI, con el fin de formar maestros capaces de desempeñarse en contextos educativos cada vez más complejos, diversos y desiguales. Se trata, en última instancia, de asegurar que los futuros docentes desarrollen competencias de forma crítica y contextualizada, pues ello les permitirá transformar su entorno y responder a los desafíos que el presente y futuro demandarán a los estudiantes.

El modelo responde al mandato de las leyes y políticas vigentes de la educación superior pedagógica, y está alineado con normativas y dispositivos legales de la Formación Inicial Docente y la formación continua en el Perú, establecidas por el Ministerio de Educación y reseñadas en el marco legal del presente documento. Además, se enriquece con experiencias internacionales de México, Ecuador, Chile, España y Francia. Esta perspectiva comparada no busca replicar esquemas foráneos, sino promover la construcción de estándares de calidad más pertinentes, inclusivos y sostenibles.

La apuesta por la mejora continua y el cambio educativo necesita partir del reconocimiento de que su transformación es un proceso cultural. En ese sentido, se fundamenta en bases conceptuales, las cuales pueden potenciar la educación superior pedagógica, como son: **liderazgo y cambio**, centrados en un liderazgo transformacional y distribuido para movilizar comunidades educativas hacia la equidad y la mejora continua; **colaboración profesional**, centrada en fomentar comunidades profesionales de aprendizaje para el trabajo colectivo y la reflexión crítica, fortaleciendo el desarrollo docente; **evaluación y mejora continua**, centradas en priorizar la evaluación formativa y auténtica, impulsando la autoevaluación, la retroalimentación y el aprendizaje institucional; **interculturalidad e inclusión**, centrados en integrar la diversidad en el currículo y las prácticas pedagógicas, promoviendo accesibilidad y equidad; y **la transformación digital**, centrada en abogar por una integración estratégica de tecnologías emergentes para potenciar la formación docente, superando enfoques instrumentalistas de la tecnología.

El Modelo de Acreditación Institucional para Escuelas de Educación Superior Pedagógica se organiza en cuatro dimensiones: Gestión estratégica, Formación de estudiantes, Desarrollo profesional de los formadores, y Vinculación institucional con

el entorno. Estas dimensiones incluyen ocho factores y 21 estándares obligatorios; adicionalmente se incluye un factor de carácter obligatorio solo para aquellas instituciones que desarrollan programas de formación continua. El Coneaces propone a las Escuelas de Educación Superior Pedagógica pasar de una cultura del cumplimiento a una cultura de transformación. En conjunto, la implementación de este modelo aspira a contribuir a un sistema integrado de aseguramiento de la calidad. Ello supone no solo promover el cumplimiento de los estándares estipulados o de metas establecidas, sino que también invita a las instituciones a aspirar a la instalación y sostenibilidad de la mejora continua en las EESP, a fomentar la justicia educativa en un país profundamente desigual, y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno para contribuir al desarrollo sostenible del Perú.



Introducción

La acreditación de la educación superior en Perú está considerada por la PNESTP como un propósito para el aseguramiento de la calidad, cuya finalidad es garantizar la **calidad del servicio educativo** ofrecido por las instituciones en la educación superior universitaria, tecnológica y pedagógica (Ministerio de Educación, 2020). Esta se fundamenta en una visión estratégica y articulada cuyo objetivo final es promover estándares de calidad orientados a mejorar los aprendizajes, desarrollar competencias profesionales y fortalecer la vinculación de las instituciones educativas con las demandas del mercado laboral y la sociedad.

En el Perú, la acreditación, se instaura con la Ley N° 28740, que creó el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace). Este sistema tiene como objetivo garantizar que las instituciones educativas públicas y privadas cumplan con niveles idóneos de calidad y fomenten su mejora continua. En particular, el Sineace trabaja a través de órganos operadores, como el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES), que define los estándares para promover la calidad en las instituciones de formación pedagógica y tecnológica.

La acreditación puede ser vista como un proceso que impulsa la mejora continua, la sostenibilidad institucional y la autonomía de las instituciones educativas, especialmente de las instituciones de educación superior. Un proceso de esta naturaleza permite que éstas no solo cumplan con los estándares establecidos, sino que instalen la autoevaluación como parte de su quehacer institucional e identifiquen sus propias fortalezas y oportunidades de mejora, construyendo una cultura de calidad que se traduce en beneficios para estudiantes, docentes y comunidad educativa.

La acreditación fortalece el sistema educativo al convertirse en una herramienta de reflexión sobre las prácticas pedagógicas e institucionales, que impulsa la optimización de recursos, la innovación y la mejora continua de procesos. En las EESP, este mecanismo promueve el cambio educativo, la autorregulación y la autonomía sostenible, garantizando condiciones de calidad que favorecen el desarrollo de competencias profesionales pertinentes y contribuyen a la construcción de un sistema inclusivo, equitativo y centrado en el rol docente como base de una sociedad más justa y sostenible.

El presente documento presenta un modelo de acreditación que parte de las singularidades de la educación superior pedagógica, definiendo con claridad qué supone el concepto de calidad y acreditación, las bases conceptuales, las perspectivas sobre las políticas educativas y la legislación vinculante para la educación superior pedagógica.

1. Marco legal

- a. Constitución Política del Perú
- b. Ley N° 28044, Ley General de Educación
- c. Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial
- d. Ley N.º 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural.
- e. Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
- f. Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.
- g. Decreto Supremo N° 018-2007-ED, Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
- h. Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU, Reglamento de la Ley N° 30512 Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes
- i. Decreto Supremo N° 012-2020-MINEDU, que aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva – PNESTP.
- j. Decreto Supremo N° 016-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes
- k. Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED, que aprueba los Lineamientos denominados “Marco de Buen Desempeño para Docentes de Educación Básica Regular”
- l. Resolución Ministerial N° 570-2018-MINEDU, que crea el Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica
- m. Decreto Supremo N.º 011-2012-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación.
- n. Decreto Supremo N.º 003-2015-MC, que aprueba la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural.
- o. Decreto Supremo N.º 006-2016-MINEDU, que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
- p. Decreto Supremo N.º 012-2020-MINEDU, que aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva.
- q. Decreto Supremo 009-2020- MINEDU, que aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2036. El Reto de la Ciudadanía Plena
- r. Resolución Ministerial N.º 0547-2012-ED, que aprueba los Lineamientos denominados “Marco de Buen Desempeño Docente para Docentes de Educación Básica Regular”.

- s. Resolución Ministerial N.º 570-2018-MINEDU, que crea el Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
- t. Resolución Ministerial N.º 432-2022-MINEDU, que aprueba el “Plan Marco que oriente la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial, contemplando las condiciones de organización y articulación institucional e intergubernamental”.
- u. Resolución Ministerial N.º 130-2025-MINEDU, que aprueba los “Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privada”.
- v. Resolución Viceministerial N.º 044-2020-MINEDU, que aprueba los “Lineamientos para la aplicación del enfoque de género en Centros de Educación Técnico-Productiva, Institutos y Escuelas de Educación Superior”.
- w. Resolución Viceministerial N.º 097-2022-MINEDU, que aprueba el Documento Normativo denominado “Disposiciones que regulan la evaluación de las Condiciones Básicas de Calidad con fines de licenciamiento de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica”.

2. La calidad educativa en la educación superior

A nivel internacional, el interés por la educación superior ha crecido desde finales del siglo XX. Tal como lo señala Unesco (2025), la tasa de matrícula global se ha multiplicado sostenidamente en los últimos años; sin embargo, persiste una gran desigualdad en diversas regiones y países. Asimismo, la pandemia de COVID-19 ha ocasionado una reformulación de las modalidades en las que se oferta este servicio educativo en el nivel terciario. Este panorama ha impulsado múltiples debates sobre la calidad de la educación superior, especialmente por la necesidad y urgencia de formar profesionales competentes capaces de contribuir al desarrollo a las sociedades del siglo XXI.

En el Perú, la calidad de la educación superior está atravesada por una tensión definitoria. Por un lado, cumple un rol estratégico en el desarrollo y la competitividad del país, tal como lo señala la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP) y la Política Nacional de Competitividad y Productividad (PNCP) aprobada en 2019; de ahí la necesidad de articular los diversos mecanismos del aseguramiento de la calidad para garantizar el acceso a una oferta educativa que sea realmente relevante (Sineace, 2022, p. 12). Y, por otro lado, el incremento en el acceso a la educación superior no ha estado acompañado de una mejora proporcional en la calidad educativa (Yamada et al., 2013).

En términos generales, Harvey y Green (2013) señalan los cinco significados asociados a la **noción de calidad**: a) calidad concebida como algo excepcional, es decir, estándares excepcionalmente altos de desempeño académico; b) calidad como perfección, que se centra en los procesos que brinda la educación superior y se relaciona con la inexistencia de defectos y la existencia de una cultura de

calidad enraizada en la institución; c) calidad como capacidad para cumplir el propósito, que evalúa la calidad del servicio por el grado de cumplimiento de la misión de la institución; d) calidad como retorno a la inversión realizada, que evalúa la calidad en términos del rendimiento económico sobre los recursos invertidos; y, e) calidad como transformación, que define la calidad como un proceso de cambio cualitativo, con énfasis en agregar valor y empoderar a los estudiantes.

En la PNESTP, la noción de calidad se vincula estrechamente a la de aseguramiento. De hecho, el aseguramiento de la calidad, como parte de una responsabilidad pública del Estado, se define como: *“el conjunto de procesos impulsados por el Estado para garantizar a la población (...) un servicio educativo bajo estándares de calidad, permitiendo su desarrollo personal y profesional, así como la generación de impacto positivo en la sociedad”* (Ministerio de Educación, 2020, p. 69).

Como se indica en la PNESTP, el aseguramiento de la calidad incluye tres propósitos: el control, el fomento y la garantía de calidad. El primero se refiere a la verificación de estándares mínimos de funcionamiento; el segundo, referido a las acciones y políticas orientadas a la mejora de la calidad del servicio educativo en favor de la población y de las instituciones de la ESTP; y el tercero, referido al reconocimiento público de altos niveles de calidad educativa.

En el marco de la Ley 28740, el CONEACES (órgano operador del Sineace) tiene la responsabilidad de promover modelos de acreditación técnicamente rigurosos y, al mismo tiempo, que respondan a las expectativas de las políticas y diseños institucionales nacionales e internacionales. La acreditación se concibe como el reconocimiento formal, público y temporal de la calidad. Este reconocimiento es otorgado y promovido por el Estado con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de las instituciones de formación superior.

De acuerdo con esta ley, y su reglamento, el proceso de acreditación de la calidad tiene tres etapas: la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación. La primera es una etapa clave, ya que permite a las instituciones revisar y reflexionar sobre sus procesos internos y resultados, fomentando así una cultura de calidad y un compromiso con la mejora continua (Sineace, 2022). La segunda, realizada por entidades especializadas, brinda una visión objetiva sobre el cumplimiento de los estándares establecidos. Y la tercera, que es la acreditación, es el reconocimiento público de la calidad educativa, para las instituciones que han logrado los estándares establecidos en el modelo y ha sido verificado en la evaluación externa.

La implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad, como los promovidos por el Sineace, no solo buscan el cumplimiento de los estándares estipulados o de metas preestablecidas. También invitan a las instituciones a aspirar a la instalación y sostenibilidad de la mejora continua, adaptándose a las demandas cambiantes del entorno y contribuyendo al desarrollo sostenible del país. En este marco, la acreditación -como garantía de calidad- requiere la participación activa de toda la comunidad educativa en estos procesos y es esencial para asegurar su éxito y sostenibilidad en el tiempo.

3. La acreditación de la calidad en la educación superior pedagógica

Con la publicación de la Ley 31520, Ley que restablece la autonomía y la institucionalidad de las universidades peruanas, se restituye el funcionamiento de los órganos operadores del Sineace; por lo que, ante este nuevo marco normativo se proyecta una adaptación de los modelos vigentes a los nuevos retos y desafíos que plantea no solo el nuevo escenario normativo sino también el generado por los nuevos avances y tendencias globales.

De esta manera, se busca que la acreditación de la educación superior vaya más allá de la mera verificación de estándares, sino que se convierta en un proceso reflexivo centrado en la autoevaluación, orientado a la instalación y sostenibilidad de la mejora continua, teniendo como perspectiva más amplia el aseguramiento de la calidad de todo el sistema educativo. En el caso de la Educación Superior Pedagógica, esto tendrá sentido si define un propósito anclado en las implicancias y necesidades de la formación de docentes.

El CONEACES desde sus inicios ha elaborado distintos modelos de calidad para la acreditación institucional de las EESP; así tenemos que:

- En el 2009, mediante Resolución 002-2009-SINEACE-P, se aprueba el documento de “Estándares y Criterios de Evaluación y Acreditación de las Instituciones Superiores de Formación Docente del CONEACES”, con cuatro dimensiones, 17 factores y 70 estándares.
- En el 2016, mediante Resolución de Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc N° 076-2016-SINEACE/CDAH-P, se aprueba el Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Institutos y Escuelas de Educación Superior, que incluye cuatro dimensiones, 12 factores y 34 estándares, y que actualmente se encuentra vigente.
- En el 2022, mediante Resolución del Consejo Directivo N° 000110-2022-SINEACE/CDAH, se aprueba el Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Escuelas de Educación Superior Pedagógica, que incluye cuatro dimensiones, nueve factores y 21 estándares. Esto se realizó en el marco de la aprobación de la Ley 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes, su reglamento y demás normas conexas.

Considerando que las escuelas licenciadas han cumplido con condiciones básicas de calidad, se plantea una actualización al modelo aprobado en el 2022, el cual toma como punto de partida estas CBC. En ese sentido, el propósito de la acreditación de las EESP es garantizar que las instituciones formadoras respondan con pertinencia a los desafíos que nos plantean los cambios tecnológicos del presente siglo, con el fin de formar maestros capaces de desempeñarse en contextos educativos cada vez más complejos y diversos, pero además desiguales. Así, la acreditación adquiere un profundo sentido

social al constituirse no solo como un mecanismo técnico o como un proceso de rendición de cuentas, sino como una herramienta estratégica para transformar la formación docente en el Perú.

De esta manera, la FID necesita pensarse para atender a la diversidad lingüística, social y cultural que caracteriza a todas las aulas en el Perú. En ese sentido, la acreditación se constituye en parte de un cambio sistémico que involucre a todos los actores del sistema educativo: Estado, EESP, docentes en ejercicio, investigadores, estudiantes y comunidades. Dicho cambio implica romper la cultura escolarizada que se ha perpetuado en los espacios formativos de la formación inicial docente y rechazar posibles prácticas de discriminación, corrupción o violencia de género.

Un modelo de acreditación con estas características, supone que la mejora continua de la formación pedagógica se fundamente en la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente. Esto implica la consolidación de una comunidad de aprendizaje con capacidad de autoevaluación y reflexión permanente. Además, se requiere la integración de las particularidades territoriales, el fomento de un diálogo intercultural e intergeneracional, y la justicia educativa como un principio estratégico para la acción, evaluación y reflexión institucional.

En ese sentido, acreditar una institución de educación superior pedagógica significa que todos los estudiantes de docencia, independientemente de su origen socioeconómico, género, lengua materna, condición étnica, lugar de procedencia o situación de discapacidad, puedan acceder, permanecer, progresar y egresar en condiciones equitativas. Supone que su formación es pertinente e inclusiva, la cual no solo les brinda conocimientos y competencias pedagógicas, sino que también les permite comprender y, en la medida de sus posibilidades, transformar las desigualdades del sistema educativo desde su futura práctica profesional.

Desde esta perspectiva, la acreditación es una herramienta que contribuye también para los que forman y para quienes lideran los espacios de formación. Más aún, busca preparar comunidades profesionales reflexivas capaces de llevar a cabo procesos de autorregulación, para construir una educación más justa para todos.

4. Bases conceptuales para abordar la acreditación de la calidad en la educación superior pedagógica

Toda apuesta por la mejora continua y el cambio educativo necesitar partir del reconocimiento de que es un proceso cultural, político y ético. El presente marco conceptual no busca únicamente justificar la acreditación, sino orientar su sentido, establecer las directrices bajo las cuales se haga legible la propuesta y sea posible implementarla. Desde esta perspectiva, se trata de recuperar aportes

teóricos que han influido en la construcción de políticas educativas centradas en el desarrollo profesional, el liderazgo pedagógico, la colaboración institucional y la mejora continua.

Estos enfoques no solo permiten comprender la calidad como una construcción colectiva, dinámica y situada, sino que la vinculan con la justicia educativa y con la capacidad de las instituciones para transformarse desde dentro, en diálogo con sus comunidades y con los desafíos sociales contemporáneos.

Liderazgo compartido para el cambio

El liderazgo, como elemento decisivo para el cambio educativo, se ha constituido en un enfoque clave para movilizar comunidades educativas hacia una visión de mejora continua, equidad e inclusión. Hargreaves y Fullan (2014) subrayan que el liderazgo no se limita ni a la autoridad individual ni al proceso de influencia entre individuos; para ambos autores, se trata de un elemento sumamente importante que está llamado a inspirar y movilizar a todos los actores educativos hacia una



visión compartida de equidad e inclusión. De hecho, estos autores conectan el ejercicio del liderazgo transformacional con una cultura de colaboración, como principios básicos del desarrollo profesional de la docencia (p. 47).

En esta línea, el liderazgo juega un papel esencial para la mejora continua y la organización de una comunidad profesional, pues de los líderes depende contribuir activamente a que la visión se difunda entre los diversos miembros de dicha comunidad, y a que dicha visión se traduzca en acciones concretas y sostenibles. De ahí que Fullan (2002) haya sido uno de los primeros en reconocer el valor del liderazgo en el cambio cultural dentro de las instituciones educativas pues un cambio de esta magnitud exige una transformación profunda de las creencias, valores y prácticas organizacionales. Y para ello es imprescindible un liderazgo distribuido que trabaje para construir una cultura institucional basada en la colaboración, la confianza y el compromiso con la equidad. En suma, se trata de crear condiciones básicas para superar la resistencia al cambio, ayudando a gestionar el miedo, la incertidumbre o el apego a prácticas tradicionales, facilitando la transición hacia nuevas formas de trabajo pedagógico e institucional.

Este tipo de liderazgo requiere superar al menos dos escollos típicos en la gestión de una comunidad profesional: i) someterse al peso burocrático de lo administrativo; y, ii) romper la lógica individual que se impone en el trabajo cotidiano.

¿Cómo lograrlo? Fullan (2002) explica que, para convertir a los actores educativos en agentes de cambio, es necesario establecer un **propósito moral** que sea el motor para lograr el cambio, involucrando a estudiantes, docentes y directivos con el objetivo que la comunidad educativa no solo implemente este cambio, sino que actúe como su agente. Aquí aparece con fuerza la idea de liderazgo distribuido, en la medida en que un cambio requiere que todos los miembros de la comunidad participen activamente y asuman roles de liderazgo en proyectos específicos, lo cual supone reconocer y aprovechar las fortalezas de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto implica que los líderes de las instituciones se aseguren de que las decisiones relacionadas con recursos, evaluación y otras áreas clave sean comunicadas de manera clara y comprensible. Finalmente, parte constitutiva de este liderazgo reside en promover el bienestar emocional y social de la comunidad educativa como elemento integral de la calidad.

En la educación superior pedagógica, el liderazgo transformacional cumple un rol fundamental en el diseño, implementación y evaluación de políticas orientadas a construir entornos educativos inclusivos y de alta calidad. Este tipo de liderazgo se sustenta en la distribución de responsabilidades, la participación activa de todos los actores y el trabajo colaborativo como pilares del cambio institucional. Las políticas que lo promueven deben incluir la conformación de equipos de mejora institucional integrales, con el propósito de diseñar e implementar estrategias que respondan a la diversidad cultural, lingüística y social de los estudiantes, asumiendo la equidad como un proceso continuo que requiere mecanismos eficaces de participación, evaluación y rendición de cuentas.

En el contexto peruano, este enfoque de liderazgo resulta clave para garantizar que las decisiones y normativas respondan de manera pertinente a las necesidades de las comunidades educativas. Además de guiar la implementación de prácticas inclusivas, el liderazgo transformacional contribuye a consolidar una cultura organizacional centrada en la equidad. Esto implica establecer canales de participación efectiva para todos los actores en el diseño y evaluación de políticas, fomentar prácticas docentes sensibles a la diversidad del estudiantado, y promover sistemas de monitoreo y evaluación orientados a la mejora continua, más que al control punitivo.

Colaboración profesional

La colaboración profesional es un eje clave en la formulación de políticas y normativas docentes orientadas a la mejora educativa. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) constituyen un enfoque promisorio que promueve el trabajo colaborativo, la reflexión crítica sobre la práctica y el desarrollo profesional continuo. Tal como se indicó en la sección anterior, Hargreaves y Fullan (2014) destacan que uno de los factores que se correlaciona positivamente con mejoras en los sistemas educativos y en los aprendizajes estudiantiles es el establecimiento de CPA sólidas y activas. Para estos autores, las CPA son grupos de personas en relación continua, con responsabilidad colectiva basada en la mejora de su práctica, comprometidas por la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Para ello trabajan de manera colaborativa investigando juntos, tomando decisiones colegiadas e informadas, a partir de la evidencia, el juicio pedagógico y la experiencia colectiva. Estas comunidades se basan en una cultura de confianza, responsabilidad compartida y compromiso con el aprendizaje colectivo.

En esta línea, Bolívar (2014) sostiene que las CPA son fundamentales no solo para la mejora sostenida de la enseñanza y el aprendizaje, sino también para la autoevaluación del desempeño profesional, así como para construcción de capacidades de los miembros de la comunidad. Por ello, las políticas centradas en la calidad e inclusión deben incentivar la creación de estos espacios colaborativos, tanto formales como informales, donde los educadores puedan compartir prácticas, reflexionar sobre su trabajo y construir colectivamente soluciones a los desafíos educativos. Esto es especialmente cierto en el marco de la educación superior pedagógica, donde la promoción de tales comunidades puede articularse fuertemente con la acreditación, la cual exige condiciones institucionales que favorezcan el trabajo en equipo y el desarrollo profesional.

Las políticas y protocolos de acreditación requieren mecanismos que incentiven la planificación conjunta entre docentes formadores, el intercambio de recursos didácticos, la evaluación colegiada de aprendizajes y la sistematización de experiencias formativas. Estos elementos contribuyen al fortalecimiento del desempeño docente y también evidencian la existencia de

una cultura institucional comprometida con la calidad educativa. Una forma de promover las CPA puede ser, por ejemplo, promover políticas de mentoría y tutoría profesional como parte integral de la cultura colaborativa. Estas políticas pueden incluir programas que conecten a docentes experimentados con aquellos que inician su carrera, facilitando el desarrollo profesional a través de la guía, la retroalimentación y el acompañamiento en situaciones reales de práctica.

Evaluación formativa, mejora continua y rendición de cuentas

La evaluación es un componente clave para la acreditación. Se trata de un proceso indispensable para construir capacidades, promover la mejora continua y la rendición de cuentas, especialmente en instituciones que forman docentes. Esto implica adoptar enfoques evaluativos sensibles a la diversidad y diseñados para fomentar prácticas transformadoras que respondan a las demandas del entorno educativo.

Un desafío clave es equilibrar los objetivos de rendición de cuentas con los de mejora continua. Aunque ambos son complementarios, pueden entrar en tensión si la evaluación se percibe únicamente como un requisito burocrático. Superar esta dicotomía requiere avanzar hacia sistemas de evaluación integrados que se incorporen a la cultura institucional, donde la acreditación no sea un fin en sí mismo, sino una oportunidad para el aprendizaje institucional y la transformación educativa.

En este marco, la evaluación formativa y auténtica cobra especial relevancia. A diferencia de los enfoques sumativos, que se centran en dictaminar logros finales, la evaluación formativa se orienta al desarrollo progresivo de capacidades institucionales. Anijovich (2018) señala que las evaluaciones formativas, centradas en la retroalimentación, no solo *“presentan buenos resultados de aprendizaje, sino también aquellas que, por una parte, buscan el desarrollo y el progreso de cada estudiante considerando su punto de partida, y, por otra, trabajan colaborativamente para desarrollar equipos profesionales que puedan crecer y aprender en un contexto cambiante”* (p. 31). Por su parte, Darling-Hammond y Snyder (2000) señalan que la enseñanza es una práctica compleja, situada y dependiente del contexto; por ello, más que medir resultados, la evaluación auténtica, que puede entenderse como formativa, proporciona información valiosa sobre fortalezas y oportunidades de mejora en contextos reales y partir de evidencias múltiples.

En el proceso de acreditación, esta mirada formativa se expresa especialmente en la autoevaluación, que constituye el núcleo del aseguramiento de la calidad. A través de la autoevaluación, la institución se interroga críticamente sobre su desempeño en relación con estándares de calidad, pero también en función de su misión institucional, su contexto y sus desafíos específicos. Esta práctica permite construir una visión compartida de mejora, movilizándolo a la comunidad educativa hacia una transformación sostenible. Una autoevaluación efectiva

exige información sistemática, participación de todos los actores y una cultura institucional comprometida con la transparencia y la mejora continua. Su valor reside en su capacidad de orientar decisiones pedagógicas, organizativas y de gestión basadas en evidencia. En el caso de las EESP, esta dimensión es particularmente crítica, dado que su función formadora exige estándares más exigentes en dimensiones como el currículo, las prácticas pedagógicas, el desarrollo profesional docente y la vinculación con el entorno.

¿Cómo se vincula este enfoque formativo y centrado en la autoevaluación con la rendición de cuentas? Un primer paso es evitar que la rendición de cuentas se convierta en el centro del proceso de evaluación. En segundo lugar, hay que entender que dicha rendición es un proceso más complejo que simplemente entregar resultados y evidencias aisladas. Para muchos autores, la práctica de rendir cuentas, bien utilizada, puede generar confianza en el uso de recursos públicos y en la calidad de los programas ofrecidos, asegurando la pertinencia social y profesional de la formación docente. Esto es plausible siempre y cuando se asuma que la evaluación no se limita a un juicio final, sino se convierte en un proceso iterativo, orientado al aprendizaje institucional. Según Campbell y Rozsnyai (2002), se deben identificar fortalezas y debilidades, y ofrecer un plan para implementar mejoras concretas. Por tanto, la evaluación formativa y la rendición de cuentas no son opuestos, sino dimensiones interdependientes de un mismo proceso: dar cuenta no solo de lo que se ha logrado, sino de cómo se aprende, se transforma y se responde a las demandas de equidad, pertinencia y calidad. En todos los casos, el enfoque asumido fortalece la legitimidad de las instituciones formadoras de docentes ante la sociedad, ya que promueve una cultura de evaluación crítica, ética y orientada a la justicia educativa.

Interculturalidad e inclusión

En un sistema educativo como el peruano, marcado fuertemente por la desigualdad, la segregación y la exclusión, asegurar la calidad educativa significa garantizar el mandato constitucional de que nadie debe ser discriminado dentro de los espacios de formación por su origen étnico, idioma, religión, opinión, género, condición económica o cualquier otra índole (Benavides et al., 2015). Y para que esto ocurra, la educación superior pedagógica requiere ofrecer una formación docente que aborde abiertamente la diversidad. Ello supone no solo aprender a reconocer y valorar la pluralidad; también es indispensable aprender a desmontar las prácticas que reproducen las inequidades en las aulas.

Un aspecto clave en el tratamiento de la diversidad en la educación superior pedagógica es la necesidad de situar la interculturalidad como eje fundamental del currículo y como parte central de la práctica de estudiantes de docencia y formadores. La interculturalidad implica la apertura del espacio formativo a conocimientos indígenas, locales y comunitarios que han sido históricamente

invisibilizados (Wences, 2021). En este sentido, los programas de formación docente deben producir maestros capaces de dialogar con estos saberes y de construir propuestas pedagógicas culturalmente pertinentes. También cabe señalar que la interculturalidad no se circunscribe solo a algunas regiones del Perú. Más bien, atraviesa de forma definitoria todo el sistema educativo. Por ello, conviene asumirlo como un proceso cotidiano que requiere que los docentes reflexionen críticamente sobre sus prejuicios y prácticas. Este tratamiento también debe fomentar la colaboración entre EESP y comunidades locales para que los programas de formación sean contextualizados y respondan a las realidades específicas de los entornos educativos.

La inclusión también supone que la educación superior pedagógica no solo asegure el ingreso de estudiantes diversos, sino que se generen condiciones reales para su participación plena y su desarrollo profesional. Esto implica promover la accesibilidad universal, garantizando que las infraestructuras



y recursos educativos sean adecuados para todos los estudiantes. Ello se traduce, a su vez, en lineamientos o protocolos activos de apoyo, accesibilidad y acompañamiento, que consideren las distintas barreras sociales, económicas, cognitivas, emocionales y de género que afectan a los estudiantes. No se trata únicamente de un imperativo moral: la inclusión puede aportar beneficios, en particular en el desarrollo de aprendizaje complejos vinculados con la convivencia y la diversidad (UNESCO, 2020).

Por último, una inclusión efectiva en la educación superior pedagógica requiere asegurar la representación de la diversidad en los propios procesos de diseño formativo y en la toma de decisiones institucionales. Las políticas educativas inclusivas necesitan involucrar a actores de diversos orígenes en la planificación y evaluación de los programas, evitando enfoques homogéneos que perpetúen desigualdades. Al trabajar para que estos aspectos formen parte esencial de la calidad educativa, la educación superior pedagógica no solo fortalece la formación docente, sino que también contribuye a la construcción de sistemas educativos más justos y equitativos.

Transformación digital en la educación superior pedagógica

La transformación digital constituye un eje estratégico para el desarrollo institucional y la mejora de la calidad de la educación superior pedagógica. En un contexto donde la tecnología redefine las formas de enseñar, aprender y evaluar, resulta indispensable que las políticas educativas y los marcos normativos promuevan una integración significativa de las tecnologías digitales en todos los niveles de la formación docente. Más allá de incorporar dispositivos y plataformas, se pretende impulsar críticamente un cambio cultural y pedagógico que impacte de manera positiva en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los futuros docentes. Y para hacerlo, es indispensable superar visiones instrumentalistas de la tecnología.

Una transformación digital con sentido pedagógico exige condiciones institucionales que favorezcan la experimentación, el trabajo interdisciplinario y la formación continua. La UNESCO (2022) ha señalado que la transformación digital en la educación debe centrarse en el desarrollo de entornos inclusivos, éticos y centrados en el aprendizaje, donde las tecnologías digitales no sustituyan al docente, sino que potencien sus capacidades pedagógicas y amplíen las oportunidades educativas. Por su parte, la OCDE (2019) enfatiza que la integración digital en los sistemas educativos debe ir de la mano con el fortalecimiento de las competencias digitales docentes, la innovación pedagógica y una gobernanza institucional que promueva el uso estratégico y reflexivo de las tecnologías (Boeskens y Meyer, 2025). Considerando estos aportes, se sugiere adoptar un enfoque de transformación digital educativa basado en el liderazgo distribuido, el acompañamiento formativo y la generación de redes de colaboración. Para que ello ocurra en las EESP, es clave establecer políticas que fomenten el diseño e implementación de entornos virtuales de aprendizaje, el uso de plataformas

educativas abiertas y la integración de recursos digitales en las diferentes áreas curriculares.

5. La calidad de la educación superior pedagógica en perspectiva comparada

La acreditación de la educación superior pedagógica en el Perú enfrenta un doble reto: responder a un contexto altamente desigual y diverso, y, al mismo tiempo, elevar la calidad de la formación inicial docente. En este escenario, la mirada comparada ofrece una herramienta potencialmente útil para ampliar horizontes y construir marcos de referencia para la acreditación que no solo respondan a exigencias formales, sino que impulsen transformaciones más profundas en las instituciones formadoras de docentes. Bajo esta perspectiva, el análisis de buenas prácticas internacionales cumple una función estratégica: permite identificar referentes valiosos que sirvan de insumo para fortalecer y contextualizar los modelos nacionales de aseguramiento de la calidad. Este ejercicio no busca replicar esquemas foráneos, sino comprender cómo otros países enfrentan desafíos similares en la formación docente, con el fin de enriquecer el debate local y generar aprendizajes que puedan adaptarse a la realidad nacional.

Aunque el contexto peruano tiene características propias (por ejemplo, una formación inicial docente distribuida en la educación superior universitaria y pedagógica), las experiencias internacionales permiten observar tendencias, criterios y estrategias que han demostrado ser eficaces en otros contextos, algunos también marcados por profundas desigualdades. De este modo, la perspectiva comparada contribuye a evitar enfoques cerrados o autocomplacientes, y promueve la construcción de estándares de calidad más pertinentes, inclusivos y sostenibles.

A continuación, se presentan algunas experiencias relevantes en cinco países —México, Ecuador, Chile, España y Francia—, organizadas en torno a cuatro ejes fundamentales para la mejora de la formación docente y el fortalecimiento de los sistemas de acreditación. A pesar de la diversidad de enfoques, estas experiencias coinciden en comprender la acreditación como un proceso articulador de mejora continua, equidad y compromiso con el derecho a una educación de calidad para todos.

Proyectos educativos por país y planes de formación docente

El diseño y la implementación de proyectos nacionales para la formación docente han sido fundamentales en países como México y España. El primero ha definido un proyecto educativo nacional e integrador, denominado *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), que busca transformar la capacitación continua de los docentes, incluyendo estrategias pedagógicas basadas en evidencia y el uso de tecnología educativa, para incentivar logros de aprendizaje en estudiantes de

educación básica. Este modelo también pone un fuerte énfasis en la inclusión y la atención a la diversidad, lo que resulta esencial en contextos educativos desafiantes (Secretaría de Educación Pública, 2023).

En España, el *Plan Nacional de Formación Docente*, que se desarrolla de forma contextualizada en todas las comunidades autónomas de ese país europeo, propone una formación permanente del profesorado. Este plan está respaldado por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación – LOE, modificada por la Ley Orgánica 3/2020 – LOMLOE. El plan integra metodologías pedagógicas innovadoras, atención a la diversidad y el aprendizaje basado en competencias. Estas iniciativas están respaldadas por universidades y centros especializados, promoviendo tanto el desarrollo profesional continuo como la actualización en prácticas pedagógicas.

Establecimiento de marcos y estándares para la profesión docente

Contar con lineamientos claros sobre las competencias y habilidades esperadas de los docentes es un elemento clave en la formación profesional. En Chile, el *Marco de la Buena Enseñanza* define estándares específicos para el desempeño docente y promueve la autoevaluación y mejora continua (CPIEP, 2021). Este instrumento se complementa con planes locales de formación docente en la escuela (CPIEP, 2019).

También en Ecuador, durante 2012, se aprueban los estándares educativos, entre los cuales se encuentran los de Desempeño profesional Directivo y Docente, y en el 2017 se realiza una actualización de los mismos para “visualizar la cadena de competencias y responsabilidades” y ofrecer una mayor coherencia entre las expectativas educativas, en las prácticas pedagógicas y a la mejora de la calidad educativa (Subsecretaría de Fundamentos Educativos, 2017, p. 4).

A partir de un conjunto de reformas educativas, en Francia también se han empezado a definir expectativas sobre las competencias que requieren los maestros para desarrollar su labor, enfatizando enfoques profesionalizadores y de rendición de cuentas (Ministre de L'Éducation Nationale de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2013).

Comunidades de aprendizaje y colaboración docente

El aprendizaje colaborativo entre docentes ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la práctica pedagógica y los resultados estudiantiles. En España, un aspecto muy interesante es que el modelo de comunidades de práctica ha emergido como una de las mejores estrategias para mejorar la profesionalización docente (Real Decreto 274, 2024). Estos espacios de colaboración entre docentes permiten compartir experiencias y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, lo que, según diversos estudios, ha demostrado tener

un impacto positivo tanto en el desempeño de los docentes como en los resultados académicos de los estudiantes (Barrios-Martínez et al., 2019). La observación mutua entre colegas y la docencia compartida son ejemplos concretos de esta práctica, en la que los docentes mejoran sus habilidades y favorecen la creación de una cultura de aprendizaje compartido.

Un aspecto clave de la formación docente en Francia es la experiencia práctica que los futuros maestros adquieren trabajando directamente en las escuelas. Esto es parte del enfoque integral de formación, donde los estudiantes deben realizar prácticas en escuelas bajo la supervisión de docentes experimentados, lo que les permite aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales del aula (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2025).

En México, la NEM promueve la creación de comunidades de aprendizaje y mentorías entre colegas, fortaleciendo las competencias socioemocionales y pedagógicas. Estas prácticas enriquecen el desarrollo profesional de los docentes y fomentan un sentido de pertenencia y colaboración.

Énfasis en la inclusión y el bienestar socioemocional

La atención a la diversidad y el bienestar socioemocional son pilares esenciales en la formación docente contemporánea. Chile ha implementado un *Plan de formación y acompañamiento para el bienestar socioemocional*, que reconoce el impacto de estas competencias en el desarrollo institucional y educativo. Este enfoque incluye acciones de promoción y apoyo focalizado, asegurando que los docentes puedan responder a las necesidades de sus estudiantes y cuidar su propia salud emocional (CPIEP, 2024).

Un punto a atender en la revisión internacional es que todos los modelos de acreditación o construcción de estándares aspiran a la integralidad; es decir, no se centran únicamente en la gestión institucional o en el desarrollo profesional de los formadores, sino que suelen articular estas y otras dimensiones. Pero también hay que señalar que en los documentos consultados se deja claramente establecida la necesidad centrar la acreditación en: i) el desarrollo de competencias profesionales por parte de los estudiantes de docencia; y, ii) en el desarrollo profesional por parte de los formadores de docentes. En todos los casos, hay una gran preocupación por la investigación y la innovación, así como una orientación a que la formación docente incluye principios inclusivos, democráticos e interculturales.

Tabla 1. Cuadro comparativo de buenas prácticas en formación docente.

País	Buenas prácticas en formación docente	Aspectos clave para criterios/estándares de acreditación
México	- Modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): Promueve prácticas inclusivas, equitativas e innovadoras. - Capacitación inicial y continua con metodologías activas. - Mentorías y comunidades de aprendizaje. - Atención a la diversidad e inclusión educativa.	- Enfoque integral: personal académico, estudiantes, plan de estudio, y servicios de apoyo. - Formación en competencias pedagógicas, personales y socioemocionales. - Aseguramiento de calidad mediante acreditación liderada por organismos reconocidos como COPAES. - Evaluación basada en criterios esenciales, necesarios y recomendables.
Ecuador	- Innovación educativa como eje central: aprendizaje basado en proyectos y uso de tecnologías interactivas. - Capacitación continua para actualizar habilidades pedagógicas. - Enfoque intercultural y equidad de género.	- Evaluación externa integral con énfasis en interculturalidad. - Gestión social y promoción de inclusión. - Preparación docente en contextos pluriculturales y plurilingüísticos. - Alineación con políticas nacionales como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).
Chile	- Marco de la Buena Enseñanza y estándares claros para la profesión docente. - Planes de formación y acompañamiento para bienestar socioemocional. - Programas basados en aprendizaje a lo largo de la vida y metodologías basadas en evidencia.	- Dimensiones de acreditación: docencia y resultados formativos, gestión estratégica, y aseguramiento interno de calidad. - Criterio de autorregulación para mejora continua. - Relación entre perfil de egreso y estándares nacionales que, además, están definidos en progresión. - Garantía de competencias pedagógicas alineadas con lineamientos nacionales.
España	- Formación continua y especializada en metodologías innovadoras. - Uso de comunidades de práctica para la colaboración y reflexión docente. - Integración de evaluación formativa y competencias en la enseñanza.	- Evaluación de programas basada en la integración de competencias y metodologías activas. - Promoción de comunidades de práctica y aprendizaje colaborativo. - Aseguramiento de calidad centrado en la inclusión y atención a la diversidad. - Reconocimiento de la observación mutua como herramienta de mejora profesional.
Francia	- Formación docente basada en la profesionalización temprana: experiencia práctica durante la formación inicial. - Integración de competencias clave en el currículo docente. - Evaluación continua del impacto pedagógico y social.	- Sistemas de evaluación alineados con competencias pedagógicas y disciplinares. - Enfoque en la profesionalización docente desde la formación inicial. - Programas que incluyen experiencia práctica en entornos reales. - Modelos de evaluación basados en impacto educativo y adaptabilidad a contextos diversos.

6. Modelo de Acreditación Institucional para la Educación Superior Pedagógica

6.1 Objetivo

El objetivo de la acreditación es reconocer públicamente la calidad del servicio educativo que ofrece una Escuela de Educación Superior Pedagógica, considerando su desempeño en distintos ámbitos de la actividad que realiza, y teniendo en perspectiva el impacto social que genera en su entorno.

6.2 Condiciones de entrada

Las condiciones de entrada que una Escuela de Educación Superior Pedagógica tiene que cumplir son las siguientes:

- i) Haber obtenido su licenciamiento como Escuela de Educación Superior Pedagógica y tenerla vigente.
- ii) Desarrollar el servicio de educación superior pedagógica de acuerdo a lo establecido en su licenciamiento institucional otorgado por el Ministerio de Educación.
- iii) Mostrar resultados en su sede principal y de ser el caso, sus filiales y/o locales en los que desarrolla el servicio de educación superior pedagógica, de acuerdo con lo autorizado en su licencia institucional vigente.
- iv) Asumir el compromiso de someterse voluntariamente al proceso con fines de acreditación, de respetar el marco normativo y la decisión final sobre la acreditación.

6.3 Otorgamiento de la acreditación

Para el otorgamiento de la acreditación se considera la evaluación y el dictamen realizado por la entidad evaluadora; **el periodo mínimo de acreditación es de cuatro años y el máximo es de ocho**. Para el periodo mínimo es necesario que todos los estándares hayan alcanzado el nivel de logro 1 de manera obligatoria; en el caso de que al menos uno de ellos se encuentre en No logrado, no procede la acreditación.

La evaluación del nivel de logro de los estándares es un proceso riguroso y objetivo que exige que los evaluadores realicen la triangulación de información cuantitativa y cualitativa a nivel institucional de fuente primaria y secundaria, con la finalidad de formar un juicio de valor que sea sustentado de manera suficiente y basado en la evidencia institucional disponible.

6.4 Valoración de los estándares

Los estándares se valoran considerando cuatro niveles de logro. Cada nivel establece cómo se alcanzan determinados objetivos mediante un proceso de evaluación de las acciones y resultados que implementa la institución en relación al estándar. Esta evaluación, que tiene carácter mixto, incluye aspectos específicos que ayudan a identificar el cumplimiento del estándar. La valoración del nivel de logro se realiza triangulando información cualitativa y cuantitativa. Cualitativa, a partir del análisis de la evidencia presentada para sustentar el nivel de logro respecto al estándar y Cuantitativa, proveniente del análisis de indicadores clave vinculados a la calidad del servicio y que permiten identificar tendencias en relación con estos.

En este punto es importante señalar que si bien el modelo presenta estándares y aspectos orientadores, **lo que se evalúa es el estándar**. Los aspectos orientadores son sólo guías que pretenden situar a la institución en la ruta de lo que el estándar requiere.

Por otro lado, dada la diversidad del sistema, algunas instituciones pueden mostrar características que no encajan completamente en un solo nivel, sino que se traslapan con los niveles adyacentes. Esto ocurre porque los niveles describen aspectos generales de avance, no casos particulares. En tales situaciones, los evaluadores determinarán, de manera colegiada, el progreso de la institución en el estándar evaluado, tomando en cuenta su contexto, características y objetivos propios.

En general, el proceso sigue un enfoque de mejora continua, donde se espera que las instituciones evolucionen progresivamente hacia niveles más altos, es por ello que, se plantean cuatro niveles de logro:

Nivel de Logro: No Logrado

La institución no tiene evidencia objetiva suficiente que demuestra que cumple con lo establecido en el estándar.

Nivel de Logro: Nivel 1

En este nivel, la institución demuestra que cumple con lo establecido en el estándar y dispone de evidencia suficiente para sustentar de manera objetiva este nivel de cumplimiento. Esto significa que la institución ha implementado políticas, procesos y prácticas que demuestran el cumplimiento del estándar. Asimismo, tiene definidas responsabilidades, se han asignado recursos y se han implementado los procesos correspondientes. Las evidencias están vinculadas a los resultados o implementación de acciones concretas relacionadas con el estándar.

Nivel de Logro: Nivel 2

En este nivel, la institución no solo cumple con lo establecido en el estándar, sino que además tiene implementado un mecanismo, sistema o estrategias de evaluación que le permite recoger información para monitorear el cumplimiento del estándar y sus resultados, de forma sistemática. En ese sentido, la institución realiza un seguimiento regular de estos, identifica las fortalezas y oportunidades de mejora, para la toma de decisiones.

Entre las evidencias que dan cuenta de este nivel se pueden mencionar: la existencia de indicadores o resultados que la institución haya generado u obtenido y que sirvan de base para medir el logro del estándar, la aplicación de instrumentos de evaluación (encuestas de satisfacción, análisis de indicadores, revisiones documentales, entre otros), recopilación y análisis de los datos sobre el funcionamiento del estándar, elaboración de reportes o informes de evaluación que presentan los resultados obtenidos, identificación de mejoras y socialización de estos resultados.

Nivel de Logro: Nivel 3

La institución demuestra que implementa acciones de mejora a partir del análisis de los resultados de la evaluación de los estándares, asegurando la sostenibilidad del logro de estos y buscando la excelencia en su cumplimiento. El logro del estándar contribuye con el impacto positivo en la calidad del servicio educativo, el aprendizaje de los estudiantes y en otros aspectos relevantes relacionados con el logro de los objetivos institucionales.

En tal sentido, la institución tiene instalada la práctica de implementar acciones correctivas para solucionar problemas o debilidades detectadas. Para este nivel las evidencias están relacionadas con la implementación de acciones de mejora (correctivas y preventivas) basadas en los resultados de la evaluación, la documentación de las acciones de mejora implementadas, la evaluación de los resultados de las acciones de mejora en el logro del estándar, los ajustes en los planes, procedimientos o protocolos para incorporar las mejoras.

6.5 Estructura del modelo de acreditación institucional para EESP

El modelo de calidad para la acreditación institucional de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica se organiza en dimensiones, factores y estándares. Dado el marco normativo vigente, así como la experiencia internacional, este modelo considera cuatro dimensiones: Gestión estratégica, Formación de estudiantes de la FID, Desarrollo profesional de los formadores y Vinculación institucional.



Esta estructura se organiza de la siguiente manera:

Tabla 2. Estructura del modelo para la acreditación institucional de EESP

Dimensiones	Factores	Estándares
I. Gestión estratégica	1.1. Liderazgo sistémico y participativo	4
	1.2. Cultura de colaboración y clima institucional saludable	2
II. Formación de estudiantes de FID	2.1. Desarrollo de competencias articulado al Perfil de egreso	4
	2.2. Resultados de la formación	2
III. Desarrollo profesional de los formadores	3.1. Gestión de formadores y comunidades de aprendizaje	2
	3.2. Evaluación y desarrollo de competencias articulados al Perfil del formador	2
IV. Vinculación Institucional	4.1. Planificación, desarrollo y difusión de proyectos de innovación o investigación	2
	4.2. Vinculación con el entorno local y regional	3
	4.3. Vinculación con las demandas de capacitación de los docentes(*)	2
4 dimensiones	8 factores 1 factor complementario	21 obligatorios 2 complementarios

(*) Aplicable para las EESP que desarrollan programas de formación continua.

6.6 Organización del modelo

DIMENSIÓN I: GESTIÓN ESTRATÉGICA

La dimensión **Gestión estratégica** se refiere a la capacidad institucional para planificar, ejecutar y evaluar acciones con una perspectiva integral y orientada a objetivos sostenibles y de mejora continua. Esta dimensión implica un enfoque basado en liderazgo sistémico, donde las decisiones son tomadas de manera colegiada y distribuida, promoviendo la participación de diversos actores. Además, se apoya en una cultura de evaluación permanente, entendida como un medio para reflexionar sobre los resultados y generar estrategias adaptativas que respondan a las necesidades cambiantes del entorno educativo y social.

Un aspecto clave de esta dimensión es la gestión de recursos. La institución optimiza su asignación y uso, alineándolos con el propósito de desarrollar perfiles de egreso tanto para estudiantes como para docentes, asegurando su pertinencia y coherencia con las demandas del contexto. Este enfoque incluye la implementación de mecanismos o de sistemas de gestión de información diseñados para monitorear y garantizar la calidad de los procesos internos. La evaluación de estos sistemas permite identificar áreas de mejora y asegurar la sostenibilidad en la operación institucional.

Esta dimensión también abarca el fortalecimiento de una cultura de colaboración y ambientes propicios para el desarrollo profesional, que se caracteriza por ser democrática, inclusiva e intercultural. Aquí, se promueve un espacio institucional donde las relaciones laborales y educativas se construyen a partir del respeto mutuo, el trabajo en equipo y el reconocimiento



de la diversidad. La implementación de políticas de cuidado e interculturalidad asegura un entorno que favorece tanto el bienestar personal como el desempeño profesional, contribuyendo al logro de metas colectivas.

La visión sistémica que sustenta esta dimensión destaca la importancia de articular procesos estratégicos y operativos. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas asumen el desafío de liderar con responsabilidad, equilibrando el cumplimiento de estándares de calidad con el compromiso de construir comunidades educativas resilientes y sostenibles. Este enfoque contribuye al éxito de la institución y también al desarrollo de una sociedad más equitativa e inclusiva.

FACTOR 1.1. Liderazgo sistémico y participativo

Este factor establece el marco operativo y estratégico que garantiza la mejora continua y la sostenibilidad institucional. Se sustenta en la adopción de un modelo de liderazgo que fomenta la participación de la comunidad educativa y orienta la toma de decisiones exclusivamente en la evidencia, los resultados de la gestión y las lecciones aprendidas. Requiere la optimización funcional de los recursos disponibles, asignándolos prioritariamente al logro de los perfiles profesionales de los estudiantes y de los formadores.

Asimismo, demanda la implementación de mecanismos o de un sistema de información institucional que monitoree la calidad de los procesos, de cara a la mejora continua, documentando las decisiones de mejora, y una articulación mediante una política de gobernanza educativa vinculada a la transformación digital, que incluya la definición de lineamientos para su uso ético.

Estándar 1.1.1 La toma de decisiones orientadas a la mejora y sostenibilidad de la gestión se basa en evidencias y lecciones aprendidas, y se realiza asumiendo un liderazgo sistémico y participativo.

Aspectos a considerar

- *Las decisiones estratégicas y operativas de la gestión institucional se fundamentan en el análisis de datos y resultados objetivos*
- *Se tiene un proceso definido y en funcionamiento para capitalizar las experiencias pasadas y buenas prácticas, en la mejora de su gestión institucional.*
- *Demuestra que las lecciones aprendidas se han integrado en la planificación de acciones futuras y en la actualización de los instrumentos de gestión.*
- *Dispone de mecanismos formales para involucrar a los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la mejora de la gestión.*
- *Implementan procesos de evaluación de riesgos que permitan anticipar y gestionar posibles amenazas a la sostenibilidad de la gestión institucional.*

Estándar 1.1.2. Optimiza el uso de los recursos disponibles, teniendo como prioridad el desarrollo de los perfiles de los estudiantes de la FID y de los formadores de docentes.

Aspectos a considerar

- *La gestión de recursos (humanos, materiales, financieros y tecnológicos) disponibles, está planificada y alineado con el logro de los perfiles de egreso de los estudiantes de docencia y de los formadores de docentes.*
- *Los recursos asignados a la institución están disponibles y son empleados en actividades formativas (curriculares, extracurriculares y de investigación) que fortalecen las competencias previstas en los perfiles de estudiantes y formadores.*
- *Se distribuye los recursos disponibles para atender las necesidades específicas de la FID, de los programas de formación continua, formación en servicio, capacitación, actualización o acompañamiento docente de los formadores, que evidencia resultados en el fortalecimiento de las competencias previstas.*
- *Presenta resultados que demuestran como los recursos asignados han contribuido al cumplimiento de los objetivos de formación de la institución.*

Estándar 1.1.3. Dispone de mecanismos o de un sistema para la gestión de la información que se usa de forma permanente para monitorear la calidad de los procesos de gestión y tomar decisiones documentadas de mejora.

Aspectos a considerar

- *Se dispone de mecanismos institucionales documentados o de un sistema de gestión de información operativo, que se encuentra actualizado y que integra datos sobre los procesos de gestión académica, administrativa y de soporte a los procesos formativos de sus programas.*
- *El sistema o mecanismos de gestión de información registran y actualizan datos de manera periódica conforme a un calendario, procedimiento o proceso establecido y aprobado.*
- *Los directivos, docentes y responsables de la gestión de los programas de estudio de la EESP utilizan los mecanismos o el sistema de gestión de información en sus procesos de seguimiento y toma de decisiones para la mejora.*
- *Los mecanismos o el sistema de gestión de información institucional producen reportes o indicadores que permiten analizar el desempeño de los procesos de gestión institucional y de los programas de estudio de la EESP.*
- *Se conserva evidencia de decisiones y acciones de mejora sustentadas en la información generada por los mecanismos o el sistema de gestión de información institucional.*

Estándar 1.1.4. Implementa su política de gobernanza educativa vinculada a la transformación digital, que incluye lineamientos específicos sobre su uso ético y responsable.

Aspectos a considerar

- *La EESP y sus programas implementan los lineamientos de transformación digital aprobados formalmente en su política de gobernanza educativa.*
- *Los lineamientos para el uso de inteligencia artificial y de otras tecnologías emergentes, son empleados en la gestión y las actividades de formación de acuerdo con lo aprobado en la política de gobernanza educativa aprobada.*
- *La política está difundida y accesible a la comunidad educativa de la EESP mediante canales institucionales formales.*
- *Se registra los resultados de las actividades de monitoreo, evaluación y actualización de la política de gobernanza, considerando los avances en transformación digital.*

FACTOR 1.2. Cultura de colaboración y clima institucional saludable

Este factor establece las condiciones interpersonales y operativas esenciales para el desarrollo profesional y la convivencia en las EESP. Su implementación radica en el desarrollo sistemático de comunidades de aprendizaje, las cuales funcionan como estructuras que impulsan el trabajo colectivo y la reflexión documentada sobre la práctica educativa, alineadas con la visión institucional y la transformación positiva de la cultura institucional. Además, este factor requiere la ejecución rigurosa de políticas que aseguren un clima institucional positivo, caracterizado por el respeto, la seguridad y la valoración de la diversidad, operando bajo principios de interculturalidad, democracia e inclusión, e integrando la lucha contra la corrupción. Este mecanismo garantiza la generación de un ambiente propicio para el desarrollo profesional de los docentes y el logro de las competencias de los estudiantes de la FID y contribuye a una gestión óptima.

Estándar 1.2.1. Tiene desarrolladas comunidades de aprendizaje, que generan evidencias de trabajo colectivo y de reflexión sobre la práctica educativa, en el marco de una visión compartida y de transformación de la cultura institucional.

Aspectos a considerar

- *Se dispone de un registro actualizado de la constitución y funcionamiento de comunidades de aprendizaje, identificando integrantes, objetivos y ámbitos de acción.*
- *Las comunidades de aprendizaje registran actas, productos, informes u otros documentos que evidencien las actividades realizadas y las reflexiones generadas.*
- *Los temas y resultados del trabajo de las comunidades de aprendizaje se vinculan con los objetivos institucionales y con la transformación de la cultura pedagógica institucional.*
- *Implementa sus procedimientos para recopilar, sistematizar y utilizar.*

Estándar 1.2.2. Implementa políticas que promueven un clima institucional positivo y saludable caracterizado por el respeto mutuo, la seguridad y el respecto a la diversidad, desde una perspectiva intercultural, democrática, inclusiva y de lucha contra la corrupción.

Aspectos a considerar

- *Se promueve una convivencia basada en valores éticos, igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad, protección de poblaciones vulnerables y la lucha contra la corrupción; creándose un ambiente propicio para el aprendizaje, el desarrollo personal y el trabajo colaborativo.*
- *Se tienen políticas y procedimientos difundidos que promueven un clima institucional positivo, que sirve de marco para prevenir y atender oportunamente situaciones de acoso, discriminación, violencia o cualquier forma de maltrato, mediante protocolos de actuación institucionalizados.*
- *Se evidencia un clima institucional positivo y saludable, el cual se refleja en los resultados de las encuestas institucionales o percepciones recogidas de los diferentes actores de la comunidad educativa.*
- *Se desarrollan actividades que fomentan una cultura de prevención de riesgos, mediante la implementación de medidas que garantizan la integridad física y emocional de todos los miembros de la comunidad educativa, que permite disponer de espacios físicos seguros y accesibles y con protocolos de seguridad ante emergencias o situaciones de riesgo.*
- *Se tienen mecanismos de transparencia y rendición de cuentas en la gestión institucional con espacios de participación y toma de decisiones que involucran a todos los miembros de la comunidad educativa.*

DIMENSIÓN II: FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE FID

La dimensión **Formación de estudiantes** se centra en el desarrollo integral de competencias articuladas con el perfil de egreso y en la diversificación del currículo nacional para que responda a las necesidades de los estudiantes, la sociedad y el contexto educativo. Esto implica que las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) diseñen, implementen y evalúen estrategias efectivas para atraer, seleccionar y retener a los estudiantes, garantizando que aquellos que ingresen a la institución cuenten con las condiciones necesarias para iniciar y completar con éxito su formación. Dichas estrategias no solo consideran la captación inicial, sino también el acompañamiento continuo durante su trayectoria educativa, promoviendo una experiencia formativa que sea motivadora y relevante para los futuros docentes.

En el marco de esta dimensión, las EESP deben asegurar que los programas de estudio se construyan e implementen, en torno a un currículo pertinente, diversificado y dinámico, para desarrollar las competencias establecidas en el perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. En ese sentido, el currículo debe estar alineado a las demandas del contexto educativo y las



necesidades formativas del país, integrando elementos que promuevan una formación docente de calidad.

Parte importante de esta dimensión es la implementación de pedagogías centradas en el estudiante, las cuales deben basarse en el desarrollo de competencias, fomentando el pensamiento crítico y la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje. Estas pedagogías deben permitir a los estudiantes convertirse en agentes activos de su formación, promoviendo aprendizajes significativos que trasciendan el aula y puedan ser aplicados en los contextos educativos en los que desempeñarán su labor profesional. La formación debe estar orientada hacia la práctica reflexiva y la resolución de problemas reales, características esenciales de una educación contemporánea de calidad.

FACTOR 2.1. Desarrollo de competencias articulado al perfil de egreso

El factor se centra en el proceso formativo que se desarrolla en los programas de las EESP. Desde una lógica integradora, incluye el diseño de estrategias para la captación y retención de estudiantes, considerando las características del territorio y la diversidad sociocultural. El eje central es la implementación de pedagogías inclusivas y contextualizadas, centradas en el desarrollo de las competencias del perfil y de otras que son clave en la formación integral como el pensamiento crítico, las habilidades investigativas y las competencias digitales. La consecución de este perfil se respalda mediante mecanismos de apoyo y acompañamiento pedagógico constante, como tutorías y mentorías. Finalmente, se requiere la existencia de un sistema de evaluación de competencias, inclusivo y contextualizado, que permita la retroalimentación continua y el monitoreo del desarrollo de los aprendizajes del estudiante.

Estándar 2.1.1. Implementa estrategias para atraer, seleccionar y retener a los estudiantes de la formación inicial docente, teniendo en perspectiva sus potencialidades para la docencia, las características de su territorio y la diversidad lingüística y cultural de su comunidad.

Aspectos a considerar

- *Implementa estrategias planificadas y aprobadas para atraer, seleccionar y retener estudiantes de docencia, considerando su vocación y potencialidades para la docencia en el contexto territorial y cultural.*
- *Desarrolla actividades de difusión, orientación vocacional u otras acciones planificadas para captar estudiantes en su ámbito territorial, considerando los resultados de las evaluaciones de aprendizaje.*
- *Aplica procesos de selección definidos que garantizan la incorporación de estudiantes con alto rendimiento, teniendo en cuenta las características territoriales y la diversidad lingüística y cultural de la región o comunidad.*
- *Implementa programas, servicios o mecanismos de acompañamiento diferenciados, dirigidos a favorecer la permanencia y culminación de los estudios de los estudiantes con alto rendimiento.*
- *Recopila y analiza información sobre el impacto de las estrategias de atracción, selección y retención, desagregada por territorio, lengua y cultura de los estudiantes.*

Estándar 2.1.2. Implementa, en el proceso formativo, pedagogías inclusivas y contextualizadas, centradas en el estudiante, basadas en el desarrollo de competencias y orientadas al pensamiento crítico y creativo, las habilidades investigativas y las competencias digitales.

Aspectos a considerar

- *El plan de estudios y los sílabos incorporan metodologías que responden a la diversidad de los estudiantes y a los contextos socioculturales del territorio.*
- *Los formadores aplican metodologías para el desarrollo de competencias específicas y genéricas previstas en el perfil de egreso, incluyendo el desarrollo de habilidades investigativas y competencia digital.*
- *En el proceso formativo se implementan actividades que fomentan el análisis, la resolución de problemas y la producción creativa por parte de los estudiantes.*
- *Se mantiene un registro de materiales, planes de clase, productos estudiantiles u otros documentos que demuestran la aplicación de dichas pedagogías como base de conocimiento institucional.*
- *Aplica mecanismos o estrategias de seguimiento y evaluación para valorar la efectividad de las pedagogías inclusivas y contextualizadas en el logro de competencias.*

Estándar 2.1.3. Tiene implementados mecanismos de apoyo y acompañamiento pedagógico para los estudiantes de docencia, que incluyen tutorías, mentorías u otras estrategias formativas, para el logro de las competencias del perfil de la FID.

Aspectos a considerar

- *Se implementan las acciones planificadas o programadas de acompañamiento pedagógico a los estudiantes (tutorías, mentorías u otras estrategias) para asegurar el logro del perfil de la FID.*
- *Se dispone de planes o cronogramas que establecen responsables, periodicidad y actividades de los mecanismos de apoyo.*
- *Se desarrolla sesiones, actividades o programas de acompañamiento según lo establecido en los planes institucionales.*
- *Dispone de evidencia (actas, informes, bases de datos u otros documentos) que demuestra la implementación permanente y oportuna de los mecanismos de apoyo.*
- *Aplica procedimientos para evaluar los resultados de las tutorías, mentorías u otras estrategias, vinculándolos con el logro de competencias del perfil de la FID.*

Estándar 2.1.4. Dispone de un sistema de evaluación de competencias inclusivo y contextualizado, que permite conocer y retroalimentar el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes de docencia en el aula.

Aspectos a considerar

- *Tiene implementado el sistema de evaluación de progresión del logro de competencias, que está documentado y aprobado; y en el cual se definen objetivos, procedimientos e instrumentos para la evaluación.*
- *El sistema de evaluación de competencias establece lineamientos específicos que consideran la diversidad lingüística, cultural y territorial de los estudiantes.*
- *Los formadores implementan el sistema de evaluación en las actividades de aula y prácticas formativas, utilizando los instrumentos definidos.*
- *Se dispone de bases de datos, reportes u otros documentos que sistematizan los resultados obtenidos en la evaluación de competencias.*
- *La institución evidencia procesos de retroalimentación a los estudiantes a partir de los resultados de evaluación, y utiliza esta información para ajustar las estrategias formativas.*

FACTOR 2.2. Resultados de la formación

El factor se centra en los resultados de la EESP, más allá del egreso, enfocándose en la trayectoria profesional del graduado. Los estándares de este factor buscan tener mecanismos o un sistema de seguimiento y monitoreo constante del desempeño laboral de los egresados, concentrándose en indicadores objetivos como la inserción laboral, el nivel de empleabilidad y la satisfacción manifestada tanto por los egresados como por sus empleadores.

Complementariamente, este factor requiere el seguimiento activo del egreso oportuno, la graduación y la titulación, asegurando la culminación del proceso formativo mediante acciones de acompañamiento y asesoría que faciliten la obtención del grado.

Estándar 2.2.1. Tiene implementado un sistema o mecanismos de seguimiento y monitoreo de los resultados de la formación en el desempeño laboral de sus egresados, centrada en la inserción laboral, la empleabilidad y la satisfacción de egresados y empleadores.

Aspectos a considerar

- *Revisa y actualiza sus normas vigentes que establecen objetivos, procedimientos, responsables y herramientas del sistema de seguimiento y monitoreo de egresados.*
- *Se aplican instrumentos (encuestas, entrevistas, registros u otros) que permiten obtener datos sobre inserción laboral, empleabilidad y satisfacción de egresados y empleadores.*
- *Se tiene un registro actualizado de egresados y empleadores, que sustenta el funcionamiento del sistema de seguimiento de egresados.*

- *Se elaboran informes periódicos que presentan resultados del sistema de seguimiento en relación con inserción laboral, empleabilidad y satisfacción.*
- *Se utiliza los resultados de los mecanismos de seguimiento y monitoreo de los resultados de la formación para desarrollar programas de formación continua orientado a la consolidación de las competencias de los egresados o atender sus necesidades identificadas.*
- *Se evidencia la utilización de los resultados del sistema de seguimiento para la toma de decisiones y la mejora del proceso formativo.*

Estándar 2.2.2. Realiza el seguimiento al egreso oportuno, la graduación y la titulación de los estudiantes, mediante acciones de acompañamiento y asesoría para la culminación del proceso formativo.

Aspectos a considerar

- *Dispone de documentos institucionales difundidos, que establecen los procedimientos de acompañamiento y asesoría vinculados al egreso, la obtención del grado de bachiller y la titulación de los estudiantes de la FID.*
- *Desarrolla actividades programadas para orientar a los estudiantes en la culminación de sus estudios y en el proceso administrativo de obtención del grado y titulación.*
- *Mantiene bases de datos o listados actualizados que identifican el avance de los estudiantes en su egreso obtención de grado y titulación oportuna.*
- *Se ofrecen espacios o servicios de asesoría documentados que facilitan el cumplimiento de los requisitos administrativos para la obtención del grado y la titulación.*
- *Se elabora reportes periódicos dando cuenta del avance de los indicadores de egreso, obtención del grado y titulación, y se utiliza esta información para ajustar las acciones de acompañamiento.*

DIMENSIÓN III: DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS FORMADORES

La dimensión **Desarrollo profesional de los formadores** se define como un proceso continuo, planificado y articulado que busca fortalecer las competencias pedagógicas, disciplinares y socioemocionales de los docentes en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Este desarrollo está orientado a garantizar que los formadores respondan adecuadamente a las demandas educativas actuales y contribuyan al logro de los perfiles de egreso de los estudiantes. La dimensión se sustenta en la alineación entre el Perfil del Formador, que describe las competencias esperadas en los ámbitos personal, profesional y social, y la implementación de planes personalizados de desarrollo profesional. Estos planes deben ser adaptativos, basados en diagnósticos previos, y atender tanto las necesidades individuales como las institucionales, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras, reflexivas y situadas en contextos reales de aprendizaje.



Un enfoque clave en esta dimensión es la implementación de un sistema integral de evaluación centrado en la retroalimentación continua. Este sistema no solo mide el desempeño de los formadores, sino que también proporciona información cualitativa y cuantitativa que les permita reflexionar sobre sus prácticas, identificar áreas de mejora y planificar acciones de crecimiento profesional. La evaluación debe ser formativa y transparente, considerando estándares específicos de competencia docente, como la capacidad de planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y contextualizada. Además, se espera que el sistema de evaluación promueva una cultura de aprendizaje entre pares, mediante el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de conocimiento pedagógico.

FACTOR 3.1. Gestión de formadores y comunidades de aprendizaje

El factor se centra en asegurar la calidad y el desarrollo profesional continuo del equipo docente en la EESP. Este factor exige la implementación de estrategias destinadas a la atracción, retención y motivación de los formadores, utilizando mecanismos inclusivos y contextualizados que reconozcan el mérito académico y pedagógico como criterio central. Además, promueve el desarrollo profesional mediante la aplicación de estrategias formativas situadas que fomentan el intercambio de prácticas pedagógicas inclusivas, la reflexión colectiva sobre la experiencia de aula y el aprendizaje mutuo entre pares, estructurando este proceso dentro de comunidades de aprendizaje activas.

Estándar 3.1.1. Implementa estrategias para atraer y mantener la motivación de los docentes formadores, con mecanismos inclusivos y contextualizados orientados al mérito académico y pedagógico.

Aspectos a considerar

- *Se desarrollan estrategias y procesos formales (aprobados y planificados) y transparentes para la atracción, selección y motivación de los formadores docentes, buscando atraer y mantener a docentes con estudios de posgrado.*
- *Implementa acciones de difusión y convocatoria para atraer formadores de docentes, considerando la diversidad territorial y cultural.*
- *Aplica o difunde de manera transparente los procedimientos documentados de selección, considerando que se utilicen criterios que privilegien el mérito académico y pedagógico.*
- *Implementa programas o mecanismos destinados a comprometer la permanencia y desarrollo de los formadores de docentes.*
- *Mantiene registros de convocatorias, procesos de selección y acciones de retención, y elabora reportes que permiten analizar la efectividad de las estrategias aplicadas.*

Estándar 3.1.2. Implementa estrategias formativas situadas que promueven el intercambio de prácticas inclusivas y contextualizadas, la reflexión en común y el aprendizaje colectivo entre formadores, en el marco de comunidades de aprendizaje.

Aspectos a considerar

- *Dispone de estrategias aprobadas y planificadas destinadas al intercambio de prácticas inclusivas y contextualizadas entre formadores.*
- *Elabora y aprueba cronogramas o planes que establecen actividades de reflexión conjunta y aprendizaje colectivo en el marco de comunidades profesionales de aprendizaje.*
- *Desarrolla sesiones, talleres u otras acciones en las que los formadores comparten experiencias pedagógicas y reflexionan sobre su práctica.*

- *Mantiene actas, informes, materiales u otros productos que documentan el intercambio de prácticas y el aprendizaje colectivo generado.*
- *Aplica mecanismos de seguimiento que permiten analizar los resultados de las estrategias formativas situadas y ajustar las acciones en función de dichos resultados.*

FACTOR 3.2. Evaluación y desarrollo de competencias articulados al perfil del formador.

El factor se centra en el proceso sistemático de monitoreo y fortalecimiento de las capacidades del formador docente dentro de la EESP. Este proceso requiere la implementación de mecanismos o de un sistema de evaluación formativa que provea retroalimentación continua y oportuna, esencial para diagnosticar las competencias profesionales existentes y las áreas susceptibles de fortalecimiento. Dicho diagnóstico constituye la base para la ejecución de planes de desarrollo profesional personalizados y articulados directamente al perfil del formador, asegurando que las acciones formativas respondan a las necesidades identificadas objetivamente en los resultados de la evaluación de su desempeño, garantizando así la pertinencia y el impacto de la intervención en su práctica docente.

Estándar 3.2.1. Implementa un sistema de evaluación formativa que proporciona retroalimentación oportuna para diagnosticar y fortalecer las competencias profesionales de los docentes formadores.

Aspectos a considerar

- *Se dispone de mecanismos aprobados para la evaluación formativa de los formadores, que establece objetivos, procedimientos, responsables e instrumentos*
- *Ejecuta evaluaciones formativas a los formadores en los tiempos y modalidades establecidos en el sistema institucional.*
- *Mantiene bases de datos actualizadas, informes u otros documentos que sistematizan los resultados de la evaluación formativa aplicada a los formadores.*
- *Implementa y documenta actividades de retroalimentación que comunican los resultados a los formadores y orientan el fortalecimiento de sus competencias profesionales.*
- *Evidencia que los resultados de la evaluación formativa son utilizados para planificar y ejecutar acciones de capacitación, acompañamiento u otros mecanismos de mejora de los formadores.*

Estándar 3.2.2. Se ejecutan planes de desarrollo profesional personalizados, articulados a las competencias del perfil del formador, basados en necesidades formativas identificadas en los resultados de evaluación del desempeño docente.

Aspectos a considerar

- *Aplica procedimientos sistemáticos para recoger y analizar los resultados de evaluación de desempeño docente, con el fin de identificar necesidades formativas.*
- *Implementa planes de desarrollo profesional personalizados para los formadores, articulados a las competencias establecidas en el perfil del formador.*
- *Ejecuta actividades de capacitación, actualización, mentoría u otras acciones formativas, en concordancia con los planes diseñados.*
- *Los formadores usan los resultados de su evaluación, además de la información obtenida en la retroalimentación o en la reflexión colectiva, para ejecutar ajustes que mejoren su práctica.*
- *Se mantiene bases de datos o reportes actualizados que documentan la participación de los formadores en las actividades de desarrollo profesional.*

DIMENSIÓN IV: VINCULACIÓN INSTITUCIONAL CON EL ENTORNO

La dimensión **Vinculación institucional con el entorno** se refiere a la capacidad de una institución educativa para interactuar con su entorno y actores externos, enriqueciendo su propio quehacer formativo. Esta interacción se manifiesta a través de dos ejes principales: la generación y transferencia de conocimiento a partir de la investigación e innovación y la conexión o vinculación directa con la sociedad primero con su entorno inmediato y luego con el regional y nacional. Ambos elementos se complementan, ya que la investigación busca generar soluciones a problemas y las necesidades del entorno, a su vez, pueden orientar las líneas de investigación de la institución. En esencia, esta dimensión mide qué tan relevante y pertinente es la institución para la comunidad a la que sirve.

En ese sentido, se centra en cómo la institución fomenta la creación de nuevo conocimiento. Respecto a la innovación, esta dimensión pone énfasis en el diseño y la implementación de proyectos que aprovechen la creatividad y el potencial transformador de las artes, las ciencias y los conocimientos locales. La innovación educativa debe responder a las características culturales y sociales de las comunidades, promoviendo la equidad, la sostenibilidad y el respeto por la diversidad. Los factores críticos incluyen la capacidad de los docentes y estudiantes para identificar problemáticas contextuales, desarrollar soluciones viables y adaptativas, y aplicar tecnologías y enfoques interdisciplinarios en sus proyectos.



En cuanto a la investigación, los elementos clave incluyen la identificación de líneas de investigación estratégicas que respondan a las necesidades del contexto institucional y social, la formación de capacidades investigativas en formadores y estudiantes, y la generación de productos académicos que cumplan con estándares de calidad, relevancia y rigor científico.

Esto implica la producción de conocimiento y su difusión mediante publicaciones, presentaciones y la participación activa en redes de conocimiento. Además, la investigación debe estar alineada con estándares éticos y metodológicos que aseguren su validez y aplicabilidad en el campo educativo. La institución debe tener mecanismos claros para que los resultados de sus investigaciones y proyectos pedagógicos se comuniquen y apliquen, garantizando un impacto verificable más allá de los límites de la institución.

Complementariamente, la dimensión remite a la interacción directa y estratégica de la institución con su comunidad y otros actores. Explora la existencia de alianzas estratégicas con grupos de interés, instituciones educativas y entidades regionales, que tienen como objetivo proporcionar una formación centrada en la práctica. Asimismo, aborda la responsabilidad social, evaluando las acciones que se implementan para resolver problemáticas locales en coherencia con las características del territorio. Finalmente, se centra en la sostenibilidad ambiental, midiendo cómo la institución integra en la formación de sus estudiantes la participación en proyectos que aborden problemas ambientales locales, promoviendo así la conciencia y acción ambiental.

FACTOR 4.1. Planificación, desarrollo y difusión de proyectos de innovación e investigación.

Este factor busca articular la función misional de la EESP con la generación de conocimiento y la transformación educativa. Para su cumplimiento, la institución debe implementar mecanismos funcionales que fomenten la innovación y la investigación en sus líneas de investigación prioritarias, proporcionando facilidades y estímulos que aseguren la participación activa de estudiantes y formadores en estos proyectos. Asimismo, el factor establece la necesidad de disponer de mecanismos efectivos para la transferencia del conocimiento generado en las investigaciones e innovaciones pedagógicas, junto con estrategias de difusión que garanticen que los resultados obtenidos impacten de forma verificable en el entorno educativo y social, cerrando el ciclo de producción y aplicación.

Estándar 4.1.1. Implementa mecanismo o estrategias para fomentar, en todos sus programas de estudios, la innovación e investigación en sus líneas definidas, proporcionando facilidades y estímulos que promueven la participación de estudiantes y formadores en estos proyectos.

Aspectos a considerar

- *Revisa y actualiza de manera programática los documentos normativos que establecen lineamientos, procedimientos, responsables y recursos destinados al fomento de la investigación, de acuerdo a lo establecido en sus documentos de gestión.*
- *Implementa mecanismos documentados que aseguran disponibilidad de recursos (materiales, tecnológicos, bibliográficos, de infraestructura) para el desarrollo de proyectos de investigación.*
- *Mantiene evidencias de la incorporación de estudiantes y formadores en proyectos de investigación, internos o en colaboración con otras entidades.*
- *Realiza el acompañamiento a los proyectos de investigación o innovación que desarrollan los grupos de investigación (de docentes, estudiantes o mixtos)*
- *Presenta evidencia (reportes, publicaciones, ponencias u otros productos) de la difusión de los proyectos de investigación desarrollados por estudiantes y formadores.*

Estándar 4.1.2. Dispone de mecanismos efectivos para la transferencia de conocimiento generado en las innovaciones e investigaciones pedagógicas, así como estrategias de difusión para que los resultados de estas tengan un impacto verificable.

Aspectos a considerar

- *Tiene establecidos y aprobados procedimientos y canales formales para la difusión de los proyectos de innovación o investigación pedagógica realizadas por estudiantes y formadores.*
- *Se organiza eventos académicos, publicaciones u otras acciones destinadas a socializar los resultados de los proyectos de innovación o investigación pedagógica.*
- *Mantiene evidencias documentadas de investigaciones difundidas en revistas, repositorios, congresos, seminarios u otros medios.*
- *Dispone de registros que muestran la participación de estudiantes, formadores y actores externos en las actividades de difusión de los proyectos de innovación o investigación pedagógica.*
- *Presenta evidencias de que los resultados de los proyectos de innovación o la investigación pedagógica, han sido utilizados o compartidos en contextos educativos, sociales o institucionales externos.*

FACTOR 4.2. Vinculación con el entorno local y regional.

Este factor orienta la pertinencia de la formación de la EESP con las necesidades del territorio y la realidad educativa inmediata. Para ello evalúa el establecimiento de alianzas estratégicas con los grupos de interés, las instancias de gestión y las instituciones educativas, como base para asegurar una formación centrada en la práctica profesional. Exige, además, la implementación efectiva de acciones de responsabilidad social, sustentadas en políticas o lineamientos institucionales establecidos, que se desarrollan en concordancia con las características territoriales y que son objeto de evaluación participativa por parte de los actores de la comunidad. Finalmente, incorpora la implementación de una política de sostenibilidad ambiental, integrándola a la formación del estudiante a través de proyectos enfocados en el cuidado del entorno y la solución de problemáticas ambientales.

Estándar 4.2.1. Establece alianzas estratégicas con sus grupos de interés e instancias de gestión educativa nacional y regional e instituciones educativas locales, para desarrollar una formación centrada en la práctica.

Aspectos a considerar

- *Dispone de convenios, acuerdos o actas suscritos con grupos de interés, instancias de gestión educativa e instituciones locales que respaldan el desarrollo práctico de las competencias de los estudiantes de FID.*

- *Las alianzas o convenios firmados permiten el desarrollo de acciones que se vinculan con actividades de formación práctica, formación continua, investigación o innovación relacionadas con el contexto territorial.*
- *Se registran actividades desarrolladas en coordinación con los aliados estratégicos (ej. prácticas preprofesionales, proyectos pedagógicos, capacitaciones, acompañamientos en aula).*
- *Implementa procedimientos para monitorear y evaluar los resultados de las alianzas estratégicas en relación con los objetivos de formación.*
- *Dispone de reportes, informes o evidencias que demuestran logros, productos o impactos derivados de las alianzas establecidas.*

Estándar 4.2.2. Implementa sus políticas de responsabilidad social, orientadas a la formación del estudiante, mediante acciones que se desarrollan en concordancia con las características de su territorio y se evalúan con la participación de actores de la comunidad educativa.

Aspectos a considerar

- *Implementa las acciones de responsabilidad social de acuerdo a lo establecido en sus documentos normativos aprobados.*
- *Mantiene un registro de sus proyectos, programas o actividades ejecutados en el marco de sus políticas de responsabilidad social.*
- *Evidencia la incorporación de estudiantes, formadores y actores del territorio en el diseño y la implementación de las iniciativas de responsabilidad social.*
- *Implementa procedimientos documentados para monitorear y evaluar los resultados de las iniciativas desarrolladas en responsabilidad social.*
- *Elabora reportes, sistematizaciones o productos que muestren los efectos de las iniciativas en la formación de los estudiantes y en la comunidad vinculada.*

Estándar 4.2.3. Implementa su política de sostenibilidad ambiental en la formación de los estudiantes, mediante acciones orientadas al cuidado del entorno y la participación de los estudiantes en proyectos que aborden problemáticas ambientales locales.

Aspectos a considerar

- *Se integran explícitamente temas de sostenibilidad ambiental en los planes de los programas de estudio para abordar de forma transversal tópicos de: economía circular, gestión de residuos, conservación de la biodiversidad local y cambio climático.*
- *La comunidad educativa participa en proyectos que abordan problemas ambientales específicos de su localidad, los cuales son coordinados por la institución o realizados en colaboración con organizaciones locales.*
- *Se implementan acciones o iniciativas de sostenibilidad dentro de la institución con la participación de estudiantes, docentes y personal administrativo, convirtiendo los principios de la sostenibilidad en una práctica diaria.*
- *Se establece un vínculo con la comunidad para abordar problemáticas ambientales mediante la participación de los estudiantes en actividades de concienciación ambiental en las instituciones educativas de la zona.*
- *Se evidencia que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que desarrollan habilidades y actitudes necesarias para promover la sostenibilidad.*

FACTOR 4.3. Vinculación con las demandas de capacitación de los docentes (complementario)

Los estándares de este factor son de **cumplimiento obligatorio** solo para aquellas EESP que desarrollan programas de **formación continua**. Se analiza la capacidad institucional de la EESP, para extender su misión formativa al servicio de los docentes en ejercicio. Ello implica el diseño de programas de formación continua relevantes y contextualmente pertinentes, basándose en la identificación de necesidades reales y en coherencia con los lineamientos nacionales de formación docente en servicio. La institución debe asegurar la disponibilidad de las condiciones necesarias, incluyendo infraestructura, equipamiento y personal calificado. Asimismo, el factor requiere el desarrollo efectivo de dichos programas, garantizando la adquisición, actualización o especialización de las competencias profesionales de los participantes, y se complementa con la gestión de un sistema de evaluación específico para la formación continua, orientado a la mejora documentada de la práctica pedagógica en el aula.

Estándar 4.3.1. Diseña programas de formación continua relevantes para su contexto educativo, basado en la identificación de las necesidades teniendo en cuenta lo establecido en los lineamientos de la formación docente y de la formación en servicio, asegurando las condiciones de infraestructura, equipamiento y personal docente calificado para su desarrollo. (*)

Aspectos a considerar

- Se realizan diagnósticos de demanda basados en datos cuantitativos y cualitativos, que identifique las brechas de competencia en el entorno local y regional, que evidencian la correspondencia directa entre la oferta de educación continua propuesta y las demandas reales del contexto educativo de la institución.
- El diseño curricular se articula con los lineamientos nacionales vigentes de formación docente o formación en servicio, garantizando la coherencia entre las competencias del programa y las demandas de política educativa, asegurando que la certificación otorgada tenga validez y respaldo.
- El programa tiene una estructura lógica que vincula competencias, contenidos, metodología y sistemas de evaluación, priorizando el enfoque por competencias y estrategias andragógicas adecuadas para profesionales adultos, asegurando una planificación académica que responde eficazmente a las necesidades diagnosticadas previamente.
- La institución demuestra que tiene la disponibilidad y funcionalidad de infraestructura física, plataformas virtuales y equipamiento tecnológico para el desarrollo de los programas. Estos recursos deben ser coherentes con la modalidad del programa (presencial, semipresencial o a distancia) para garantizar la ejecución viable de las actividades formativas.
- La institución acredita un equipo docente que posee la formación académica, especialización certificada y experiencia práctica verificable en las temáticas a desarrollar en el programa, garantizando el dominio disciplinar y metodológico necesario para la capacitación de otros profesionales en ejercicio.

Estándar 4.3.2. Desarrolla programas de formación continua que aseguran la adquisición, actualización, especialización o perfeccionamiento de las competencias profesionales de los docentes, gestionando un sistema de evaluación orientado a la mejora de la práctica pedagógica. (*)

Aspectos a considerar

- *La oferta formativa distingue entre cursos de actualización, especialización y perfeccionamiento, evidenciando que los sílabos y mallas curriculares están alineados con las competencias específicas del Marco de Buen Desempeño Docente.*
- *Se verifica que la metodología de enseñanza utiliza principios de educación para adultos (andragogía), con sesiones que priorizan el análisis de casos y la resolución de problemas reales del aula, garantizando que la adquisición de competencias se realice mediante la práctica reflexiva y no solo la transmisión teórica.*
- *El sistema de evaluación trasciende la medición de conocimientos memorísticos, implementando instrumentos técnicos (rúbricas, listas de cotejo, portafolios) que validen objetivamente si el participante es capaz de aplicar la competencia en situaciones simuladas o reales.*
- *Se dispone de mecanismos de seguimiento para evaluar la utilidad de la capacitación, que permitan determinar si el docente participante ha incorporado las nuevas estrategias en su práctica pedagógica diaria y si esto ha mejorado los aprendizajes de sus estudiantes*
- *Se evidencia que los resultados de las evaluaciones de aprendizaje y de satisfacción se sistematizan para ajustar contenidos, metodologías y perfiles docentes en las siguientes ediciones de los programas, garantizando una mejora continua de la oferta.*

Referencias

Anijovich, R. (2018). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Santiago: SUMMA. <https://summaedu.org/wp-content/uploads/2025/06/SUMMA-CAIXA-2018-Retroalimentacion-Formativa-Reporte.pdf>

Barrios-Martínez, D. M., Zuluaga-Ocampo, Z. P., García-Cepero, M. C., Gómez-Hernández, F. A., Santamaría, A., Castro-Fajardo, L. E. y Sánchez-Vallejo, A. (2019). Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 75-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.cpmc>

Benavides, M., Leon, J., Haag, F. y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*, 76. Documento de investigación 78. Grade. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt78.pdf>

Boeskens, L. y Meyer, K. (2025). Policies for the digital transformation of school education: evidencia from the Policy Survey on School education in teh Digital Age. (O. Publishing, Ed.) *OECD Education Working Papers* (328). <https://doi.org/10.1787/464dab4d-en>

Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1(4), 9-40. <https://dx.doi.org/10.051.84/RG.2.1.1044.7849>

Campbell, C. y Rozsnyai, C. (2002). *Quality assurance and the development of course programmes*. Centro Europeo de Enseñanza Superior de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129526>

Coneaces. (2010). *Estándares y criterios de evaluación para la acreditación de las carreras de salud de los institutos y escuelas de educación superior tecnológicas*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria. <https://spij.minjus.gob.pe/Graficos/Peru/2010/junio/19/CONEACES.pdf>

CPIEP. (2019). *Orientaciones sobre Plan local de Formación Docente para el Desarrollo profesional en la Escuela (fundamentos, características y propósitos)*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Orientaciones_marzo2019.pdf

CPIEP. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

CPIEP. (2024). *Taller diagnóstico participativo para el bienestar de los equipos educativos*. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2024/09/2024.09-Manual-Taller-Diagnostico-Bienestar.pdf>

Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)

Decreto Supremo N° 018-2007-ED, Aprueban Reglamento de la Ley 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. 10 de julio de 2007. *Congreso de la República*. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/Reglamentos/28740-RE.pdf>

Decreto Supremo N.º 012-2020-MINEDU. *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*. 31 de agosto de 2020. *Congreso de la República*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/1129291-politica-nacional-de-educacion-superior-y-tecnico-productiva>

Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396052090.pdf>

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.

Harvey, L. y Green, D. (2013). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>

Ley 28740, Ley del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa. 23 de mayo de 2006. *Congreso de la República*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118393-28740>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2025). *La réforme de la formation initiale des professeurs: « Mieux former pour mieux faire réussir nos élèves »*. <https://www.education.gouv.fr/la-reforme-de-la-formation-initiale-des-professeurs-450109>

Ministre de L'Éducation Nationale de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (Julio de 2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013: https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

OCDE. (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>

Real Decreto 274/2024, BOE-A-2024-5482, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. 19 de marzo de 2024. *Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2024/03/19/274>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Estrategia nacional de formación continua 2023*. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/T8hZPKAJ20-ENFC_2023.pdf

Sineace. (2016). *Modelo de acreditación para programas de estudios de institutos y escuelas de educación superior*. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/5094>

Subsecretaría de Fundamentos Educativos. (2017). *Estándares de Gestión escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares_de_Gestion_Escolar_y_Desempeno_Profesional.pdf

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

UNESCO. (2022). *Transforming teaching and learning with new digital technologies*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382302>

UNESCO. (2025). *Educación Superior*. Qué debe saber acerca de la educación superior. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/higher-education/need-know?hub=70286>

Wences, S. M. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *methaodos.Revista De Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

Yamada, G., Castro, J., Bacigalupo, J. y Velarde, L. (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Apuntes, Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 7-32. <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.673>

Zarzar, C. C. (2004). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. Fondo de Cultura Económica.

Anexo 1. Matriz de evaluación para la acreditación institucional de EESP

Dimensión	Factor	Estándar	Aspectos a considerar
I. Gestión estratégica	1.1. Liderazgo sistémico y participativo	Estándar 1.1.1. La toma de decisiones orientadas a la mejora y sostenibilidad de la gestión se basa en evidencias y lecciones aprendidas, y se realiza asumiendo un liderazgo sistémico y participativo.	• Las decisiones estratégicas y operativas de la gestión institucional se fundamentan en el análisis de datos y resultados objetivos • Se tiene un proceso definido y en funcionamiento para capitalizar las experiencias pasadas y buenas prácticas, en la mejora de su gestión institucional. • Demuestra que las lecciones aprendidas se han integrado en la planificación de acciones futuras y en la actualización de los instrumentos de gestión. • Dispone de mecanismos formales para involucrar a los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la mejora de la gestión. • Implementan procesos de evaluación de riesgos que permitan anticipar y gestionar posibles amenazas a la sostenibilidad de la gestión institucional.
		Estándar 1.1.2. Optimiza el uso de los recursos disponibles, teniendo como prioridad el desarrollo de los perfiles de los estudiantes de la FID y de los formadores de docentes.	• La gestión de recursos (humanos, materiales, financieros y tecnológicos) disponibles, está planificada y alineado con el logro de los perfiles de egreso de los estudiantes de docencia y de los formadores de docentes. • Los recursos asignados a la institución están disponibles y son empleados en actividades formativas (curriculares, extracurriculares y de investigación) que fortalecen las competencias previstas en los perfiles de estudiantes y formadores. • Se distribuye los recursos disponibles para atender las necesidades específicas de la FID, de los programas de formación continua, formación en servicio, capacitación, actualización o acompañamiento docente de los formadores, que evidencia resultados en el fortalecimiento de las competencias previstas. • Presenta resultados que demuestran como los recursos asignados han contribuido al cumplimiento de los objetivos de formación de la institución.
		Estándar 1.1.3. Dispone de mecanismos o de un sistema para la gestión de la información que se usa de forma permanente para monitorear la calidad de los procesos de gestión y tomar decisiones documentadas de mejora.	• Se dispone de mecanismos institucionales documentados o de un sistema de gestión de información operativo, que se encuentra actualizado y que integra datos sobre los procesos de gestión académica, administrativa y de soporte a los procesos formativos de sus programas. • El sistema o mecanismos de gestión de información registran y actualizan datos de manera periódica conforme a un calendario, procedimiento o proceso establecido y aprobado. • Los directivos, docentes y responsables de la gestión de los programas de estudio de la EESP utilizan los mecanismos o el sistema de gestión de información en sus procesos de seguimiento y toma de decisiones para la mejora. • Los mecanismos o el sistema de gestión de información institucional produce reportes o indicadores que permiten analizar el desempeño de los procesos de gestión institucional y de los programas de estudio de la EESP. • Se conserva evidencia de decisiones y acciones de mejora sustentadas en la información generada por los mecanismos o el sistema de gestión de información institucional.

I. Gestión estratégica		Estándar 1.1.4. Implementa su política de gobernanza educativa vinculada a la transformación digital, que incluye lineamientos específicos sobre su uso ético y responsable.	•La EESP y sus programas implementan los lineamientos de transformación digital aprobados formalmente en su política de gobernanza educativa. •Los lineamientos para el uso de inteligencia artificial y de otras tecnologías emergentes, son empleados en la gestión y las actividades de formación de acuerdo con lo aprobado en la política de gobernanza educativa aprobada. •La política está difundida y accesible a la comunidad educativa de la EESP mediante canales institucionales formales. •Se registra los resultados de las actividades de monitoreo, evaluación y actualización de la política de gobernanza, considerando los avances en transformación digital.
	1.2. Cultura de colaboración y clima institucional saludable	Estándar 1.2.1. Tiene desarrolladas comunidades de aprendizaje, que generan evidencias de trabajo colectivo y de reflexión sobre la práctica educativa, en el marco de una visión compartida y de transformación de la cultura institucional.	•Se dispone de un registro actualizado de la constitución y funcionamiento de comunidades de aprendizaje, identificando integrantes, objetivos y ámbitos de acción. - Las comunidades de aprendizaje registran actas, productos, informes u otros documentos que evidencien las actividades realizadas y las reflexiones generadas. •Los temas y resultados del trabajo de las comunidades de aprendizaje se vinculan con los objetivos institucionales y con la transformación de la cultura pedagógica institucional. •Implementa sus procedimientos para recopilar, sistematizar y utilizar los resultados del trabajo de las comunidades de aprendizaje en los procesos de mejora académica y de gestión.
		Estándar 1.2.2. Implementa políticas que promueven un clima institucional positivo y saludable caracterizado por el respeto mutuo, la seguridad y el respecto a la diversidad, desde una perspectiva intercultural, democrática, inclusiva y de lucha contra la corrupción.	•Se promueve una convivencia basada en valores éticos, igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad, protección de poblaciones vulnerables y la lucha contra la corrupción; creandose un ambiente propicio para el aprendizaje, el desarrollo personal y el trabajo colaborativo.
			•Se tienen políticas y procedimientos difundidos que promueven un clima institucional positivo, que sirve de marco para prevenir y atender oportunamente situaciones de acoso, discriminación, violencia o cualquier forma de maltrato, mediante protocolos de actuación institucionalizados •Se evidencia un clima institucional positivo y saludable, el cual se refleja en los resultados de las encuestas institucionales o percepciones recogidas de los diferentes actores de la comunidad educativa. •Se desarrollan actividades que fomentan una cultura de prevención de riesgos, mediante la implementación de medidas que garantizan la integridad física y emocional de todos los miembros de la comunidad educativa, que permite disponer de espacios físicos seguros y accesibles y con protocolos de seguridad ante emergencias o situaciones de riesgo. •Se tienen mecanismos de transparencia y rendición de cuentas en la gestión institucional con espacios de participación y toma de decisiones que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa.

Dimensión	Factor	Estándar	Aspectos a considerar
II. Formación de estudiantes de FID	2.1. Desarrollo de competencias articulado al Perfil de egreso	Estándar 2.1.1. Implementa estrategias para atraer, seleccionar y retener a los estudiantes de la formación inicial docente, teniendo en perspectiva sus potencialidades para la docencia, características de su territorio y la diversidad lingüística y cultural de su comunidad.	•Implementa estrategias planificadas y aprobadas para atraer, seleccionar y retener estudiantes de docencia, considerando su vocación y potencialidades para la docencia en el contexto territorial y cultural. •Desarrolla actividades de difusión, orientación vocacional u otras acciones planificadas para captar estudiantes en su ámbito territorial, considerando los resultados de las evaluaciones de aprendizaje. •Aplica procesos de selección definidos que garantizan la incorporación de estudiantes con alto rendimiento, teniendo en cuenta las características territoriales y la diversidad lingüística y cultural de la región o comunidad. •Implementa programas, servicios o mecanismos de acompañamiento diferenciados, dirigidos a favorecer la permanencia y culminación de los estudios de los estudiantes con alto rendimiento. •Recopila y analiza información sobre el impacto de las estrategias de atracción, selección y retención, desagregada por territorio, lengua y cultura de los estudiantes.
		Estándar 2.1.2. Implementa, en el proceso formativo, pedagogías inclusivas y contextualizadas, centradas en el estudiante, basadas en el desarrollo de competencias y orientadas al pensamiento crítico y creativo, las habilidades investigativas y las competencias digitales.	•El plan de estudios y los sílabos incorporan metodologías que responden a la diversidad de los estudiantes y a los contextos socioculturales del territorio. •Los formadores aplican metodologías para el desarrollo de competencias específicas y genéricas previstas en el perfil de egreso, incluyendo el desarrollo de habilidades investigativas y de la competencia digital. •En el proceso formativo se implementan actividades que fomentan el análisis, la resolución de problemas y la producción creativa por parte de los estudiantes. •Se mantiene un registro de materiales, planes de clase, productos estudiantiles u otros documentos que demuestran la aplicación de dichas pedagogías como base de conocimiento institucional. •Aplica mecanismos o estrategias de seguimiento y evaluación para valorar la efectividad de las pedagogías inclusivas y contextualizadas en el logro de competencias.
		Estándar 2.1.3. Tiene implementados mecanismos de apoyo y acompañamiento pedagógico para los estudiantes de docencia, que incluyen tutorías, mentorías u otras estrategias formativas, para el logro de las competencias del perfil de la FID.	•Se implementan las acciones planificadas o programadas de acompañamiento pedagógico a los estudiantes (tutorías, mentorías u otras estrategias) para asegurar el logro del perfil de la FID. •Se dispone de planes o cronogramas que establecen responsables, periodicidad y actividades de los mecanismos de apoyo. •Se desarrolla sesiones, actividades o programas de acompañamiento según lo establecido en los planes institucionales. •Dispone de evidencia (actas, informes, bases de datos u otros documentos) que demuestra la implementación permanente y oportuna de los mecanismos de apoyo. •Aplica procedimientos para evaluar los resultados de las tutorías, mentorías u otras estrategias, vinculándolos con el logro de competencias del perfil de la FID.

II. Formación de estudiantes de FID		Estándar 2.1.4. Dispone de un sistema de evaluación de competencias inclusivo y contextualizado, que permite conocer y retroalimentar el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes de docencia en el aula.	Tiene implementado el sistema de evaluación de progresión del logro de competencias, que está documentado y aprobado; y en el cual se definen objetivos, procedimientos e instrumentos para la evaluación. El sistema de evaluación de competencias, establece lineamientos específicos que consideran la diversidad lingüística, cultural y territorial de los estudiantes. Los formadores implementan el sistema de evaluación en las actividades de aula y prácticas formativas, utilizando los instrumentos definidos. Se dispone de bases de datos, reportes u otros documentos que sistematizan los resultados obtenidos en la evaluación de competencias. La institución evidencia procesos de retroalimentación a los estudiantes a partir de los resultados de evaluación, y utiliza esta información para ajustar las estrategias formativas.
	2.2. Resultados de la formación	Estándar 2.2.1. Tiene implementado un sistema o mecanismos de seguimiento y monitoreo de los resultados de la formación en el desempeño laboral de sus egresados, centrada en la inserción laboral, la empleabilidad y la satisfacción de egresados y empleadores.	Revisa y actualiza sus normas vigentes que establecen objetivos, procedimientos, responsables y herramientas del sistema de seguimiento y monitoreo de egresados. Se aplican instrumentos (encuestas, entrevistas, registros u otros) que permiten obtener datos sobre inserción laboral, empleabilidad y satisfacción de egresados y empleadores. Se tiene un registro actualizado de egresados y empleadores, que sustenta el funcionamiento del sistema de seguimiento de egresados. Se elaboran informes periódicos que presentan resultados del sistema de seguimiento en relación con inserción laboral, empleabilidad y satisfacción. Se utiliza los resultados de los mecanismos de seguimiento y monitoreo de los resultados de la formación para desarrollar programas de formación continua orientado a la consolidación de las competencias de los egresados o atender sus necesidades identificadas. Se evidencia la utilización de los resultados del sistema de seguimiento para la toma de decisiones y la mejora del proceso formativo.
		Estándar 2.2.2. Realiza el seguimiento al egreso oportuno, la graduación y la titulación de los estudiantes, mediante acciones de acompañamiento y asesoría para la culminación del proceso formativo	Dispone de documentos institucionales difundidos, que establecen los procedimientos de acompañamiento y asesoría vinculados al egreso, la obtención del grado de bachiller y la titulación de los estudiantes de la FID. Desarrolla actividades programadas para orientar a los estudiantes en la culminación de sus estudios y en el proceso administrativo de obtención del grado y titulación. Mantiene bases de datos o listados actualizados que identifican el avance de los estudiantes en su egreso obtención de grado y titulación oportuna. Se ofrecen espacios o servicios de asesoría documentados que facilitan el cumplimiento de los requisitos administrativos para la obtención del grado y la titulación. Se elabora reportes periódicos dando cuenta del avance de los indicadores de egreso, obtención del grado y titulación, y se utiliza esta información para ajustar las acciones de acompañamiento.

Dimensión	Factor	Estándar	Aspectos a considerar
III. Desarrollo profesional de los formadores	3.1. Gestión de formadores y comunidades de aprendizaje	Estándar 3.1.1. Implementa estrategias para atraer y mantener la motivación de los docentes formadores, con mecanismos inclusivos y contextualizados orientados al mérito académico y pedagógico.	Se desarrolla estrategias y procesos formales (aprobados y planificados) y transparentes para la atracción, selección y motivación de los formadores docentes, buscando atraer y mantener a docentes con estudios de posgrado. Implementa acciones de difusión y convocatoria para atraer formadores de docentes, considerando la diversidad territorial y cultural. Aplica o difunde de manera transparente los procedimientos documentados de selección, considerando que se utilicen criterios que privilegien el mérito académico y pedagógico. Implementa programas o mecanismos destinados a comprometer la permanencia y desarrollo de los formadores de docentes. Mantiene registros de convocatorias, procesos de selección y acciones de retención, y elabora reportes que permiten analizar la efectividad de las estrategias aplicadas.
		Estándar 3.1.2. Implementa estrategias formativas situadas que promueven el intercambio de prácticas inclusivas y contextualizadas, la reflexión en común y el aprendizaje colectivo entre formadores, en el marco de comunidades de aprendizaje.	Dispone de estrategias aprobadas y planificadas destinadas al intercambio de prácticas inclusivas y contextualizadas entre formadores. Elabora y aprueba cronogramas o planes que establecen actividades de reflexión conjunta y aprendizaje colectivo en el marco de comunidades profesionales de aprendizaje. Desarrolla sesiones, talleres u otras acciones en las que los formadores comparten experiencias pedagógicas y reflexionan sobre su práctica. Mantiene actas, informes, materiales u otros productos que documentan el intercambio de prácticas y el aprendizaje colectivo generado. Aplica mecanismos de seguimiento que permiten analizar los resultados de las estrategias formativas situadas y ajustar las acciones en función de dichos resultados.
	3.2. Evaluación y desarrollo de competencias articulados al perfil del formador	Estándar 3.2.1. Implementa un sistema de evaluación formativa que proporciona retroalimentación oportuna para diagnosticar y fortalecer las competencias profesionales de los docentes formadores	Se dispone de mecanismos aprobados para la evaluación formativa de los formadores, que establece objetivos, procedimientos, responsables e instrumentos Ejecuta evaluaciones formativas a los formadores en los tiempos y modalidades establecidos en el sistema institucional. Mantiene bases de datos actualizadas, informes u otros documentos que sistematizan los resultados de la evaluación formativa aplicada a los formadores. Implementa y documenta actividades de retroalimentación que comunican los resultados a los formadores y orientan el fortalecimiento de sus competencias profesionales. Evidencia que los resultados de la evaluación formativa son utilizados para planificar y ejecutar acciones de capacitación, acompañamiento u otros mecanismos de mejora de los formadores.

III. Desarrollo profesional de los formadores	3.2. Evaluación y desarrollo de competencias articulados al perfil del formador	Estándar 3.2.2. Se ejecutan planes de desarrollo profesional personalizados, articulados a las competencias del perfil del formador, basados en necesidades formativas identificadas en los resultados de evaluación del desempeño docente.	Aplica procedimientos sistemáticos para recoger y analizar los resultados de evaluación de desempeño docente, con el fin de identificar necesidades formativas. Implementa planes de desarrollo profesional personalizados para los formadores, articulados a las competencias establecidas en el Perfil del formador. Ejecuta actividades de capacitación, actualización, mentoría u otras acciones formativas, en concordancia con los planes diseñados. Los formadores usan los resultados de su evaluación, además de la información obtenida en la retroalimentación o en la reflexión colectiva, para ejecutar ajustes que mejoren su práctica. Se mantiene bases de datos o reportes actualizados que documentan la participación de los formadores en las actividades de desarrollo profesional.
--	---	---	---

Dimensión	Factor	Estándar	Aspectos a considerar
IV. Vinculación Institucional con el entorno	4.1. Planificación, desarrollo y difusión de proyectos de innovación e investigación.	Estándar 4.1.1. Implementa mecanismo o estrategias para fomentar, en todos sus programas de estudios, la innovación e investigación en sus líneas definidas, proporcionando facilidades y estímulos que promueven la participación de estudiantes y formadores en estos proyectos.	Revisa y actualiza de manera programática los documentos normativos que establecen lineamientos, procedimientos, responsables y recursos destinados al fomento de la investigación, de acuerdo a lo establecido en sus documentos de gestión. Implementa mecanismos documentados que aseguran disponibilidad de recursos (materiales, tecnológicos, bibliográficos, de infraestructura) para el desarrollo de proyectos de investigación. Mantiene evidencias de la incorporación de estudiantes y formadores en proyectos de investigación, internos o en colaboración con otras entidades. Realiza el acompañamiento a los proyectos de investigación o innovación que desarrollan los grupos de investigación (de docentes, estudiantes o mixtos) Presenta evidencia (reportes, publicaciones, ponencias u otros productos) de la difusión de los proyectos de investigación desarrollados por estudiantes y formadores.
		Estándar 4.1.2. Dispone de mecanismos efectivos para la transferencia de conocimiento generado en las innovaciones e investigaciones pedagógicas, así como estrategias de difusión para que los resultados de estas, tengan un impacto verificable.	Tiene establecidos y aprobados procedimientos y canales formales para la difusión de los proyectos de innovación o investigación pedagógica realizadas por estudiantes y formadores. Se organiza eventos académicos, publicaciones u otras acciones destinadas a socializar los resultados de los proyectos de innovación o investigación pedagógica desarrollados. Mantiene evidencias documentadas de investigaciones difundidas en revistas, repositorios, congresos, seminarios u otros medios. Dispone de registros que muestran la participación de estudiantes, formadores y actores externos en las actividades de difusión de los proyectos de innovación o investigación pedagógica. Presenta evidencias de que los resultados de los proyectos de innovación o la investigación pedagógica han sido utilizados o compartidos en contextos educativos, sociales o institucionales externos.
		Estándar 4.2.1. Establece alianzas estratégicas con sus grupos de interés e instancias de gestión educativa nacional y regional e instituciones educativas locales, para desarrollar una formación centrada en la práctica.	Dispone de convenios, acuerdos o actas suscritos con grupos de interés, instancias de gestión educativa e instituciones locales que respaldan el desarrollo práctico de las competencias de los estudiantes de FID. Las alianzas o convenios firmados permiten el desarrollo de acciones que se vinculan con actividades de formación práctica, formación continua, investigación o innovación relacionadas con el contexto territorial. Se registran actividades desarrolladas en coordinación con los aliados estratégicos (ej. prácticas preprofesionales, proyectos pedagógicos, capacitaciones, acompañamientos en aula). Implementa procedimientos para monitorear y evaluar los resultados de las alianzas estratégicas en relación con los objetivos de formación. Dispone de reportes, informes o evidencias que demuestran logros, productos o impactos derivados de las alianzas establecidas.

IV. Vinculación Institucional con el entorno	4.2. Vinculación con el entorno local y regional	Estándar 4.2.2. Implementa sus políticas de responsabilidad social, orientadas a la formación del estudiante, mediante acciones que se desarrollan en concordancia con las características de su territorio y se evalúan con la participación de actores de la comunidad educativa.	Implementa las acciones de responsabilidad social de acuerdo a lo establecido en sus documentos normativos aprobados. Mantiene un registro de sus proyectos, programas o actividades ejecutados en el marco de sus políticas de responsabilidad social. Evidencia la incorporación de estudiantes, formadores y actores del territorio en el diseño y la implementación de las iniciativas de responsabilidad social. Implementa procedimientos documentados para monitorear y evaluar los resultados de las iniciativas desarrolladas en responsabilidad social. Elabora reportes, sistematizaciones o productos que muestren los efectos de las iniciativas en la formación de los estudiantes y en la comunidad vinculada.
		Estándar 4.2.3. Implementa su política de sostenibilidad ambiental en la formación de los estudiantes, mediante acciones orientadas al cuidado del entorno y la participación de los estudiantes en proyectos que aborden problemáticas ambientales locales.	Se integran explícitamente temas de sostenibilidad ambiental en los planes de los programas de estudio para abordar de forma transversal tópicos de: economía circular, gestión de residuos, conservación de la biodiversidad local y cambio climático. La comunidad educativa participa en proyectos que abordan problemas ambientales específicos de su localidad, los cuales son coordinados por la institución o realizados en colaboración con organizaciones locales. Se implementan de acciones o iniciativas de sostenibilidad dentro de la institución con la participación de estudiantes, docentes y personal administrativo, convirtiendo los principios de la sostenibilidad en una práctica diaria. Se establece un vínculo con la comunidad para abordar problemáticas ambientales mediante la participación de los estudiantes en actividades de concienciación ambiental en las instituciones educativas de la zona. Se evidencia que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que desarrollan habilidades y actitudes necesarias para promover la sostenibilidad.
		Estándar 4.3.1. Diseña programas de formación continua relevantes para su contexto educativo, basado en la identificación de las necesidades teniendo en cuenta lo establecido en los lineamientos de la formación docente y de la formación en servicio, asegurando las condiciones de infraestructura, equipamiento y personal docente calificado para su desarrollo.(*)	Se realizan diagnósticos de demanda basados en datos cuantitativos y cualitativos, que identifique las brechas de competencia en el entorno local y regional, que evidencian la correspondencia directa entre la oferta de educación continua propuesta y las demandas reales del contexto educativo de la institución. El diseño curricular se articula con los lineamientos nacionales vigentes de formación docente o formación en servicio, garantizando la coherencia entre las competencias del programa y las demandas de política educativa, asegurando que la certificación otorgada tenga validez y respaldo. El programa tiene una estructura lógica que vincula competencias, contenidos, metodología y sistemas de evaluación, priorizando el enfoque por competencias y estrategias andragógicas adecuadas para profesionales adultos, asegurando una planificación académica que responde eficazmente a las necesidades diagnosticadas previamente.

IV. Vinculación Institucional con el entorno	4.3 Vinculación con las demandas de capacitación de los docentes (*)		La institución demuestra que tiene la disponibilidad y funcionalidad de infraestructura física, plataformas virtuales y equipamiento tecnológico para el desarrollo de los programas. Estos recursos deben ser coherentes con la modalidad del programa (presencial, semipresencial o a distancia) para garantizar la ejecución viable de las actividades formativas. La institución acredita un equipo docente que posee la formación académica, especialización certificada y experiencia práctica verificable en las temáticas a desarrollar en el programa, garantizando el dominio disciplinar y metodológico necesario para la capacitación de otros profesionales en ejercicio.
		Estándar 4.3.2. Desarrolla programas de formación continua que aseguran la adquisición, actualización, especialización o perfeccionamiento de las competencias profesionales de los docentes, gestionando un sistema de evaluación orientado a la mejora de la práctica pedagógica. (*)	La oferta formativa distingue entre cursos de actualización, especialización y perfeccionamiento, evidenciando que los sílabos y mallas curriculares están alineados con las competencias específicas del Marco de Buen Desempeño Docente. Se verifica que la metodología de enseñanza utiliza principios de educación para adultos (andragogía), con sesiones que priorizan el análisis de casos y la resolución de problemas reales del aula, garantizando que la adquisición de competencias se realice mediante la práctica reflexiva y no solo la transmisión teórica. El sistema de evaluación trasciende la medición de conocimientos memorísticos, implementando instrumentos técnicos (rúbricas, listas de cotejo, portafolios) que validen objetivamente si el participante es capaz de aplicar la competencia en situaciones simuladas o reales. Se dispone de mecanismos de seguimiento para evaluar la utilidad de la capacitación, que permitan determinar, si el docente participante ha incorporado las nuevas estrategias en su práctica pedagógica diaria y si esto ha mejorado los aprendizajes de sus estudiantes Se evidencia que los resultados de las evaluaciones de aprendizaje y de satisfacción se sistematizan para ajustar contenidos, metodologías y perfiles docentes en las siguientes ediciones de los programas, garantizando una mejora continua de la oferta.

(*) De carácter obligatorio para aquellas EESP que desarrollan programas de formación continua.



Sineace

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

-  www.gob.pe/sineace
-  Av. República de Panamá 3659 - San Isidro
-  (01) 6371122 anexo 168
-  /SINEACEOFICIAL
-  @SineacePeru
-  Sineace
-  Sineace CalidadEducativa
-  sineaceperu