

Estándares de calidad para la gestión del proceso de acreditación en el programa de educación primaria

Quality standards for the management of the accreditation process in the primary education program

Carlos Enrique Bernardo Zárate

cbernardo@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-6960-6826>

Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú

Lina Elda Guillermo Morales

lguillermo@unfv.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-4047-2411>

Universidad Nacional Federico Villarreal, Facultad de Educación, Lima, Perú

Claudia Noemi Rivera Rojas

criverar@unfv.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-7265-2727>

Universidad Nacional Federico Villarreal, Facultad de Educación, Lima, Perú

Wilmer Hugo Salazar Varona

wsalazar@unfv.edu.pe
<https://orcid.org/0009-0001-6620-8897>

Universidad Nacional Federico Villarreal, Facultad de Educación, Lima, Perú

Artículo recibido 18 de noviembre de 2025 /Arbitrado 09 de diciembre de 2025 /Aceptado 30 de diciembre 2025 /Publicado 20 de enero de 2026

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.109>

RESUMEN

La calidad de la educación superior y los procesos de acreditación son temas relevantes para el desarrollo institucional. El estudio tuvo como objetivo comprender las expectativas sobre la implementación de estándares de calidad para la acreditación del programa de Educación Primaria de una universidad pública de Lima. Se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, tipo básico y diseño fenomenológico. La muestra incluyó cuatro docentes del comité de calidad y dos estudiantes delegados, seleccionados mediante muestreo intencional. Se empleó una guía de entrevista semiestructurada con veinte preguntas abiertas, validada por juicio de expertos. Los resultados evidenciaron que los participantes valoran positivamente los estándares de calidad, destacando su contribución a la planificación curricular, el perfil de egreso y la formación integral. Se identificó la necesidad de mejorar la infraestructura, servicios de bienestar y capacitación docente. Se concluye que existe una expectativa favorable hacia la acreditación como proceso necesario para la mejora continua institucional.

ABSTRACT

Quality in higher education and accreditation processes are relevant topics for institutional development. This study aimed to understand the expectations regarding the implementation of quality standards for the accreditation of the Primary Education program at a public university in Lima. It was developed under the interpretive paradigm, with a qualitative approach, basic type, and phenomenological design. The sample included four faculty members from the quality committee and two student representatives, selected through intentional sampling. A semi-structured interview guide with twenty open-ended questions validated by expert judgment was used. Results showed that participants positively value quality standards, highlighting their contribution to curricular planning, graduate profile, and comprehensive training. The need to improve infrastructure, welfare services, and faculty training was identified. It is concluded that there is a favorable expectation toward accreditation as a necessary process for continuous institutional improvement.

Palabras clave:

Acreditación educativa;
Desarrollo institucional;
Educación integral;
Estándares de calidad;
Gestión educativa

Keywords:

Educational accreditation, educational management, holistic education, institutional development, quality standards

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, la calidad de la educación superior se ha erigido como un pilar fundamental para el desarrollo sostenible y la equidad social. A nivel global, la UNESCO (2021) sostiene que el aseguramiento de la calidad es un imperativo ético y funcional, alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Desde esta perspectiva, los sistemas universitarios han transitado de una expansión de la cobertura hacia un enfoque de mejora continua, en el que la calidad se concibe como un proceso dinámico, reflejo de las transformaciones impulsadas por la globalización y la necesidad de responder a las demandas del siglo XXI.

En este marco, esta transición ha generado que las instituciones de educación superior adopten modelos de acreditación que permitan demostrar su compromiso con la excelencia académica y la pertinencia social de sus programas educativos. Así, la acreditación se ha consolidado como un mecanismo fundamental de rendición de cuentas que permite verificar el cumplimiento de estándares de calidad establecidos por organismos nacionales e internacionales, al tiempo que se fortalece la confianza social respecto a la formación que ofrecen las instituciones educativas.

La conceptualización de la calidad en el ámbito educativo ha evolucionado significativamente durante las últimas décadas, desplazándose desde enfoques centrados en productos y resultados hacia perspectivas más integrales que consideran procesos, contextos y actores involucrados. En esta línea, autores como Deming (1989) y Juran (1990), establecieron que la calidad es un proceso de planificación continua que debe integrarse en todas las actividades organizacionales. No obstante, en el ámbito académico, esta premisa implica que los estándares deben integrarse en una gestión estratégica que una los recursos tangibles con la cultura organizacional, respetando las particularidades del contexto educativo y la misión formativa de las instituciones (Chiavenato, 2019).

De manera complementaria, los modelos contemporáneos de aseguramiento de la calidad, como el propuesto por la European University Association (EUA), enfatizan la importancia de institucional embedded approaches que integren la calidad en el ADN institucional y no trascienden su concepción como un mero ejercicio de cumplimiento normativo. Sin embargo, en las instituciones públicas, esta gestión suele verse obstaculizada por estructuras burocráticas que priorizan el acatamiento de normas por encima de la transformación educativa sustantiva, lo que genera tensiones entre las exigencias formales del proceso de acreditación y las posibilidades reales de mejora institucional.

La situación descrita no es exclusiva del contexto peruano; por el contrario, constituye un desafío común en las universidades públicas de América Latina y otras regiones en desarrollo. Al respecto, la literatura especializada ha documentado experiencias similares en países como Colombia, donde el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha implementado modelos de acreditación que buscan equilibrar el cumplimiento de estándares con el desarrollo de una cultura de autoevaluación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013). De forma análoga, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha desarrollado mecanismos de acreditación que enfrentan desafíos similares relacionados con el financiamiento limitado y la resistencia al cambio institucional (ANUIES, 2018).

Asimismo, en Argentina, el sistema de acreditación de carreras de grado ha experimentado tensiones entre los requerimientos de los organismos evaluadores y las capacidades reales de las instituciones públicas, particularmente en las facultades de educación formadoras de docentes (García de Fanelli, 2020). En un sentido más amplio, esta problemática se manifiesta de manera recurrente en América Latina, donde las universidades públicas deben equilibrar las exigencias regulatorias con las

restricciones presupuestarias y administrativas propias de los sistemas de gestión pública (Mora, 2018). En concordancia con ello, estudios realizados por la UNESCO-IESALC (2020) evidencian que, aunque la mayoría de los países latinoamericanos han desarrollado sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, persisten brechas significativas entre los estándares establecidos y las condiciones reales de operación de las instituciones educativas.

En el Perú, la transformación del sistema universitario se consolidó con la promulgación de la Ley Universitaria N° 30220 en 2014, que estableció las Condiciones Básicas de Calidad como requisitos mínimos para el funcionamiento de las universidades e instituciones de educación superior. A partir de esta normativa, se creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), organismo responsable de supervisar el cumplimiento de estas condiciones y garantizar la calidad de la educación superior en el país. De manera complementaria, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2016) introdujo un modelo de acreditación que prioriza la gestión estratégica, la formación integral y el soporte institucional como ejes fundamentales del aseguramiento de la calidad.

Este modelo se fundamenta en cuatro dimensiones principales: gestión institucional, formación integral, investigación y responsabilidad social, y bienestar institucional. Cada una de estas dimensiones contempla indicadores específicos que permiten evaluar el cumplimiento de los estándares de calidad en los programas de estudio. En este contexto, el componente humano emerge como un eje articulador del proceso, al reconocer que los logros institucionales dependen, en gran medida, del compromiso, la competencia y la articulación del trabajo de docentes, administrativos y directivos que conforman la comunidad universitaria.

La evidencia empírica disponible sugiere que la idoneidad y el compromiso de los recursos humanos son determinantes para transitar de una planificación teórica a una ejecución efectiva de los procesos de acreditación. En concordancia, estudios realizados en el contexto peruano han demostrado que las universidades con mayores niveles de éxito en sus procesos de acreditación comparten características comunes relacionadas con el liderazgo institucional, la participación activa de los docentes en los procesos de autoevaluación y la existencia de sistemas de gestión de la calidad integrados en la planificación estratégica (Alarcón, 2021).

No obstante, en los programas de educación de las universidades públicas, se observa a menudo una desarticulación entre la formación continua del personal y los requerimientos del modelo de acreditación, situación que compromete la sostenibilidad de los procesos de mejora institucional. Esta desarticulación se manifiesta en múltiples dimensiones: desde la falta de capacitación específica en metodología de la investigación hasta la ausencia de mecanismos de seguimiento de egresados que permitan evaluar la pertinencia de la formación recibida (Quispe, 2022). En el caso específico de los programas de Educación Primaria, el desafío adquiere una complejidad adicional, puesto que estos deben formar profesionales capaces de contribuir al cierre de brechas sociales en contextos de alta vulnerabilidad, al tiempo que deben demostrar el cumplimiento de estándares de calidad que, en muchos casos, no consideran plenamente las particularidades del contexto institucional y territorial en el que operan.

En consonancia con lo anterior, investigaciones recientes en el contexto latinoamericano sugieren que el impacto de la acreditación es mediado por la percepción de los académicos sobre la autonomía y la carga administrativa asociada a los procesos de evaluación externa. Al respecto, Cardoso y Rosa (2017), en su revisión sistemática de la literatura sobre impacto del aseguramiento de la calidad en la educación superior, encontraron que la percepción de los docentes respecto a la utilidad

de los procesos de acreditación varía significativamente según el contexto institucional, la cultura organizacional y el grado de involucramiento en los procesos de autoevaluación. De manera similar, en el contexto peruano, persiste una brecha crítica en la implementación de estos procesos, dado que la gestión de la acreditación suele percibirse como un trámite externo y punitivo, más que como una cultura institucional orientada a la mejora continua (Zevallos, 2021).

Esta percepción se fundamenta en experiencias previas donde la acreditación se ha asociado principalmente con sanciones o con la pérdida de licencias de funcionamiento, desplazando su sentido formativo y de aprendizaje organizacional. Asimismo, la debilidad estructural en la vinculación con el entorno social genera que los actores universitarios interpreten los estándares de manera heterogénea, lo que profundiza la brecha entre la normativa formal y la práctica académica cotidiana.

De hecho, esta problemática se agrava cuando se considera que la SUNEDU (2022) ha documentado que las universidades peruanas enfrentan desafíos significativos en términos de infraestructura, recursos humanos y capacidad de gestión para cumplir con los estándares de calidad exigidos por el sistema de acreditación nacional. El III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú revela que, si bien el 85% de las universidades cuenta con algún sistema de autoevaluación, solo el 35% ha logrado articular de manera efectiva con su planificación estratégica, lo que limita su impacto en la mejora sostenida de la calidad educativa.

En este contexto, la problemática descrita justifica la necesidad de un abordaje cualitativo-fenomenológico que permita comprender las expectativas, percepciones y vivencias de los actores educativos involucrados en los procesos de acreditación. En consecuencia, no resulta suficiente analizar el cumplimiento de los estándares desde una perspectiva exclusivamente cuantitativa; por el contrario, es imprescindible comprender las experiencias de quienes ejecutan el proceso, ya que su participación activa constituye una fuente clave de información sobre las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora del sistema de aseguramiento de la calidad.

Ante este escenario, surge la pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las expectativas de los estándares de calidad para la gestión del proceso de acreditación en un programa de educación primaria en una universidad pública de Lima? En este sentido, la relevancia de este estudio es multidimensional. En el plano teórico, aporta una perspectiva fenomenológica al campo de la gestión pública educativa, al rescatar la subjetividad de los actores como un elemento dinamizador del cambio institucional y como una contribución al estudio del aseguramiento de la calidad en la educación superior.

En el ámbito práctico, los hallazgos proporcionan evidencia empírica para optimizar la toma de decisiones institucionales y fortalecer los recursos humanos necesarios para la sostenibilidad del proceso de acreditación. A diferencia de estudios centrados exclusivamente en el cumplimiento normativo, esta investigación aporta una visión disruptiva al situar al actor humano como el núcleo del aseguramiento de la calidad, reconociendo que los estándares constituyen medios para la mejora institucional y no fines en sí mismos.

En atención a lo expuesto, el objetivo del presente estudio es comprender las expectativas acerca de la implementación de los estándares de calidad para la gestión del proceso de acreditación en el programa de Educación Primaria de una universidad pública de Lima, a partir del análisis de las percepciones de los actores educativos involucrados; en particular, se busca describir cómo estos actores valoran la gestión estratégica del proceso de acreditación, analizar las expectativas asociadas a la formación integral como componente central de los estándares de calidad e identificar las percepciones existentes en relación al soporte institucional necesario para la implementación efectiva y

sostenible de dichos estándares.

MÉTODO

La investigación se fundamenta en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo de tipo básico. Se empleó el método fenomenológico, el cual permite explorar y comprender las experiencias y expectativas de los actores educativos respecto a los fenómenos estudiados. Este enfoque metodológico resulta pertinente cuando el objetivo de investigación es comprender significados subjetivos y experiencias vividas, tal como ocurre en el presente estudio donde se busca conocer las expectativas de docentes y estudiantes respecto a los estándares de calidad para la acreditación.

En coherencia con este paradigma, el enfoque interpretativo reconoce que la realidad social es construida por los actores que participan en ella, por lo que la comprensión de los fenómenos educativos requiere aproximarse a las perspectivas de los sujetos involucrados. En particular, el diseño fenomenológico, se orienta hacia la descripción de las experiencias tal como son vividas y percibidas por los participantes, sin pretensiones de generalización estadística, pero con profundo interés en la profundidad y riqueza de los significados compartidos.

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones del programa de Educación Primaria de una universidad pública ubicada en el Cercado de Lima. La selección de esta institución respondió a criterios de relevancia, accesibilidad y pertinencia para los objetivos de investigación. La muestra fue seleccionada de manera intencional y estuvo conformada por seis participantes: cuatro docentes integrantes del comité de calidad y dos estudiantes delegados del programa.

Los criterios de selección se fundamentan en la representatividad y el rol directo de los sujetos en la gestión del proceso de acreditación. Los docentes participantes tenían experiencia mínima de tres años en el programa y habían participado activamente en procesos de autoevaluación institucional. Los estudiantes delegados habían sido elegidos por sus pares para representar sus intereses en el comité de calidad del programa. Esta conformación muestral permitió triangular perspectivas desde diferentes posiciones dentro de la estructura organizacional del programa educativo.

Para la recolección de información, se utilizó la técnica de la entrevista, empleando como instrumento una guía de entrevista semiestructurada compuesta por veinte preguntas abiertas. El instrumento fue diseñado con el propósito de analizar las categorías de estándares de calidad y gestión del proceso de acreditación a través de sus subcategorías: gestión institucional, desempeño de directivos y docentes, soporte institucional, gestión estratégica y formación integral.

Las preguntas estuvieron orientadas a explorar las experiencias, percepciones y expectativas de los participantes respecto a cada una de estas categorías. La validez del instrumento se aseguró mediante el juicio de tres expertos en metodología de la investigación y gestión de la calidad educativa, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y exhaustividad de las preguntas propuestas. Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial, con una duración aproximada de 45 a 60 minutos cada una. Todas fueron grabadas en audio previo consentimiento informado de los participantes, garantizando la confidencialidad de la información y el anonimato de las respuestas.

Para el procesamiento y análisis de la información, se siguió la propuesta de Van Manen (2003), reconocida autoridad en investigación fenomenológica hermenéutica, que incluye las etapas de transcripción literal de las entrevistas, análisis temático e identificación de significados esenciales. El

proceso de análisis se inició con la transcripción verbatim de cada entrevista, revisando cuidadosamente cada grabación para asegurar la fidelidad del texto escrito. Posteriormente, se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones para familiarizarse con el contenido y capturar las impresiones generales de los participantes.

El análisis temático propiamente dicho implicó la identificación de unidades de significado, la codificación abierta, la categorización y el establecimiento de relaciones entre categorías. El análisis de los datos se apoyó en la organización sistemática de la información, empleando la técnica de triangulación para fortalecer la interpretación científica de los resultados. Dicha triangulación se aplicó a nivel de fuentes (docentes y estudiantes), de métodos (entrevista y observación documental) y de investigadores (análisis independiente de dos investigadores).

El estudio se rigió por los criterios de rigor científico cualitativo de credibilidad, consistencia y transferibilidad propuestos por Lincoln y Guba, reconocidos ampliamente como estándares de calidad en investigación cualitativa. La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de fuentes y métodos, así como mediante la verificación de los hallazgos con algunos participantes (member checking).

La consistencia se garantizó mediante la documentación detallada de todas las decisiones metodológicas y analíticas, lo que permite auditorías externas del proceso de investigación. La transferibilidad se facilitó mediante la descripción densa del contexto y los participantes, lo que permite a los lectores evaluar la aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos similares.

En el plano ético, se aplicó un protocolo de consentimiento informado que incluyó la explicación clara de los objetivos del estudio, los procedimientos metodológicos, los riesgos y beneficios de la participación, y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se garantizó el anonimato de los participantes mediante la codificación de sus identidades (D1, D2, D3, D4 para docentes; E1, E2 para estudiantes) y el manejo confidencial de la información. Asimismo, se respetaron los estándares de redacción científica de la normativa APA 7ª edición en todas las fases del proceso investigativo.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación emergieron del análisis temático aplicado a las seis entrevistas realizadas a los participantes (cuatro docentes miembros del comité de calidad y dos estudiantes delegados). El proceso de análisis permitió identificar significados compartidos en torno a la implementación de los estándares de calidad y su incidencia en la gestión del proceso de acreditación del Programa de Educación Primaria de una universidad pública de Lima.

Resultados generales sobre la implementación de los estándares de calidad

El análisis global de las entrevistas evidencia una expectativa favorable y compartida por docentes y estudiantes respecto a la implementación de los estándares de calidad como mecanismo clave para fortalecer la gestión del proceso de acreditación del programa. Los participantes reconocen que la acreditación no debe limitarse al cumplimiento formal de requisitos, sino constituirse en una oportunidad para mejorar los procesos académicos, administrativos y formativos. Esta valoración se manifiesta con mayor énfasis en los discursos docentes, quienes destacan que los estándares de calidad, cuando son adecuadamente comprendidos e implementados, pueden funcionar como guías para el mejoramiento continuo de la práctica educativa. Los estudiantes, por su parte, valoran la acreditación como un mecanismo que les permite tener garantías sobre la calidad de la formación que están recibiendo y que recibirán en el futuro como profesionales de la educación.

Con el propósito de representar gráficamente estas relaciones conceptuales, a continuación, se presenta la Figura 1, que sintetiza la semántica construida a partir de los discursos muestra que los estándares de calidad se articulan principalmente con cinco ejes: gestión institucional, desempeño profesional de docentes y directivos, gestión estratégica, formación integral y soporte institucional. Estos elementos son percibidos como interdependientes y necesarios para garantizar una acreditación sostenible y orientada a la mejora continua, evidenciando que el aseguramiento de la calidad no puede abordarse de manera fragmentada, sino desde una visión integral del sistema universitario.

Figura 1. Red semántica de estándares de calidad – gestión del proceso de acreditación



Asimismo, los participantes coinciden en señalar que el conocimiento y apropiación de los estándares establecidos por el SINEACE resulta fundamental para asegurar la coherencia entre la planificación institucional, la práctica pedagógica y los resultados formativos del programa. Sin embargo, varios participantes expresaron que existe una brecha entre el conocimiento formal de los estándares y su aplicación efectiva en la práctica cotidiana del programa. Esta brecha se atribuye a múltiples factores, incluyendo la sobrecarga de actividades docentes, la falta de espacios de reflexión colectiva sobre los estándares de calidad, y la percepción de que la acreditación es un proceso impuesto externamente más que una necesidad institucional genuinamente sentida. No obstante, los participantes también reconocieron que la implementación de los estándares ha generado mejoras concretas en algunos aspectos del programa, particularmente en la documentación de procesos y en la sistematización de la información institucional.

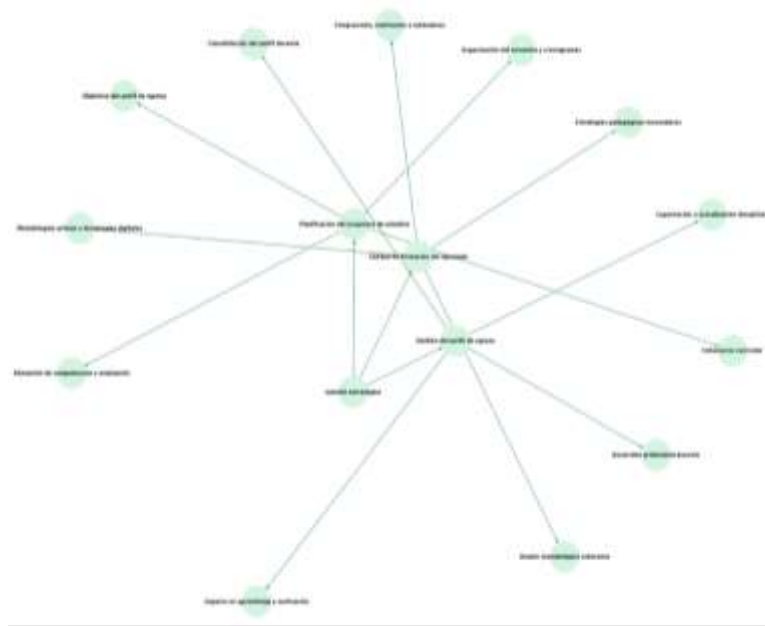
Resultados sobre la gestión estratégica en el proceso de acreditación

En relación con el primer objetivo específico, los resultados muestran que la gestión estratégica es percibida como un componente central para la implementación efectiva de los estándares de calidad en el proceso de acreditación. Los discursos analizados destacan tres aspectos fundamentales: la planificación del programa de estudios, la gestión del perfil de egreso, y el aseguramiento de la calidad. Estos componentes son concebidos como pilares de una gestión estratégica sólida, orientada no solo al cumplimiento de los requisitos de acreditación, sino también a la generación de mejoras sustantivas en la calidad de la formación ofrecida.

Los participantes enfatizan que la gestión estratégica no puede limitarse a la elaboración de documentos de planificación, sino que debe traducirse en acciones concretas que impacten positivamente en la práctica educativa y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los participantes enfatizan que la gestión estratégica no debe reducirse a la elaboración de documentos formales, sino que debe traducirse en acciones concretas que impacten positivamente en la práctica educativa y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta articulación entre planificación y acción se representa de manera sintética en la Figura 2, la cual exhibe la red semántica asociada a la gestión estratégica del proceso de acreditación.

Figura 2. Red semántica de gestión estratégica



Asimismo, el aseguramiento de la calidad es entendido como un proceso transversal que articula la evaluación continua, la mejora de los procesos académicos y la toma de decisiones informadas, contribuyendo a consolidar una cultura institucional orientada a la excelencia. Los participantes valoran positivamente la existencia de mecanismos de autoevaluación y reconocen su importancia para la mejora continua, aunque también expresan preocupación por la carga administrativa que estos procesos pueden generar. La gestión estratégica de la calidad, según los participantes, debe encontrar un equilibrio entre el cumplimiento de los requisitos formales del sistema de acreditación y la generación de valor real para la formación de los estudiantes. En este sentido, se plantea la necesidad de fortalecer los espacios de reflexión colectiva sobre la calidad educativa, que trasciendan los requerimientos formales del proceso de acreditación y contribuyan a consolidar una cultura institucional orientada a la excelencia.

Resultados sobre la formación integral en el proceso de acreditación

Respecto al segundo objetivo específico, los resultados evidencian que la formación integral constituye un eje estratégico en la implementación de los estándares de calidad y en el logro de la acreditación del programa. El análisis de los discursos muestra que la formación integral es asociada con el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión docente, el seguimiento académico de los estudiantes, la investigación y la innovación, así como con la responsabilidad social universitaria.

Para ilustrar estas interrelaciones conceptuales, se presenta la Figura 3, que sintetiza la red semántica correspondiente a la categoría de formación integral. Como se aprecia a continuación, los participantes entienden la formación integral como un concepto amplio que trasciende la mera transmisión de conocimientos disciplinarios y que incluye el desarrollo de competencias profesionales, valores éticos, habilidades socioemocionales y compromiso social. Esta conceptualización de la formación integral se alinea con los planteamientos del modelo de acreditación del SINEACE (2020), que enfatiza la importancia de formar profesionales no solo competentes técnicamente, sino también éticamente comprometidos con la transformación de la realidad educativa peruana.

Figura 3. Red semántica de formación integral



Los participantes resaltan la importancia del rol docente no solo como transmisor de conocimientos, sino como acompañante del proceso formativo mediante la tutoría, la consejería académica y el uso de estrategias pedagógicas inclusivas. Esta concepción del docente como mediador y facilitador del aprendizaje implica un cambio paradigmático respecto a modelos tradicionales de enseñanza centrados en la autoridad del profesor y en la pasividad del estudiante.

En esta línea, los participantes reconocen que la formación de maestros para la educación primaria requiere docentes universitarios que modelen las prácticas pedagógicas que esperan que sus estudiantes apliquen en las aulas escolares. La tutoría y la consejería académica son percibidas como mecanismos fundamentales para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente aquellos que enfrentan situaciones de vulnerabilidad o riesgo de deserción. Asimismo, se destaca que el seguimiento permanente del estudiantado contribuye a mejorar la permanencia, el rendimiento académico y la calidad del proceso educativo. Los participantes sugieren que el programa debería fortalecer los sistemas de seguimiento académico y implementar mecanismos de alerta temprana para identificar estudiantes en riesgo de fracaso académico.

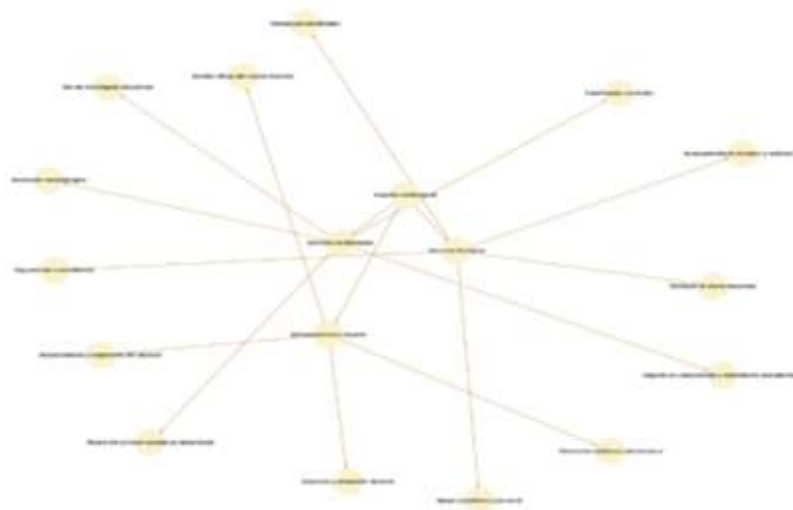
La investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación son identificados como factores clave para la generación de conocimiento y la actualización continua de docentes y estudiantes. Los participantes reconocen la importancia de la investigación formativa como componente integral de la formación profesional de los futuros maestros, sin embargo, expresan preocupaciones sobre las limitaciones de recursos y tiempo para desarrollar proyectos de investigación de calidad. De manera complementaria, la responsabilidad social universitaria es concebida como un componente que articula la formación académica con el compromiso ético y social del programa.

Las actividades de extensión y proyección social, son valoradas como oportunidades para que los estudiantes desarrollen sensibilidad hacia las realidades educativas del país y se comprometan con la transformación de las condiciones de aprendizaje de los niños y niñas peruanos. En conjunto, la formación integral, según los participantes, debe preparar profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica, de adaptarse a los cambios del contexto educativo y de contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Resultados sobre el soporte institucional en el proceso de acreditación

En relación con el tercer objetivo específico, los resultados indican que el soporte institucional es un factor determinante para la implementación de los estándares de calidad y la sostenibilidad del proceso de acreditación. Con el fin de sintetizar gráficamente estas percepciones, se presenta la Figura 4, que muestra la red semántica asociada al soporte institucional en el proceso de acreditación. Los participantes vincular el soporte institucional con tres componentes principales: servicios de bienestar, infraestructura y soporte tecnológico, y recursos humanos. Estos tres componentes son percibidos como condiciones necesarias, aunque no suficientes por si solas, para garantizar el cumplimiento de los estándares de calidad y el logro de los objetivos formativos del programa.

Figura 4. Red semántica de soporte institucional



De acuerdo con lo representado en la Figura 4, los servicios de bienestar universitario son valorados como mecanismos de apoyo que favorecen la permanencia y el desempeño académico del estudiantado, destacándose la tutoría, la asesoría psicológica y los servicios complementarios. Los participantes reconocen que los estudiantes de educación primaria enfrentan diversos desafíos que pueden afectar su desempeño académico, incluyendo situaciones económicas difíciles, problemas familiares y limitaciones en su formación previa. Los servicios de bienestar, según los participantes,

pueden contribuir a mitigar estos factores de riesgo y apoyar a los estudiantes en su proceso formativo.

No obstante, varios participantes expresan que los servicios de bienestar actuales son insuficientes para atender las necesidades de la población estudiantil y que se requiere una ampliación y fortalecimiento de estos servicios. La tutoría académica es particularmente valorada como un mecanismo de acompañamiento que permite a los estudiantes recibir orientación personalizada sobre su trayectoria académica y desarrollar estrategias efectivas de aprendizaje.

En cuanto a la infraestructura, los participantes enfatizan la necesidad de contar con aulas adecuadas, equipamiento tecnológico, laboratorios de cómputo y bibliotecas actualizadas, tanto en formato físico como digital. Los participantes reconocen que la infraestructura del programa presenta limitaciones significativas que afectan el desarrollo de las actividades académicas. Según los discursos analizados, la infraestructura del programa presenta limitaciones significativas que afectan el desarrollo de las actividades académicas, entre ellas aulas inadecuadas para el número de estudiantes, equipamiento tecnológico obsoleto o insuficiente, y limitaciones en el acceso a recursos bibliográficos actualizados. Estas limitaciones son percibidas como obstáculos para el cumplimiento de los estándares de calidad y para la formación de profesionales competitivos. Los participantes sugieren que se requiere una inversión sostenida en infraestructura y equipamiento, así como una planificación estratégica que permita priorizar las inversiones según las necesidades más urgentes del programa.

Finalmente, el recurso humano es reconocido como un pilar fundamental del proceso de acreditación, resaltándose la importancia de la capacitación continua del personal docente y administrativo para garantizar el cumplimiento de los estándares de calidad y la mejora de los procesos institucionales. Si bien se valoran positivamente las oportunidades de capacitación existentes, también se reconocen que estas son insuficientes y que se requiere una política integral de desarrollo profesional que permita a los docentes actualizar sus conocimientos y competencias de manera continua.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten interpretar que docentes y estudiantes presentan percepciones favorables respecto a la implementación de los estándares de calidad en el proceso de acreditación del programa de Educación Primaria, aunque también identifican tensiones y desafíos estructurales que condicionan su aplicación. En primer lugar, se observa que la gestión estratégica es concebida como un elemento esencial para asegurar la coherencia entre el currículo, el perfil de egreso y las demandas del entorno profesional.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Bonett et al. (2024), quienes sostienen que la planificación articulada y la autoevaluación sistemática facilitan el fortalecimiento de una cultura institucional de mejora continua. En el caso analizado, la necesidad de actualizar los planes de estudio y alinear las competencias con los resultados de aprendizaje demuestra que la acreditación no se limita al cumplimiento normativo, sino que implica reorganización curricular, gestión de recursos y compromiso colectivo. Los hallazgos de este estudio se alinean con la literatura especializada que enfatiza la importancia de integrar los procesos de acreditación en la planificación estratégica institucional, más allá de las exigencias puntuales de los organismos evaluadores (Vroeijenstijn, 2019).

En relación con la formación integral, los participantes destacaron la importancia de integrar teoría, práctica pedagógica, investigación formativa y desarrollo socioemocional, en concordancia con los enfoques humanistas descritos por Martínez y Rodríguez (2024). Desde esta perspectiva, el

presente estudio aporta una visión enriquecida al confirmar que la formación docente requiere un enfoque multidimensional que trascienda la enseñanza de contenidos y promueva capacidades de resiliencia, pensamiento crítico, creatividad y ética profesional. La formación de maestros para la educación primaria, según los participantes, debe considerar las particularidades del nivel educativo y las características del contexto peruano, incluyendo la diversidad cultural y lingüística, las brechas de aprendizaje entre diferentes regiones del país, y los desafíos propios de la educación en contextos de pobreza y exclusión social.

De manera complementaria, los resultados se alinean con los planteamientos de Arteaga et al. (2023), quienes identifican el seguimiento de egresados como un indicador clave para evaluar la pertinencia formativa; en este estudio, los participantes reconocen que la formación integral debe estar estrechamente vinculada con las exigencias del mercado laboral y con las necesidades reales del contexto educativo peruano. En consecuencia, la formación de maestros, no puede limitarse a la transmisión de conocimientos disciplinarios, sino que debe preparar profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica, de adaptarse a los cambios y de contribuir a la transformación de la realidad educativa.

Respecto al soporte institucional, emergen brechas importantes en infraestructura, laboratorios, equipamiento y servicios de bienestar universitario. Estas limitaciones resultan consistentes con los hallazgos de Díaz (2021) y Ruiz y Briceño (2020), quienes documentan que las universidades públicas latinoamericanas enfrentan restricciones financieras y administrativas que dificultan la consolidación de sistemas de calidad sostenibles. En este estudio, la descripción de experiencias directas de docentes y estudiantes permite comprender cómo dichas carencias influyen en la percepción de la calidad educativa y en la viabilidad de los procesos de acreditación.

La evidencia sugiere que la calidad no depende únicamente de la existencia de estándares, sino de la capacidad institucional para proveer condiciones materiales y organizativas adecuadas. En concordancia con ello, los hallazgos confirman la importancia de considerar las condiciones institucionales en el diseño e implementación de políticas de aseguramiento de la calidad, reconociendo que las universidades públicas enfrentan restricciones estructurales que pueden limitar el cumplimiento de los estándares establecidos (García de Fanelli, 2020).

Un aporte relevante de esta investigación es la identificación del desfase entre los estándares institucionales y la capacidad real de ejecución. Los participantes identificaron tensiones vinculadas a la sobrecarga laboral, la escasez de recursos y la falta de capacitación continua. Este contraste entre una valoración positiva del proceso de acreditación y una percepción crítica de sus condiciones de implementación refuerza la idea de que la acreditación es un proceso dinámico, complejo y profundamente condicionado por factores organizacionales y humanos.

En esta línea, los hallazgos sugieren que la percepción de los académicos respecto a los procesos de acreditación está mediada por múltiples factores, incluyendo su grado de involucramiento en los procesos de autoevaluación, su experiencia previa con sistemas de gestión de la calidad, y el apoyo institucional percibido para el cumplimiento de los estándares (Cardoso y Rosa, 2017). En términos de implicaciones teóricas, el estudio contribuye a la comprensión del aseguramiento de la calidad desde las experiencias subjetivas de los actores educativos, aportando un enfoque interpretativo poco explorado en estudios centrados tradicionalmente en indicadores y modelos normativos.

En el plano metodológico, valida el uso del enfoque fenomenológico para indagar en procesos institucionales, demostrando su utilidad para captar significados, percepciones y vivencias que complementan los análisis cuantitativos tradicionalmente utilizados en la investigación sobre

acreditación educativa.

En cuanto a implicaciones prácticas, los hallazgos ofrecen orientaciones para la toma de decisiones institucionales: fortalecer la planificación curricular, mejorar la capacitación docente, ampliar los servicios de bienestar estudiantil y asegurar infraestructura adecuada para el logro de los estándares. Estos elementos son estratégicos para que la acreditación se convierta en un proceso sostenible y no únicamente en una exigencia regulatoria.

Finalmente, los resultados sugieren que las universidades públicas que buscan fortalecer sus procesos de acreditación deben invertir no solo en el cumplimiento de indicadores, sino en el desarrollo de una cultura de calidad que involucre activamente a todos los actores institucionales. La formación de comunidades de aprendizaje y reflexión sobre la calidad educativa puede contribuir a generar un sentido de propiedad sobre los procesos de acreditación, superando la percepción de que estos son imposiciones externas (Vroeijenstijn, 2019).

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones: el tamaño reducido de la muestra, propio del enfoque cualitativo, restringe la generalización de los resultados; la investigación se desarrolló en un solo programa académico, lo que limita la comparación entre facultades o instituciones; y el análisis se basa en percepciones, por lo que sería pertinente complementarlo con datos cuantitativos o indicadores institucionales objetivos que permitan triangular los hallazgos y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

CONCLUSIONES

En concordancia con el objetivo general, se concluye que los docentes y estudiantes reconocen la relevancia del proceso de acreditación y de la implementación de los estándares de calidad como mecanismos fundamentales para el fortalecimiento del programa de Educación Primaria en una universidad pública. Desde la perspectiva de los participantes, la acreditación es concebida no solo como un requisito formal, sino como una oportunidad para mejorar de manera sistemática los procesos académicos, administrativos y formativos. En este marco, la gestión estratégica, la formación integral y el soporte institucional se configuran como factores clave e interdependientes para el logro de una acreditación sostenible y orientada a la mejora continua de la calidad educativa.

En relación con la gestión estratégica, los hallazgos demuestran que esta constituye un eje central para la ejecución efectiva de los estándares de calidad, particularmente a través de la planificación del programa de estudios y la gestión del perfil de egreso. La articulación entre estos elementos es percibida como determinante para asegurar la coherencia del proceso formativo, la pertinencia de las competencias profesionales y la calidad de los egresados del programa. De este modo, la planificación curricular alineada con el perfil de egreso emerge como una condición fundamental para el cumplimiento de los estándares de acreditación y para la consolidación de una formación profesional de calidad en educación primaria.

Asimismo, se concluye que la formación integral desempeña un rol estratégico en el proceso de acreditación, al integrar dimensiones pedagógicas, académicas, investigativas, tecnológicas y socioemocionales. Los participantes destacan la importancia del rol docente en la enseñanza, el acompañamiento académico y la tutoría, así como la necesidad de fortalecer el seguimiento de los estudiantes y egresados, la capacitación permanente del profesorado, el desarrollo tecnológico y la innovación, y la responsabilidad social universitaria. En definitiva, estos componentes contribuyen a la formación de profesionales con competencias técnicas, habilidades socioemocionales y compromiso

ético, aspectos esenciales para el desempeño docente en contextos educativos diversos y complejos.

Por otra parte, el soporte institucional es señalado como un factor crítico para la implementación de los criterios de calidad y la viabilidad del proceso de acreditación. Los resultados muestran que los servicios de bienestar estudiantil, la infraestructura académica, el equipamiento tecnológico y la disponibilidad de recursos humanos capacitados influyen de manera directa en la percepción y el cumplimiento de los estándares de calidad. En este sentido, la capacitación continua del personal docente y administrativo, así como la inversión sostenida en infraestructura y servicios de apoyo, se reconocen como condiciones necesarias para alcanzar la acreditación del programa de Educación Primaria.

Finalmente, los hallazgos confirman que la implementación de los estándares de calidad en programas de educación primaria de universidades públicas requiere un enfoque integral, que trascienda el cumplimiento normativo y considere las condiciones institucionales, las percepciones de los actores educativos y las particularidades del contexto. La gestión estratégica, la formación integral y el soporte institucional emergen como pilares fundamentales que deben abordarse de manera articulada para consolidar procesos de acreditación sostenibles, coherentes y orientados a la mejora continua de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Alarcón, J. (2021). Gestión de la calidad en universidades públicas peruanas y su impacto en la formación profesional. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/16315>
- ANUIES. (2018). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Diagnóstico de la educación superior en México. ANUIES.
- Arteaga, E., García, R., y Mendoza, L. (2023). Seguimiento de egresados como indicador de calidad en programas de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 45-62. <https://doi.org/10.17227/rie.2023.15.1.45>
- Bernardo, C. E. (2025). Estándares de calidad para la gestión del proceso de acreditación de un programa de una universidad pública en Lima, 2025 [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/150000>
- Bonett, L., Pérez, M., y Torres, J. (2024). Planificación articulada y cultura de mejora continua en universidades acreditadas. *Educación y Universidad*, 28(2), 112-128. <https://doi.org/10.22267/educacion.202428.02>
- Cardoso, S., y Rosa, M. J. (2017). The impact of quality assurance on higher education: A review of the literature. *Higher Education Management and Policy*, 25(3), 1-22. <https://doi.org/10.1787/10.1787/25-5-6km5q42d5lr6-en>
- Chiavenato, I. (2019). Gestión del talento humano: El capital humano de las organizaciones (4.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Deming, W. E. (1989). Calidad, productividad y competitividad: La salida de la crisis. Díaz de Santos. https://gestionempresarialuts.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/calidad_productividad_y_competitividad_la_salida_de_la_crisis_17_t_o_131.pdf
- Díaz, H. (2021). Desafíos de la calidad educativa en universidades públicas latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 11(32), 78-95. <https://doi.org/10.24320/rles.2021.11.32.2950>
- García de Fanelli, A. (2020). La gobernanza universitaria en América Latina: Desafíos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072871e.2020.30.671>
- Juran, J. M. (1990). Juran y la planificación para la calidad. Díaz de Santos. <https://archive.org/details/juranylaplanific0000jura>

- Martínez, L., y Rodríguez, A. (2024). Enfoques humanistas en la formación docente del siglo XXI. *Revista de Pedagogía*, 45(1), 23-38. <https://doi.org/10.22267/revped.202445.01>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/documentos/29646-politica-nacional-de-educacion-superior-y-tecnico-productiva>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. CNA.
- Mora, J. G. (2018). Gobernanza y gestión de la universidad pública en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 3-19. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072871e.2018.24.309>
- Quispe, M. (2022). Calidad educativa y cumplimiento de los estándares del SINEACE en facultades de educación. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 89-104. <https://doi.org/10.17162/hc.v12i23.1234>
- Ruiz, J., y Briceño, M. (2020). Restricciones administrativas en la gestión de calidad de universidades públicas. *Revista de Administración Educativa*, 8(1), 56-72. <https://rae.unex.es/index.php/rae/article/view/145>
- SINEACE. (2016). Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. <https://www.gob.pe/sineace>
- SINEACE. (2020). Estándares de calidad para la acreditación de instituciones de educación superior. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. <https://www.gob.pe/sineace>
- SUNEDU. (2022). III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-2022/>
- UNESCO. (2021). La educación superior en el horizonte 2030: Transformaciones y desafíos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/2030-agenda>
- UNESCO-IESALC. (2020). La educación superior en América Latina y el Caribe: Informe 2020. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
- Van Manen, M. (2003). Investigación fenomenológica y escritura reflexiva. En J. A. Sánchez (Ed.), *Metodología de investigación fenomenológica* (pp. 45-78). Universidad de Granada.
- Vroeijenstijn, T. (2019). Improvement and accountability in higher education: Exploring international perspectives. Routledge.
- Zevallos, G. (2021). Impacto de la Ley Universitaria 30220 en la gestión de la calidad académica. *Revista de Derecho y Sociedad*, 14(2), 210-228. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/25234>