II Congreso Nacional “Acreditación y Evaluación de Competencias”: exposiciones en torno a la educación superior universitaria

Sineace

SERIE: EVENTOS

II CONGRESO NACIONAL "ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS"

Exposiciones en torno a la educación superior universitaria

Sineace

Sineace

Serie Eventos, 4

Consejo Directivo Ad Hoc
Carolina Barrios Valdivia, Presidenta
Fabiola León-Velarde Servetto
Daniel Alfaro Paredes

Secretaría Técnica
Haydee Chacón Cabanillas (e)

Dirección de Evaluación y Acreditación de Educación Superior Universitaria
Director: Sandro Paz Collado
Especialistas: Miriam Aliaga Valladares, Milagros Carrasco Loyola, Claudio Goyburo Peña, Patricia Palomino Asunción, Eveling Ramos Mamani, Yvonne Ruiz Zegarra, Saul Salome Sullca, Richard Torchiani Garaycochea.

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

Corrección de texto
Marco Pinedo Salazar

Diagramación
Silvana Lizarbe

Se terminó de imprimir en diciembre de 2017 en:
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña-Lima

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.° 2017-17313
ISBN N.° 978-612-4322-37-2

Tiraje: 1000 ejemplares
Primera edición
Lima, diciembre de 2017

© **Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa**
Calle Manuel Miota N.° 235 - San Antonio, Miraflores, Lima 18, Perú
Teléfonos: (+51 1) 637-1122, (51-1) 221-4826, (51-1) 221-4807 anexo 108
E-mail: sir@sineace.gob.pe / www.sineace.gob.pe

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

ÍNDICE

Presentación **7**

Conferencias **9**

» ***Palabras de Peregrina Morgan Lora*** **11**

» ***Currículo y evaluación de los aprendizajes: pilotear itinerarios de adquisición de una arquitectura de competencias*** **17**
Dieudonné Leclercq

» ***Enfoque de la formación y evaluación de competencias*** **29**
Piedad Martínez Carazo

Comentaristas **39**

Alberto Jiménez Jiménez
Adolfo del Razo Hernández

» ***Las tecnologías: ventajas para la calidad de la acreditación*** **49**
Alberto Jiménez Jiménez

Comentaristas **61**

María Ojeda
Adolfo del Razo Hernández

» ***Nuevos modelos, nuevos evaluadores*** **71**
María José Lemaitre

Comentaristas **83**

Amparo Muguruza Minaya de Guardia
Manuel Rodríguez Castro

» ***Conversatorio. Retos para una educación de calidad*** **91**
Iván Montes Iturrizaga
Luis Lescano Sáenz
Verónica Zapata Gotelli
Ricardo Cuenca Pareja

Talleres de intercambio de experiencias 101

La tutoría universitaria: sus implicancias en el currículo y en el rol del docente
Eliana Mazuelos Chávez y German Pedro Yábar Pilco 103

Actualización del currículo universitario desde un enfoque socioformativo
Lilliam Enriqueta Hidalgo Benites 117

La auditoría como herramienta de mejora continua del sistema de gestión de la calidad
Magaly Margarita Quiñones-Negrete 135

Sistema de seguimiento de egresados universitarios
Juan Carlos Quispe Cuba y Héctor Castro Cruz 155

La investigación-acción como estrategia en el proceso de acreditación
Edwin Roger Esteban Rivera, Ewer Portocarrero Merino y Nicéforo Bustamante Paulino 171

Semilleros de investigación, estrategia que fortalece la investigación formativa
José Manuel Castillo Custodio, Mercedes Merryl Jesús Peña y Lucia Antonieta Loo Martínez 189

Mejorando hábitos alimentarios de Wichanzao-La Esperanza-Trujillo mediante la proyección social y el aprendizaje-servicio
Susana Edita Paredes Diaz, María Elena Mercedes Gamarra Sánchez, María Esther Amaya García y Carola Andrea Najarro Herrera 203

En la facultad compartimos nuestras vidas y experiencias con los estudiantes
Carlos Quispe Atúncar, César Campos Contreras y Mónica Vásquez Orihuela 215

PRESENTACIÓN

En la actualidad, a nivel mundial, los modelos de acreditación en educación superior han pasado de enfocarse solamente en los procesos, a mirar también los resultados de estos; lo que comprende tanto la verificación del perfil de egreso, como la evaluación de resultados de aprendizaje.

El II Congreso Nacional "Acreditación y Evaluación de Competencias", realizado los días 9 y 10 de diciembre de 2016 en Lima, se propuso generar un espacio académico para socializar los nuevos modelos de acreditación, tanto de educación básica como superior, centrando la atención en el logro de competencias de los estudiantes, aspecto que se evalúa en la dimensión de resultados. Este espacio permitió la reflexión, el diálogo, el aprendizaje y el intercambio, no solo de conocimiento sobre el tema de la calidad de la educación en el mundo, sino también acerca de las experiencias desarrolladas en el Perú. A través de diferentes conferencias magistrales y paneles de discusión con expertos nacionales e internacionales se identificaron aspectos importantes y relevantes sobre la evaluación de los aprendizajes en educación, así como acerca del enfoque de la formación y la evaluación de competencias. Además de ello, se expuso la experiencia internacional en acreditación y evaluación de competencias, y se discutió sobre los nuevos modelos y los nuevos evaluadores que estos requieren. Las instituciones educativas presentaron experiencias exitosas, indicando los retos que afrontaron, y explicando lo que significó para sus instituciones el proceso de acreditación y los beneficios que encontraron en este. Al término del evento, se debatieron los retos para alcanzar una educación de calidad.

El Congreso congregó presencialmente a docentes, directivos e integrantes de comités de calidad de escuelas de educación básica, institutos y universidades de todas las regiones del país; y a gran cantidad de personas que siguieron con interés el evento a través de la transmisión en vivo en los canales de difusión institucional.

Son once años ya en los que el SINEACE ha venido orientando y promoviendo la mejora de la calidad del servicio que ofrecen las instituciones educativas de nuestro país. A través del proceso de evaluación que conduce a la acreditación, reconocimiento público que el Estado otorga a través del SINEACE, estas se comprometieron y asumieron el reto que representa ingresar en el círculo virtuoso de la mejora continua.

Más que el resultado de dos días de intercambio académico, lo que se presenta en esta publicación muestra el trabajo de las instituciones del país comprometidas con la calidad educativa. Garantizar y promover que sean cada vez más quienes se sumen a esta corriente de la calidad será determinante para el desarrollo y crecimiento de nuestro país.

Consejo Directivo Ad Hoc
SINEACE

CONFERENCIAS

PALABRAS DE PEREGRINA MORGAN LORA

PEREGRINA MORGAN LORA[1]

Damos la bienvenida a todos los representantes del Perú profundo, de los Gobiernos Regionales, de las Direcciones Regionales de Educación, de los diferentes sectores; a los presidentes de los Comités de Calidad, a los directores de las instituciones educativas de básica y superior, a los docentes, a los estudiantes que son el motivo por el cual mejoramos la calidad de la educación. Una especial bienvenida a nuestros visitantes, a nuestros expositores como Piedad Martínez, Alberto Jiménez Jiménez, Adolfo Del Razo Hernández; a nuestros representantes del Perú, entre ellos a Luis Lescano Sáenz, Verónica Zapata Gotelli y Ricardo Cuenca Pareja. Agradezco también a los moderadores por su dedicación y por su tiempo brindado, en un mes tan difícil para todos. Mi sincero agradecimiento a todos por haber venido hasta Lima a este II Congreso.

A nuestro II Congreso Nacional —el primero lo tuvimos en el 2015— le hemos denominado Acreditación y Evaluación de Competencias. Como es sabido, el SINEACE ha migrado a nuevos modelos, tanto en la educación básica como tecnológica y universitaria. El enfoque es de competencias. Por lo tanto, tenemos que profundizar en el análisis del tema para movernos en ese nuevo ámbito.

Quisiera mencionar que sobre ese tema se han hecho algunas publicaciones. Voy a citar la última publicación que circula ampliamente en el ámbito latinoamericano en español, se titula *Ideas e innovaciones. Dispositivos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Este es un modelo de aprendizaje

1 Presidenta del Consejo Directivo Ad Hoc del SINEACE hasta mayo de 2017.

basado en competencias. Es el ABC: Aprendizaje Basado en Competencias. Es lo mínimo que deben saber los estudiantes cuando ingresan a la educación básica. Este es el ABC para mejorar la calidad de la educación en las instituciones. Los autores manifiestan que no debe ser un modelo entendido solamente como un cambio de paradigmas, sino más que eso. No es un mero pasar de los objetivos a las competencias. No es un corte y pega de los objetivos a las competencias, como dice Poblete. Este libro es de obligatoria lectura, sobre todo si desean procurar herramientas conceptuales y técnicas. Está dirigido a esos profesores que admiramos y que se dedican a concebir innovaciones en sus programas, en sus cursos, en sus aulas y en sus instituciones. Entendemos por innovación cualquier cambio en las tradiciones del ámbito educacional. Los autores afirman que los docentes no innovan solo en sus cursos, sino en todos los ámbitos: en la totalidad de la propuesta formativa. Añaden que la evaluación tiene la propiedad de focalizar los esfuerzos de los estudiantes. Este es un marco importante para entender por qué este congreso se denomina II Congreso Nacional de Acreditación y Evaluación de Competencias.

Debemos hacer llegar también el agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible este II Congreso Nacional, especialmente al equipo del SINEACE y a todo su personal, que se ha esforzado enormemente para darles a ustedes jornadas de trabajo y de reflexión.

Finalmente, este II Congreso es un acto académico que es parte de la rendición de cuentas que el SINEACE entrega a la sociedad. Como todos saben, cumplimos 10 años de vida institucional. En el año 2000 se dio la Ley N.° 28740, que es la Ley del SINEACE. Durante todo este segundo semestre hemos tenido un conjunto de actos académicos para presentar los productos que con el esfuerzo de estos años hemos logrado. Podemos decirle a la sociedad que hemos hecho el mayor esfuerzo por cumplir la misión que nos encomendó y que ahora caminamos hacia una nueva década en la cual asumiremos nuevos retos y desafíos. Tenemos pensado presentar nuestra memoria institucional, que nos permitirá divulgar todo lo que hemos registrado en estos años. A ustedes les

pedimos que nos apoyen en seguir avanzando como institución, con el mismo interés y redoblado esfuerzo para conseguir que mejore la calidad de la educación en nuestro país. A todos ustedes, y a los que nos escuchan y ven a través de las redes, quiero que sepan que el Perú va por el camino del cambio y se esfuerza porque todo nuestro sistema educativo sea de la más alta calidad. Muchísimas gracias a todos.

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: PILOTEAR ITINERARIOS DE ADQUISICIÓN DE UNA ARQUITECTURA DE COMPETENCIAS

Dieudonné Leclercq[1]

Es un placer estar aquí, porque admiro mucho lo que el SINEACE realiza. El título de mi ponencia es Currículo y evaluación de los aprendizajes: pilotear itinerarios de adquisición de una arquitectura de competencias.

Voy a comparar la arquitectura de competencias con tres momentos por los que pasa un barco: el primero es el proceso de carga/embarque del barco; el segundo es el cabotaje, que consiste en estar en un barco un poco alejado de la tierra, no demasiado lejos. El tercer momento es la aventura, es decir, alejarse en el mar, tener proyectos; pero, para lograrlos hay que recorrer varios caminos. La evaluación de todo el conjunto se consigue al intentar vincularlas con técnicas específicas que más adelante señalaré.

Un currículo está basado en tres pilares: los objetivos, los métodos y las evaluaciones, sin perder de vista que los objetivos están concebidos en términos de competencias.

Todo este sistema —los tres pilares— debe ser marcado, en primer lugar, con el sello de las competencias, tanto en los objetivos, como en los métodos y en

1 Profesor de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Liège, Bélgica.

las evaluaciones. Un segundo sello son los programas con cursos integrados mediante un equipo que piensa que el programa completo no es solamente un almacenamiento de cursos. Hay un libro que Peregrina Morgan ha mencionado, y a menudo me voy a referir de este libro, que es muy técnico.[2] Contiene 23 capítulos; es de mi autoría junto con Álvaro Cabrera, quien no pudo venir. Álvaro actualmente trabaja en el doctorado de la Universidad de Columbia, en Nueva York, en la *Teachers College*; mientras que yo trabajo en La Sorbona, en París.

Empezaré con la definición de competencia. Existen muchas definiciones, y la que he elegido es *la capacidad de actuar en situaciones complejas, movilizando e integrando recursos internos y externos con ética y reflexibidad*. Esta definición podemos ampliarla y precisar, por ejemplo, que los recursos internos pueden ser saberes, actitudes y destrezas; mientras que los externos pueden ser documentos, personas, instrumentos; la ética puede referirse a la metacognición. A este hecho de ampliar o cortar la definición le damos el nombre de *definición de geometría variable*.

Me voy a referir a los objetivos en términos de competencias (así como los métodos y las evaluaciones deben estar en términos de competencias). Los objetivos se pueden resumir, para mí, en cuatro niveles, que pueden llamarse competencias de cuatro tipos: dinámicas, instrumentales generales, metacognitivas y específicas. Las voy a equiparar con los cuatro niveles o cubiertas de un barco.

Al nivel inferior se le llama de las competencias específicas. Se refiere al ámbito específico de una profesión, a lo directamente relacionado con la formación. También se le puede llamar la cala o superestructura, porque de ello depende para qué sirve el barco; se vincula con la profesión del formado. Los saberes disciplinarios son los vinculados a una profesión determinada; son los saberes

2 Leclercq, Dieudonné y Álvaro Cabrera (2014). *Ideas e innovaciones: dispositivos de evaluación de aprendizajes de los estudiantes*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

poco transferibles entre una profesión y otra, pues no se puede transferir la música, la salud, la geometría o la química.

Un segundo nivel, ya sea en un barco de guerra o de pesca, es el que no se puede transformar fácilmente, y corresponde a los objetivos o competencias instrumentales genéricos, que sí son transferibles (como el hablar idiomas o utilizar medios informáticos). Es igual que el barco sea de guerra, de pesca o de romper hielos; igualmente tiene un radar, un ancla, una hélice, rejilla, quillas, etc.

El tercer nivel está relacionado con los paneles de control. Implica ubicarse en un punto y preguntarse dónde estamos, cuánto tiempo vamos a necesitar para llegar al paso siguiente, hacerse preguntas como qué conozco, qué ignoro, qué hago bien, qué hago mal, en qué puedo comprometerme. Pero, para esta evaluación no existen libros ni librerías; para ello solo hay que vivir y aprender a reconocer quiénes somos. Los paneles de control son las competencias

metacognitivas; es decir, conocerse, juzgarse, diagnosticarse, autojuzgarse y autorregularse, seamos o no aprendices.

El último nivel es el del piloto, la cabina de mando (competencias dinámicas). El piloto es el que tiene proyectos, que tiene autoestima, que se califica como un ser interesante, un ser de valor. La dinámica, la resistencia, la motivación y la epistemología se pueden comparar con el piloto que comanda; el piloto que toma las decisiones con perseverancia, que sabe el rumbo, que sabe la dirección que quiere tomar.

Esta analogía la desarrollé después de décadas de lecturas; y salió a la luz en 1987. En el año 2000 conocí a Peter Knight, de nacionalidad inglesa, quien trabajaba en The Open University. Él hizo una encuesta a empleadores sobre las cualidades y características que consideraban importantes para emplear a un postulante. En la síntesis de las entrevistas, que coincide con la analogía que presenté, afirma que lo primero es el *understanding* (conocimiento); esto significa que, si queremos emplear a un químico, este debe ser un buen químico. En segundo lugar, *skills* (habilidades); es decir, todo lo genérico, tal como organizar reuniones, hablar idiomas, saber usar las tecnologías y formas de comunicación. En tercer lugar, está la *metacognition* (metacognición); esto es, conocer sus fuerzas, sus debilidades, sus amenazas. En cuarto lugar, *self-efficacy beliefs* (creencias de autoeficacia); es decir, la capacidad de una persona de creer en sí mismo y de que va a entregar un valor añadido a la empresa, a la sociedad o a la institución.

El equipo del SINEACE ha publicado *24 historias de éxito de certificación de competencias*.[3] La primera historia es de José Nicolás Chilón Huatay, quien se dedica a la ganadería. Primero, él supo tener respuestas específicas sobre la sincronización del celo de la vaca; segundo, pudo hacer rápidamente una aplicación práctica de inyectables, aunque ese conocimiento es más general,

3 SINEACE (2015).

porque se puede inyectar no solo a las vacas, sino a muchos otros animales; tercero, a pesar del nerviosismo, durante las pruebas, le sorprendió haber aprobado sin mayor dificultad. La confianza que tuvo se vincula con el nivel de la autocognición. Aprendió cosas que él pensaba que no era capaz de aprender; descubrió que sí era capaz de realizar las labores de un promotor veterinario (ocupación que le apasionaba). Obviamente, eso se relaciona con la dinámica del compromiso y del placer.

Sobre los otros dos pilares, voy a enfocarme, en primer lugar, en los métodos, y después me enfocaré sobre las evaluaciones. En los métodos, voy a distinguir tres grandes estrategias: el dictado de clase, los casos y los proyectos. El dictado de clase es el método para que los estudiantes sepan saber y sepan cómo hacer las cosas; es la estrategia que conocemos bien, es la tradicional.

En el segundo método se encuentra la estrategia de casos. Los casos son los problemas de ámbito; el equivalente al cabotaje, que ya se mencionó. Es posible perder demasiado tiempo, especialmente en casos simulados. El estudiante debe ser capaz de decir y escribir cosas, pero también de expresarlas con su comportamiento.

La tercera es la estrategia de proyectos. Equivale al viaje en el mar con varias etapas. Los proyectos pueden ser individuales o en grupo, porque lo que se quiere es que el estudiante demuestre el *saber hacer*. Ordinariamente, hemos sido formados sobre la base del dictado de clases, que vendrían a ser el relleno del barco. ¿Cuáles son los impactos sobre la arquitectura del barco y las competencias cuando se descarga el relleno? Esencialmente, el relleno que acumula la cala del barco tiene impacto sobre los otros niveles que he mencionado. Resulta que el estudiante está cargado de contenidos. Si a los contenidos los representamos como ladrillos y estos se encuentran bien apilados —los expertos han pensado esos cursos— estos siguen la coherencia del contenido, no la coherencia y la lógica de las competencias.

En la definición de competencias, las situaciones son muy importantes; esto implica colocar un mismo saber en varias situaciones. Esto es, movilizar el saber en situaciones y trasladarlo al centro de las competencias; es decir, al cabotaje (el segundo momento por el que pasa el barco). En esta situación, el estudiante debe ganar y buscar información, debe investigar. Si visualizamos la parte trasera del barco, el fondo del barco, esto representará lo que ha acumulado como saberes. La consecuencia de esto es el impacto de formación, pues no solo tiene impacto en la cala, en el apilamiento, sino también en la capacidad de buscar, en la capacidad de emprender proyectos. En los proyectos siempre hay una cumbre a la que debemos arribar. Por ejemplo, tenemos un proyecto de una pieza de teatro y la practicamos durante meses sin descuidar detalles, hasta llegar a la presentación. Los proyectos tienen una vía planificada, pero la realidad puede proponer cambios y giros para llegar hasta la cumbre. Durante el viaje, el itinerario, la realidad puede superar lo imaginado y esto tendrá un impacto sobre las aptitudes de las competencias, no solo en la cala de los saberes, en las aptitudes y destrezas, sino también en las instrumentales genéricas, lo que significa ser capaz de investigar y de plantearse interrogantes. En el ámbito de la metacognición, somos capaces de formarnos durante el resto de nuestra vida de modo autónomo, y elegimos personas de referencia con quienes podemos trabajar las dinámicas de aprendizaje.

A continuación, voy a referirme a los proyectos (el tercer momento por el que pasan los barcos). Por ejemplo, tenemos que construir un techo, un cobijo, en una isla. Supongamos que llenamos el techo. Para hacerlo, hay que transportar muchos contenidos, y eso lo haremos sobre un barco de vela. El impacto de hacer todo eso significa integrar los contenidos con una experiencia de vida. El aprendiz empieza por recordar cómo y dónde ha aprendido lo que sabe y repasa en su mente las circunstancias; es lo que se llama la memoria episódica. A nivel instrumental ha aprendido cómo manejar el barco. Hay varios barcos, pero específicamente ha aprendido a transportar este tipo de barco. Ha aprendido también las capacidades genéricas. Por la imagen que tiene de sí mismo, la metacognición, hace un juicio de sus debilidades y de sus fuerzas, porque ha

aprendido, por ejemplo, las limitaciones de esos tipos de barco. Al final, desde la cumbre, puede ver su producto y sentirse orgulloso de lo que hizo.

He encontrado en mi vida muchos profesionales que están orgullosos de lo que han hecho. Me han enseñado los techos, me han enseñado las paredes, los ganados, etc. Es decir, los cuatro niveles impactan en la trayectoria de varios proyectos, pues no se forma a una persona con un solo proyecto; a menudo, se necesitan meses o años para que aprenda más o menos las mismas cosas, pero con detalles diferentes.

Voy a dedicarme ahora a los Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes, a los que podemos llamar DEA. Dispositivo significa que no hay solo un elemento, un método para evaluar un aprendizaje. Los componentes de un DEA son los objetos evaluados, son las competencias y la arquitectura, son los instrumentos. Los instrumentos que ustedes conocen son las preguntas con respuestas múltiples, las respuestas breves, los informes, las simulaciones, los portafolios, etc. Estos deben cumplir ciertas condiciones, que son muy importantes, porque los instrumentos son como un proyector cuya luz se proyecta de acuerdo con las condiciones. Cuando se trata de evaluaciones, como asunto importante, se consideran los instrumentos, las condiciones y los criterios de calidad.

A continuación, me referiré a la evaluación y al concepto de estrategias, porque evaluación y estrategias están enlazadas, son modos de trabajar que sirven para formar y también sirven para evaluar; son vinculantes. Por ejemplo, el primer modo es el clásico que conocemos como "dictar-consultar": el profesor dicta la clase, los estudiantes preguntan al docente lo que no han comprendido, el docente absuelve las preguntas. Hoy en día, se promocionan las clases invertidas; es decir, los estudiantes deben asistir al aula con tareas previas al dictado de clases, deben llegar preparados, y no solo para la recepción de contenidos, sino para consultar al docente lo que no han comprendido.

La primera vez que utilicé esta estrategia fue en 1980, hace más o menos treinta a cuarenta años. Les dije a mis estudiantes —que eran cuatrocientos— que leyeran el capítulo tres, que solo íbamos a discutir el capítulo, con absolución de preguntas planteadas por ellos, en función de lo interpretado por ellos. Llegado el momento, de los cuatrocientos estudiantes solo uno había leído el capítulo. Esto no es una broma, es un problema. Hay muchos estudiantes que se registran en una clase y dicen que leerán, pero hay una diferencia entre el decir y la acción. Cuando tenemos demasiados estudiantes, lo que hacemos es la tarea de relleno del barco.

En la fase de evaluación, se plantean los test de evaluación. Cuando se discute un tema y se les presenta a los estudiantes un test con 4 o 5 soluciones donde una de estas es la correcta, considero que es una consigna muy tóxica para la mente, pues tiene un impacto negativo en términos de consecuencia. Un aprendiz enfrenta una pregunta de selección múltiple (PSM) y sabe que una es correcta: ¿cómo opera su mente? El estudiante dice: "Si es una PSM, voy a leer apenas la pregunta, voy a destacar con palabras clave que son las mismas que en el libro; segundo, paso a verificar las alternativas, que aquí son cuatro; tercero, elimino las menos posibles; y cuarto, elijo mi mejor opción". Eso es muy tóxico para los estudiantes; esos impactos son tóxicos porque no habitúan a los estudiantes a elaborar su propia respuesta. Los estudiantes adivinan, no piensan.

Lo recomendable son preguntas breves abiertas. Lo primero que debemos cuestionarnos es si esa pregunta tiene sentido. El estudiante debe preguntarse si contestará la pregunta, aunque esta sea absurda. Si tiene esas consideraciones debe haber algún modo de contestar. Puede considerar que es absurda y, por ello, decide que no merece ser contestada; ya sea por falta de lógica en el enunciado o porque, si bien tiene bastantes datos, necesita información añadida. Puede considerar que faltan datos. Puede ser también que sea la primera vez que está obligado a escribir una respuesta, a pensarla y, al final, solo al final, una de las soluciones propuestas es su respuesta. O pueden ser todas, porque en la vida real existen situaciones que son todas correctas. También

puede considerar que esas son soluciones generales implícitas (SGI), que son absurdas o que faltan datos. Todo eso transforma completamente la fecundidad de las preguntas de selección múltiple.

Las preguntas clásicas son tóxicas, y las abiertas son sanadoras, pues forman el pensamiento y su impacto, me parece, es positivo. Entre sus efectos, desarrolla el método de la comprensión en profundidad, desarrolla la vigilancia cognitiva. Si presentamos una pregunta que no tiene sentido, que no tiene bastantes datos, la vigilancia cognitiva se activa. Leer, comprender, analizar es profundizar, y los estudiantes a menudo no lo hacen. La prueba debe obligar a los estudiantes a responder, a leer en profundidad.

Abordaré también el tema de la calidad teórica. Daré un ejemplo de lo que se llama validez teórica. Por ejemplo, si tengo una pregunta abierta del problema que se plantea, las huellas que yo como docente encuentro sobre el papel corresponden a muestras auténticas, muestras completas e interesantes de pensamientos, como también una transformación, un error del código. Por ejemplo, con las preguntas (consignas) clásicas hay diferencias entre el estado mental y las respuestas. Si una estudiante piensa que su respuesta correcta es A, pero con una certeza de 40%, y que también puede ser B, pero la considera válida solamente en un 20%, y la respuesta C la concibe correcta solo en un 20%, puede suceder que la consigna no es muy expresiva. La consigna puede decir "Escriba todo lo que usted piensa", y eso significa que debe habrá una correspondencia perfecta entre lo que el estudiante piensa y lo que se ve sobre el papel.

Usualmente, lo que pasa en todas partes del mundo y en todas las edades es que hay una consigna supresora; esta es la que hace que el estudiante entre en duda: "para mí, A es la mejor respuesta, pero B un poquito". El profesor dice "no me interesa lo que pasa en tu cerebro y no me interesan las huellas en el papel, yo soy un especialista". Sin embargo, nosotros no somos especialistas del pensamiento; nunca damos detalles a los estudiantes acerca de sus dudas o certezas.

Voy a referirme al aprendizaje por problemas, el llamado cabotaje (el segundo momento). Por ejemplo, en Medicina, en la Universidad de Holanda, no hay clases de doscientos estudiantes, sino grupos de ocho que se reúnen dos veces por semana; ellos tienen un jefe, un secretario, un tutor que es un docente y un asistente del docente, y un caso problema, que es un paciente simulado. El paciente se queja de dolor de espalda y le han hecho una serie de análisis: de orina, de páncreas y de sangre. El paciente simulado ha aprendido su papel de paciente y sabe responder a las preguntas acerca de sus síntomas. Para ello, cuentan con una líder del día (porque cambian diariamente de líder) y un secretario que anota las decisiones del grupo. Durante dos días son libres de formarse; es decir, leen libros, leen en Internet. Los profesores no recomiendan libros ni los sitios que pueden consultar en Internet, sino que ellos mismos seleccionan su bibliografía. A los dos días se produce lo que se llama "el retorno" o "la vuelta". Se agrupan y se comparten las informaciones que han logrado obtener. En una semana resuelven dos casos; en un mes, ocho casos; en tres meses, 24 casos. Es un problema difícil. Cada estudiante profundiza en lo que considera relevante. Las lecturas de libros difieren entre uno y otro compañero.

En el libro *Ideas e innovaciones*…, mencionado previamente, este sistema de evaluación se llama "prueba de progreso". Esta intenta responder tres criterios que son teóricamente bien planteados: que sea informativa, que sea aceptable para el docente y que sea aceptable para los estudiantes. Estas pruebas contienen 250 preguntas de Verdadero/Falso/No sé (el "No sé" con signo de interrogación). En la Facultad de Medicina de Maastricht se aplica cuatro veces por año. Son 1500 estudiantes que pasan por el mismo test y, después de 24 pruebas, es decir, en un período de seis años, se aprecia la tasa de éxito —con un índice un poco complicado al inicio, porque hay un porcentaje menor de correctas que el de incorrectas; pues, cuando han respondido con un "No sé", estas respuestas han sido sacadas del porcentaje—, donde se ve que hay, a lo largo de los años, una progresión. Esa es la razón por la que se llama test o prueba de progresión.

La primera vez que tomaron esta prueba tuvieron un éxito de apenas 10%; la segunda vez, un 18%; la tercera, un 22-23%. El progreso se ve en diferentes ámbitos, como por ejemplo, el trabajo regular durante el día y durante la semana; tampoco se detiene durante el fin de semana. El aprendizaje no es solo en saberes, sino también en métodos de estudio. El trabajo de un médico debe ser medido, debe ser evaluado; pero, además de las pruebas de progreso, no existe un dispositivo de evaluación para medir cómo enseñar.

Todo eso puede ser llamado "ecos"; un sistema que es más psicológico, porque son juegos de roles. Estos pueden servir tanto para formar como para evaluar. Un eco, por ejemplo, en Medicina, puede darse en el corredor de un hospital, con 14 habitaciones de recepción con pacientes que son atendidos por médicos; cada minuto, los estudiantes deben cambiar de habitación, y en cada habitación hay una persona que simula una enfermedad. Otro ejemplo es el caso de Bélgica, donde los estudiantes aprenden haciendo el rol de farmacéuticos. Participa una verdadera farmacéutica, que realiza el rol de cliente o paciente; otra farmacéutica cumple el rol de evaluadora, pues tiene una lista de cotejo. Cada estudiante se detiene en una puerta, una habitación o una oficina, lee de qué va a tratar lo que hay dentro, y cuando ingresa explica, por ejemplo, que ha recibido una publicidad y por qué ha ingresado.

Ahora voy hablar acerca de la pedagogía por proyectos, que es la tercera gran estrategia. ¿Cómo evaluar las capacidades de las competencias de los estudiantes en un proyecto que, a menudo, es de grupo? Por ejemplo, en Ciencias de la Salud, se dictaba un curso llamado Las leyes. En este, el profesor decidió que los alumnos podían llegar a comprender las dinámicas para su elaboración. Para ello, los estudiantes, durante meses, producían informes regulares para dar cuenta de sus avances. El profesor tomaba apuntes con rúbricas de los reportes de sus estudiantes en línea. En otra modalidad, los estudiantes presentaban periódicamente sus avances ante una "comisión parlamentaria". Otra vez, el profesor emplea rúbricas y anota las intervenciones de sus estudiantes. Estos presentan un proyecto de ley que se discute para su aprobación; quien hace las veces del gobierno presenta su proyecto y el "parlamento" es la

oposición. Durante el proceso, el docente anota las intervenciones, que concluyen con la aprobación o no del proyecto mediante el voto (muchas veces, votos políticos interesados en la salud). Generalmente, estos proyectos de estudiantes han sido efectivamente propuestos en el parlamento belga, y han sido aprobados, por lo que son muy valorados por los estudiantes. Todo este proceso es grabado y luego compartido en Internet.

La forma como se deben integrar todos los informes y las clases de los proyectos son los portafolios; un especialista en este tema es Jacques Tardif. Es interesante la distinción que hace de una prueba, que mide el nivel de dominio y capacidad; mientras que el portafolio, por su parte, mide el desarrollo en competencias. Dominio y desarrollo no son lo mismo. Un portafolio es un conjunto de evidencias y de reflexiones.

Lo que he descrito solamente se circunscribe a uno de los cuatro niveles de profundidad. El nivel uno se refiere a la satisfacción de los estudiantes; el nivel corresponde a las capacidades, los dominios, las pruebas, etc.; el nivel tres tiene que ver con la transferencia al terreno; mientras que el nivel cuatro hace referencia a los beneficios últimos de los profesionales que hemos formado. Es importante conocer el segundo nivel, que corresponde a las evaluaciones unimodales y multimodales; es decir, hay varios modos de evaluar.

Una encuesta de investigación demuestra que la educación puede ser unimodal o multimodal; pero la interpretación y la planificación también son importantes, así como los objetivos seleccionados, como parte de una arquitectura de competencias. Los métodos y las evaluaciones deben formar parte de un esquema de triple concordancia, ser capaces de vincular cada método con su objetivo, con las competencias que desarrolla. Las evaluaciones también deben estar vinculadas, al igual que los métodos.

ENFOQUE DE LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Piedad Martínez Carazo[1]

Mi más sincero agradecimiento a la doctora Peregrina Morgan y a todo su equipo del SINEACE por haberme invitado a participar en este II Congreso de Acreditación y Evaluación de Competencias, de gran importancia para la educación del país. Además, quisiera felicitarlos por esta iniciativa que constituye un espacio de reflexión en torno a la calidad de la educación en el país, con la participación de un gran número de académicos, pues con su labor demuestran el compromiso con la educación del país. Su presencia aquí también denota el gran compromiso, interés y entusiasmo que he podido percibir en cada oportunidad que tengo de visitarlos. También quisiera animarlos a continuar en el trabajo de lo que implica el quehacer de la educación de nuestros países de América Latina y el Caribe.

Luego de esa gran clase magistral ofrecida por el profesor Leclercq y, conocedores de la vasta literatura que existe sobre el tema de competencia-producto, conocedores de todo el esfuerzo realizado por estudiosos e investigadores como el profesor Leclercq para consolidar teorías o generar herramientas que puedan ser útiles para una formación y evaluación por competencias con éxito, y que se constituyan en un aporte al desarrollo de nuestros países, me limitaré a presentar las tendencias del desarrollo de los países de América Latina,

1 Rectora de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, Colombia.

así como sobre las generalidades e implicancias de la formación y evaluación por competencias.

En cuanto al panorama en América Latina, resaltamos indicadores como el índice de desarrollo humano durante el período 2000-2012. Observamos que en el año 2000, el promedio del índice calculado con ciertos indicadores sociales como la educación, la salud y la riqueza estaba en 0,66%; mientras que, en el año 2012, ascendió ligeramente a 0,72%. Por otro lado, observamos un mejoramiento en esa línea de pobreza, pues en el año 2000 se tenía un 42,26%, pero para el año 2012 este indicador mejoró, pues bajó a 29,38%. Por lo tanto, nos queda el reto de superar esta línea de pobreza en la población que aún está sumida en ella.

Con relación a la población rural, observamos que en el año 2000, aproximadamente el 41% de nuestra población se encontraba ubicada en zona rural. Para el año 2012 desciende a solo el 37,1%; la preocupación radica en que estas poblaciones rurales acceden con mucha dificultad a la educación. Respecto del gasto público en educación, se observa que el PIB para el año 2000 era de 4,6%; mientras que para el año 2013 ascendió a 5,2%. A pesar de ello, las cifras aún son bajas para afrontar todos los retos que tiene la región.

En conclusión, podemos decir que la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe experimentaron procesos importantes durante la década del 2000 a 2012, en términos de su desarrollo global; también experimentaron crecimiento económico y la superación de la pobreza, lo que generó un contexto más favorable en materia educativa. También experimentaron cambios acelerados demográficos en la mayoría de los países, lo que llevó a la disminución de la demanda potencial de educación. Por último, debemos destacar la persistencia de los niveles de pobreza, de inequidad y de la alta proporción de población en zonas rurales que dificultan la expansión de una educación de calidad en la región.

Por otra parte, la región afronta una serie de retos establecidos en el informe de la UNESCO en el año 2014. Al revisar el cumplimiento de los objetivos en el programa de la Educación para Todos, establecido en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar 2000, se resalta la heterogeneidad que existe entre los países integrantes de la región. Estos aún se encuentran distantes de los países más desarrollados, con una capacidad limitada de adaptación a los nuevos requerimientos de la globalización de la sociedad de la información. Entonces, se impone la necesidad de capital humano con formación avanzada y científica, mas esto es deficitario debido al bajo número de doctores en la región.

Por otra parte, encontramos que el sector público es el que financia en más del 60% del gasto de I+D. Se observa ausencia de capital privado en la financiación de estas actividades. La promesa de la movilidad social, la transformación económica y productiva de los países de la región, la necesidad de autofinanciamiento de las instituciones de educación superior privadas y la aparición de oferentes privados demandan a las instituciones de educación superior una apertura mayor a la experimentada en etapas históricas anteriores. Todo esto supone cambios en el modelo histórico seguido por los países de la región.

De manera similar, en la conferencia de la UNESCO de 1998 se le otorga a la educación superior una serie de funciones: la generación de conocimientos vinculados al servicio social, a la proyección social, o a la función social de las universidades que se expresa en una función sustantiva del docente en el entrenamiento de personas altamente calificadas. Todo esto con énfasis en la crítica social, que implica la función ética de la educación superior. Tenemos otros retos relacionados con los objetivos establecidos en el programa. En primer lugar, se encuentra la atención a la educación de la primera infancia; como objetivo número dos, la universalización de la educación primaria; luego, la satisfacción de necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos en el mejoramiento del nivel de alfabetización en adultos; la paridad e igualdad de género en la educación; y la calidad de la educación.

En la conferencia de la UNESCO de 2009 encontramos que la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y debe recibir el apoyo necesario por ser fundamento de la investigación, la creatividad y la renovación; además esta contribuye en la erradicación de la pobreza y al logro de sus objetivos de cara al milenio. Por ello, en la Declaración de los Derechos Humanos se proclama que el acceso a los estudios superiores será igual para todos; por lo tanto —concluye esta conferencia—, en ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en la educación superior. Desde este panorama, y a partir del análisis realizado por la UNESCO, se establece una serie de desafíos (posteriores al 2015) enlazados a temas emergentes que debemos considerar en materia de educación. Por ejemplo, la consolidación de la expansión de la educación terciaria y superior, la generación o diseño de currículos innovadores en la educación para la ciudadanía, que atienda el desarrollo de competencia ciudadana; en convivencia escolar, en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, en los procesos de aprendizaje, en la construcción de ciudades de aprendizaje, en el enriquecimiento de los sistemas educativos, contenidos y métodos sobre el desarrollo sostenible y cambio climático; así como en el mejoramiento de la planeación y financiación de la educación en general. Todo esto nos deja ver que la formación y evaluación por competencias constituye una estrategia que puede coadyuvar a la formación de personas idóneas que contribuyan al desarrollo socioeconómico de los países de la región.

En este punto, voy a referirme muy sucintamente a las generalidades de la formación y evaluación de competencias. Empiezo por destacar que las competencias no son nuevas, sino que desde la filosofía griega se dieron señales sobre este desarrollo. Su nacimiento se remonta a los filósofos griegos, quienes abordaban los temas esenciales desde problemas contextualizados mediante la articulación de saberes de diferentes disciplinas. Desde esa época, comenzamos a ver rasgos de esa articulación de saberes.

A finales del siglo XIX, por ejemplo —y en el transcurso del siglo XX—, observamos corrientes como el taylorismo y el fordismo que contribuyeron a la

creación y al desarrollo de una sociedad industrial centrada en la producción del producto. Fue una revolución industrial que sentó las bases de la educación por competencias, pero orientada al ámbito laboral.

En la década de los años sesenta estos movimientos continuaron. En Inglaterra y en Estados Unidos surgieron programas sobre formación por competencias, pero enfocados también al trabajo. En esta década continuó afianzándose el desarrollo de las competencias, especialmente en el ámbito laboral, pues se incrementaba la competitividad empresarial. Lo mismo que en la década de los ochenta y en la década de los noventa, la gestión del talento humano se consolida a partir de la evaluación de competencias y se aplica en los procesos de selección, remuneración, capacitación y evaluación, así como en el ascenso del personal.

Por otra parte, existen áreas del conocimiento desde donde se han trabajado las competencias del ámbito laboral, como es el caso de la psicología cogniti-

va. A través de los estudios sobre inteligencia, procesamiento de información, procesos cognitivos, inteligencias múltiples y la enseñanza para la comprensión —donde comprender significa tener la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe—, se ha contribuido con la formación por competencias. Otras áreas como la psicología laboral y organizacional y educación también han aportado para este fin. Como sabemos, se ha explorado mucha literatura para superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, en la acumulación, en la repetición mecánica de datos; hoy se promueven aprendizajes con mayor sentido para los estudiantes, que desencadenen en el *saber hacer* dentro de un contexto.

En este sentido, han surgido también esfuerzos por parte de algunos autores como Chomsky y Piaget, quienes trabajaron en el desarrollo de las competencias desde la perspectiva lingüística, a la competencia sobre el uso del lenguaje, pero sin tener en cuenta el contexto. También se encuentran los trabajos de Hymes, Habermas y Vigotsky, quienes desde la perspectiva de la sociolingüística trabajaron en las competencias comunicativas. Luego encontramos los trabajos de Bogoya y Vasco; ellos tomaron en cuenta el entorno en el que se encuentra inmerso el individuo, esto es, el contexto; ambos hablan de una actuación idónea que emerge de una tarea concreta y en un determinado contexto. En este sentido, ese recorrido histórico que acabamos de hacer nos demuestra que las competencias siempre han existido; pero han sufrido cambios o han variado según el contexto y según la época. Han surgido para dar respuesta a esas demandas y a las necesidades del entorno.

Aquí tenemos una definición muy completa de Tobón. Me permitiré leerla, por cuanto involucra a todos los elementos que deben estar presentes en un proceso de formación y evaluación por competencias: "[…] procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, que integran diferentes saberes para realizar actividades y/o resolver el problema con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y rendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la cons-

trucción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico empresarial sostenible y del cuidado y protección del ambiente y las especies vivas".[2] Creo que no se queda ningún elemento por fuera y por ello quise compartirla con ustedes.

Todos estos elementos nos demuestran o nos permiten ver que, definitivamente, existen diferentes tipos de competencias. En ese sentido, algunos autores las han agrupado de diferentes maneras. Por ejemplo, una tipología de competencias son las denominadas competencias clave o básicas, en ellas se encuentran la lectura, la escritura y las matemáticas; las competencias transversales o genéricas, comprenden el desarrollo de competencias como el liderazgo, el emprendimiento y el uso de las TIC; las competencias específicas o disciplinares se relacionan con las diferentes áreas del saber, se desarrollan en diferentes niveles: básico, medio, alto y avanzado.

Al respecto, también el profesor Leclercq nos hablaba sobre esos niveles de la competencia y coincidía con algunos autores al referirse al nivel de aprendiz y el nivel de experto. Algunos consideran que la formación que hacemos en nuestras instituciones de educación llega solo hasta el nivel de aprendiz; por lo tanto, nuestro deber es desarrollar aquellas competencias que le permitan al estudiante continuar aprendiendo y desaprendiendo, así como adaptarse a los contextos en los que le tocará desenvolverse; dicho de otro modo, desarrollar competencias que le permitan continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Entonces, podemos concluir que una formación y evaluación por competencias implica la articulación de conocimientos insertados en contextos, implica aprender a aprender, y también a desaprender y a actuar con autonomía. El problema es cómo llevar esto al currículo efectivamente.

La palabra competencia proviene del latín *currō*, que quiere decir carrera. Otro autor señala que proviene del latín *currare*, que significa caminar, y lo describe

2 Tobón, Sergio. 2007. El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, n.° 16/enero-diciembre, pp. 1-15.

como "los caminos del aprendizaje". Existe literatura diversa sobre esta definición. En síntesis, podemos referirnos al currículo como la planificación de todo ese proceso de aprendizaje de los individuos. Han surgido diferentes tipologías como esta que se refiere a la existencia de un currículo formal, que es el que está establecido en los planes de estudio. También existe el currículo nulo, que es todo aquello que no logramos incorporar al currículo, que la sociedad y el estudiante demanda; pero que la escuela no enseña ni atiende. El currículo real es otro tipo de currículo, este no es más que la puesta en marcha o en práctica del currículo formal. También está el currículo oculto, el de enseñanzas encubiertas latentes relacionadas con la filosofía de la institución educativa. El currículo flexible está orientado hacia un cambio desde el punto de vista didáctico, en la planeación del currículo mismo, en los objetivos, en los medios, etc.; permite al estudiante y al docente desarrollar sus propias particularidades. En el caso del docente, toma en cuenta las particularidades del estudiante en la educación superior. Por ejemplo, hablamos de educación flexible cuando posibilitamos que el estudiante organice su propio currículo en función de sus propios intereses a pesar de sus necesidades y disponibilidad de tiempo y recursos. El currículo inclusivo, muy pertinente en nuestra época, toma en cuenta esas particularidades individuales de los estudiantes; es por eso que hoy en día hablamos de una educación inclusiva.

Aquí tenemos, en conclusión, qué es un currículo basado en competencias. Es el que modifica esos convencionalismos sobre la forma de aprender. Lo relevante es, precisamente, la definición de competencias genéricas a partir de un perfil de egresado. Los currículos tradicionales por objetivos apuntan a la descripción breve de objetivos y contenidos sin tener en cuenta los diferentes recursos usados, sobre todo los ofrecidos por la tecnología.

Estas competencias apuntan a unos objetivos individuales y para la sociedad. En cuanto a los individuales, se encuentran el empleo, la salud, la seguridad, la participación política y la participación en redes sociales. En cuanto a la sociedad, se encuentran la productividad económica, la contribución a los movimientos democráticos de equidad, los derechos humanos y de sostenibilidad

ecológica. Se requiere, entonces, de unas competencias individuales institucionales al servicio de las metas colectivas. Todo este trabajo fue realizado por la DESECO a partir de una revisión de investigaciones relacionadas con competencias. Se trabajó en la clarificación de esos conceptos y se tuvieron en cuenta las características del contexto; se realizó la indagación a expertos y se emplearon diferentes técnicas. A modo de ejemplo, podemos mencionar el caso de la Formación y Evaluación por Competencias en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, el ICFES.

La formación por competencias también busca responder al entorno laboral. En la educación superior se debe formar individuos que se ajusten a circunstancias y problemas cambiantes de manera variada y efectiva. Un obstáculo usual en la formación por competencias es la creencia de que el cambio es negativo. Cuando hacemos cambios curriculares o de reformas curriculares es necesario hacer ver que el cambio no altera la formación social del profesor con su institución. Es indispensable iniciar este proceso de transición para que los docentes puedan pasar con éxito a una formación por competencias. Existe una falta de difusión de la información por parte de los directivos de las instituciones, como son la identificación y visualización de buenas prácticas, la consolidación de programas de formación, de cambios en la política y estructura de la misma institución, no solo universitaria, sino de educación en general. En cuanto al docente, este debe focalizarse más en el aprendizaje y no en la enseñanza, debe focalizarse en el rol activo del estudiante y en su rol como espectador o facilitador de ese proceso de aprendizaje, debe focalizarse en dejar de ser un transmisor de contenidos, en reflexionar sobre el qué, cómo y para qué. Nuestra intención es que los estudiantes aprendan. Queremos reducir las sesiones presenciales e incrementar el trabajo autónomo orientado por el docente.

Cuando estemos en este proceso de diseño de currículo por competencias, debemos ser cuidadosos con la elección de las estrategias y de las competencias transversales. No debemos quedarnos solo en la parte disciplinaria. Debemos

seleccionar las competencias más relevantes con las que realmente nos comprometamos a trabajar.

Por último, quisiera dejarles una reflexión sobre esta formación y evaluación por competencias. Se trata de una nueva lógica donde los currículos, más que diseñarse sobre la base de una sumatoria de conocimientos experimentados, deben diseñarse a partir del perfil holístico del ciudadano que se desea formar. Los conocimientos de cada disciplina se mantienen. Por ello, el cambio está fundamentado en el cómo se pueden aprender los contenidos en un contexto donde la información no es fácilmente accesible y afecta la planificación, la metodología y la evaluación.

COMENTARIOS

MODERADORA: MARÍA TERESA MORENO ALCÁZAR[1]

A este conversatorio se unen Alberto Jiménez y Adolfo Del Razo Hernández, a quienes invito a pasar.

Después de haber escuchado al profesor Leclercq, quien enfatiza aquellos elementos que hay que tener en cuenta al momento de implementar una formación por competencias en la universidad, en esta idea de triple concordancia entre las competencias que se trabajan con los métodos que se eligen para enseñarlas y las formas de evaluar, la conferencia de Piedad ha hecho hincapié en los retos que tenemos en América Latina de cara a una formación por competencias. Piedad ha puesto de relieve temas interesantes como son la educación superior, la calidad y el gasto público. Ninguna institución es ajena al tema de la heterogeneidad. En el texto de globalización tenemos que incorporar, en la información que brindamos, con una mirada crítica y ética en la formación de los estudiantes, currículos innovadores. Es interesante resaltar también la formación por competencias. En esa dirección, tanto Piedad como Leclercq conciben una evaluación de desempeño; es decir, conciben colocar al sujeto en el desempeño nacional.

Resulta muy interesante el sistema de evaluación de Colombia, que instaura el tema de desempeño de los estudiantes de manera sistemática, que promueve una lógica continua y de calidad de la educación en el país. Finalmente, me

1 Directora de Asuntos Académicos, Pontificia Universidad Católica del Perú.

parece interesante en la presentación de Piedad esta idea de la misión de la universidad; es decir, cuánta conciencia tenemos de nuestras distintas misiones que son las que constituyen el sello distintivo de la formación que brindamos. Si bien SINEACE se encarga, y lo hace muy bien, de establecer unos indicadores de base, unos indicadores de calidad para la formación y educación, debemos considerar que el sello distintivo que se anuncia en las universidades es el de la calidad.

ALBERTO JIMÉNEZ[2]

La conclusión a la que arribo en esta exposición es que existe una palabra clave en el tema de la educación por competencias; es como una formación en la que realmente nos conectamos con la realidad. La palabra clave es el *cambio*. Es un gran desafío ver el cambio en nuestras instituciones. En ese sentido, cuando se habló de cambio, vino a mi memoria Aristóteles, quien fue discípulo de Platón. Aristóteles lo superó porque Platón predicaba que solamente deberíamos recordar algo originario, donde todo estaba ya dicho, y lo único que teníamos que hacer era recordarlo. El discípulo de Aristóteles fue Alejandro Magno. Lo que hizo Alejandro Magno fue bajar al contexto y por ello edificó un imperio. Encargó a la gente que iba con él en sus misiones que recogiesen una muestra de los animales que encontraran y se la llevasen a su maestro Aristóteles. Ahí es cuando se da una formación por competencias, pues se ajusta al contexto, a la realidad. Me resulta fantástica esta mención; es como un cambio en nuestras instituciones, pues debemos ser capaces de motivar y embarcar en este proyecto a toda la gente que labora con nosotros.

2 Jefe de Servicios de Sistemas Informáticos del Instituto de Salud Carlos III de España. Ministerio de Economía y Competitividad.

ADOLFO DEL RAZO HERNÁNDEZ[3]

Precisamente, en el escenario actual, se cuenta con indicadores y habría que considerarlos. Si bien es cierto podemos determinar el índice de inversión que hacen los gobiernos, o sea, el porcentaje que destinan al sector educación en el producto bruto interno por los montos de ingreso de producción, nos daremos cuenta de que son distintos y eso nos podría dar un falso número de referencia. Desde los orígenes de la competencia, que nos hace el favor de presentar Piedad, encuentro en esa segunda revolución industrial de Ford, el taylorismo que todavía se hace en algunos elementos de la evaluación. Cuando se trata de medir el desempeño no podemos caer en el error de una competencia, de un estándar, en el cumplimiento de una tarea. Al revisar el nivel de desempeño de un trabajador dividimos su esfuerzo y lo clasificamos como novato, como estándar o como sobresaliente. En la educación se tiene un riesgo porque tendríamos estudiantes A, estudiantes B, estudiantes C; entonces, estaríamos condenando a esos alumnos C quizá a ser novatos pobres, que no fueran lo suficientemente capaces de tener la condición de desempeño humano. Este tipo de escenarios tienden a homologar, a considerar las regularidades de cada cultura y debemos plasmarlas en el currículo.

Comenzamos a evaluar en base al manual de ABET. Sabemos que en Estados Unidos hay instituciones educativas evaluadas desde los años treinta y no necesariamente sus criterios de evaluación se generaron en los años treinta. Nosotros comenzamos en México, en los años noventa; estos criterios pueden ser guías para ustedes o para otro país latinoamericano; pero se requiere de una revisión de las particularidades de cada región.

3 Secretario de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería, Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional de México.

DIEUDONNÉ LECLERCQ

A la pregunta de si el estudiante diplomado egresado es competente o no, considero que la respuesta es sí, pues cuando diplomamos a estudiantes al final de su carrera, después de haber cumplido con el currículo, estos son competentes en el tema, en los comportamientos, en las tareas asignadas en su formación. Son competentes, pero todavía no son experimentados, pues necesitarán años de práctica para llegar al nivel de experimentados. Uno de ellos se volverá experto. Entonces, tendremos los competentes, los competentes experimentados y los expertos (que serán menos). Antes de ser competentes son estudiantes y aprendices; aprendices avanzados y después competentes. Entonces, hay niveles y en cada nivel se puede hacer distinciones; pero me parece un modo simple de dar una primera respuesta a este tipo de pregunta.

MARÍA TERESA MORENO

¿Realmente evalúa la prueba Saber de Colombia, o es básicamente un listado de preguntas múltiples?

PIEDAD MARTÍNEZ

Para llegar a ese nivel de experto se requiere dar mucha ayuda a los niveles de alta formación. Por ejemplo, en el caso del desarrollo de la competencia *investigar*, sea en el nivel que fuese —pueden ser inclusive con los niños de la básica—, existirán unas microcompetencias, correspondientes a los niveles más bajos, que los niños deberán desarrollar y para el logro de esas, competencias deberán desarrollar competencias básicas de lectura. En la medida en que se asciende en el nivel de formación, el desarrollo de la competencia

va subiendo de nivel. En el caso concreto de la competencia de investigación, se llegará al nivel de estudios de doctorado.

Es cierto que el individuo puede desarrollar un nivel más alto de competencia que le permita a futuro convertirse en un experto en un área determinada o en un experto investigador, pues la práctica, la experiencia, y todo lo que mencionaba el profesor Leclercq, todo parte de ese máximo nivel que adquiere el individuo. Entonces, los niveles de formación contribuyen a avanzar hacia esos niveles altos de desarrollo en la competencia.

Respecto de la forma como se evalúa a los estudiantes de tercero, quinto, séptimo, noveno y sobre la prueba Saber Pro, que es la prueba de educación superior en Colombia, es un tema en el que se trabaja desde hace poco. La prueba cambió a partir del año 2000 y desde allí se la ha reajustado con base en los resultados. Nosotros los colombianos presentamos estratégicamente a nuestros estudiantes a la prueba Saber. La primera vez quedamos en los últimos lugares y el gobierno recibió muchas críticas al respecto porque, precisamente, en relación con lo que acaban de decir el profesor Del Razo y el profesor Jiménez, son pruebas hechas para un contexto de países desarrollados en general, y nuestros estudiantes no estaban preparados para un contexto como ese. Eran contextos diferentes. La respuesta que dio el Gobierno fue que no nos medimos, no nos evaluamos en relación con la formación que estamos ofreciendo; esto es, individuos capaces de desenvolverse en un mundo globalizado, que cada vez es más globalizado. Nuestro sistema educativo posiblemente tiene fallas, tanto en nuestro proceso de formación como en nuestro proceso de evaluación. Nunca vamos a poder ver dónde tenemos las fallas y cómo podemos hacer los ajustes a los currículos y a las pruebas para mejorarlas. Precisamente, la estrategia que adoptamos y que dio resultado fue la de ingresar a un proceso de ajustes. Luego, continuamos asistiendo como país a las pruebas de PISA; Colombia ha mejorado mucho su posición. Pero esto ha sido acompañado de una serie de programas que ha diseñado el gobierno nacional a través de diversas estrategias y programas.

Adicionalmente, sobre todo en la educación superior, trabajamos las otras dos funciones de la educación superior, que son la investigación y la proyección social. En el caso de la proyección social, se han generado centros de proyección social que constituyen espacios con ejercicios de práctica y aprendizaje.

Estas son estrategias que promueven el desarrollo en competencias. En las universidades, existe una evaluación en todos los indicadores. Este enfoque de formación basado en competencias implica todo un desarrollo de estrategias, de programas que requieren tiempo. Los resultados los veremos a futuro, pues actualmente no varían mucho, no visualizamos aún el cambio. Hay fallas que corregir aún, pero estamos en el proceso y en la misma dinámica que en el Perú, eso es lo importante.

MARÍA TERESA MORENO

Alberto, tú has mencionado el tema de ajustarse al contexto y a la sociedad cuando hablas de evaluación por competencias. Adolfo, has señalado que debemos dar una mirada detenida a los indicadores. Has traído un tema controvertido a la mesa, pues genera una clasificación del tipo de alumno A, B y C; entonces, ¿cuál es la técnica más pertinente o cuáles serían los instrumentos más adecuados para evaluar competencias desde la práctica pedagógica?

ALBERTO JIMÉNEZ

En el caso de España, trabajo principalmente con nuevas tecnologías. Esta ponencia será de cómo las tecnologías se aplican a un proceso de evaluación. No soy experto en el tema de evaluación, pero creo haber percibido el dinamismo de una sociedad nueva. El aforo de esta conferencia de especia-

listas y de personal técnico hoy y de gente que está trabajando en ello me ha sorprendido. Parece que en España no hay este nivel, no hay la posibilidad de crear cosas nuevas.

ADOLFO DEL RAZO

En el caso de México —y ahora reflexiono sobre la respuesta de Piedad— sobre los instrumentos de evaluación que se aplican en un inicio, en la formación básica, las pruebas escritas no son la mejor forma de evaluar competencias. Podría explorarse solamente lo que pueden captar o cuánto han asimilado sobre un aprendizaje. Estas pruebas escritas podrían aplicarse a competencias básicas que se relacionan con qué tanto asimila, qué tanto comprende un niño, cuántas palabras por minuto lee y que esto no signifique nada más que volumen, sino la capacidad de relacionar sílabas y luego palabras.

Las competencias de tipo genéricas quedan fuera de este tipo de evaluaciones escritas y de más competencias, pues estas no siempre nacen en el seno académico, como es el caso de las competencias de responsabilidad social. Estas nacen en casa y el facilitador de esas competencias muchas veces es el padre, no así el docente en el aula. Las formas de evaluación de las competencias que pueden dar mejores resultados para conocer qué tanto nuestra tarea tuvo resultados es en el acompañamiento en la tutoría. Las demás formas de evaluar competencias se relacionan con las competencias disciplinares. El aprendizaje basado en problemas, la simulación y los estudios de caso son las formas más eficientes e impactantes que pueden utilizarse para evaluar este tipo de competencias.

Seguramente la aplicación de este tipo de exámenes de ingreso se realiza bajo el esquema de opción múltiple, por la facilidad que implica calificar y tener un resultado contra el tiempo. En algunas pruebas, además de las cuatro formas de contestar, se agrega una quinta y hasta una sexta con la opción "todas las anteriores". Esto se complica para los estudiantes, se confunden más, y aplican la técnica del "Santa María, dame puntería". Para ellos es más vergonzoso dejar un examen en blanco u opciones no seleccionadas. Hasta aquí debemos preguntarnos cómo hacemos para concordar con un modelo basado en competencias. ¿Cómo evaluar esas competencias en períodos más largos con instrumentos que sean diseñados por expertos que hayan vivido y se hayan construido en el marco de las competencias? Si nosotros observamos el caso de México, el técnico comenzó la reforma del modelo educativo basado en competencias. Durante mucho tiempo, tuvo que afrontar el primer problema, esto es, definir qué es una competencia, pues existía mucha confusión al respecto; luego, el segundo problema que tuvo que afrontar fue el cómo interpretar una competencia. Nuestra población docente tiene aproximadamente 56 años de edad, en seis o siete años vamos a pagar la factura demográfica, pues fuimos formados por maestros que fueron formados en los años setenta o en los años ochenta, que a su vez fueron formados en los años cincuenta. Esta secuencia es la reproducción de este modelo conductista.

ALBERTO JIMÉNEZ

Aprovecho que se ha tocado el tema de las competencias digitales y el tema de la trayectoria de los docentes que aprendieron en los años setenta. Considero que es un tema difícil, que tenemos que trabajar con mucha delicadeza y mucho respeto para estos profesionales que llevan muchos años, y a lo mejor a muchos de ellos les queda poco tiempo para la jubilación. En ese sentido, quiero hacer mención de la cadena de maestro-discípulo a la que he mencionado al principio. Sócrates era el maestro de Platón; esto es curioso porque Sócrates no escribía y no escribía no porque no supiese, sino porque se negaba y porque la escritura era una cosa muy moderna. Es muy parecido actualmente a lo del Facebook. Él se negaba a escribir porque entendía que la filosofía se debatía. Entonces, él se negaba a usar una nueva tecnología que en ese momento era la escritura, aquella que había surgido gracias a la invención de las vocales, pues hasta ese momento se escribía solo con consonantes, de modo que una M y una S podrían ser "misa" o "musa".

En este evento se encuentran personas que están grabando con sus celulares. Nos llamaba la atención la cantidad de dispositivos encendidos porque, precisamente, eso es lo que viven nuestros estudiantes en el aula y nosotros nos resistimos a ello. Si nuestros estudiantes están inmersos en este mundo de distractores, con estos dispositivos que ya forman parte de su vida desde temprana edad por múltiples razones, y los utilizan masivamente, y no están donde nosotros quisiésemos que estén, llámense bibliotecas o en lugares donde se lleva a cabo el aprendizaje real, tenemos que introducirnos en su zona de confort, tenemos que invadirlos en su zona de distracción, para tuitearles una tarea, para compartirles un esquema. Ese es el punto que nosotros debemos de reflexionar: *cómo incorporarnos*. Nuestros estudiantes están inmersos en la tecnología y debemos reconocerlo porque en esa diferencia de tiempos generacionales se encuentra la desventaja del docente. Estamos aplicando currículos que no van a servirnos en un año o dos. La tecnología cambia las formas de comportarnos socialmente, los compromisos políticos cambian. Entonces, tenemos que planear un nuevo diseño curricular, pues actualmente tenemos

un divorcio total de lo que es y de lo que debe ser. El uso de esa tecnología y la alfabetización digital en toda la plana docente es una de las prioridades que debe atenderse en todos los sistemas educativos.

Las tecnologías requieren un modelo y una reflexión. La evaluación es multimodal y dependerá de los propósitos que esta tenga. Un paso importante en nuestras universidades, a futuro, es la instalación de modelos de gestión de calidad curricular, con la finalidad de que la acreditación sea simplemente la muestra de un proceso de gestión de calidad de formación por competencias (o por la que se haya decidido la institución). De este modo, los planes de estudio tendrían auténticos itinerarios de formación que permitirían arribar a lo formulado en el perfil del egresado.

LAS TECNOLOGÍAS: VENTAJAS PARA LA CALIDAD DE LA ACREDITACIÓN

Alberto Jiménez Jiménez

En esta parte, expondré la importancia de la tecnología de la información y de las comunicaciones en los procesos de evaluación y de acreditación.

Trabajo en un organismo del gobierno de España dedicado a la investigación, en lo concerniente a las tecnologías de la información. La institución acredita a unidades de investigación de los hospitales. Entonces, en primer lugar, presentaré lo que significa un proceso de acreditación para las tecnologías de la información y, en segundo lugar, haré una revisión de algunos aspectos tangenciales, como es el tema de cómo mejorar el *ranking* de nuestras instituciones, cómo posicionar nuestras webs —especialmente si estamos hablando de universidades— en una plataforma de Internet, pues se ha convertido en una herramienta que llega a muchas personas. Finalmente, haré una reflexión sobre el tema de la calidad y de cómo podríamos hacer una evaluación de la formación humana; comprendo que no se vincula mucho con las tecnologías de la evaluación, pero mi otra formación y dedicación es la filosofía, y por eso me gustaría hacer este tipo de reflexión.

Por lo tanto, les contaré lo que ha sido mi práctica en los últimos 15 años y conocerán el punto de vista de alguien que es responsable de la información de las tecnologías de la información y comunicaciones.

En el Instituto de Salud Carlos III, que durante muchos años ha dependido del Ministerio de Sanidad de España y ahora, que se ha trasladado al Ministerio de Economía e Industria desde hace tres semanas escasas, hemos utilizado algunos modelos canadienses en algunos de los procesos de evaluación. En este caso, ha sido un intento de evaluar los resultados de la investigación, que es una de las cosas a las que nos dedicamos. Cuando hablamos de evaluación nos referimos a tres tipos de evaluación respecto de sus objetivos. El modelo canadiense básicamente habla de tres objetivos con que se evalúa. Uno es *accountability*, que básicamente se trata de rendir cuentas; el segundo es *advocacy*, que es poner en valor lo que hacemos y de alguna forma dar a entender en qué somos buenos y en qué pretendemos especializarnos; y por último, el *learning* que sería el aprender. Existe un proceso de retroalimentación muy importante en el proceso de evaluación. El problema es que muchos de estos procesos de evaluación que se aplican en diferentes países de Europa están especializados en una de estas líneas y objetivos. Si trabajan con dos objetivos, lo que se les solicita es rendir cuentas y poner el valor, eso significa que lo que estamos trabajando es hacia una audiencia externa. Pero si están centrados en rendir cuentas y al mismo tiempo en aprender, estamos centrados en una misión determinada, definida por nuestros estatutos. Si lo que estamos haciendo es evaluación para poner en valor y aprender, lo que debemos hacer es identificar. Lo trascendente está en el centro de esos tres objetivos y de esas tres líneas, que yo he denominado como *evaluación abarcante*; sin embargo, considero que es precisamente de lo que se está hablando cuando hablamos de evaluar: evaluación de competencias.

En un proceso de acreditación —proceso de evaluación al final de un proceso de aseguramiento de la calidad—, hay dos cosas que yo creo que son muy importantes en un proceso de evaluación y que es muy importante que se garantice: la participación y la confidencialidad. Muchas veces nos embarcamos en procesos que son muy llamativos; pero nos encontramos con un entorno donde no logramos obtener información. Cabe señalar que estas instituciones saben mucho más de lo que nosotros creemos, pues cuentan con personas con muchos años de experiencia que pueden dar un gran aporte. Por ello,

debemos asegurar, en este primer momento, tanto la participación como la confidencialidad, así como su articulación con las herramientas que tenemos. Existen muchas herramientas sencillas, entre ellas el correo electrónico; desde allí se pueden recibir sugerencias de forma anónima.

Lo importante es cómo implicamos a todos los agentes, porque al final es un proceso colectivo de mucho compromiso. Iniciar un proceso de acreditación es un acto declarativo, es la forma en que toda la institución se compromete a cambiar en un proceso nuevo. La doctora Martínez comentaba la importancia del cambio, pues iniciar un proceso de acreditación implica hacer ver a todos, y a nosotros mismos, que estamos iniciando un cambio en nuestra vida y en nuestro trabajo. No solamente es un proceso declarativo: es un proceso autopoiético debido a que el mismo proyecto está generando lo que está intentando justificar. Cuando abrimos la puerta al SINEACE, empezamos el proceso de mejora; al mismo tiempo, todo ese proceso nos lleva a crecer; es decir, no estamos simplemente dando constancia de cómo estamos haciendo las cosas, sino que a ese proceso tenemos que ponerlo en valor como tal.

Los chilenos Francisco Varela y Humberto Maturana han estudiado lo que es un proceso autopoietico de autocreación. Señalan que de una forma independiente, los sistemas interactúan con su entorno y van ajustándose al contexto, de tal forma que este proceso de documentar los detalles tecnológicos es clave. Entonces, no se trata solo de un proceso muy bien conceptualizado, sino también de trabajar al detalle cómo esos conceptos se ponen en marcha en el día a día.

La matriz de evaluación del SINEACE, publicada alrededor de mayo del 2016, establece una serie de factores y 34 estándares. Se encuentra la matriz estratégica, la formación integral, el soporte institucional y los resultados, que son los cuatro ámbitos que el SINEACE expone en ese documento. El SINEACE evalúa la gestión de una institución académica mediante tres niveles; mi propuesta es que mapeemos con los sistemas *software* de la institución y veamos cuáles de los sistemas funcionan en nuestros institutos o en nuestras universidades y

a su vez dan respuesta a lo que el SINEACE está evaluando. Los acrónimos empleados pueden explicarse así: HR significa recurso humanos; CR es la relación con los clientes de la informática empresarial; el RP (es lo más genérico) son los sistemas de recursos de los sistemas empresariales; y el SCM es el sistema de gestión de los suministros.

En la empresa, hay un *software* dedicado a este ámbito; en las instituciones con las que trabajamos, debemos saber con qué *software* cuentan y dónde alojan los datos para gestionar los recursos humanos, la infraestructura, las aulas, los horarios, los alumnos, profesores, egresados (inclusive cómo les está yendo en su carrera profesional). Es beneficioso que estén dentro de la metodología de la matriz del SINEACE; pero debe expresarse, en concreto, dónde se alojan. En ese sentido, tal vez se haga un seguimiento en sitios no necesariamente pensados para ello, como por ejemplo, en una hoja Excel. Entonces, debemos tener en cuenta esos detalles porque ese es un sistema de información; por muy humilde que sea lo tenemos que recoger. Lo importante es que veamos cómo cubrimos la matriz del SINEACE con herramientas. Por ejemplo, cuando vamos a una clínica y tomamos el servicio de un dentista podemos apreciar la tecnología disponible; esta debe ser tomada en cuenta, pues así comprobamos la calidad del lugar. Entonces, la tecnología usada da respuesta a la institución que acredita, dice mucho de cómo funciona, y eso nos permite llegar a detalles.

Por ejemplo, para llegar al modelo de datos —esta es una notación que se utiliza en informática, cómo se estructura una base de datos—, se analiza, en la matriz de evaluación, si se hace referencia a los alumnos, a la infraestructura, a la institución, a la gestión docente o a la investigación, para luego buscar en el repositorio de los proyectos de investigación que tiene nuestra institución. ¿Estamos recogiendo la información de las publicaciones científicas que está generando nuestro personal?, ¿la estamos recogiendo de una forma normalizada, que nos permita estudiar el factor de impacto que tienen? Cada uno de estos estándares, por ejemplo, ¿dónde están y cómo están codificados? ¿Estamos codificando las provincias del Perú en todas las universidades por

igual? ¿Estamos codificando el currículo de nuestros egresados de una forma normalizada? En España, tenemos una ley donde se dice qué se debe codificar. No todo lo que una institución de evaluación, acreditación o académica de calidad necesitan, pero la mayoría de los códigos importantes están ahí. Pensar que todo el mundo, todas las instituciones vamos a tener los mismos códigos, vamos a intentar tener los mismos códigos, no es posible. No se trata de que todos tengamos el mismo programa o el mismo *software* o aplicación para gestionar un proceso de acreditación. Podría estar bien, si lo tenemos. Pero con lo que cada institución tiene y lo que con muchos años de experiencia ha desarrollado, con muchos años de ir acomodando a las necesidades de la institución, podemos intentar entendernos. Si no nos entendemos, y las codificaciones son diferentes, tenemos que buscar alternativas de cómo transcodificamos y cómo traducimos unos códigos a otros.

Cuando haya que presentar un informe a nivel nacional de cómo viene haciendo la educación superior peruana, debemos pedir información a todas las

instituciones afiliadas, con actualización de sus datos, y con documentación al detalle, para poder emitir un informe de control rápido. Para ello, es necesario saber qué tecnología está usando cada una de las instituciones acreditadas o las que están en proceso de acreditación; de este modo conoceremos qué tan complicado será obtener información para realizar un estudio de todo el sistema nacional de educación superior. Es básico saber con qué base de datos está trabajando cada institución y con qué versiones. Esto es lo que ha permitido en mi institución verificar si realmente se ha ampliado la base de la infraestructura, así como verificar las posibilidades para hacer investigación. Aparte de hacer un análisis conceptual, debemos trabajar en los detalles para tener una idea de cómo la red va avanzando.

Otro de los ejemplos, quizá el más ambicioso del Instituto Carlos III, ha sido el sistema para la evaluación de los resultados de la investigación trasnacional. La idea es que lo que se ha investigado debe servir realmente para que la población española tenga mejor salud y calidad de vida. En este proceso, se llegó al punto de análisis donde se identificaron a los autores, todos los roles, mas al final se pudo ver lo complejo que era por las posibilidades que teníamos en ese momento y por los recursos con los que contábamos, lo que nos obligó a hacer un alto y a quedarnos hasta hoy en situación de espera. Actualmente, estamos analizando la manera de continuar. Sin embargo, finalmente, puedo hacer una reflexión: "lo perfecto es enemigo de lo bueno". Muchas veces queremos llegar hasta el último detalle, hasta la perfección. De pronto, tenemos que ser humildes y reconocer que quizá todavía no es el momento.

Estamos en un punto previo en el que hay que ir documentando lo que tenemos, ajustándolo con el resto de nuestro contexto e ir creciendo poco a poco. Mi recomendación es que empecemos con lo que se llama en términos informáticos la CMD. Es un término de metodología de la calidad de gestión de la tecnología, TIC, que simplemente es un catálogo de recursos de información o recursos relacionados con la información. Los recursos humanos se recogen dentro de la CMD; al final, todas las instituciones tienen un catálogo de las máquinas que han comprado, de los servidores, principalmente de la red, de las

cosas que han comprado más costosas que están inventariadas (y que por ley debemos saber dónde las tenemos) y por supuesto las PC.

Pero mucho más importante que eso es tener un catálogo de los recursos *software*, porque en ese catálogo está la inteligencia de nuestra institución; de manera que los ámbitos, los factores, los estándares de la matriz del método de evaluación del SINEACE que estén debajo, van a tener una aplicación que los esté gestionando. De no tenerlas, debemos ser conscientes de que hay un ámbito en torno a esta acreditación que nos pide documentar donde no está claro. Es una zona difusa, es una zona gris que nos permite pensar en qué dirección tenemos que mejorar, qué ámbitos no están bien cubiertos.

No solo debemos tener en cuenta las aplicaciones, sino también debemos prestar atención a las hojas de cálculo de las secretarias de la dirección de las entidades, porque muchas veces ahí hay información muy valiosa. Una hoja de cálculo ya es un recurso de información valioso, pues ya ha sido trabajada y está en la PC de una secretaria. Esto tiene que quedar documentado y tal vez, con el tiempo, ser trasladado a una base de datos y en formato de una tabla relacional, de tal forma que quedaría integrado con todo nuestro sistema de información.

Debajo tenemos lo que es la tecnología de base de datos, la tecnología de los servidores. Como saben, últimamente se emplean mucho los servidores virtuales. Esto nos permite una independencia virtual respecto del *hardware* que da mucho más seguridad a nuestros sistemas. Nos permite también aminorar costos porque un centro de procesamiento de datos puede ser difícil y caro de mantener. Lo que debemos tener en mente en nuestros procesos de acreditación son estos tres niveles, donde uno soporta al otro —y en este caso me refiero directamente a los responsables del SINEACE que están un poco implementando esta nueva metodología—; pero, además, debemos preguntar explícitamente a las instituciones cómo están procediendo, con qué metodología de base de datos se organiza, qué tipo de entidades utiliza. Y esto lo leo: "Si llegáramos a identificar qué *software*, programas, hojas de cálculo, tablas

de base de datos o columnas de una tabla intervienen en la gestión de cada uno de los 34 estándares de la Matriz SINEACE, sin duda estaríamos garantizando que esa institución va por buen camino para lograr su cumplimiento. Si además pudiéramos normalizar mínimamente ese uso para la red de instituciones acreditadas o en proceso de acreditación, aseguraríamos que el sistema de educación superior peruano estaría avanzando con paso firme hacia una educación de calidad para el año 2021. La cercanía de la fecha requiere que nuestras acciones sean lo más pragmáticas y concretas posible". La idea es que no podemos perder tiempo.

Veo la sociedad de este país en un proceso muy rápido de crecimiento y, por lo tanto, tenemos que ser muy pragmáticos. En ese sentido, es bueno que haya instituciones como el SINEACE, como la NECA en España, que hace las mismas funciones y son importantes instituciones que apoyan a las universidades. Una es Red Iris y otra es la CRUE, ambas apoyan el proceso de aseguramiento de la calidad. Red Iris ha sido y es el proveedor de las redes de las universidades; fue pionera de la redes de Internet a universidades e incluso a hospitales, pero además es un organismo que aglutina y coordina con las industrias del *software*, de manera que se consiguen precios más favorables; al mismo tiempo, llega a estándares comunes de funcionamiento. La CRUE es la conferencia de rectores de universidades de España y también hace este tipo de funciones. Entre otras cosas, tiene un proyecto para hacer un *software* de gestión de universidad que ofrece de forma gratuita a las 87 universidades que hay en España; no obstante, todavía no lo han terminado, es aún un proyecto en ejecución.

Existe un *software* que está promoviendo la UNESCO. Se llama OpenEMIS, la idea es que sea un *software* abierto, gratuito y que sirva para gestiones académicas. Como se sabe, la UNESCO, desde los años ochenta, ha liderado varios proyectos con el empleo del software común, en lugar de utilizar un *software* comercial más caro y que ciertas instituciones no se podían permitir. Es el caso, por ejemplo, de la base de datos ISIS, que ha servido para documentar mucho en universidades e instituciones académicas. Actualmente tiene en marcha el proyecto OpenEMIS, que se concibe como un *software* gratuito para las

instituciones afiliadas a la UNESCO para que de este modo las instituciones se promuevan desde algunas de las instancias del Gobierno peruano.

Quisiera también referirme a cómo mejorar la presencia en el internet de nuestras instituciones. Como sabemos, hay un *ranking* de universidades a nivel nacional con base en cuatro parámetros (aunque no me convence el *ranking*). La primera que aparece en el *ranking* de las universidades del Perú es la Católica, la segunda es San Marcos, la tercera es la Agraria La Molina, la cuarta es Cayetano Heredia, la quinta es ESAN, la sexta es la Universidad de Ciencias Aplicadas, la séptima la de Lima, octava la del Pacífico. Esto se puede consultar en la web. Está hecho sobre la base de cuatro métricas. La primera columna es el volumen de páginas que tiene la web de nuestra universidad; la segunda el impacto, es decir, la cantidad de enlaces externos que se conectan a nuestra web; la tercera columna es el número de documentos importantes que están en Word, en PDF, esto es, contenidos; y la cuarta, que titulan como excelencia, es el número de publicaciones en el Google académico. Menciono especialmente esta columna porque existen personas que están en algo que a ellos les apasiona, pero hay detalles que se deben tener en cuenta, como por ejemplo, cómo referencian a su institución. De nada sirve que un departamento de una institución se referencie de una forma diferente al otro departamento, sobre todo con el Google académico. Cuando se hace la búsqueda de una universidad, deben salir cuantas publicaciones académicas tenga y no debe faltar ninguna. Si no está bien referido es porque han utilizado el nombre de otra manera. Creo que en los procesos de acreditación se debe ir incorporando este tipo de parámetros, para que vayamos aprendiendo cómo mejorar de forma sencilla lo que ya tenemos, o sea, cómo ponemos en valor nuestras webs.

Y finalmente, sobre cómo puede ser el proceso de la formación, haré lectura de este artículo de la Ley General de Perú: "La finalidad de la educación es formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa promoviendo la formación y su consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad". Me parece extraordinario, sobre todo estando dentro de una ley

general. Entonces, para evaluar este concepto tan holístico de lo que es la formación, propondré lo que plantea el autor norteamericano Ken Wilber, sobre la base de cuatro cuadrantes que surgen al cruzar dos ejes: un eje horizontal, que va de lo subjetivo a lo objetivo, y el eje vertical, que va de lo individual a lo colectivo. Según el autor, podríamos situar cualquier cosa que encontremos en el mundo en cuatro parámetros. El cuadrante de arriba, a la izquierda, se refiere a lo individual, a lo subjetivo y representa a la *psique*, es decir, el espíritu, la mente; en la parte alta, se encuentra lo que es la individualidad lo que es el cuerpo, "mente sana en cuerpo sano". En la parte de abajo, a la derecha, se encuentra lo colectivo; en el lado izquierdo está lo subjetivo, nuestra cultura, nuestra forma de ver el mundo, nuestros valores, nuestros mitos. Las lenguas autóctonas, y las tantas culturas con sus diversidades y demás, estarían en este cuadrante izquierdo y lo podríamos llamar lo intersubjetivo cuanto es colectivo; en el cuadrante inferior derecho está lo objetivo colectivo, es decir, todo aquello que se puede rastrear y que se puede fotografiar.

Lo interesante de esos cuatro cuadrantes es que podemos analizar hasta qué punto los tenemos cubiertos con nuestra evaluación. Es una forma de ver si realmente estamos siendo holísticos con todas las posibilidades que existen. Volviendo al cuadrante inferior derecho que involucra la economía, veríamos solo las capacidades socioeconómicas, las tecnologías, la sostenibilidad ambiental de las prácticas de nuestras instituciones; en ese sentido, sería muy importante que tuviésemos en cuenta los ocho objetivos del milenio, pues a partir del 2016 son los objetivos del desarrollo sostenible promovidos por la ONU. Actualmente, los objetivos han pasado a duplicarse. Aparte, en el cuadrante inferior derecho, tenemos el tema del hambre, de la mortalidad infantil, de la sociedad ambiental.

En el cuadrante inferior izquierdo se encuentra todo lo inmaterial, lo intersubjetivo, como lo hemos señalado. El yoga ha sido señalado como uno de los valores de la humanidad y ha pasado lo mismo con las fallas de España y con otra serie de elementos inmateriales de la cultura. Es interesante saber cómo nuestra institución entiende la identidad colectiva respecto de las creencias

de nuestro país, de los sistemas de valores, si puede haber más de uno y cómo pueden articularse, la vinculación con la historia nacional. Tendríamos que evaluar qué tal lo estamos haciendo, si promovemos los cuadrantes de arriba de la derecha que es el objetivo individual; es decir, la forma física, los hábitos alimenticios, la higiene, la salud de nuestros alumnos. También debemos analizar cómo estamos atendiendo la parte subjetiva, que es el cuadrante de arriba a la izquierda, esto es, lo cognitivo, lo emocional, lo psicosexual y lo moral.

El profesor Leclercq planteaba con los niveles de un barco, cómo lo cognitivo era el nivel inferior y había una serie de habilidades que terminaban en una metacognición. Pienso que eso tiene un poco que ver con esto de las inteligencias múltiples que también ha comentado la Dra. Martínez y así lo llama Ken Wilber, quien ha retomado a Howard Garner. Él plantea hasta 20 o más formas de inteligencia y lo simplifica en estas pocas que serían lo cognitivo, lo emocional, lo interpersonal, lo psicosexual, lo espiritual e incluso lo moral. Entonces tendríamos que ver hasta dónde podríamos llegar y hasta dónde tendríamos permitido, aunque sea de una forma muestral, lo que pasa con nuestras poblaciones de egresados, si mejoran tras los años de estudio en nuestras universidades o no. En este sentido, veríamos cómo cuantificar lo cualitativo, lo inmaterial. Esa sería la parte medular. La psicología positiva ya está empezando esta articulación. En cualquier caso, este es un reto.

Me quisiera despedir con una frase que dice "Estamos en una carrera entre la educación y el desastre". Hablando sobre calentamiento global, estamos en una carrera entre la educación y el desastre, y sin querer ser catastrofista, es importante que lleguemos a profundidad.

COMENTARIOS

MODERADOR: SANDRO PAZ COLLADO[1]

Una característica que hemos buscado darle al nuevo modelo de acreditación es que se adapte a la diversidad de instituciones educativas, de tal forma que puedan sentirse cómodas con él. Alberto lo ha expresado cuando se refiere a la diversidad de la inteligencias de las personas, personas que dirigen instituciones educativas diferentes. Y, finalmente, estamos en una carrera, como terminó diciendo Alberto, entre educación y el desastre, y nosotros pensamos que, para no llegar a ese desastre, es necesario tener un referente para la gestión de una institución educativa. El modelo de acreditación que ha propuesto el SINEACE debería ayudar a la mejora de la calidad de la educación para evitar llegar al desastre.

MARÍA OJEDA[2]

Represento a AdvancED. Somos una institución que acredita actualmente a 35 mil escuelas alrededor del mundo en 79 países y en siete idiomas diferentes. La magnitud del trabajo y el compromiso en un proceso de acreditación es relevante; por ello hemos trabajado arduamente con el SINEACE en esta búsqueda de trabajo común corporativo que facilite esa oportunidad.

---

1 Director de Evaluación y Acreditación de Educación Superior Universitaria del SINEACE.

2 Directora Regional para Latinoamérica de AdvancED.

El SINEACE busca en el Perú lo mismo que AdvanceED busca alrededor del mundo, y se resume en seis palabras clave. Las primeras tres palabras considero que son vitales, instrumentales, cruciales y que nos distinguen, son las tres "S", *sistemas* que son *sistemáticos* y *sostenibles* a lo largo del tiempo; sin ellos, no podremos crear estructuras, sean estas tecnológicas o de acreditación o procesos. Además, deben alinearse a tres palabras clave que nos definen y que nos ayudan a enfocarnos hacia el futuro, con la finalidad de coordinar trabajos; estas son *reflexión*, *participación* y *colaboración*.

Nuestra visión ha sido la búsqueda continua de un camino de paradigmas porque la educación no es estática, sino dinámica. Esta característica nos conduce a plantearnos y replantearnos constantemente esos cambios; pero, como también podemos desviarnos de este propósito, constantemente estamos buscando lo que llamo el *modelo de colaboración digital*. Este modelo se conecta y se centra en esas seis palabras que acabo de mencionar; nos debe llevar a una verdadera transformación y colaboración que debe expresarse en un mejor servicio a nuestros estudiantes.

Cierto es que todos los programas de tecnología, todos los *software* y las plataformas nos ayudan y agilizan en tiempo real la información; pero esa información tiene que ser transparente, íntegra y con gran claridad e interpretación de sus resultados. Por ello, considero que el modelo del SINEACE así lo propone. Ciertamente, tenemos que replantearnos mucho porque, unido a lo que acaba de expresar Alberto, nuestros modelos tienen que estar alineados a lo que yo llamo *desarrollo sostenible*. Si tomamos en cuenta las estadísticas sobre la cantidad de papel que nosotros empleamos cada vez que viene un proceso de acreditación de una institución, no importa si es primaria, secundaria o superior, nos vamos a sorprender: se generan cerca de doscientos kg de papel y una tonelada completa de dióxido de carbono. Eso significa que no estamos ayudando al ambiente; por su lado, AdvancED, con 35 mil escuelas alrededor del mundo en 79 países y hablando siete idiomas diferentes, no empleamos papel por motivo alguno, pues descansamos la información en todas las plataformas digitales posibles, para poder enlazar, colaborar, reflexionar y producir.

SANDRO PAZ

Mencionaste cambio de paradigma, es un tema que constantemente aludimos y mostramos preocupación. Los estudiantes que llegan a nuestras aulas son cada vez diferentes y no podemos atenderlos pensando que son los mismos estudiantes que fuimos nosotros cuando nuestros profesores nos enseñaron. En este contexto, Adolfo, qué puedes comentarnos desde tu experiencia.

ADOLFO DEL RAZO HERNÁNDEZ

En primer lugar, es un gusto estar con ustedes. Como evaluador del Consejo Evaluador de la Enseñanza de la Ingeniería, nosotros comenzamos —como ya lo ha mencionado María— procesos de evaluación cuyo quehacer académico se documentaba en papel. Para comenzar un proceso de acreditación, las escuelas interesadas enviaban al Consejo estos materiales por triplicado. En México, un comité está compuesto por un coordinador y dos evaluadores; entonces, triplicar esta información significaba un volumen importante.

Sobre el trabajo, primero se debe recibir el material, leerlo en los espacios disponibles de nuestro quehacer académico —requisito necesario para ser evaluador es ser docente de la especialidad que se va a evaluar—, viajar al lugar con esas carpetas voluminosas, y hacer una consulta *in situ* de la información que también estaba presente en todas las áreas de la institución educativa que evaluábamos (y esto lo hace práctico). Pero esta situación se modifica cuando toda la información se envía en un disco compacto, con todas las categorías y todos los indicadores que ya se sujetaban el uso de una tecnología específica.

Para poder consultar los materiales, y con el riesgo consecuente de que algún disco se dañara durante el traslado, e incluso que algún equipo de cómputo no tuviera la capacidad propuesta para poderlo consultar instantáneamente, esta información migra a un espacio virtual, donde las instituciones consideran que es seguro. Se produce lo que mencionó Alberto, una confianza en la

confidencialidad de la información, pues no toda persona puede acceder a ella. El disco compacto y la hoja impresa corrían el riesgo de reproducirse sin autorización de la institución educativa, además de que su información no fuese confidencial. Actualmente, las instituciones protegen esta información y facilitan al Consejo de Acreditación una clave vigente solo por el tiempo que va a durar el proceso de acreditación; allí se genera un registro de entrada así como de qué se consulta. Esto también sirve al Consejo para verificar que estamos trabajando, si leímos el material en su totalidad, si lo leímos las veces que fueron necesarias; todo esto con la finalidad de garantizar la objetividad de la evaluación así como su efectividad. Posteriormente a la evaluación, emitimos una opinión de si se debe acreditar o no el programa académico, para luego firmar una carta que exprese la confiabilidad de los resultados; esto significa que no vamos a informar los contenidos de todo lo recabado. Finalmente, procedemos a cerrar el acceso a la información; es decir, ya no podemos conocer más de la institución.

Estos son algunos de los cambios que se han venido realizando en este Consejo de Acreditación. Ahora, en este escenario, se ha firmado una carta de intención con *American Board* para que los programas de ingeniería en México tengan reconocimiento en Estados Unidos; esto por la dinámica de globalización que tenemos, pues se presupone que un segundo ente, a quien conferirle la confianza de un egresado del programa de ingeniería de México, pueda permitir el acceso al mercado laboral de Estados Unidos. Esto se debe a la apertura comercial iniciada en los años ochenta, el posterior modelo de globalización mediante las firmas de tratados de libre comercio, donde en teoría somos colaboradores de diversos procesos de Estados Unidos y de Canadá. Actualmente, existen algunas limitantes, como por ejemplo, la política del presidente Trump, pues esta parte del egresado reconocido en México y en Estados Unidos que puede trabajar en Estados Unidos se va a ver complejizada. Estas son algunas partes de los cambios que hemos vivido respecto de la tecnología que se utiliza para los procesos de acreditación.

SANDRO PAZ

En general, se debe emplear toda la tecnología para el proceso de evaluación; pero siempre vigilantes con la confidencialidad y el acceso a la información. Esto es algo que nosotros debemos aprender y poner en práctica.

Tenemos una pregunta para Alberto sobre los sistemas BPM para soporte de gestión y acreditación: ¿son buenas prácticas de manufactura? ¿Han tenido alguna experiencia en el uso de sistemas BPM en la gestión de la información? ¿De qué manera aportó en los procesos de acreditación?

ALBERTO JIMÉNEZ

El Instituto Carlos III, por un lado, es acreditado en normas ISO en laboratorios. Lo que nosotros hacemos es investigación básica y, por lo tanto, estamos sujetos a la normativa 9001; mientras que otra parte de la institución está sujeta a la normativa ISO 14001. Nosotros somos los que nos acreditamos y contamos con un *software* especializado en el seguimiento del almacenamiento y recopilación de datos y documentos, que al final es, como lo detalló María, una tonelada de papel —aunque la expresión parezca exagerada, pero es verdad—. Por otro lado, hacemos de entidad acreditadora de los institutos de investigación, como es el caso de los hospitales del sistema nacional de salud. La idea es que estos, e incluso los hospitales privados, puedan tener un departamento dedicado a la investigación, y por lo tanto, deben acreditarse en el Instituto Carlos III, pues es quien gestiona el financiamiento para la investigación pública.

En ese sentido, el sistema que hemos venido utilizando es tan sencillo como un STP; es decir, un servidor en Internet donde se dejan los documentos del proceso de acreditación y donde solamente los evaluadores de esos institutos, que suelen ser dos personas, tienen acceso y evalúan si dichos documentos cumplen con lo que se está pidiendo. En un momento dado, se ha pasado

a uno más seguro que es el FTP y últimamente se está pensando en un tipo de *software* colaborativo, como el *SharePoint* de Microsoft o alguno otro de este tipo. Quisiera hacer hincapié en que, cuando hago referencia a los sistemas de información o de las aplicaciones no es expresamente a los sistemas de la acreditación —que hay muchos, al final es una herramienta más— sino que detrás del modelo conceptual, o más bien debajo del modelo conceptual de la matriz del SINEACE, son los *software*, son bases de datos, son hojas de cálculo que debemos rastrear para documentarlos en nuestro proceso.

SANDRO PAZ

Indudablemente, las instituciones y las escuelas tienen que usar información para tomar decisión y si es que necesitan mejorar las tecnologías de información y comunicación; las tecnologías en general ayudan al manejo de esta información. En ese sentido, María, sobre el currículo actual de educación básica regular que implementó las TIC como una competencia transversal, ¿cómo y qué estrategias podemos utilizar para el desarrollo de

las TIC?, ¿cómo es que el modelo de AdvancED evalúa esta competencia transversal?

MARÍA OJEDA

Mi lema es "el que no está insertado en las nuevas tecnologías va a vivir en un mundo que eventualmente no existe", porque las tecnologías llegaron para quedarse y si no estamos al tanto de los constantes cambios y la constante transformación de las nuevas tecnologías eventualmente estaremos aislados de ese mundo tecnológico. El mejor ejemplo son sus estudiantes, sus hijos que ya acceden a la tecnología con una facilidad que es parte de su cultura, parte de su generación. En AdvancED, nosotros vemos la tecnología no como un producto, sino como parte de un proceso, como una herramienta donde el estudiante tiene tres procesos: 1) la búsqueda de información; 2) la búsqueda de esa información y aplicarla en un contexto de contenido; y 3) la creación y transformación de innovación de proyectos que transciendan y que transformen la educación actual. Uno de los grandes retos que tenemos como educadores es promover esa oportunidad para que los estudiantes y los docentes utilicen la tecnología como herramienta para adherir al conocimiento, mas no como un producto. Si seguimos pensando que la creación de una página en Excel o una presentación en Power Point es a lo que nosotros aspiramos, estamos equivocados, tenemos que trascender ese límite. Es importante que los currículos de todos los países se inserten en las nuevas tecnologías como herramienta de cambio y de innovación; por ello, los exhorto a que, como dicen los jóvenes en Puerto Rico, *googleen*. La escuela *Uptown School* ofrece a sus estudiantes la oportunidad de resolver problemas con las nuevas tecnologías; de este modo, los estudiantes buscan nuevas alternativas, nuevos incentivos, buscan cómo mejorar y cambiar al mundo. Y no son estudiantes de superior ni de secundaria, sino niños de primero, segundo y tercer grado de primaria que quieren cambiar y quieren innovar. En ese sentido, estoy plenamente de acuerdo con implementar las TIC en el currículo. Esas estrategias hay que verlas integradas, no como un producto, sino como un proceso de aprendizaje.

SANDRO PAZ

Adolfo, en el esquema que mencionaste donde los evaluadores pueden participar del proceso de evaluación prácticamente sin usar papeles, ¿qué hacemos con los evaluadores que todavía necesitan de un papel para garabatear? Si no se acomodan a este nuevo mecanismo, ¿esos valiosos evaluadores van a tener que dejar de hacer evaluación? ¿Solo nos queda olvidarnos del papel y acostumbrarnos a la pantalla del ordenador?

ADOLFO DEL RAZO

Para ser un buen evaluador se necesita ser un buen docente y el buen docente ya ha incorporado estas prácticas de uso cotidiano, de tal manera que no les resultan ajenas las resistencias que podrían encontrar en los procesos de acreditación. Las han vencido en sus aulas con los procesos de formación en los programas de crecimiento, de la mano del profesional de cada institución, de tal manera que llegado el momento están familiarizados y pueden llevar a cabo un proceso efectivo. Van a encontrarse con instituciones que mienten en relación a su información y es precisamente mediante una búsqueda tecnológica basada en tecnología de información y computación que difícilmente podrán mentirles. Desgraciadamente, esta es una práctica que se reitera en las instituciones que van a ser evaluadas, pues solicitan evaluación cuando no están preparadas y parte de esa falta de preparación es la improvisación de respuestas. Los hallazgos son visibles cuando alguien miente. Mediante una búsqueda adecuada nos podemos dar cuenta de si están diciendo la verdad o no.

Alberto decía que los objetivos de la evaluación que tenemos están explícitos en los currículos: el qué, el cuándo, el dónde, el cómo. Pero algunos están ocultos, como el para qué, o el porqué, ahí es donde nosotros podemos hacer la búsqueda de cruces de información. Por ejemplo, si hay un pronunciamiento

específico sobre la competencia *colaboración*, el docente evaluador sabe que una forma de verificar esa colaboración se encuentra en una nube donde posiblemente un estudiante comparte un documento al cual otros estudiantes hacen aportes críticos. Este docente evaluador preguntará por esa nube. Si no se encuentra y no se halla cualquier pronunciamiento escrito, esa es una prueba contundente. Cuando nos presentan *software* que dicen utilizar en esos programas de investigación de simulación, nosotros vamos de nuevo al currículo, al sílabo, al programa académico. Pero más importante para nosotros es el pronunciamiento específico de cuál es el *software* que debemos utilizar. Allí debe estar especificada una lista de programas asociados a los contenidos que se van a enseñar y que el estudiante va a aprender. Entonces, cualquier referencia que nos muestren en ese momento no tiene valor porque desde el programa no se hizo ese pronunciamiento específico. Pero si solicitamos en préstamo a un estudiante su USB y encontramos presentaciones en Power Point, hojas de cálculo donde se han vaciado datos de experimentación en laboratorios, documentos en PDF, procesos donde se han hecho síntesis, resúmenes; podemos concluir que realmente se está haciendo uso adecuado de la herramienta tecnológica.

El maestro que ya pasó por esos procesos en su aula para reproducirlos, que pasó por el proceso de aprender a realizar esos cruces de información, que ha transitado por toda esa curva de aprendizaje, puede salir a evaluar. Sin embargo, mientras esté en esa situación de apropiarse del uso de la tecnología, estará en un proceso de capacitación, cuya opinión se puede tomar en cuenta, pero no puede ser contundente. Mientras no tenga el título o la denominación específica de acreditador total puede estar en un proceso de opinión, pero no de resultado.

NUEVOS MODELOS, NUEVOS EVALUADORES

María José Lemaitre[1]

Gracias por compartir este tiempo de reflexión, de análisis, de la ilusión por el cambio, del entusiasmo por la educación y por su calidad. Oportunidades como esta hacen que gran parte de lo que hacemos habitualmente se revitalice, nos reentusiasme, nos vuelva a comprometer con la calidad de la educación.

Quiero referirme concretamente a la educación superior. Hablar de los evaluadores no tiene sentido si no hablamos de lo que evaluamos. Y lo que evaluamos hoy en día nos ha cambiado muchísimo. Voy a partir por las tendencias, porque creo que si no entendemos que hay nuevas tendencias hoy en día en educación superior y estas no cambian la forma en que tenemos que trabajar, la forma en que tenemos que entender a las instituciones, no vamos a hacer las cosas bien.

Lo primero que sucede es la expansión de la matrícula. América Latina es la región del mundo donde la matrícula crece de manera más sostenida. Hemos pasado a tener una cobertura que está cerca al 50%, y eso no solo significa más estudiantes, sino otros estudiantes, y no los grupos de élite que nos acompañaban en los años cincuenta. Son jóvenes y adultos, hombres y mujeres, personas urbanas y rurales, que estudian en tiempo parcial y en tiempo completo, que quieren ser mejores ciudadanos. De este modo, las instituciones se han

1 Directora Ejecutiva del Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA, Chile.

diversificado: son las instituciones públicas y privadas de investigación y de docencia que forman profesionales, que forman técnicos y doctores en jornadas diurnas y vespertinas, en modalidades presenciales y a distancia, con distintos itinerarios.

Para muchos es un mundo ancho y ajeno el entender el paradigma educativo. Hoy, nuestro interés está mucho más en los resultados aprendidos, como el mensaje en el tema del aprendizaje, que es el tema central y motivo de esta reunión, la atención al aprendizaje informal y no formal en muchos países, el desarrollo de marcos de cualificaciones que ponen una nueva estructura de ordenamiento en la formación. Por último, hay un énfasis creciente en la empleabilidad, en cómo se relacionan la educación y el mundo del trabajo, pues para muchas personas que vienen a la educación superior, el interés principal es tener un buen empleo, un empleo que les permita avanzar en la vida con mejores oportunidades .

Hay un punto muy importante. Hemos podido ver cómo la tendencia del desarrollo de la región es reducir los niveles de pobreza. Al reducir los niveles de pobreza, lo que se ha logrado es una nueva clase media que se define esencialmente por su acceso a la educación. Entonces, el compromiso con toda una población que ve en la educación una oportunidad de movilidad social, de desarrollo de ciudadanía es un desafío fundamental. Estos cambios y este mundo que se nos hace ancho y ajeno en la educación superior obligan y han obligado a los países de la región y de todo el mundo a aumentar y promover procesos de mejoramiento de la calidad. La pregunta entonces es cómo saber si esta carrera, este programa, esta institución vale lo suficiente como para que le dediquemos cinco años de nuestra vida y paguemos aranceles o dejemos de trabajar. Los procesos de aseguramiento de la calidad contribuyen a eso. No siempre se cumple, desgraciadamente. Pero actualmente son procesos cada vez más profesionalizados.

Cuando nosotros empezamos en el aseguramiento de la calidad, lo hacíamos un poco más de aficionados. Ahora no. Ahora se necesita ser profesionales,

trabajar, prepararse, buscar mecanismos para el reconocimiento de las decisiones. No tiene mucho sentido si el Perú acreditó una carrera o si esa persona tiene que viajar a Chile. Lo que tenemos que aprender es a reconocer las decisiones de acreditación. Debemos pensar en un aseguramiento de la calidad que se hace cargo de estos cambios.

Otras de las tendencias importantes es la internacionalización. Hoy en día ya no podemos pensar en una educación superior encerrada en los límites y fronteras nacionales. Nos corresponde aprender a hablar otros idiomas para conocer cómo funciona en los otros países, para entender de qué manera nuestros profesionales pueden ir a trabajar en otros contextos, para entender, además, que la internacionalización no es solo movilidad de estudiantes, sino que incluye muchos otros elementos.

La movilidad es un factor real. Nuestros estudiantes se mueven, no todo lo que quisiéramos, pero algunos de nuestros profesionales viajan y tenemos entonces gente que se moviliza. Sin embargo, América Latina es la única región del mundo que no es prioridad de movilidad. Cuando le preguntamos a los europeos cuál es su prioridad, ellos responden Europa; los de Medio Oriente responden Medio Oriente, pero cuando formulamos la misma pregunta a los latinoamericanos, responden Europa o Estados Unidos. Allí hay un tema también pendiente.

Actualmente, el rasgo más distintivo en la educación superior es su identidad. Debemos entender que no tenemos la educación superior latinoamericana, no existe la universidad latinoamericana; hay universidades, instituciones, estilos y formas, a esas las tenemos que reconocer. Cuando las cosas son diversas y poco reconocibles nos generan incertidumbre y esta nos genera la necesidad de estos procesos de aseguramiento de la calidad que son parte importante del trabajo que hacemos. Estos plantean todos los desafíos para la educación superior, que tienen que ver con la necesidad de cambios que cuestan mucho, pues cambiar es difícil. El cambio nos genera incertidumbre, porque al cambiar dejamos lo que era cómodo para nosotros.

En ese sentido, tenemos que repensar la docencia: cómo enseñamos para que aprenda esta diversidad de estudiantes. Esto nos lleva a pensar cómo reorganizamos la docencia. Nosotros todavía pensamos en programas de grado; es decir, que la gente estudie en el colegio, tenga una educación superior, una profesión; ingrese a una carrera, que egrese y se ponga a trabajar. Sin embargo, la vida ya no es así. La gente estudia y trabaja al mismo tiempo y debemos pensar en una docencia que se haga cargo de una educación a lo largo de la vida. Entonces, debemos pensar en cambiar el currículo. Si recibimos estudiantes que vienen de colegios que no son tan buenos como los que atendían a la élite, tenemos que enseñarles cosas que a nosotros nos habrían gustado que aprendieran en la educación media, pero que no aprendieron. No conseguimos nada con quejarnos. Ese es un rasgo recurrente. No importa la universidad o institución que visitemos, siempre se escuchará la misma queja sobre lo mala que es la educación media, que los estudiantes no saben leer, no saben escribir, no saben sumar, etc. Si la educación media es muy mala, entonces hay que hacer algo. Si recibimos a esos estudiantes, hay que educarlos, formarlos; y si no saben leer ni escribir, hay que enseñarles.

Recibí a un grupo de estudiantes de Sociología que no sabía leer y aprendieron a partir de lecturas de la historieta Mafalda. Fue una revolución. Después pasaron a novelas y después pasaron a libros de su carrera. Debemos ser creativos con el currículo, con las estrategias pedagógicas. Un rector comentaba que desde que sus estudiantes tenían acceso a Internet, las tesis se demoraban el doble y eran el doble de largas, pero la mitad de buenas. Él decía: "La culpa es nuestra porque nosotros seguimos enseñando como siempre, cuando debíamos enseñar de otra manera". Debemos enseñarles a ser críticos con lo que leen, no solo con la información que les damos, sino con lo que reciben de Internet, de las redes sociales, de donde la busquen; tienen que ser capaces de desecharlas. Considero que ahí se presenta un desafío tremendo.

Existe un desafío también en revalorizar la docencia, las universidades y las instituciones en general que se definen en función del estudiante. Hay un compromiso con el conocimiento, qué duda cabe; sin embargo, cuando evaluamos, tendemos a evaluar por la capacidad de investigación: cuántas publicaciones tiene, su grado de doctor, entre otros. Debemos hacer un esfuerzo por poner la docencia y la calidad de la docencia en el centro de las ocupaciones y preocupaciones nacionales, porque es ahí donde se forja el futuro del desarrollo profesional de nuestros jóvenes y de muchos adultos.

Tenemos también desafíos en la gestión: qué hacemos con las declaraciones de misiones, cómo nos hacemos cargo de la misión y visión que las instituciones deben ser capaces de formular de manera diferente. Cuando leemos las misiones de las instituciones nos encontramos con declaraciones muy parecidas; todas expresan más o menos lo mismo. Declaran que están comprometidas con el desarrollo del conocimiento, que van a satisfacer los requerimientos de los estudiantes del primer milenio y cosas por el estilo. El reto es buscar la forma como se concreta en cada institución de manera específica y la forma como lo expresa a la sociedad, qué funciones va a desempeñar: si se centrará en la docencia de pregrado o de posgrado, si hará investigación o transferencia del conocimiento, si se centrará en la innovación, si hará una reflexión de la temática de su quehacer, si generará conocimiento acerca de sus funciones

o de cómo se organiza, porque todo eso será el marco con el que evaluará su calidad.

En un contexto en el que los Estados invierten menos en la educación superior, el reto es plantearse de dónde se obtendrán los recursos, cuáles serán las implicancias de sus fuentes de recursos, cuál es su compromiso y cómo se dará cuenta a la sociedad de lo actuado. Un ministro de Hacienda en Chile decía: "Las universidades son como hoyos negros, se tragan todo el dinero que hay a su alrededor y nunca le dan cuenta a nadie". Actualmente, eso ya no es socialmente aceptable y pienso que nunca fue.

El otro tema es el de la internacionalización. Cómo internacionalizamos la experiencia de los estudiantes que no viajan al extranjero y cómo internacionalizamos el currículo. Aquí nos planteamos la necesidad de una buena gestión. Entonces, no es simplemente hacer un buen académico, sino también hay que saber cómo hacer la gestión, sin olvidar que la tarea es el estudiante y los conocimientos.

Ahora, hablamos de aseguramiento de la calidad, qué entendemos por esto; lo primero es entrar a definir calidad, esta es una tarea muy complicada. Existen libros y libros que explican qué es calidad. La mejor manera de paralizar cualquier intento de desarrollar procesos de calidad es decir: "Esto es tan importante que no vamos a hacer nada hasta que nos pongamos de acuerdo en una definición de calidad". Sin embargo, yo quisiera compartir con ustedes una definición de calidad mediante un proyecto que desarrollamos con alrededor de veinte universidades. Eran 17 países en los que intentábamos evaluar el impacto del aseguramiento de la calidad para las instituciones; nos planteamos entender la calidad y comprendimos que ha habido cambios en la calidad. Entonces definimos dos factores fundamentales: a uno lo llamamos *consistencia interna*, es decir, cómo se establece una institución frente a la sociedad; además, nos planteamos el reto de atender a un tipo de estudiante, en estas áreas disciplinarias o de conocimiento, con esas carreras o profesiones, una lógica que está dirigida por sus principios y prioridades de su misión, por sus

valores. Por ello, la identidad de la institución, la capacidad para identificar ese entorno en el que va a operar es un componente fundamental de la calidad. Yo, institución, selecciono las demandas que son pertinentes para mí, y eso me lleva al segundo componente, la *consistencia externa*; es decir, de qué manera me hago cargo de las demandas que vienen de ese entorno que yo he definido como significativo, cuáles son las exigencias disciplinarias, cuáles son las exigencias de la profesión, cuáles son las exigencias de los estudiantes que estoy dispuesto a admitir, cuáles son las normas de regulación que se me aplican, las políticas nacionales y cómo me relaciono con el entorno. En esa combinación, entonces, puedo encontrar la calidad.

El aseguramiento de la calidad tiene dos aspectos, dos elementos que son clave. El primero es la mirada hacia atrás. Lo que hace el aseguramiento de la calidad hoy en día es el aseguramiento externo. Entonces, se analiza lo avanzado para llegar a otro punto. Y eso es clave, pues nos define la situación actual y es el punto de partida para un aseguramiento de la calidad de verdad. Lo que nos interesa es la mirada hacia arriba; es decir, cuánto nos falta y cuánto hemos avanzado. Si seguimos en esa dirección nos plantearemos qué tenemos que hacer para superar un muro de roca, o un campo de hielo; los recursos van a ser distintos y las necesidades van a ser distintas.

Un amigo que escaló el Everest me decía que lo más difícil, cuando uno sube una montaña, es enfrentar las falsas cumbres, porque uno mira hacia arriba y piensa en el final; cuando uno llega ahí y se despliega una segunda cumbre que está más allá y cuando llega a esa, hay todavía otra. Solo unos pocos llegan a la cumbre del Everest, que es donde ya no hay más cumbres. Nosotros en educación nunca vamos a llegar al Everest porque nuestra montaña no tiene fin, porque siempre va a aparecer una, otra y otra y vamos a tener la necesidad de avanzar, pero bien. Esto significa afianzarnos en la experiencia recorrida. Entonces, el aseguramiento de la calidad debe tener estas dos miradas permanentes.

¿Cuál es el desafío, entonces, para los que trabajan en la evaluación, en acreditación y para los que diseñan políticas? Lo primero es que si aceptamos que existe una diversidad que llamaría virtuosa, que hace que las instituciones y las ofertas de educación superior sean capaces de responder a esta multiplicidad de demandas, entonces debemos entender que hay una relación muy estrecha entre la misión institucional, los propósitos, sus opciones fundamentales de calidad. No debemos olvidar que un componente fundamental de la calidad es la pertinencia. No todo sirve. Por ejemplo, una universidad que titule a sus estudiantes rápidamente y sin esfuerzo, no responde a las necesidades de la gente, aun cuando responda a un pequeño grupo que quiera titularse pronto. Eso no es pertinencia. La misión, visión y pertinencia son clave.

Lo segundo es entender que la calidad no es algo que se construya por el trabajo de las agencias de aseguramiento de la calidad. El SINEACE puede lograr lo que quiera, pero no va a lograr calidad si no hay un compromiso dentro de la institución que trabaja por la calidad. La calidad solo se construye desde adentro y con el compromiso, el trabajo y el esfuerzo de las autoridades, de los docentes, de los académicos, de los estudiantes, del personal administrativo. Entonces, para que haya calidad debe haber una gestión de la calidad que coloque la calidad en el centro de las preocupaciones. Podríamos afirmar que la calidad no está en el centro, pero está en un lugar medio nebuloso, lejano, debido a que las prioridades son otras. Por un lado, las autoridades quieren reunir dinero, recursos, trabajar bien, eficientemente y rápido; por otro lado, los docentes quieren terminar el semestre a como dé lugar; y por último, los estudiantes quieren salir de vacaciones, terminar su curso y tener su nota. ¿Y la calidad? Solo la gestión que se hace está presente en el centro de las preocupaciones. Por ello, es fundamental que se generen estos espacios de gestión de calidad, para tener claros los propósitos que nos conduzcan a los resultados. Debemos saber hacia dónde nos dirigimos, dónde ponemos nuestras prioridades y cómo estas se ordenan, eso es clave. Debemos abrirnos a modalidades nuevas y a cosas que a veces nos suenan difíciles y hasta casi contradictorias.

Recuerdo en una conversación en Chile, con un grupo de autoridades de universidades, que alguien mencionó los doctorados industriales. Se dijo que resultaba muy interesante que se vinculara a la universidad con la industria, la empresa y se buscaran temas. El vicerrector de una de las universidades principales sorprendió cuando dijo que aquello era imposible, pues el doctorado no era para eso. Otro le preguntó en qué mundo vivía, pues si la universidad no era capaz de mejorar la gestión en distintos niveles del mundo social, incluyendo la industria y la empresa, entonces para qué servía. Por esta razón debemos abrirnos a las modalidades, a los estudiantes que quieren otras cosas, sin descuidar jamás esta diversidad.

Ahora, existen muchos más desafíos. El primero que se les plantea a las agencias son los criterios de evaluación; sus modalidades deben definirse. En función de la pertinencia, no tiene sentido pensar en una especie de modelito de lo que debiera ser la educación superior y aplicarlo. La UNESCO hizo un estudio hace un par de años que se llamaba estudios transversales y pudo explorar lo que estaba sucediendo en las distintas regiones del mundo. Por alguna razón misteriosa, los latinoamericanos nos quedamos fuera. El estudio se hizo en Europa, en Medio Oriente, en África, en países como Australia, Nueva Zelandia, etc.; la conclusión fue que si bien todos hablaban de la diversidad, todos los organismos de aseguramiento de la calidad usaban los mismos criterios para cualquier institución; entonces, esa diversidad que era parte del discurso no estaba reconocida en la acción concreta de las agencias.

Otro desafío también es la atención que se da a los organismos que velan por los umbrales de la calidad o las condiciones básicas de la calidad. ¿Cómo hacen los organismos de licenciamiento y la garantía y promoción de la calidad? Existe una tentación de cada uno, de hacer más de lo que le corresponde. Muchas veces, los procesos de licenciamiento o la evaluación de umbrales empiezan por subir el umbral y terminan con una incursión no muy apropiada. En esto se debe tener cuidado, porque luego las instituciones se ven sometidas doblemente a un mismo proceso. En Colombia, por ejemplo, el registro calificado que obligatoriamente deben pasar todas las carreras y todas las instituciones

aplica demasiados criterios y elementos de evaluación que muchas veces le corresponden a la acreditación. Entonces, por un lado, se crea una tensión que se debe resolver y, por otro lado, se crea la necesidad de aprender a valorar la diversidad, que es lo que más nos cuesta. Estamos acostumbrados a valorar lo que conocemos y lo que no conocemos tendemos a encontrarlo no tan bueno.

Tendemos a ver a la educación superior en referencia a las universidades. Hoy en día, la educación superior abarca muchísimo más, desde la formación técnica hasta los doctorados. Existe una necesidad de enfatizar esa diversidad que no solo es horizontal en la forma como se hacen las cosas, sino también vertical en términos de qué es lo que se incluye. Asumir en serio esto que se desarrolla a lo largo de la vida, es otra de las frases que repetimos, pero ¿qué significa? Significa que si yo estudié algo, como un par de años, dejé de estudiar y quiero retomar mis estudios, ¿por qué no reconocerían lo que aprendí? Lo que sucedería es que, llegado el caso, tendría que pasar nuevamente por una prueba de selección y empezar de cero. Si usted fuera un electricista y llevara cinco años en ese trabajo y quisiera estudiar una carrera compatible con la electricidad, le pondrían por condición que empezara de cero porque todo ese aprendizaje de práctica no es válido. Podría suceder que si estudió Economía, pero luego quisiera aprender Sociología, esas ciencias sociales que usted estudió no son lo mismo en Sociología, entonces tendría que empezar de cero. Por todo ello, tenemos que ser capaces de reconocer estudios previos, credenciales no académicas, pero válidas.

Tenemos que reconocer también que hay distintas modalidades para aprender y que podemos aprender de la forma tradicional; pero también podemos aprender en tiempo parcial porque los adultos ya no podemos dedicar la vida solo a estudiar, pues tenemos otras obligaciones. Hay formación por módulos, lo que en Estados Unidos equivale a acceder a certificados parciales, que después se pueden juntar en una constelación de aprendizajes y reconocerlos. En fin, existen múltiples maneras que debemos aprender a reconocer y ser capaces de aprender a usar nuevas estrategias pedagógicas. En alguna conferencia nos hablaron de las TIC. Muchos estudiantes hacen uso de sus celulares en la

clase para chequear lo que está diciendo el profesor. ¿Los podemos incorporar en el proceso o desechar? Hay una serie de temas que están desafiándonos y que podemos asumirlos o ignorarlos por completo.

Tenemos que ampliar el concepto de cualificaciones. Las cualificaciones son diversas: las cualificaciones que vienen de educación trasnacional, los de los *MOOC*, los cursos masivos *on line*, los hay con recursos abiertos, con múltiples cosas, entre otros. El rector de la Universidad Carlos III en Madrid decía que había realizado un recuento de cuántos de sus estudiantes habían hecho estos cursos *MOOC*, esos cursos *on line*; detectó que más del 50% lo había hecho y tomó conciencia de que ese resultado lo obligaba a cambiar porque, además, estaba compitiendo con Stanford. Entonces, tenemos que abrirnos a la innovación de distintas maneras, de calidad.

Entonces, lo que quiero decir es que la educación superior no es excluyente del contexto. Tiene que adaptarse, tiene que estar pendiente de lo que sucede en su contexto; pero al mismo tiempo, tiene que ser un agente de cambio y eso lo logra mediante procesos de cambio del aseguramiento de la calidad. Insisto en que el aseguramiento de la calidad es responsabilidad de las instituciones. Pero los procesos tienen una virtud: hacen urgente lo importante. Todos sabemos lo que es importante, pero lo vamos dejando para cuando tengamos tiempo. Y sabemos que nunca tenemos tiempo porque hay que entregar el informe, porque hay que entregar notas, porque hay que entregar el proyecto, por múltiples razones. La agencia simplemente nos da un plazo y nos lleva dentro de las cosas urgentes. Los pares evaluadores son la cara visible de la agencia; pero cuando empiezan los reclamos sobre los pares, uno se pregunta cuál es el problema con la agencia. Eso me pasa personalmente. Cuando yo veo que toda la gente que me rodea está insoportable, pido una hora con mi amiga psiquiatra y le digo que algo pasa conmigo porque no puede ser que todos se hayan puesto estúpidos a la misma vez y al mismo tiempo, así que yo tengo un problema. Cuando los pares evaluadores son un desastre algo pasa con la agencia; muchas veces uno lo hace bien, pero en momentos determinados no es garantía para el futuro. Uno tiene que aprender, uno tiene que

evaluar, tiene que revisar; pero, sobre todo, uno tiene que aceptar que, a veces, lo que hizo bien ya no sirve. Ese proceso es mucho más difícil, pero realmente es un proceso que vale la pena.

COMENTARIOS

MODERADOR: JORGE ZEGARRA PELLANNE[1]

CINDA es una agencia muy relacionada con el Perú. Ha acreditado a tres universidades en el Perú, así como también carreras en 4 o 5 universidades, que incluye a muchas de las más conocidas. Por otro lado, el SINEACE, desde hace un mes, reconoce las acreditaciones de CINDA como acreditaciones nacionales. Esto es importante de recalcar por el conocimiento que tiene CINDA en los procesos de educación superior en el Perú. La profesora Lemaitre es directora ejecutiva del CINDA; además, ha sido profesora de RIACES y ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), que son redes de agencias: la primera es latinoamericana y la segunda pertenece a la red mundial de agencias de acreditación; es consultora en temas de calidad y educación superior en todos los continentes, excepto Oceanía. Los comentaristas que nos acompañan son Amparo Muguruza y Manuel Rodríguez.

AMPARO MUGURUZA[2]

Cuando María José estaba explicando el tema de evaluadores y las características que debe tener una acreditación, recordaba lo que ocurrió en el Colegio Mayor. Cuando hablaba sobre la diversidad, decía que el Colegio Mayor era distinto a un colegio de básica regular, por varias razones. Un Colegio Mayor tiene a los estudiantes más talentosos de todo el país, quienes están juntos

1 Director de Asuntos Académicos PUCP.

2 Consultora en educación.

en una escuela y conviven ahí. Esas características hacen que la escuela sea diferente a las escuelas de básica regular. Allí existe ese criterio de diversidad.

María José hablaba de calidad porque existen maestras y maestros comprometidos con la educación porque, además, había estudiantes que provenían de distintas partes del país y que no solo tenían una riqueza académica, sino una riqueza de conocimiento de su realidad. También significaba el compromiso y cariño de todos los funcionarios que estábamos trabajando en ese momento. Tomamos conciencia de que era todo lo que ella había planteado en su ponencia. Ese fue el motivo por el cual nosotros decidimos acreditar a nuestro colegio. Queríamos demostrar al país que el colegio es capaz de promover y de invitar a otros maestros y estudiantes a hacer una escuela de calidad. Para ello, solicitamos el apoyo del SINEACE y de todo su equipo, quienes nos acompañaron en el proceso y a quienes agradezco públicamente.

Como lo explicó María José, pasamos por todos los procesos, empezando por la autoevaluación, que nos permitió mirar cuáles eras nuestras fortalezas, cuáles nuestras debilidades, para decidir qué teníamos que mejorar. Todo se basaba

en las evidencias. Realizábamos muchas actividades interesantes diariamente; pero no estaban evidenciadas en documentos. Fue lo primero que empezamos a corregir y todo lo plasmábamos en documentos que evidenciaban nuestro trabajo. Cuando solicitamos la evaluación externa a una institución para que nos acompañara en este proceso de evaluación, nos encontramos con una institución con gente muy capaz, muy profesional, conocedoras de todos los criterios, con solvencia académica y muy comprometida con su tarea.

Aunque eran personas idóneas para nuestro trabajo, teníamos mucho miedo. Nosotros temíamos a la evaluación y a no acreditarnos. Teníamos la idea de que nos podía faltar algo que exigían las normas. La palabra evaluación siempre representaba al miedo. ¿Qué podíamos hacer de más para que todo el proceso se diera realmente como nosotros esperábamos? Así es como recibimos al equipo de la Universidad Champagnat; ellos demostraron mucho respeto a cada uno de los integrantes del equipo de trabajo. Ellos sabían que el director es la autoridad en la institución, que el docente es autoridad en su aula. Así, se incorporaron a toda la dinámica de la escuela, que no es la misma que la escuela básica regular, y que además respondía a otra realidad. En ese proceso, aprendimos muchísimo de nuestros evaluadores; pero también nuestros evaluadores aprendieron muchísimo de nosotros. Este proceso continuó. Nuestro plan de mejora se fue implementando y el colegio pudo finalmente acreditarse. Con todo orgullo podemos decir que tenemos un colegio, una escuela pública acreditada en nuestro país, con todos los estándares que merece una educación para nuestros niños.

MANUEL RODRÍGUEZ[3]

María José comenzó con un tema indispensable para poder ver las tendencias de la educación superior. Quisiera referirme a dos de ellas. La primera es el fenó-

3 Profesor y Presidente del Comité de Acreditación Institucional de la Universidad Cayetano Heredia.

meno de la expansión y la segunda es la rendición de cuentas. En el Perú hemos asistido a una explosión demográfica de universidades e instituciones por una serie de factores que lo han condicionado. Lo que estamos tratando de hacer es recomponer esta situación, de tal forma que estas instituciones de educación superior puedan cumplir con los criterios, aunque sean básicos, de calidad. Esto significa que realmente no estén estafando a nuestros estudiantes cuando acceden a cualquiera de estas instituciones. Pero, a la vez, esto significa que tenemos que optar por medidas que nos puedan garantizar que esta oferta académica es de calidad y esto se relaciona con una rendición de cuentas.

También María José hizo énfasis en que antes la universidad era un santuario donde uno iba, aprendía y lo que pasaba al interior de ella no le correspondía a nadie. Una universidad pública, por su naturaleza, tiene que rendir cuentas al Estado y el Estado somos todos nosotros. El Estado les transfiere fondos y tenemos que velar porque la universidad pública los utilice adecuadamente. Las universidades privadas, ya sean sin fines de lucro, tienen que rendir cuentas a los estudiantes y a los padres de familia; debe haber transparencia en lo que están ofertando dentro de las aulas para que los estudiantes puedan hacer su elección. La rendición de cuentas ahora se da en dos aspectos y creo que son importantes dos dimensiones: aquellas políticas que demandan acciones del Estado y las políticas que demandan gestión institucional. En el primer término, he mencionado el problema de la rendición de cuentas y la expansión es un tema del sistema de instituciones, llámense Ministerio de Educación, SUNEDU, SINEACE; tienen una tarea muy clara que desarrollar.

Por otro lado, nosotros, las instituciones, tenemos esos desafíos. No solamente debemos interesarnos en sistemas de procesamiento de calidad, sino también en la implementación de medidas para aquellas tendencias relacionadas con la docencia. Nos corresponde definir cuáles son las tareas según las dimensiones. Cuando hablo del sentido de aseguramiento de la calidad es sumamente importante recordar el gráfico de la gente escalando. Cuando uno escala, mira hacia atrás todo lo que ha recorrido. Ese principio es muy gráfico de lo que realmente enfrentamos cuando hacemos gestión.

Cuando María José comentó que se hizo un trabajo con apoyo de la Unión Europea en el año 2010, donde se evaluó el impacto de la acreditación en países latinoamericanos, lamentablemente, con gran frustración, no pudimos presentar la experiencia peruana porque en esa época los procesos recién se estaban implementando, eran muy incipientes y no teníamos instituciones acreditadas. Actualmente estamos embarcados en un trabajo que en el año 2010 pudo haberse ejecutado en nuestro país. Ahora tenemos información y hay un número importante de carreras acreditadas; ha habido una serie de avances en ese sentido y ya podemos tener insumos como para poder hacer una evaluación y ver si efectivamente ha incidido en la calidad de nuestras universidades.

Cuando hablo de calidad en las universidades existe un problema de interpretación y es un punto importante. A veces uno asume la calidad porque la ley lo dice. Si ustedes revisan la Ley Universitaria, la palabra calidad tiene alrededor

de 44 menciones. O sea, en la ley está la calidad; pero sabemos que es muy difícil que la calidad se implemente por ley en una institución. Por otro lado, muchas instituciones asumen calidad porque todo el mundo habla de calidad por *moda*, pero no le da el verdadero sentido. Considero que este es un tercer reto que debemos asumir. Como lo mencionó María José, la calidad está en el centro de la agenda. Quisiera rescatar nuevamente ese mensaje. Tengo 17 años como director y he visto muchos rectores, directores, vicerrectores que interpretan de diferente manera la calidad. La calidad es responsabilidad de todos.

Vivimos fenómenos de licenciamiento con procesos de acreditación. En el fondo, no es muy perceptible para mí una articulación adecuada en ese sentido. El licenciamiento ya lo hemos pasado como universidad. Confieso que ha sido un camino duro y creo que todavía hay una tarea pendiente para darle una mejor configuración al proceso de licenciamiento; esto es, articularlo bien con el proceso de acreditación, aun cuando la SUNEDU ha dicho que todos los años analizará si se mantienen las condiciones básicas de calidad.

Finalmente, quiero centrarme en el tema de los evaluadores. Nosotros hemos visto diferentes tipos de evaluadores y considero que todavía existe una alta heterogeneidad. Hay evaluadores que son sumamente rígidos y en el otro extremo están los evaluadores muy flexibles, muy condescendientes. Una de las cosas que hemos podido percibir es la existencia de prejuicios. Llegan con una idea preconcebida de qué es lo que deberían encontrar. Entonces no son objetivos. Ese es el mayor error, pues no priorizan el respeto por la institución. Cuando se visita una institución se debe acudir con disposición para entender cómo esta funciona. Está bien que se la conozca por fuera; pero tal vez por dentro tenga ciertas características y ciertas condiciones que se deben comprender.

JORGE ZEGARRA

Amparo nos habló sobre la experiencia propia del Colegio Mayor como un paso muy importante y muy útil para la mejora del propio colegio y la universidad; por su lado, Manuel expresó su vivencia en la Universidad Cayetano Heredia. Manuel comentaba, como tendencia, lo de la magnificación y la rendición de cuentas. Otro tema que expuso María José es el tema de la diversidad. Nuestra Ley Universitaria —y considero que la Ley tiene buenas cosas— niega el tema de la diversidad. También pone muchas exigencias en el tema de educación virtual, pues no está alineada con las tendencias actuales, y prohíbe, para muchos casos, grados en modalidad virtual. Considero que, entre otras cosas, podrían revisarse estos aspectos. Agradecería a María José haga un comentario adicional sobre rendición de cuentas.

MARÍA JOSÉ LEMAITRE

No debemos confundir rendición de cuentas con sobrerregulación, porque lo que se ve en la mayoría de países es una tentación, más que una tendencia, a hacer de los procesos de aseguramiento de la calidad un mecanismo para controlar instituciones, tradicionalmente incontrolables, como son las universidades o instituciones de educación superior, que viven amparadas por esta especie de fetiche de la economía. Cuando se da una mirada a los sucesos en Australia, en Reino Unido y en Chile empezamos a darnos cuenta de que existe un énfasis creciente sobre el control de la calidad en la sobrerregulación, en la tendencia a controlar la diversidad, en lugar de hacer de los procesos de aseguramiento de calidad mecanismos para impulsar una autonomía responsable. La única manera de impulsar calidad es asumir responsabilidad por lo que uno hace. Si solo se actúa por obedecer, sin reflexión, culpando a quienes dieron la orden, no resulta. Allí se produce esta tensión entre rendición de cuentas y autonomía responsable que debiera ser un punto crítico en los procesos de mejoramiento de la calidad.

CONVERSATORIO
RETOS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

María Isabel León[1] (Moderadora): El Perú está compuesto, como ustedes saben, por 31 millones entre hombres y mujeres. Solo 16 millones son considerados económicamente activos. Tenemos hombres y mujeres que a duras penas han terminado la educación básica, contamos con 192 universidades entre privadas y públicas, 774 institutos, algo más de mil centros de educación técnico-productiva y un millón seiscientos mil, aproximadamente, de jóvenes que acuden a formarse en la educación superior.

Verónica Zapata[2]: Creemos que desde el Estado podemos, efectivamente, entrar en un proceso de calidad, tanto de la universidad pública y privada como de las instituciones de educación técnica. Todo ello implica un reto, sobre todo de la pública, pues necesita recursos; aunque lo privado también requiere atención. Lo que debemos hacer es vincular todos los procesos para que nos lleven a una mejora continua de calidad, en el marco de la Ley Universitaria. Tenemos un tema de condiciones básicas de calidad.

A las instituciones les motiva mucho lograr acreditación de sus carreras; eso no solo debe fomentar el Estado, sino además debe dar las garantías para que ese proceso de forma continua pueda lograr un buen término. Desde la parte

1 Integrante del Consejo Directivo de la Asociación de Institutos Superiores Tecnológicos y Escuelas Superiores del Perú. ASISTEPERU

2 Directora de la Dirección General de Educación Superior Universitaria del Ministerio de Educación.

pública estamos en la búsqueda de recursos para las instituciones y nos apoyamos en otras instituciones, como por ejemplo, de inversión pública. ProCalidad nos da la oportunidad de financiar todos los procesos de mejora para las instituciones. Ahí hay un tema de formación de capital humano, dentro de la universidad, para que esto se canalice más y pueda formar parte de este proceso de mejora continua.

Lo que hemos percibido es que no muchas instituciones tienen comités de calidad formados, articulados y reconocidos. Ese es uno de los retos que tenemos para el 2017: articular con las diversas instituciones que forman parte del proceso de calidad, tanto la SUNEDU, el mismo Ministerio o el SINEACE. Además, debemos preguntarnos cómo vamos a dar estos espacios para estas oficinas de calidad dentro de cada institución o cómo el Estado puede fomentarlos. Por ejemplo, oficinas para capacitación de personal, espacios de discusión de los sistemas de calidad y también para accesos de recursos; cómo una institución se siente motivada hacia la mejora de calidad, cómo se mira a comparación de otras instituciones, entre otros.

No solamente implica poner a disposición del público información de cómo se mueven las instituciones y no todo es publicidad —a veces resulta impreciso—. Se requiere saber cómo van las instituciones, cómo logran ser transparentes en sus páginas web y si pueden tomar decisiones para la educación superior. Por ejemplo, en este momento realizamos un estudio para saber cómo tanto los alumnos como los padres de familia toman sus propias decisiones sobre educación superior (sea técnica o universitaria), cómo perciben la institución técnica *versus* la universidad, cómo perciben la calidad. Todo ese tipo de cosas es muy importante para hacer política pública y hacer mejoras en la calidad.

Moderadora: ¿Cuál sería lo más importante que como país deberíamos priorizar para realizar una educación de mejor calidad; quizá elevar la cobertura, quizá el crecimiento de las instituciones, más regulación estatal, más libertad, más competencia en el mercado? ¿Cuál sería tu opinión?

Luis Lescano[3]: Mi mirada será básicamente desde el punto de vista jurídico. En julio de 2014 se extendió el primer documento legal importante de esta reforma universitaria que ha encabezado el ministro Saavedra: la Ley Universitaria. Después de la Ley Universitaria vinieron otros instrumentos importantes como el modelo de aseguramiento para las universidades. Existe una política de aseguramiento, existe un reglamento de sanciones e infracciones y, de acuerdo con lo que el Ministerio de Educación estableció, faltaba un instrumento para completar estas reformas. Se trata de un instrumento ancla para nuestro sistema jurídico: la Ley de Institutos de Educación Superior, con la cual no ha habido la indisposición que se presentó con la Ley Universitaria, por algunas razones.

Nos preocupan tres aspectos en el tema del ámbito jurídico. El primero tiene que ver con la mirada que le han dado a la educación superior, pues a pesar de que

3 Presidente del Instituto Peruano de Derecho Educativo.

la Ley de Institutos busca la normatividad de las universidades, para las escuelas; se implementa, por primera vez en esta historia, el sistema de creditaje, que permite otorgar a los institutos y a las escuelas grados y títulos. Lamentablemente no ha habido una correspondencia que pudiera ser importante con la Ley de Institutos. Comparándola con la Ley Universitaria, los institutos y las escuelas de educación superior —a diferencia de SENATI, que ha gozado de un marco normativo privilegiado y que le ha permitido desarrollarse adecuadamente—, el resto de escuelas educativas públicas y privadas han estado regidas por normas, con una sola regulación importantísima. Por ejemplo, las escuelas de educación superior que van a otorgar títulos como las universidades no van a estar reguladas y supervisadas por la SUNEDU, sino por el Ministerio de Educación.

Entonces, en esta mirada de los marcos legales, se aprecia la necesidad de una uniformidad. Hay un tratamiento lógico, un equilibrio en las universidades autorreguladas, que no se van al extremo, sino a un equilibrio ponderado. Igualmente sucede con las escuelas de educación superior. En conclusión, hay una falta de uniformidad que debería corregirse desde el punto de vista jurídico. Nuestra Ley Universitaria tiene dos años y medio y se pide la reorganización del SINEACE. Han pasado dos años y medio y no funciona como el propio SINEACE hubiera querido porque no hay un marco regulatorio definido.

Finalmente, haré algunos comentarios sobre la Ley Universitaria. Creemos que esta Ley Universitaria está en una dirección que el país necesita. Desde nuestro punto de vista, el ministro Saavedra ha tenido el mérito de encaminar el trabajo, pero con algunas irregularidades; sin embargo, no se le puede negar el mérito. Los propios actores consideran que hay que hacer modificaciones urgentes a la Ley. La SUNEDU ha convocado a los mejores actores para analizar cuáles serían esas modificaciones. Lo propio ha hecho el Ministerio de Educación. Una de estas modificaciones sería que un órgano técnico como es la SUNEDU tenga que depender políticamente del Poder Ejecutivo. La SUNEDU y el SINEACE son órganos técnicos que deben estar en manos de técnicos. Hemos propuesto que en el SINEACE participe un director de la SUNEDU.

No solamente allí concluye el sistema de la reforma de la Ley Universitaria. No es posible que en pleno siglo XXI el sistema de la formación educativa se limite a cinco años mínimo o a dos semestres por año, pues siempre existió la posibilidad de hacer un tercer ciclo para avanzar o para nivelarse. Lo que interesa es el cumplimiento del creditaje bajo normas de supervisión, en condiciones básicas de calidad. Se puede hacer en un año tres ciclos académicos si el estudiante se dedica exclusivamente a estudiar y no a trabajar. No se les puede impedir a los nuevos alumnos hacerlo, no tiene ningún sentido. Entonces, no debe hablarse de semestres académicos, sino de períodos con cumplimiento estricto de peritaje.

Por otro lado, sostener que un docente en una universidad pública —me imagino que no en la privada— no pueda enseñar más allá de los 70 años, también nos parece un absurdo y debe cambiar. Este es un tema que lo hemos discutido en la SUNEDU. Efectivamente, de alguna manera, ha sido aceptado por la

SUNEDU porque en el modelo ustedes podrán apreciar que cuando se habla de la verificación de las condiciones básicas de calidad con el 25% de profesores a tiempo completo, este se refiere a horas y no al total de profesores.

El tema de la educación a distancia: Colombia establece no menos de 80%. Ha conseguido inclusión. En general, son temas que creemos que deben establecerse en esta modificación de la Ley Universitaria.

Moderadora: Ricardo, ¿qué opinas tú sobre la educación básica en el tema de calidad? ¿Consideras que uno de los retos para demostrar o mantener la calidad educativa también en el nivel básico puede pasar por el problema de licenciamiento y acreditación? ¿Cuál es tu idea al respecto?

Ricardo Cuenca[4]: Creo que es una pregunta muy interesante porque antes de pensar en los instrumentos para regular la calidad debemos terminar de discutir como país lo que entendemos por calidad. Siempre es más fácil instrumentalizar la noción y hablar a partir de formas de licenciamiento y de formas de acreditación. Por ejemplo, para revisar este prospecto de calidad hay varios aspectos que contemplar a la luz de los cambios. En los años ochenta la noción de calidad ingresa como tal al mundo educativo de América Latina prestada de otros campos de trabajo. Necesitamos revisar esta idea desde el lugar donde se anuncia: desde este enfoque más utilitarista, desde la calidad (que como digo tuvo una enorme ventaja), desde las reformas educativas de los años noventa en América Latina. Sin embargo, tiene una desventaja: que no permite visualizar un conjunto de procesos alrededor de la educación, no encajan de esta manera; pero se sacrifican en nombre de este ordenamiento, sobre todo el de los procedimientos. Sucede que tecnificamos los instrumentos —así como a veces en la política tecnificamos de una manera los instrumentos— que ter-

4 Presidente de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP).

minan con el procedimiento. Esto es no solo un error epistemológico, sino que además pueden traernos consecuencias muy complicadas.

Por ejemplo, si es verdad que la calidad tiene que estar liderada por este principio de máximo bienestar para el máximo número de individuos, también es verdad que muchos individuos de forma individual —teniendo mejores cosas— van a sumar vida uno más vida dos, más vida tres. Eso nos va a generar calidad. Ese es un tema que hay que revisar.

En sistemas masivos, como el de la básica y superior, es necesario mirar si la suma de la mayor cantidad de individuos es un máximo bienestar. Efectivamente, nos ha resultado que si mejoramos los insumos, los productos, allí donde intervenimos en algo en los procesos, nuestra preocupación es cómo quedan los elementos que son fundamentales. Creo que en este tiempo lo estamos mirando aún con preocupación. La noción de calidad ha incorporado la idea de desarrollo y fortalecimiento de la democracia; si no imaginamos una

educación que pueda transformar el crecimiento económico, probablemente tengamos un montón de dinero en la mano sin saber qué hacer. Si concebimos una educación sin fortalecimiento, probablemente nos sentiremos claramente satisfechos porque cada cinco años acudimos a las urnas.

Moderadora: Podríamos pensar que una institución tiene calidad cuando ha cumplido requisitos mínimos. Por ejemplo, los que se están pretendiendo incorporar en los institutos y las universidades, ¿cómo se podían imponer en los colegios de educación básica? ¿El cumplir con requisitos mínimos de infraestructura, por ejemplo, podría denotar que esto es tener calidad?

El principal problema que tenemos muchas veces es cuando se quiere hacer definiciones y propuestas con una sola mirada. La educación es tan compleja que tiene miradas desde la administración de la filosofía, desde la antropología, desde la psicología y es ahí donde entramos en un sinfín de debates encarnizados, muchos de ellos relacionados a qué entendemos por la calidad.

La calidad es una construcción social que depende de quienes participaron en una mesa. Por ejemplo, hay condiciones de calidad que parecen ser muy buenas —pero que a la larga son contraproducentes para el sistema universitario—, que permiten la formación general y la obtención de ciudadanos más comprometidos con la ciudadanía.

Iván Montes[5]: Pueden existir dos formas que no tengan mucho que ver si es una universidad nueva o una universidad que tiene muchos años. Por ejemplo, mi universidad tiene cinco años de fundada y nos hemos posicionado bastante bien con un estilo académico. Consideramos que nuestros resultados están por encima, o por lo menos muy competitivos, a las universidades que tiene en el Perú. Es una universidad de investigación. El 100% de mis profesores tiene maestrías y doctorados en el extranjero; superan a las universidades de más alto rendimiento en el Perú.

Respecto al financiamiento, deberían recibir las que han demostrado, a lo largo del tiempo, compromiso con la calidad, con los valores académicos, con la identidad universitaria. Debería, además, establecerse una supervisión y las multas o sanciones para las que no cumplan. Estas serían, seguramente, nuevas condiciones de calidad. Se verían obligadas a avanzar. Los licenciamientos podrían ser temporales en aquellas instituciones que han obtenido el licenciamiento; pero no hay una certeza de que lo vayan a prolongar en el tiempo.

En el Perú —por lo menos desde el año 1989 a la fecha, en que ingresé al sistema— existe una tendencia: tenemos leyes que más que promotoras son sancionadoras, leyes cuyos articulados están dirigidos a tres o cuatro universidades que funcionan en los altos de un chifa. Entonces, no se puede culpar al resto de universidades de este tipo de situaciones. Por ejemplo, la satanización que se hace a la educación a distancia por diez o quince universidades que regalan sus títulos universitarios. Bajo un marco fachada de educación a

5 Rector de la Universidad La Salle.

distancia no van a perjudicar al resto. No se puede tratar con desconfianza a las demás universidades solo porque un puñado de directores y profesores no hacen su trabajo. Creo en la autonomía escolar responsable y creo que es momento de que las escuelas empiecen a gestionar de abajo hacia arriba el movimiento de reforma.

TALLERES DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: SUS IMPLICANCIAS EN EL CURRÍCULO Y EN EL ROL DEL DOCENTE[1]

Mg. Eliana Mazuelos Chávez
Dr. German Pedro Yábar Pilco

RESUMEN

El reto de la acreditación en nuestra universidad propició la reflexión sobre la actividad docente en el contexto actual: aprendizaje mediado por la tecnología, nuevos modelos de intervención para generar el pensamiento y la necesidad de modificar el punto de gravedad que pasa de la función "enseñanza" a la función "aprendizaje".

Hablamos de una docencia de calidad, la cual implica una redefinición de la labor docente, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, que involucra a los estudiantes en la búsqueda y elaboración del conocimiento por medio de estrategias y actividades apropiadas.

Una de las actividades que apoya el sugerido cambio es la *tutoría*, concebida como: "[…] un proceso de acompañamiento a estudiantes desde su ingreso

1 Los autores del artículo pertenecen a la Universidad Nacional del Altiplano.

hasta la culminación de los estudios y titulación, mediante acciones de orientación e información según su naturaleza y características, para lograr el desarrollo de una formación profesional integral". Su definición implica la relación tutor-estudiante como un espacio de corresponsabilidad sujeto a sujeto que requiere compromiso de ambas partes. Así, se proponen tres etapas en el sistema de tutoría: "inmersión", "vinculación con el campo profesional" e "investigación".

El análisis que presentamos corresponde a la labor de 17 docentes de 13 escuelas profesionales. Nuestros objetivos fueron: indagar el concepto de tutoría asumido por los docentes, determinar los atributos que caracterizan el concepto y plantear las implicaciones de esas concepciones.

Los resultados analizan cualitativamente las implicancias de las concepciones mencionadas en dos categorías: la primera, rol del docente tutor; la segunda, organización curricular: horarios, planificación de la tutoría individual y grupal. Colateralmente, se menciona la controversia entre las concepciones de tutoría académica y consejería. Se plantea el reto de debatir la función del docente universitario como tutor.

Palabras clave: Tutoría universitaria, docente universitario como tutor, tutoría y currículo, relación tutor-estudiante

INTRODUCCIÓN

El cambio propuesto en nuestro Proyecto Educativo Universitario asume la educación universitaria desde un enfoque centrado en el estudiante, reconoce en su definición que cada uno de nuestros estudiantes tiene condiciones, ritmos y cualidades distintas. La comunicación y el desarrollo potencial son nuestros principios, los cuales permiten concebir:

i) La educación universitaria centrada en el aprendizaje, en el que el pensamiento crítico y reflexivo desarrolle el aprendizaje más allá de aspectos conceptuales de la asignatura.[2]

ii) La tarea de enseñar en este nuevo contexto contempla el despliegue de estrategias de aprendizaje que permitan aprender a aprender, motivar al estudiante a desarrollar el aprendizaje autónomo y autorregulado; para ello es necesario la orientación no solo en el aspecto curricular sino en el desarrollo personal y profesional.

iii) La preparación para el futuro profesional, la identificación con un grupo laboral determinado que posibilite el desarrollo potencial de capacidades acorde con sus intereses y el contexto donde pretende ubicarse. De esta manera, responderemos la exigencia de la sociedad de ligar la formación universitaria con las demandas laborales y sociales, lo cual requiere una formación altamente práctica que permita la resolución de problemas reales que desarrollen en los estudiantes la adaptabilidad frente al cambio.

1. El docente universitario como tutor

Asumimos el concepto de García-Correa[3] por lo cual podemos definir al tutor como profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno para que se realicen como personas, individual y socialmente; en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismos para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria.

2 Habermas (2002).

3 García-Correa (1997: 100).

El docente tutor es propuesto por el director de estudios y elegido en Consejo de Facultad, desarrolla su tarea de acuerdo con el diagnóstico y apoya su labor en la Coordinación Universitaria de Tutoría, la cual cuenta con un docente encargado del área de desarrollo personal y un especialista en estrategias de estudio universitario. El proceso de acompañamiento se desarrolla de acuerdo con las necesidades de los estudiantes en tres etapas:

Primera etapa: Dirigida a los estudiantes ingresantes y dura hasta el cuarto semestre. En este primer nivel el tutor apoya los procesos de adaptación de los estudiantes, alienta la permanencia en horas de clase, motiva el estudio, apoya en métodos y técnicas de estudio.

Segunda etapa: Dirigida a estudiantes de quinto hasta séptimo semestre. Se orienta básicamente al acompañamiento en las áreas básica y especializada; tiene que ver con el desarrollo intelectual del estudiante.

Tercera etapa: Dirigida a los estudiantes de octavo a décimo o duodécimo semestre, según sea la profesión. Tiene que ver con la consolidación de la formación del futuro profesional en dos aspectos, el laboral y el investigativo.

1.1 Las habilidades del docente universitario como tutor varían según los niveles de tutoría

Los procesos desarrollados abordaron dos aspectos: el primero, la bienvenida e información sobre la universidad, la facultad, la escuela profesional e información sobre el sistema de tutoría. Tiene como propósito el contacto con el estudiante, la contextualización del ambiente de aprendizaje dentro de la institución, el recojo de datos para la identificación de las expectativas, el acuerdo sobre los horarios y temas de tutoría y consejería. Como todas las acciones, comprende dos etapas: la presencial y la virtual. El segundo, evaluación del impacto, que constituye el informe elaborado por el tutor: comprende el procesamiento de datos y la caracterización de los tutorados en la plataforma virtual.

1.2 La atención del estudiante por el tutor

Es el cumplimiento de acuerdos sobre la tutoría, parte del proceso de inducción al estudiante donde se recaba información y se elabora el diagnóstico de necesidades. En este proceso, es necesaria la elaboración del plan de acción tutorial, que debe enmarcarse dentro del plan tutorial universitario, lo cual permitirá la formulación de objetivos, actividades e indicadores claros que se ajusten a la satisfacción de las necesidades educativas definidas en el diagnóstico. Además, se plantea el horario, el ambiente y las estrategias; este proceso es apoyado por el Coordinador del Sistema de Tutoría, quien organiza reuniones periódicas para respaldar y orientar la labor del tutor. A su vez se organizan diversos seminarios y cursos taller a lo largo del período lectivo para proporcionar una formación específica al tutor.

La tutoría se realiza en grupos de máximo ocho estudiantes y en forma individual de acuerdo con los requerimientos particulares. Toda atención y contacto con los estudiantes tutorados debe ser registrado en los formatos establecidos, que comprenden:

i) Toma y registro de la consulta, en forma presencial o virtual, según se requiera. Por ser una tarea sistemática, la ausencia del registro de consulta dará lugar al vacío de información en esta etapa muy importante.

ii) Evaluación, reporte y registro de decisión adoptada. En esta ficha se debe incluir la comunicación con el estudiante, la percepción del estudiante sobre la labor tutorial y el acuerdo final.

iii) Seguimiento y resultado del caso. Forma parte del informe de la labor del tutor, incluye el plan de acción sobre el acuerdo final de la reunión y el informe final sobre el resultado obtenido.

iv) Impacto del tratamiento practicado. En relación con la ficha de evaluación, registro y reporte de decisión adoptada; requiere de fuentes de verificación de impacto propuestas por el tutor. Constituye una experiencia adquirida para el proceso, es por eso que las fuentes de verificación deben ser objetivas. En la elaboración del plan de tutoría individual, es el tutor el que propone las evidencias de su labor.

v) Medición de la satisfacción del estudiante. Es la encuesta de satisfacción aplicada por el tutor; esta le permite la conciencia sobre su propio avance y desarrollo como tutor y la percepción del estudiante sobre la labor desarrollada. Se diferencia de la ficha de evaluación citada en el punto b, ya que la primera evalúa la decisión adoptada y esta evalúa el resultado obtenido.

1.3 Formación del tutor

Para que la tutoría, como parte de la labor docente, esté también centrada en el aprendizaje, conviene implicar directamente a los tutores en programas de formación, que se conciben como procesos claves para conseguir un desempeño de calidad en tareas de tutoría.

Se pretende, institucionalmente, acabar con una concepción y práctica de la "tutoría de asignatura", vigente en estos momentos, carente de crédito y de plan de actuación que la sustente, limitada a "ocupar un despacho" (si lo tiene) "y esperar a ver si viene algún alumno" (que no viene, salvo en ocasiones, para ver una explicación de su nota de examen). El Programa de Formación de Tutores requiere de un proyecto que prevea la intencionalidad de la tutoría dentro de las políticas institucionales.

2. Los objetivos

i) Indagar el concepto de tutoría asumido por los docentes.

ii) Determinar los atributos que caracterizan el concepto de tutoría en la Universidad en dos dimensiones: rol del docente tutor e implicancias en el currículo en cuanto a horarios y planificación de la tutoría individual y grupal.

El estudio tomó como base una entrevista semiestructurada codificada que se aplicó a 17 tutores del programa de tutoría Beca 18.

Se utilizó además un ensayo elaborado por los tutores sobre su experiencia para contrastar y mejorar la interpretación y las conclusiones.

3. El método

Para el recojo de datos y procesamiento de la información se recurrió al modelo de categorización de Kvale,[4] quien señala que el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.

El proceso de sistematización y análisis permitió estructurar la información desde cuatro ejes, los cuales dieron lugar a las categorías (entendidas como los aspectos que dan cuenta de la mirada de los actores) y subcategorías (que permitieron fundamentar las anteriores); a su vez, estas se integraron en dos categorías centrales, desde donde se realizó la interpretación.

4 Kvale (1996).

EJE	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Tutoría universitaria	Rol del docente tutor	En la tutoría individual
		En la tutoría grupal
	Currículo y tutoría	Planificación de la tutoría grupal e individual
		Horarios para la tutoría individual y grupal
Percepción sobre la labor tutorial	Empoderamiento	Identificación de aspectos claves del rol del tutor
	Compromiso	Nivel de participación en las actividades formativas

Las respuestas de la entrevista fueron codificadas (de P1 a P17) y sobre la base de las categorías identificadas e indicadores determinados, se pudo efectuar una caracterización al agrupar las respuestas de los entrevistados (E1 a E17) en relación con el enfoque y definiciones establecidas en el sistema de tutoría de la Universidad.

La información encontrada en las entrevistas, contrastada con los ensayos producidos por los tutores, permitió seleccionar elementos significativos para suponer que: los docentes desarrollan la labor tutorial de acuerdo con su percepción personal de lo que es el rol del tutor ya que sus respuestas no fueron iguales a pesar de que todos recibieron las mismas orientaciones. De igual manera, su posición sobre el docente tutor no es consistente al momento de narrar sus experiencias en las tutorías individuales.

Con relación a la primera categoría, podemos encontrar tres inconsistencias en la tutoría individual, cuando los docentes narran su experiencia y cuando son entrevistados.

En sus narraciones identificamos los siguientes roles:

i) El docente tutor-consejero, que va más allá de la tutoría académica y más allá de la tutoría personal y que confunde ser tutor universitario con ser consejero y amigo.

ii) El docente tutor-padre, que aborda necesidades personales del estudiante.

ii) El docente tutor-guía, que se muestra como modelo del estudiante.

En las entrevistas que exploran el rol del docente en relación con los objetivos del programa —que abordan dos aspectos: mejorar el rendimiento académico y prevenir la deserción y abandono estudiantil— se obtuvieron respuestas como:

> Se puede identificar el aporte académico y personal hacia los estudiantes durante la labor tutorial, en la que tanto tutor como estudiante se ayudan mutuamente en el fortalecimiento y mejoramiento académico, gracias al refuerzo permanente alrededor de las dificultades identificadas, los tutores perciben que poco a poco su trabajo se hace visible: la directiva académica toma en cuenta la labor tutorial con mayor énfasis… en algunas facultades se viene implementando el sistema de tutoría, la tutoría académica permite nivelar a los estudiantes para que los profesores no dejen atrás a los que no saben (E3).

> Ser tutor mejora nuestro desempeño como docentes sobre todo porque estamos todo el tiempo hablando y recomendando estrategias de estudio universitario en las tutorías grupales e individuales y eso hace que usemos estas estrategias en el aula (E6).

> Soy ingeniero y no tengo estudios de pedagogía, ser tutor me abrevió la especialidad, siento que necesito aprender de pedagogía, antes de ser tutor no le daba importancia (E15).

En la identificación de aspectos importantes en la labor tutorial siete docentes (E1, E4, E5, E7, E8, E9, E11) señalan a la accesibilidad, flexibilidad, paciencia y confianza. Cuatro docentes (E2, E3, E10, E16) señalan como importantes la organización y la planificación de la tutoría.

En las entrevistas los docentes destacan que la tutoría al centrarse en el ámbito académico alinea su función con los propósitos institucionales.

3.1 Con respecto a las implicancias de la tutoría y el currículo

Los aspectos analizados fueron:

1.	Identificación de objetivos y propósitos de la tutoría.
2.	Planifica adecuadamente cada proceso.
3.	Existe congruencia entre los fines, objetivos y recursos para el desarrollo de la tutoría.
4.	Programación equilibrada de la actividad tutorial, que considera la carga académica de los profesores tutores (horarios).
5.	Adecuada distribución de personas y tareas en la actividad tutorial.
6.	Espacios adecuados para la tutoría en la institución.
7.	Tiempo suficiente del tutor y de los estudiantes para la tutoría.
8.	Formación y actualización previa de los docentes como tutores.

Entre los principales hallazgos se encontró que todos los tutores definen los objetivos del sistema de tutoría, siete de los tutores destacaron la importancia de la elaboración del plan de trabajo del docente tutor (E1, E3, E4, E6, E7, E10, E 12 y E15) y se pudo verificar que tienen las fichas de diagnóstico en archivo, lo cual es un factor clave para la elaboración del plan de trabajo para la tutoría individual y grupales; asimismo, el docente tutor planifica adecuadamente cada proceso. En congruencia con los propósitos de la tutoría universitaria, la planificación de la tutoría individual y grupal debe responder a un propósito, a decir, eliminar los riesgos de deserción estudiantil y el mejorar el rendimiento académico. Cuatro docentes evidencian dicha coherencia en sus planes e identifican esta como la alineación entre objetivos y actividades.

Tres de los tutores identificaron como nudo crítico las horas extra para la labor tutorial; estos tutores recomendaron que la carga de trabajo fuera del horario de clase debe guardar correspondencia con la cantidad de horas programadas por semana, como parte de un diseño curricular. Siete tutores consideran que la labor tutorial puede abordarse durante las horas de clase o por la familia y que el tutor ocupa mucho tiempo que necesita para otras actividades.

Si existe la adecuada distribución de personas y tareas en la actividad tutorial, por ser un programa de inicio cada docente tuvo a cargo entre ocho y doce tutorados.

Además, los 17 tutores son nombrados a tiempo completo (40 horas) y dentro de la distribución de horas se asigna un porcentaje a cada actividad docente, una de ellas es la tutoría.

3.2 Con relación a la percepción sobre la labor tutorial

Los resultados indican que todavía no existe empoderamiento de todos los docentes ya que solo 59% de ellos muestra empoderamiento, entendido como la coherencia de sus actividades que parten de la planificación para el desarrollo de sesiones de tutoría grupal e individual.

Desde la institución se define: son tutores los docentes que desarrollen labores académicas con los estudiantes universitarios en su respectiva escuela profesional, independientemente de su especialidad y carga académica. Todos los docentes están involucrados en la tutoría; pero, todavía no están comprometidos, lo podemos verificar cuando manifiestan que el tiempo dificulta la labor.

16 tutores identificaron como proceso clave la formación del tutor universitario, coinciden en señalar que la propuesta planteada para la acción tutorial queda en manos del docente tutor, quien mediante sus acciones puede poten-

ciarla o destruirla. Para los tutores, las autoridades deberían involucrar a toda la comunidad universitaria; surge un aporte muy interesante, involucrar a docentes, estudiantes, personal administrativo, toda la comunidad universitaria informada y comprometida con la tutoría.

Identifican también la corresponsabilidad docente-tutor, aspecto que está respaldado institucionalmente: "Tutorado es el estudiante matriculado en la UNA-Puno, quien voluntariamente acepta, en formato de compromiso, tener un docente tutor".[5]

Los docentes plantean la necesidad de la colaboración entre el tutor y el estudiante, lo cual identifican como muy valioso para el diseño común del plan de tutoría, que conduzcan al logro de los objetivos y sean consecuentes con las habilidades, expectativas, metas y valores de los estudiantes. La relación que se establece entre ambos debe verse como la de los miembros de un equipo, reconociendo las diferencias de cada uno.

4. CONCLUSIONES

Finalmente, la presente investigación generó la controversia entre las concepciones de tutoría académica y consejería, entendiendo que nuestra función como tutor está definida en los documentos institucionales; de la misma forma dio lugar a una nueva definición de la tutoría en nuestra universidad: la *tutoría universitaria* es el proceso de acompañamiento de los estudiantes, desde su ingreso a una escuela profesional de la Universidad Nacional del Altiplano hasta la culminación de sus estudios, obtención del grado de bachiller y título profesional. Este acompañamiento se realizará mediante acciones de orientación e información bajo distintas modalidades de intervención, según la natu-

5 Directiva académica 2016.

raleza del tema, características del estudiante, grupo de estudiantes a atender y los recursos con los que se cuenta.

Se plantea el reto de debatir la función del docente universitario como tutor y mejorar así el proceso de formación de tutores, fortaleciendo sus capacidades para lograr el empoderamiento y el propósito institucional.

Dentro de la oficina de tutoría, el presente año se creó la unidad de psicopedagogía, la cual soporta y fortalece nuestro sistema de tutoría.

Si uno de nuestros propósitos como universidad es el aprendizaje autónomo y autorregulado de los estudiantes en la construcción de su conocimiento y en la conducción de su aprendizaje nos lleva, incuestionablemente, a la necesidad de guiar, orientar, desencadenar, dicho proceso, lo cual convierte a la tutoría en una estrategia docente para el logro de dichos propósitos. Zabalza[6] afirma que "la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario".

La presente investigación sitúa la labor tutorial como una estrategia fundamental del docente, la cual, articulada con la investigación formativa y la responsabilidad, potencian la intervención y mejoran las competencias del docente universitario.

BIBLIOGRAFÍA

García-Correa

1977 La tutoría en los Institutos Nacionales de Bachillerato. *Revista de Bachillerato*, (3). Madrid.

6 Zabalza (2003: 125).

Habermas, J.

2002 *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Alemania: Paidós.

Kvale, S.

1996 *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Zabalza, M.A.

2003 *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ACTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO DESDE UN ENFOQUE SOCIOFORMATIVO

Dra. Lilliam Enriqueta Hidalgo Benites[1]

RESUMEN

La Reforma de la Universidad Peruana plasmada en la Ley Universitaria N.° 30220, la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Universitaria, el Modelo de Licenciamiento y el Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria pusieron en agenda pública universitaria el tema de la mejora de la calidad de la formación profesional, proceso que fundamentalmente se hace realidad con la actualización del currículo, documento que conjuga las intencionalidades de la universidad con la satisfacción de necesidades y demandas de una sociedad peruana claramente emergente en el escenario internacional.

Convertido en un objetivo de trabajo y de investigación, la implementación del estándar curricular requirió de la investigación cuantitativa, cualitativa y la ejecución de diversas fases de trabajo para concretar resultados. En un inicio, la ejecución de una investigación evaluativa de los currículos vigentes que atendieron criterios de antigüedad, análisis de áreas, tipos de asignaturas, número de

1 Docente Principal de la Universidad Nacional de Piura. Jefa de la Oficina Central de Gestión Académica.

créditos, horas de teoría y práctica y enfoques curriculares proporcionaron información que facilitaron la toma de decisiones institucionales. Una de ellas fue la creación de una oficina en la estructura organizacional de la Universidad que atendiera la gestión pedagógica curricular y la formación del docente universitario. Luego, la realización de un trabajo de investigación-acción que permitiera el rediseño de planes curriculares de las carreras profesionales con la participación de los actores de la comunidad universitaria y los grupos de interés, donde se asumió en su elaboración el enfoque socioformativo por competencias, la educación inclusiva, la educación ambiental, el enfoque de calidad, entre otros.

El nivel de satisfacción que muestran los docentes por los resultados obtenidos en la investigación da cuenta del impacto generado en la Universidad: 87%. Los productos: Modelo educativo de la institución, perfiles de ingreso y egreso, así como los planes curriculares actualizados de diez carreras profesionales.

Palabras clave: Currículo universitario, enfoque socioformativo, competencias

INTRODUCCIÓN

El inicio de la "Reforma universitaria" plasmada en la Ley Universitaria N.° 30220, vigente desde julio del 2014, la aplicación del Modelo de Calidad del SINEACE y la evaluación de las universidades públicas y privadas, a partir del Modelo de Licenciamiento de la SUNEDU, para verificar las condiciones básicas de calidad, generaron en los miembros de la comunidad universitaria situaciones de reflexión y los procesos de autoevaluación realizados dieron cuenta de los aciertos, errores y vacíos que caracterizaron la gestión universitaria, fundamentalmente la que se refiere al proceso de formación profesional, el que a pesar de constituir la función primera y esencial de la Universidad no había, en muchos años, recibido la atención que se merece. Una evidencia de esta situación era la existencia de currículos desactualizados que no respondían a las necesidades y demandas de la sociedad actual.

De cara a esta realidad, la primera acción emprendida, realizada por un grupo interdisciplinar de docentes, denominado como Grupo de Gestión Académica (GGA), organizado y animado por el Vicerrectorado Académico, fue una investigación diagnóstica evaluativa sobre la situación curricular de las carreras profesionales de ciencia y letras que forman parte de las facultades de la Universidad, entre las cuales están: Economía, Contabilidad y Finanzas, Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Ingeniería de Minas, Ingeniería Industrial, Ciencias Sociales y Educación, Ingeniería Civil, Ciencias, Derecho y Ciencias Políticas, Ingeniería Pesquera, Zootecnia y Ciencias Médicas. Cada una de ellas con sus respectivas escuelas profesionales que suman la cantidad de treinta y uno.

La investigación de corte descriptivo, que se realizó en el universo de las carreras profesionales, tuvo como propósito caracterizar la realidad curricular de la Universidad para evaluar variables como tiempo de vigencia de los currículos de las carreras profesionales vigentes en ese momento, enfoques educativos que los fundamentan, valor en créditos de los planes de estudios, áreas curriculares, asignaturas y su orientación al logro del perfil del egresado.

El análisis de la información recogida reflejó la necesidad de elaborar nuevos perfiles de ingreso y egreso de las carreras profesionales, definir enfoques pedagógicos, curriculares y didácticos innovadores que fundamentaran los rediseños, actualizar planes de estudios, asignaturas y número de créditos, entre otros aspectos, de acuerdo con las normas que señala la Ley Universitaria N.° 30220, los indicadores y estándares de los modelos de Licenciamiento de la SUNEDU, calidad del SINEACE y el Estatuto Universitario.

A partir de este diagnóstico, se tomaron algunas decisiones que giraron en torno a la adopción de una política curricular orientada a "actualizar y mejorar los currículos de las carreras profesionales", emitir directivas académicas para docentes y estudiantes que normaran la actividad curricular, la evaluación de los aprendizajes y de crear una Oficina Central de Gestión Académica, que asumiera la función de apoyar, supervisar y monitorear los procesos de elaboración,

ejecución y evaluación de los currículos de las carreras profesionales de la Universidad y programas especiales, así como los procesos de capacitación docente.

Mientras se creaba e implementaba la nueva oficina, el Grupo de Gestión Académica (GGA) prosiguió con su trabajo, elaboró el Modelo Educativo UNP —*duc in altum*—, el primero en 55 años de creación de la Universidad, y que enuncia el marco teórico doctrinario, pedagógico, curricular y didáctico como fundamento de las acciones de formación profesional, investigación y de responsabilidad social universitaria de docentes y estudiantes.

El Modelo Educativo UNP se concibe como:

> […] un documento rector que orienta las acciones y los procedimientos educativos y académicos inherentes a la formación profesional y que se sustenta en el principio de la formación integral de las personas para que puedan desarrollar su proyecto de vida personal y profesional orientado hacia el bien y logren alcanzar la felicidad y la trascendencia.[2]

Concepción filosófica antropológica que asume una visión ontológica humanista y axiológica fundamental en un proceso de formación integral del estudiante que busca el bien para sí y sus semejantes. En el aspecto pedagógico y en consonancia con la concepción humanista, promueve un enfoque socioformativo o enfoque complejo para el logro de un perfil profesional de

> […] personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas implementando actividades formativas con sentido.[3]

2 UNP (2015a: 15).

3 Tobón (2010: 31), citado por la UNP (2015a: 43).

Un enfoque que no se centra en el aprendizaje como fin, sino que lo trasciende hacia la formación de una persona capaz de gestar y realizar un proyecto ético de vida y que realiza acciones de intervención en su medio para transformarlo con emprendimiento y utilizar sus competencias profesionales desarrolladas.[4]

El enfoque socioformativo se complementa con los enfoques de educación intercultural e inclusiva, equidad de género, enfoque ambiental, calidad educativa, pensamiento complejo y pedagogía cognitiva. En el ámbito curricular opta por el enfoque de competencias, definido como un

> […] proceso complejo de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.[5]

El Modelo Educativo UNP —*duc in altum*— contiene, además, una propuesta didáctica para la educación superior universitaria y una forma de gestión del modelo por parte de las autoridades académicas y docentes. Estos contenidos —que se presentaron y validaron en talleres de *focus group* con autoridades, docentes y estudiantes en diálogos y debates de muchas horas de trabajo y en los cuales se vertieron opiniones y aportes para la mejora de la versión final hasta que fue aprobado, editado y difundido entre los miembros de la Comunidad Universitaria— constituyen un insumo muy importante para el trabajo de actualización de los planes curriculares de las carreras profesionales.

4 UNP (2015a: 43).

5 Tobón (2006: 5) citado por la UNP (2015a: 49).

Definido el marco teórico conceptual del proceso de formación profesional que se imparte en la Universidad con el Modelo Educativo, nuevos objetivos de investigación y de implementación surgieron para dar respuesta a las siguientes interrogantes:

i) ¿Cuáles son los rasgos que debe tener el perfil del ingresante de la Universidad?

ii) ¿Cuáles son los rasgos que debe tener el perfil general de egreso de la Universidad?

iii) ¿Cuál debe ser la propuesta de estudios generales para integrarla en los rediseños curriculares de las carreras profesionales de letras y ciencias?

iv) ¿Cuál debe ser la propuesta de área complementaria para integrarla en los rediseños curriculares de las carreras profesionales de la Universidad?

v) ¿Qué competencias genéricas deben considerarse en los nuevos planes curriculares?

vi) ¿Cómo actualizar el rediseño de los planes curriculares de las carreras profesionales que imparte la Universidad?

Las respuestas a estas interrogantes dieron apertura a una nueva fase de trabajo de investigación y de gestión curricular y organizativa.

1. Metodología

La nueva Oficina Central de Gestión Académica (OCGA) se integró a la estructura organizacional de la Universidad e inició una fase de trabajo con una coordinadora, una secretaria y algunos de los miembros del Grupo de Gestión Académica, que eran conscientes, por los estudios de indagación realizados,

de la necesidad de emprender un conjunto de acciones de transformación de una realidad curricular que debía mejorarse en beneficio de los procesos de formación profesional en la Universidad.

Por ello, y de acuerdo con los aportes teóricos especializados de autores como Kemmis (1992) así como de La Torre y Arnal (1992), se optó por la realización de una investigación enfocada desde la perspectiva cualitativa, que adopta específicamente la investigación-acción, como un estudio de carácter emergente en el que, desde una perspectiva crítica y transformadora, se espera construir los planes curriculares de las carreras profesionales, con la participación protagónica de actores educativos involucrados: decanos, directores de escuela, docentes, estudiantes y administrativos, con la expectativa de validarlos y lograr en el futuro mejoras notables en el servicio educativo de la institución educativa universitaria donde se lleva a cabo la investigación.

Con la información recogida en la investigación diagnóstica y el Modelo Educativo UNP como insumo importante para el proceso de elaboración de planes curriculares, se planificó el proceso de investigación-acción en el cual se trabajó el siguiente plan de actividades:

i) La ejecución de dos cursos de capacitación en diseño curricular por competencias y elaboración de sílabo por competencias dirigidos a los directores de las escuelas profesionales, quienes de acuerdo con el Estatuto Universitario deben liderar el proceso de elaboración de currículos en sus carreras profesionales[6] y a los miembros de las comisiones curriculares, aprobadas mediante Resolución de Consejo de Facultad.

ii) Selección de competencias genéricas a ser trabajadas en los planes curriculares.

6 UNP (2014: art. 75°).

iii) Elaboración de los perfiles generales de ingreso y egreso de la Universidad.

iv) Elaboración de la Propuesta de Estudios Generales, una para las carreras de letras y otra, para ciencias.

v) La ejecución de un proceso de acompañamiento y monitoreo de docentes expertos en currículo, como apoyo a los miembros de las comisiones curriculares para la elaboración de sus planes curriculares.

Para complementar estos procesos, en cada uno de ellos se recoge información, mediante encuestas y *focus group*, para validar los productos elaborados en los talleres curriculares y apoyar la toma de decisiones en la solución de dificultades que se originaron en la adopción de un nuevo enfoque de trabajo curricular.

Se trabajó con quince de las treinta un carreras profesionales de la Universidad, ante la imposibilidad presupuestaria, operativa y logística para atenderlas a todas. La selección de las carreras profesionales para la elaboración de sus planes curriculares obedeció, por un lado, a la disposición favorable para el trabajo de los integrantes de las comisiones curriculares y, por otro, al hecho de contar con estudios de mercado de la demanda de las carreras profesionales, algunos de los cuales se han elaborado por iniciativa y trámite del Vicerrectorado Académico.

Los participantes en este trabajo, además de los decanos, directores de escuelas profesionales y los docentes de las comisiones curriculares, son los miembros de la Oficina Central de Gestión Académica: la coordinadora y el equipo de docentes especialistas en currículo, quienes son los que realizan el proceso de acompañamiento, monitoreo y están directamente involucrados en el proceso; actúan en el escenario de construcción curricular de manera proactiva y tratan de crear sinergias favorables para el trabajo en equipo. Interviene también la vicerrectora académica de manera directa, quien facilita los procesos, lidera y motiva el trabajo con su gestión y presencia en los talleres curriculares.

2. Resultados

2.1 Capacitación docente en currículo desde el enfoque socioformativo y por competencias

La elaboración de los planes curriculares desde un enfoque socioformativo por competencias implicó la ejecución de dos cursos de capacitación: uno sobre diseño de currículo por competencias y otro sobre elaboración de sílabos por competencias. Ambos estuvieron dirigidos a los directores de escuelas profesionales y docentes, miembros de las comisiones curriculares de quince carreras profesionales, con el propósito de capacitarlos en diseño curricular por competencias, un enfoque de trabajo que deja atrás los currículos por objetivos aún existentes en la Universidad. En cada curso acudieron directores y docentes, quienes con su asistencia y aprobación mostraron su disposición para iniciar trabajos de rediseño curricular. Los datos a continuación muestran el impacto de la convocatoria realizada por el Vicerrectorado Académico.

CUADRO N.° 1

Porcentaje de docentes que aprobaron los cursos de capacitación en currículo por competencias

Cursos de capacitación	Docentes inscritos		Docentes certificados	
	f	%	f	%
Diseño de currículo por competencias	98	100	61	65,3
Elaboración de sílabo por competencias	108	100	54	50

Fuente: Registros de inscripción y evaluación de participantes del 07/12/2015 y 22/09/2016.

2.2 Selección y definición de competencias genéricas

Una segunda actividad fue la realización de un *focus group* y la aplicación de una encuesta a docentes (100) y estudiantes (200) de diferentes escuelas

profesionales para la selección de las competencias genéricas que serían trabajadas en la ejecución curricular y "[…] que permitirá la caracterización de los profesionales egresados en los diferentes ámbitos profesionales en los que se desempeñan".[7]

Las competencias seleccionadas en un 88% fueron las siguientes: compromiso ético, ciudadano y responsabilidad social; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de trabajo en equipo; compromiso con la preservación del ambiente y su medio sociocultural; capacidad de investigación; compromiso con la calidad; manejo de las tecnologías de información y comunicación.

2.3 Perfil de ingreso

La elaboración del perfil de ingreso a la Universidad se realizó en equipo de trabajo docente para lo cual se tomó en cuenta el Currículo de Educación Básica Regular; se definieron los rasgos en términos de ámbitos, competencias y desempeños; luego se validó el perfil en un *focus group* con la presencia de docentes de diferentes escuelas profesionales.

2.4 Perfil de egreso

El perfil de egreso de la Universidad es genérico y sus rasgos están definidos en el orden de las siete competencias genéricas que fueron seleccionadas por docentes y estudiantes en una etapa anterior. Este perfil tiene en cuenta dominios, competencias y desempeños; además, se realizaron consultas en dos oportunidades a los egresados de diferentes facultades para recoger sus opiniones y aportes en reuniones de trabajo.

7 UNP (2015a: 52).

El perfil de egreso fue validado en su contenido mediante el juicio de tres expertos, cuyas evaluaciones dieron como resultado un promedio de 0,9, que corresponde a una validez "muy buena". Los resultados de las evaluaciones se exponen en el cuadro siguiente:

CUADRO N.° 2

Cuadro de validación del perfil general de egreso de la UNP

Documento	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Promedio
Perfil general de egreso	0,90	0,87	0,93	0,90

Fuente: Informe de expertos del 30/06/2016.

El perfil general de egreso constituye un insumo muy importante para que cada escuela profesional elabore su perfil de egreso de especialidad, donde convoquen no solo a sus docentes y estudiantes, sino también a egresados y grupos de interés, quienes aportan información sobre los rasgos que debe tener el profesional para que se desempeñe en las instituciones y empresas de la región y el país.

2.5 Estudios generales

Al tener como insumos el Modelo Educativo UNP, el perfil de ingreso, el perfil general de egreso y definidas las siete competencias genéricas que trabajaría la Universidad en el proceso de formación profesional, el Vicerrectorado Académico decidió proponer a las escuelas profesionales el plan de asignaturas del área curricular de Estudios Generales, el que debía tener la característica de "producto colectivo y consensuado" y, además, elaborarse teniendo en cuenta el valor de 35 créditos como mínimo, que especifica la Ley Universitaria en su artículo 40° (2014). Para ello, el Grupo de docentes de la Oficina Central de Gestión Académica elaboró un documento de trabajo inicial que fue presentado en sucesivas reuniones de trabajo a decanos, directores de escuela, jefes de departamentos académicos, docentes y estudiantes.

El proceso de consultas, *focus group* y talleres con los diferentes actores de la Universidad, duró siete meses y en él se presentaron no pocos elementos de diferencia pero también de factores curriculares y extracurriculares comunes a todos, los que favorecieron la construcción de una propuesta curricular pertinente pero que por consenso debe ser evaluada cada seis meses para verificar sus resultados.

El área de Estudios Generales contempla un plan de asignaturas para las carreras profesionales de Ciencias y otro plan para las carreras profesionales de Letras. Cada plan tiene un valor de treinta y cinco créditos ya que en la Universidad existen carreras profesionales que tienen un valor de doscientos créditos, mientras que otras alcanzan hasta los trescientos créditos, lo que les permite ampliar el número de cursos y créditos si lo consideran conveniente. El área de Estudios Generales fue aprobada mediante Resolución de Consejo Universitario del 11 de agosto del 2016.

2.6 Proyecto de acompañamiento pedagógico curricular

Al considerar que la mayor parte de directores de las escuelas profesionales y profesores cuenta con una especialidad profesional que no es la docencia, se organizó el Grupo de Docentes Acompañantes Pedagógicos, conformado por ocho docentes expertos en currículo, quienes tienen la misión de asesorar y monitorear a las comisiones curriculares en su tarea de elaborar los nuevos planes curriculares que se aplicarán en el primer semestre del 2017. Todos los planes curriculares se construyen desde el enfoque socioformativo y por competencias que promueve la formación de un profesional universitario ético.

Los miembros del equipo de acompañantes tienen asignadas hasta dos escuelas profesionales con las que vienen trabajando en talleres curriculares, en períodos de tiempo semanal y quincenal. El acompañamiento es permanente, hasta la elaboración final del documento curricular.

En todas las facultades se trabaja con los mismos enfoques pedagógicos y curriculares y la metodología es de consenso para que los acompañantes puedan

estar en la posibilidad de absolver todas las dificultades que se presenten. En cada taller se avanza en la elaboración de cada uno de los componentes del currículo, para lo cual se utiliza esquemas y formatos comunes. En el cuadro que se muestra a continuación, puede notarse los niveles de avance curricular de la muestra de quince carreras profesionales que antes de marzo del 2017 deben tener sus planes curriculares completos para aplicarlos con los nuevos ingresantes, pues según el Estatuto Universitario, "[…] los estudiantes inician y terminan sus estudios con currículo único".[8]

CUADRO N.° 3

Avance en la elaboración de los nuevos planes curriculares con enfoque socioformativo y por competencias

Valores	Carreras profesionales		Total	
	Letras	Ciencias	f	%
Más del 50%	5	5	10	66
Menos del 50%		5	5	34
Total	5	10	15	100

Fuente: Registros de actividades 2016.

El balance es favorable, de quince carreras profesionales, un porcentaje de 66% tiene un avance considerable de elaboración de su producto curricular.

2.7 Estudio de satisfacción

Una indagación exploratoria sobre los niveles de satisfacción del avance en materia curricular en la Universidad se realizó en una muestra de cincuenta docentes participantes en los talleres de elaboración curricular.

8 UNP (2014: art. 76°).

La pregunta planteada fue la siguiente:

¿Está usted satisfecho con el avance en materia curricular que se ha logrado en este año en la Universidad, en lo que se refiere a:

i) Modelo Educativo UNP.

ii) Perfil de ingreso.

iii) Perfil genérico de egreso.

iv) Área de Estudios Generales.

v) Cursos de capacitación.

vi) Talleres curriculares.

vii) Proceso de acompañamiento pedagógico y curricular.

Los resultados pueden visualizarse en el cuadro 4.

Los mayores porcentajes de satisfacción (96%) están referidos a los productos curriculares de Módulo Educativo UNP, cursos de capacitación y proceso de acompañamiento pedagógico, los otros porcentajes sobrepasan las expectativas de aceptación, por lo que el promedio es altamente favorable (87%).

3. Discusión de resultados

El trabajo de renovación de los planes curriculares, de acuerdo con la Ley Universitaria y con los estándares de los modelos de calidad vigentes, requiere de las universidades un gran esfuerzo en el orden presupuestario y logístico; pero, también una gran capacidad de liderazgo con una visión clara de los objetivos institucionales que deben alcanzarse para mejorar el servicio educativo que brinda la Universidad, en una región que, como Piura, tiene muchos recursos

CUADRO N.° 4

Niveles de satisfacción de los docentes con respecto a los avances en materia curricular en la Universidad

Número	Productos curriculares	Escala			
		Sí	No	Sí	No
		F	%	F	%
1	Modelo Educativo UNP	48	96	2	4
2	Perfil de ingreso	38	76	12	24
3	Perfil genérico de egreso	42	84	8	6
4	Estudios Generales	35	70	15	30
5	Cursos de capacitación	48	96	2	4
6	Talleres curriculares	41	82	9	18
7	Proceso de acompañamiento pedagógico y curricular	48	96	2	4
Promedio		87		13	

Fuente: Informe de resultados de encuesta de satisfacción del 10/10/2016.

y posibilidades de desarrollo. Hacer posible una mejora en la escala de desarrollo de Piura solo puede concretarse con la presencia de profesionales competentes y éticos en su actuación. En este aspecto, la Universidad debe asumir su función con mucha responsabilidad, máxime si se tiene en cuenta que por muchos años la actividad académica y curricular no ha sido prioridad de gestión institucional.

En esa perspectiva, generar cambios en la Universidad no es una tarea fácil, romper con concepciones teóricas instaladas en el imaginario universitario y con esquemas de actuación establecidos demanda tiempo, tolerancia, paciencia y, sobre todo, perseverancia.

El trabajo realizado con el proyecto de investigación-acción en el que se desarrolla un plan de actividades con la ejecución de estudios exploratorios y descriptivos para evaluar los resultados e impactos que genera cada acción ejecutada para la toma de decisiones en el ámbito académico no está culminado;

pero, los logros alcanzados hasta la emisión de este artículo permiten aseverar que se avanza por el camino correcto en el cual se conjuga liderazgo de la autoridad responsable, capacidad y desempeño de los planificadores y ejecutores operativos, concepciones y metodología claras, así como un proceso de seguimiento y monitoreo con indicadores claros de evaluación.

Transformar la realidad curricular en un esfuerzo continuo de planificación, ejecución, evaluación y apostar por la mejora de los procesos de formación profesional es el propósito final del trabajo desplegado. La proyección de su logro es de una alta expectativa.

BIBLIOGRAFÍA

Arnal, J., D. del Rincón y A., La Torre

1992 *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

Kemmis S. y R. Mctaggart

1992 *¿Cómo planificar la investigación acción?* EE.UU.: Editorial Laertes.

Perú. Congreso de la República.

2014 *Ley Universitaria* N.° 30220. Lima.

Tobón, Sergio

2006 *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

2010 *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3.ra ed.). Colombia: Eco Ediciones Ltda.

2012 El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En Tobón, S., *Experiencias de aplicación*

de las competencias en la educación y el mundo organizacional. México: Instituto CIFE, ADLA JAIK DIPP, ReDIE-CIIDIR-IPN, Unidad Durango-IUNAES.

Universidad Nacional de Piura-UNP.

2014 *Estatuto Universitario*. Piura: UNP.

2015a *Modelo Educativo UNP*. Piura: ISO PRINT SAC.

2015b *Perfil del ingresante de la Carrera Profesional de Educación Primaria*. Escuela Profesional de Educación Primaria. Piura: UNP.

LA AUDITORÍA COMO HERRAMIENTA DE MEJORA CONTINUA DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD[1]

Magaly Margarita Quiñones-Negrete

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de la experiencia desarrollada en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. La auditoría de calidad se aplicó como herramienta de mejora continua con la finalidad de lograr el cumplimiento de las metas y mejora de los indicadores de los procesos del sistema de gestión de la calidad de las carreras profesionales acreditadas de la universidad con la finalidad de lograr su reacreditación.

Sobre la base del modelo de acreditación de carreras universitarias, nuestra experiencia se fundamenta en el enfoque sistémico. El ciclo: "planificar-hacer-verificar-actuar" se aplicó a cada uno de los procesos. Es por ello que, en la universidad, al aplicar la mejora continua se hizo basándose en los cuatro bloques que configuran el ciclo PHVA, que incluye la auditoría de calidad como parte ineludible del mismo. Las auditorías nos han permitido verificar planes, programas, procesos, proyectos, actividades, cumplimiento de metas de indicadores

1 La autora del artículo pertenece a la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Chimbote, Perú.

de gestión y requisitos legales y reglamentarios en el alcance del sistema de gestión de la calidad de las carreras profesionales acreditadas, con lo cual se asegura su reacreditación.

Palabras clave: Auditorías de calidad, mejora continua, sistemas de gestión de la calidad, ISO 19011

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos, las exigencias de la sociedad en general y los estudiantes en particular en los actuales escenarios sociales y económicos son muy relevantes, especialmente por el rol que desempeña la calidad, con la que las instituciones exitosas están plenamente identificadas, ya que ello constituye una buena ventaja competitiva.[2]

Las instituciones educativas de educación superior están muy "[…] comprometidas a responder continuamente a las exigencias de un entorno que cada vez es más dinámico, turbulento e imprevisible; por ello se hace necesario la adopción de un sistema de gestión con orientación a la calidad"[3] orientado al logro de los objetivos educativos establecidos por cada carrera profesional y que haga más pertinente y competitiva a la universidad.

La Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH Católica) concluyó con la implementación de su Sistema de Gestión de la Calidad entre los años 2012-2013 para las carreras profesionales de Enfermería, Obstetricia y Educación Inicial; las mismas que actualmente han sido reacreditadas por el SINEACE.

2 Herrera (2016).

3 Calidad Total (2012).

El Sistema de Gestión de la Calidad ha sido diseñado para asegurar el logro de objetivos educativos por parte de los programas de estudio como Educación, Enfermería y Obstetricia debido a que los procesos de gestión de la carrera, formación profesional y procesos de apoyo están interrelacionados, lo que permite la gestión eficaz de las actividades y recursos. Además, en cada proceso se desarrolló el ciclo de la mejora continua (planificar-hacer-verificar y actuar).

El objetivo de este artículo es sistematizar la experiencia que ha realizado la ULADECH Católica para aplicar un programa de auditorías que le permitió reacreditar sus carreras profesionales.

Para cumplir con el objetivo propuesto, este artículo se organiza de la siguiente manera: en la siguiente sección se expone el fundamento teórico de la auditoría; seguidamente, se exponen las pautas que utilizó la ULADECH Católica para aplicar el programa de auditorías; después, se presentan las estadísticas de auditorías ejecutadas durante el presente año; finalmente, se presentan las conclusiones en la última sección.

1. Fundamentos teóricos de la auditoría de calidad

Para Arter, la palabra auditar se deriva del "término inglés *aural* (escuchar) que a su vez proviene del latín *auris* (oído)".[4] Al considerar estos dos aspectos, es factible afirmar que la auditoría es un ejercicio que combina audición y visión en un marco de análisis.

Algunos autores afirman que:

> la auditoría proviene de tiempos antiquísimos, tanto que algunos se atreven a sostener que el primer libro en donde se hace referencia a ella es la Biblia, en

4 Arter (2003).

> el Génesis, en especial cuando Dios terminaba una de sus magníficas obras y veía que era buena.[5]

Según INACAL, la auditoría de calidad se define como:

> […] proceso sistemático, independiente y documentado para obtener evidencias de la auditoría (registros, declaraciones de hechos o cualquier otra información) y evaluarlas de manera objetiva con el fin de determinar la extensión en que se cumplen los criterios de auditoría (conjunto de políticas, procedimientos o requisitos utilizados como referencia).[6]

Es decir, con la auditoría se busca determinar el cumplimiento de las actividades y productos de acuerdo con lo planificado o que cumplan los requisitos legales y reglamentarios establecidos.

Para realizar una auditoría es necesario tener claros los términos y definiciones, según la norma ISO 9000 como:

i) *Criterios de auditoría*: grupo de políticas, procedimientos o requisitos usados como referencia y contra los cuales se compara la evidencia de auditoría.

ii) *Evidencia de la auditoría*: registros, declaraciones de hechos o cualquier otra información que son pertinentes para los criterios de auditoría y que son verificables.

iii) *Hallazgos de la auditoría*: resultados de la evaluación de la evidencia de la auditoría recopilada frente a los criterios de auditoría.

iv) *Programa de auditoría*: conjunto de una o más auditorías planificadas para un período de tiempo determinado y dirigidas hacia un propósito específico.

5 Universidad del Valle (2014).

6 INACAL (2015: 51).

v) *Plan de auditoría*: descripción de las actividades y de los detalles acordados de una auditoría.[7]

La Organización Internacional de Normalización, mediante la Norma Internacional ISO 19011, manifiesta que:

"La auditoría depende de varios principios; que permiten hacer de la auditoría una herramienta eficaz y fiable en apoyo de las políticas y controles de gestión, que proporciona información sobre la cual una organización puede actuar para mejorar su desempeño".[8] La conformidad con los principios ayuda a proporcionar conclusiones pertinentes y suficientes de la auditoría y brinda las facilidades para que los auditores trabajen con independencia. Los principales principios a cumplir por los auditores son:

i) Los principios referidos a los auditores son:

- *Conducta ética*: el fundamento de la profesionalidad: Confianza, integridad, confidencialidad y discreción son esenciales en la auditoría.
- *Presentación ecuánime*: los auditores tienen la obligación de informar con veracidad y exactitud los hallazgos, conclusiones e informes de auditoría.
- *Debido cuidado profesional*: un auditor requiere poseer competencia y experiencia para realizar su trabajo con el debido cuidado profesional emitiendo juicios razonables en toda situación de auditoría.[9]

7 INACAL (2015: 53).
8 ISO (2011: 4).
9 ISO (2011: 12).

ii) En cuanto a la propia auditoría, sus principios son:

- *Independencia*: los auditores tienen que ser independientes de la actividad auditada y libre de sesgo y/o conflicto de interés para asegurar la objetividad durante el proceso y transparencia en los hallazgos y conclusiones basados en la evidencia objetiva.

- *Enfoque basado en la evidencia*: los auditores utilizan métodos racionales para alcanzar conclusiones fiables y reproducibles. Toda evidencia en la auditoría tiene que ser verificable y basada en muestras de la información disponible.[10]

Las auditorías se realizan para detectar no conformidades, por ello la Asociación Española para la Calidad (AEC) refiere que:

> En una auditoría se detectan "*no conformidades*", es decir discrepancias entre lo que exige la Norma de referencia y se define en el manual de Calidad y documentos anexos, o entre éstos (*sic*) y la forma de operar en la realidad. Como toda herramienta, tenemos que hacer un buen uso de la auditoría. No la debemos utilizar para encontrar errores, culpabilizar a las personas, los departamentos... para investigar problemas. Si hacemos un buen uso de ellas, no debemos temerlas pues realmente son los mejores medios que tenemos para verificar que la empresa está realizando el trabajo conforme se ha establecido.[11]

Para el Grupo INLAC, la evidencia de una auditoría tiene que ser:

> […] documentada con suficiente detalle para que la unidad operativa auditada pueda encontrar y confirmar exactamente lo que el auditor ha observado. Hay tres partes que debe contener una no conformidad bien documentada:

10 ISO (2011: 13).

11 AEC (s/f: párr. 7).

- la evidencia de auditoría que soporta los hallazgos del auditor;
- un registro del requerimiento contra el cual la no conformidad se detecta;
- el enunciado de la no conformidad.[12]

De acuerdo con lo mencionado en la norma ISO 19011, la gestión de un programa para las instituciones de educación superior que "[…] necesitan llevar a cabo una auditoría deberían establecer un programa de auditoría que contribuya a la determinación de la efectividad del sistema de gestión de calidad auditado".[13] La oficina rectoral tiene que asegurar que se establezcan los objetivos y "asignar a las personas competentes para gestionar el programa de auditoría. El alcance de un programa de auditoría está basado en el tamaño, naturaleza, funcionalidad, complejidad y nivel de madurez del sistema de gestión que se va a auditar".[14]

Todo programa de auditoría tiene que incorporar los recursos y el cronograma necesarios para alcanzar los objetivos de la auditoría. Además, el programa debe ser monitoreado por el área de Calidad con la finalidad de asegurar el desarrollo de un proceso de auditoría eficiente. El programa de auditoría se revisa a intervalos planificados para detectar oportunidades de mejora.

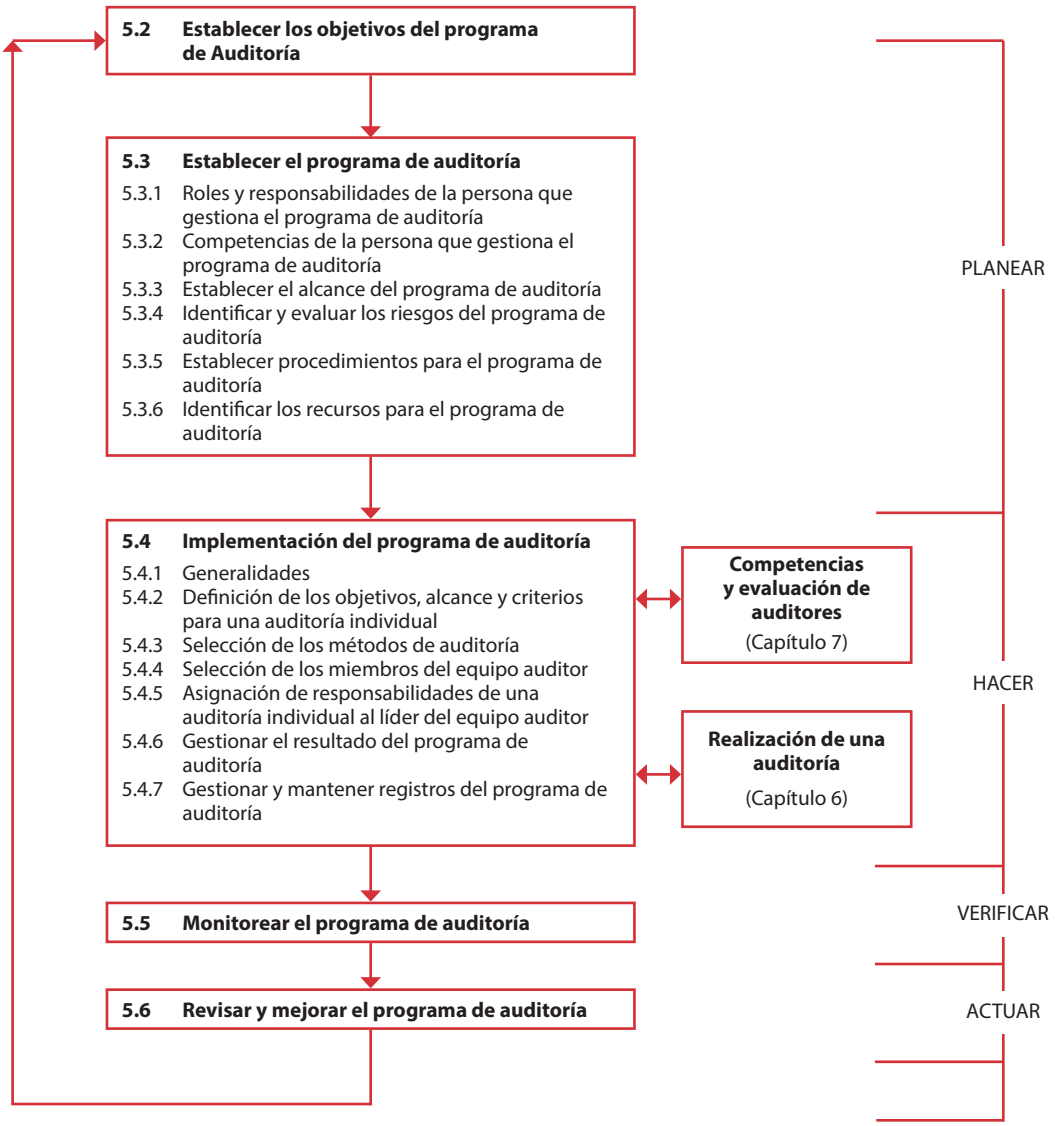
El gráfico N.° 1 ilustra el flujo de proceso para la gestión de un programa de auditoría; que también ilustra la aplicación de la metodología Planificar-Hacer-Verificar-Actuar.[15]

> Los componentes básicos de un sistema de control son conocidos como el ciclo PHVA, estos componentes se usan para mejorar las operaciones. La auditoría es una herramienta para poner en marcha las actividades de verificar y actuar; para ejecutar la auditoría se tiene tienen que definir los requisitos y

12 INLAC (2016: 1).
13 ISO (2011: 15).
14 ISO (2011: 16).
15 ISO (2011: 15).

GRÁFICO N.° 1

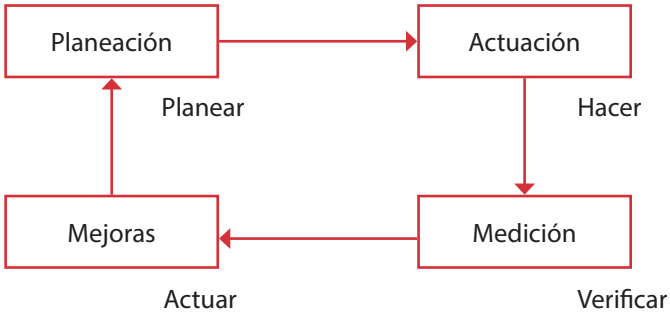
Proceso para la gestión de un programa de auditoría



realizar algún tipo de actividad para así poder medir la puesta en marcha de esos requisitos.[16]

GRÁFICO N.° 2

Ciclo planear, hacer, verificar, actuar (PHVA)



1.1 Fases de una auditoría

La ejecución de una auditoría sigue una secuencia de actividades que inicia con la planificación y concluye con la auditoría de seguimiento. González Peralo, en su obra *Etapas de la auditoría de gestión* expone las fases de auditoría:

Fase I. Inicio de la auditoría: consiste en establecer contacto con el auditado y determinar la viabilidad de la auditoría, dando mayor énfasis a los procesos principales del área a auditar. Estructura organizativa y funciones; esto permitirá una adecuada planificación, ejecución y consecución de los resultados de auditoría a un costo y tiempo razonables.

Fase II. Planeamiento: una vez realizada la exploración, estarán creadas las condiciones para efectuar el planeamiento de la auditoría: que consiste en revisar los documentos, preparar el plan de auditoría y los documentos de trabajo.

16 Arter (2003: 21).

Fase III. Realización de las actividades de auditoría: en esta etapa, se ejecuta la auditoría donde se realiza la reunión de apertura, revisión de los documentos, recolección y verificación de la información hasta la realización de la reunión de cierre.

Fase IV. Comunicación de Resultados: el contenido del informe de auditoría debe expresar de forma clara, concreta, y sencilla las no conformidades.

Fase V. Seguimiento: dependiendo de los objetivos de la auditoría, las conclusiones de la auditoría pueden indicar la necesidad de acciones correctivas, preventivas, o de mejora. La finalización y efectividad de estas acciones debería ser verificada. Esta verificación puede ser parte de una auditoría posterior.[17]

2. Experiencia de la ULADECH Católica en la implementación de las auditorías de calidad

2.1 Antecedentes

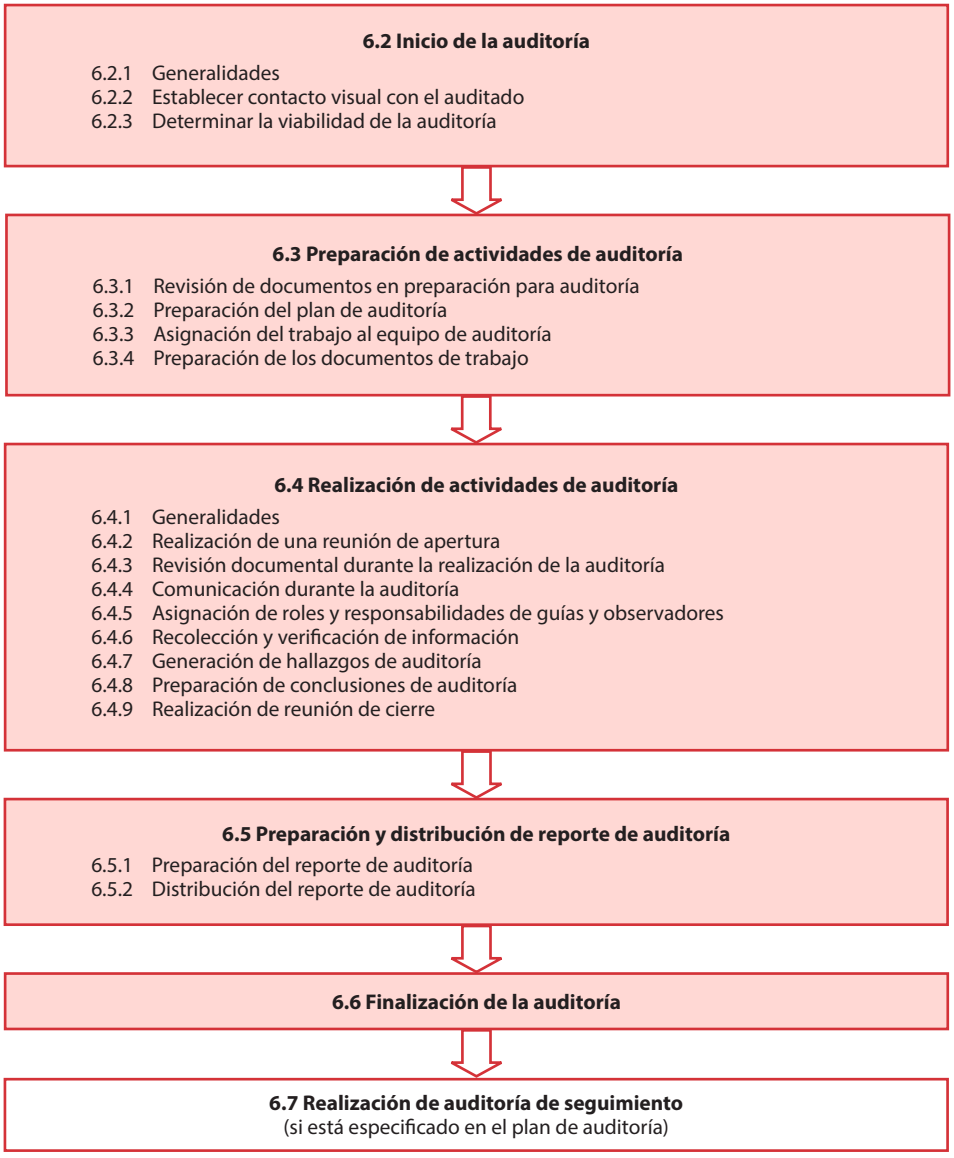
Los primeros pasos en el proceso de la calidad de las carreras profesionales de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote se dieron en el año 2005 cuando empezó con la implementación de la norma ISO 9001, que fue impulsado por el rectorado; en este caso el objetivo era desarrollar un sistema de calidad para los procesos administrativos. En el año 2010 se diseñaron los proyectos de implementación del sistema de gestión de la calidad en las carreras profesionales con alcance a los procesos de formación profesional, gestión de la carrera y servicios de apoyo.

De esta iniciativa a la actualidad se ha logrado acreditar nueve carreras profesionales; las carreras continuaron fortaleciendo su sistema de gestión de la calidad mediante las auditorías y la mejora continua, consolidándose en el 2015

17 González Peralo (2006: 5).

GRÁFICO N.° 3

Actividades típicas de una auditoría (tomado de ISO 19011, 2011)



con la reacreditación de la carrera profesional de Enfermería y en el 2016 con las carreras profesionales de Educación Inicial y Obstetricia.

2.2 Metodología

El fortalecimiento del sistema de gestión de la calidad en las carreras profesionales de Educación, Enfermería y Obstetricia se sustenta en la aplicación de buenas prácticas de gestión, como las auditorías de calidad y la aplicación del ciclo PHVA de la mejora continua en los procesos.

La oficina rectoral actualiza anualmente los reglamentos internos de la universidad, que contienen las políticas del sistema de gestión y las actividades se concretan en el ámbito de procedimientos e instructivos que son revisados y actualizados por la coordinación del sistema de gestión de la calidad (SGC).

El Consejo Universitario, con una resolución, designa la autoridad y responsabilidad a los "dueños" de los diferentes procesos, que son los encargados de su implementación, seguimiento, control y mejora de los mismos.

La metodología utilizada para asegurar el cumplimiento de los requisitos legales y reglamentarios al interno de las carreras profesionales y unidades administrativas es la auditoría de calidad. La auditoría se utiliza como una herramienta para detectar "no conformidades"; es decir, discrepancias entre lo que se establece en los requisitos legales y reglamentarios (reglamentos, procedimientos, instructivos) y la forma de operar en la realidad.

2.3 Actividades

i) Aprobación de la política de ejecución de auditorías en el Estatuto de la Universidad, donde se establecen los objetivos del programa de auditoría a cargo del Sistema de Gestión de la Calidad.

ii) Elaboración y socialización del procedimiento documentado de auditorías de calidad, acciones correctivas y preventivas a toda la comunidad universitaria.

iii) Selección del responsable del programa de auditoría y de los auditores de calidad sobre la base de un perfil determinado.

iv) Capacitación de los auditores de calidad en el manejo de la metodología de auditoría, procedimiento de auditoría y manejo del procedimiento de acciones correctivas y preventivas.

v) Difusión de la importancia de las auditorías en la mejora de los procesos en el alcance del Sistema de Gestión de la Calidad por el Rector de la Universidad.

vi) Elaboración del Módulo de Auditorías de Calidad (MAIC), que apoya al proceso de auditoría, donde se registra la evidencia del programa de auditoría, plan de auditoría, listas de verificación utilizada, informes de hallazgos, generación de no conformidades, elaboración, aprobación y seguimiento de planes de mejora y elaboración de informes de cierre de la auditoría.

vii) Aplicación de la metodología de auditoría basada en los criterios de la norma ISO 19011, que consiste en:

- Preparación anual del programa de auditoría del proceso asignado a cargo del auditor líder; quien planifica ciclos de auditoría por cuatrimestre, es decir, tres al año.
- Aprobación del programa de auditoría por el Sistema de Gestión de la Calidad.
- Ejecución del programa anual de auditoría aprobado a cargo del auditor líder y auditores responsables.
- Revisión de la documentación relacionada con el proceso asignado para auditar por los auditores responsables.

- Elaboración del plan de auditoría; se elabora un plan por cada proceso u actividad a auditar que se encuentra en el programa de auditoría.
- Comunicación previa con el auditado, con la finalidad de ponerse de acuerdo sobre la reunión de apertura de la auditoría.
- Ejecución de la reunión de apertura, donde auditor y auditados se ponen de acuerdo en el cronograma, alcance y criterios contenidos en el plan de auditoría; se concluye la reunión con la firma del acta de acuerdo.
- Realización de la auditoría *in situ*, donde el auditor revisa documentos, entrevista al auditado, verifica información, realiza anotaciones en la lista de verificación, para generar los hallazgos de la auditoría.
- Socialización de los hallazgos: el auditor de calidad, según lo programado y en compañía del auditor líder o en presencia del Rector, entrega los hallazgos de la auditoría, que pueden ser no conformidades (incumplimientos), conformidades (cumplimientos), observaciones y recomendaciones (prevención); se concluye la reunión con la firma del acta de aceptación de los hallazgos y se generan las solicitudes de acción correctiva/preventiva.
- Elaboración de planes de mejora por parte de los auditados en el MAIC; previamente realizan un análisis de causa raíz de las no conformidades detectadas.
- Revisión y aprobación de los planes de mejora elaborados por el auditado en el MAIC, en caso que las actividades programadas no sean las suficientes para levantar la no conformidad u observaciones, se devuelven al auditado para su corrección.

- Ejecución de dos auditorías de seguimiento para asegurar el cumplimiento de las actividades del plan de mejora, según el cronograma propuesto, para verificar que las acciones tomadas eliminaron las causas de la no conformidad.

- Reunión de cierre de auditoría: se convoca a una reunión a los auditados, la coordinación del SGC y/o Rector, para entregar el informe de cierre de la auditoría, en caso que se cierre con actividades de mejora no levantadas, se cierra la auditoría en el MAIC; pero, se genera una nueva no conformidad, para el siguiente ciclo de auditoría.

viii) Revisión por el Rector: cada año el Sistema de Gestión de la Calidad y el Rector revisan los informes de auditoría y evalúan la implementación de mejoras a los procesos.

3. Estadísticas de auditorías ejecutadas

CUADRO N.° 1

Registro total de auditorías de los diferentes procesos del Sistema de Gestión de la Calidad período 2010-2016

Condición	Total=4372	Porcentaje
Programada	58	1,33
Planificada	124	2,83
Ejecutada	1715	39,23
Cerrada	2475	56,61

Fuente: Reporte maestro del MAIC-ERP University.

CUADRO N.° 2

Registro de auditorías del proceso de Gestión Institucional período 2010-2016

Condición	Total=860	Porcentaje
Programada	8	1,00
Planificada	16	1,80
Ejecutada	344	40,00
Cerrada	492	57,20

Fuente: Reporte maestro del MAIC-ERP University.

CUADRO N.° 3

Registro de auditorías del proceso de Desarrollo Institucional período 2010-2016

Condición	Total=2389	Porcentaje
Programada	119	5,00
Planificada	287	12,00
Ejecutada	741	31,00
Cerrada	1242	52,00

Fuente: Reporte maestro del MAIC-ERP University.

CUADRO N.° 4

Registro de auditorías del proceso de Apoyo al Desarrollo Institucional período 2010-2016

Condición	Total=1123	Porcentaje
Programada	67	6,00
Planificada	112	10,00
Ejecutada	327	29,00
Cerrada	617	55,00

Fuente: Reporte maestro del MAIC-ERP University.

4. Conclusiones

Las auditorías programadas están enfocadas en los procesos clave de las carreras profesionales, dentro de los cuales fueron auditados los procesos de gestión institucional (por ejemplo: proceso de planificación estratégica, operativa, etc.), procesos de desarrollo institucional (por ejemplo: formación profesional, investigación, extensión universitaria y proyección social) y los procesos de apoyo al desarrollo institucional (por ejemplo: bienestar universitario, docentes, infraestructura, recursos financieros, etc.).

Se logró, con la implementación de las auditorías, asegurar la reacreditación de tres de nuestras carreras profesionales y alcanzar la acreditación de siete carreras profesionales mediante la aplicación del ciclo de la mejora continua PHVA.

Los auditores internos han sido seleccionados de acuerdo con los principios establecidos y entrenados en el manejo de la metodología de auditorías de calidad; así como en el manejo del módulo informático (MAIC).

Las solicitudes de acción correctiva y preventiva (SACP) tienen definidos los problemas, observaciones u oportunidades de mejora, que incluyen los análisis de causa raíz y, por ende, los planes de mejora al cual se le realiza un adecuado seguimiento.

El desarrollo de auditorías nos ha permitido identificar áreas y procesos con debilidades para aplicar oportunidades de mejora y asegurar que los docentes, responsables de los procesos, de las unidades académicas y administrativas de las escuelas profesionales involucradas, cumplan de manera efectiva y responsables con sus responsabilidades y tareas asignadas.

La auditoría de calidad genera información relevante, que es usada por el Rectorado para tomar decisiones de mejora continua y priorizar los recursos en los procesos que necesitan fortalecerse. Además, se ha alcanzado la eficacia y eficiencia en procesos clave del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

Arter, Dennis

2003 *Auditorías de calidad para mejorar la productividad* (3.ra ed.). Traducido al español por Lourdes Wilson. EE. UU.: Sociedad Americana para la Calidad (ASQ).

Asociación Española para la Calidad-AEC

s.f. *Auditorías de calidad*. Recuperado de: <http://www.aec.es/c/document_library/get_file?uuid=783d8fbd-12df-43f3-b12c-b1c5ca5ce5d7&groupId=10128>.

Calidad Total

2012 *Importancia de la gestión de la calidad total* [Diapositiva]. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/joselyn_ojitos05/importancia-de-la-gestin-en-la-calidad-total-14915498>.

González Peralo, Roberto

2006 *Etapas de la auditoría de gestión*. Cuba: Auditoría Interna de la Universidad de Matanzas.

Herrera, C. E.

2016 *Estrategias lúdicas para la socialización del Sistema de Gestión Integral*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/14871/1/HerreraCuencaElsyPatricia2016.pdf>.

Instituto de Formación, Evaluación y Desarrollo-INLAC

2016 *Documentando una no conformidad*. México D. F.: INLAC S.C. Recuperado de: <http://www.inlac.org/Doc/Doc_ISO-TS-176_04_11/Documentando_una_no_conformidad_rev.pdf>.

Organización Internacional de Normalización-ISO

2011 *Norma Internacional ISO 19011. Directrices para la Auditoría de Sistemas de Gestión*. Recuperado de: <https://www.isotools.org/2016/05/16/iso-19011-directrices-auditoria-sistemas-gestion/>.

Perú. Instituto Nacional de Calidad-INACAL

2015 *ISO 9000: Sistemas de Gestión de Calidad-Fundamentos y vocabulario*. Norma Técnica Peruana. Perú.

Universidad del Valle

2014 *Guía de auditorías internas de calidad*. Colombia: Universidad del Valle.

Sineace

SISTEMA DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS UNIVERSITARIOS[1]

Juan Carlos Quispe Cuba
Héctor Castro Cruz

INTRODUCCIÓN

Actualmente las carreras profesionales enfrentan el reto de obtener información relevante, veraz y oportuna sobre la situación laboral de sus egresados; la satisfacción de sus empleadores con su desempeño y qué competencias necesitan ser reforzadas o adquiridas para seguir siendo empleables en un mercado global cada vez más competitivo. En otras palabras, las diferentes escuelas profesionales requieren información del mercado laboral y de sus egresados para asegurar el perfil de egreso y para actualizarlo de acuerdo con las necesidades del mercado. Para recoger toda esta información, las escuelas profesionales o las universidades en forma centralizada necesitan desarrollar un sistema de seguimiento de egresados que no solo les permita asegurar el perfil de egreso, sino también articular las demandas del mercado laboral con las competencias que los estudiantes deben adquirir durante su formación profesional.

1 Los autores del artículo pertenecen a la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Facultad de Medicina Alberto Hurtado, Unidad de Gestión de la Calidad y Gestión de Egresados.

El presente artículo tiene como objetivo describir cómo se realiza el seguimiento de egresados en la Facultad de Medicina Alberto Hurtado (en adelante FMAH) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (en adelante UPCH), en especial qué factores han contribuido a la mejora en los resultados y cómo fueron superados los problemas que se presentaron en la ejecución del proyecto del Sistema de Seguimiento de Egresados (SSE).

La primera parte trata de cómo se desarrolló el sistema de egresados de la FMAH, en la segunda parte se habla de la situación actual del SSE de la FMAH y en la tercera parte se recogen las conclusiones y experiencias aprendidas que han servido para madurar los procesos que componen el SSE.

1. Desarrollo del sistema de seguimiento de egresados

1.1 Inicios

Se debe mencionar que la Unidad de Gestión de la Calidad y Gestión de Egresados (en adelante la Unidad) de la FMAH es la encargada de llevar a cabo el seguimiento de egresados. En la FMAH siempre ha existido la preocupación por el seguimiento de egresados, cuando se inició la actual gestión ya se contaba con el registro de egresados desde el año 1963 hasta el 2012; pero, las actividades de seguimiento de egresados se limitaban a las ceremonias de aniversario de los egresados que cumplían XXV y XL años de haberse graduado.

Ese año se asumían otros retos: obtener las acreditaciones nacional e internacional de la carrera de Medicina. El nuevo equipo de la Unidad no tenía experiencia en lo que acreditaciones se refería. Se tuvo que buscar ayuda de docentes con conocimiento práctico y que además ya hubieran pasado por procesos de acreditación. Además se empezó a capacitar al personal de la Unidad y al Comité de Autoevaluación de la Carrera de Medicina. Fue en este proceso de involucramiento y compromiso con la calidad y con las acreditaciones

que queda claro el papel preponderante del seguimiento de egresados como una herramienta necesaria, mas no suficiente para asegurar el perfil de egreso.

Entonces se empezó con un plan de trabajo, en la Universidad Peruana Cayetano Heredia se trabajaba en los primeros lineamientos: actualización de registro de egresados, encuestas de egresados, entre otros.

1.2 El plan de trabajo

Se elaboró un plan a largo plazo que además era exigido en el modelo de calidad para obtener las acreditaciones nacional e internacional. El objetivo principal al inicio fue:

Ejecutar un sistema de seguimiento del egresado de la FMAH mediante el fortalecimiento de una relación bilateral sostenible en el tiempo mediante la generación de redes y espacios que permitan el desarrollo profesional y personal de los egresados. Será en estos espacios y redes que se obtendrá la retroalimentación necesaria para la mejora de los servicios brindados por la FMAH.

Y sus objetivos específicos más relevantes:

i) Actualizar y validar la base de datos de los egresados de la FMAH.

ii) Generar y compartir con las autoridades correspondientes información relevante sobre la satisfacción de los recién egresados con respecto a los servicios, tanto administrativos como académicos de la FMAH y la UPCH, para que se tomen acciones de mejora de acuerdo con los resultados obtenidos.

iii) Reunir y difundir, en las instancias respectivas de la FMAH, información importante y actual sobre el desempeño académico y laboral de los egresados, como insumo importante para la mejora

continua del proceso enseñanza-aprendizaje y para el perfeccionamiento tanto del perfil del ingresante como del egresado.

iv) Brindar información y presentarla a las autoridades responsables para que estas la utilicen como herramienta y así fomentar el sentido de pertenencia del egresado de la FMAH.

v) Promover reuniones de egresados de 25 años y 50 años, como medio de integración de las promociones pasadas con las actuales.

El plan contaba con las siguientes etapas:

i) Definición de la política de seguimiento de egresados.

ii) Actualización y validación del registro de egresados.

iii) Seguimiento de las cohortes egresadas desde el 1999.

En la última etapa se llevarían a cabo las encuestas a los egresados y a los empleadores por cohortes de ingreso.

1.3 Ejecución del proyecto

Era la primera vez que se desarrollaba un proyecto de tal envergadura en lo concerniente a seguimiento de egresados. Las primeras dos etapas se realizaron en más tiempo de lo planeado, se tuvo que contratar más personal para revisar los expedientes de los egresados y completar los datos que faltaban en el registro. Se inició el seguimiento con menos cohortes de lo planeado por las dificultades de ubicación y envío de encuestas.

La tercera etapa fue el verdadero reto, ya desde inicios de 2012 se empezó a aplicar la encuesta cero de egresados, esta era aplicada a los estudiantes que recién egresaban ese año. Se notó que las encuestas anteriores que se habían aplicado a los egresados de diferentes años no alcanzaban una cobertura

relevante, ninguna llegaba a más del 50% de cobertura; es más, apenas si llegaban al 20%. La pregunta caía por su propio peso ¿qué hacer para obtener coberturas de más del 50%? Se descubrió que las encuestas y sus coberturas son un reto permanente en el seguimiento de egresados. En la siguiente sección se verá cómo se han manejado.

¿Cómo hacer que funcione? Como ya se mencionó en la sección anterior, no se contaba con encuestas con una cobertura mayor al 50%, apenas si llegaban al 20% y su población era diversa: egresados de varios años que la habían contestado por escrito o a través de la web.

¿Por qué era tan difícil que los egresados de años anteriores llenen las encuestas? Se empezó a analizar el problema desde el punto de vista del egresado, en otras palabras, la Unidad se tuvo que poner en los zapatos de los encuestados, considerando el perfil del egresado. Nadie se había puesto a pensar en ellos más que solamente como blancos de las distintas encuestas que se aplicaban en la Facultad.

Perfil del egresado de la carrera de Medicina:

Los perfiles varían dependiendo de la cantidad de años que han pasado desde su graduación; pero se descubrieron ciertos rasgos comunes en todos ellos:

- Valoran mucho su tiempo.
- No brindan información personal con facilidad a cualquiera, por lo que no es raro que no contesten encuestas a extraños.
- A lo largo de la carrera se les encuesta en forma reiterada y "hasta el cansancio", en opiniones de ellos mismos. Entonces debe ser comprensible que lo último que ellos quieren de la FMAH es otra encuesta, por más nobles que sean sus fines.

- Cada cohorte se comunica mediante las redes sociales, pero en grupos privados y cerrados.

Análisis de las encuestas

Después de analizar el perfil de los egresados, se revisaron las características de las encuestas que se habían enviado hasta el momento:

i) Las encuestas eran de más de 20 preguntas, en algunos casos llegaban a más de 30.

ii) Generalmente las encuestas eran enviadas en un archivo Word mediante correo electrónico, los pocos que las contestaban tenían que darse el trabajo de descargar el archivo, llenarlo, grabarlo y luego enviarlo al remitente.

iii) No había un perfil definido, se encuestaba a egresados de varias cohortes a la vez con la misma encuesta.

Al considerar lo descubierto después de analizar los perfiles de egresados y las características de las encuestas, se tomaron las siguientes medidas:

i) Encuestas con el menor número de preguntas posible. Actualmente las encuestas tienen 13 preguntas y se trabaja para que tengan menos preguntas.

ii) Envío de encuestas a través de la nube, google drive, en las cuales el egresados solo tiene que marcar alternativas y con pocas preguntas abiertas o comentarios.

iii) Las encuestas dirigidas a cohortes definidas, se dejó de mezclarlas.

iv) Se contrataron egresados de la misma cohorte para que envíen las encuestas a sus compañeros de promoción.

v) Se les explicó a los egresados, quienes aplicaban la encuesta sus respectivas promociones, los objetivos del seguimiento de egresados y el papel que cumplían las encuestas. Todo esto con la finalidad de que ellos se lo comunicaran a sus promociones.

vi) Compromiso expreso de confidencialidad de datos, para esto el egresado enviaba los resultados en dos archivos separados: uno con la actualización de datos y otro con las respuestas de la encuesta. El egresado que iba a aplicar la encuesta les explicaba a sus compañeros este procedimiento.

vii) Uso de las redes sociales.

Resultados

Con el trabajo realizado se alcanzaron los siguientes resultados:

i) La cobertura de las encuestas llegó como mínimo al 80%.

ii) Se empezó a encuestar a empleadores, lo que antes no se realizaba, con una cobertura del 60 a 70%.

iii) Se le dio un enfoque de procesos.

1.4 Nuevos retos

Con los logros alcanzados se cumplieron los primeros retos. Al inicio del proyecto, se pensaba que eran los únicos; pero, a medida que se avanzaba aparecían más preguntas e inquietudes. Desde el inicio de la gestión se buscaba aprender de las experiencias exitosas de otras universidades, instituciones

relacionadas en el Perú y en el ámbito mundial; además de consultar regularmente a docentes que tienen más experiencia en el campo de las acreditaciones. Este *benchmarking* se ha venido haciendo en paralelo a la ejecución del proyecto inicial y se ha convertido en un proceso continuo en la Unidad, gracias a este:

i) Se entendió mejor el objetivo y la importancia del seguimiento de egresados: proveedor de información relevante, veraz y oportuna del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la carrera de Medicina para que esta asegure el perfil de egreso.

ii) La información que se tenía que recoger de los propios egresados y del mercado laboral debían centrarse principalmente en la situación laboral, la satisfacción del empleo y la evaluación de las competencias del perfil de egreso.

iii) Era necesario ver el seguimiento de egresados como un conjunto de procesos definidos.

Sobre la base de lo anterior, se entendió que el seguimiento de egresados no debería ser una acción aislada de una unidad que solamente obtiene información. Se debe conocer por qué y para qué se utilizaba dicha información. Se comprendió entonces que el seguimiento de egresados complementa el proceso de enseñanza- aprendizaje-evaluación y le ayuda a evaluar el cumplimiento del perfil de egreso de la carrera de Medicina; pero además de todo eso deben trabajar en forma coordinada.

Como primer paso, la Unidad se reunió con la Escuela de la Carrera de Medicina y se revisaron las preguntas de las encuestas, tanto de egresados como para los empleadores. Estas se actualizaron y reorientaron para obtener información en cuanto a la evaluación de las competencias genéricas y específicas que los estudiantes deben adquirir durante su formación profesional. Se preguntaba a los mismos egresados cuál era su propia percepción que tenían sobre la adquisición de las competencias del perfil de egreso, estos resultados se

comparaban con los obtenidos de sus mismos empleadores. Una vez validada se aplicó la encuesta.

Otro punto que se empezaba a cuestionar era qué beneficios debían obtener los egresados del SSE y sobre todo qué era lo que más valoraban. En pocas palabras, cómo el seguimiento de egresados les podría hacer la vida más fácil a los propios egresados en su desarrollo profesional.

Para contestar estas inquietudes, se analizaron el perfil del estudiante de Medicina de la FMAH, los principales intereses de los estudiantes y egresados, así como los problemas que tenían a lo largo de la carrera. Se encontró lo siguiente:

- Los estudiantes realizan pasantías y rotaciones en otros países, pero muchas veces este proceso se facilitaría enormemente si se conociese qué egresados rotan, laboran o residen en los lugares donde se planea ir. Era ya bastante conocida la historia del estudiante o egresado de Medicina que pasaba por mil apuros en conseguir la pasantía o la rotación, buscar vivienda, entre otros. Pero que al llegar encontraba al menos a un egresado de la FMAH que ya había pasado por todo lo que él pasó. Siempre la misma pregunta "¿por qué no me has pasado la voz de que venías para acá?". De haberlo hecho todo hubiera sido menos complicado y en menos tiempo.

Entonces la Unidad detectó que uno de los problemas que enfrentaban todos los estudiantes o egresados que salían del país, ya sea por una pasantía o una especialización, era que no siempre conocían que otros egresados estaban en el mismo lugar e incluso la misma institución de destino. No había una interconexión plena entre egresados de diferentes cohortes. El proceso que realizaba el mismo egresado de averiguar si había algún compañero o estudiante de la FMAH en el país de destino demandaba tiempo. Se empezaba preguntando en las redes sociales de la misma cohorte si alguien conocía a algún egresado en el país elegido y la forma de contactarlos. Los egresados no tenían información de primera mano. Claro que también había casos de éxito en que el

contacto era rápido; pero en general era un albur si el egresado se contactaría con alguien que ya estuviese en el lugar de destino.

Fue entonces que en la Unidad se ideó la iniciativa de poner a disposición de los mismos egresados y estudiantes los registros de egresados de la carrera de Medicina; pero a la vez con el debido respeto a la confidencialidad de datos de los mismos egresados.

1.5 Mapa virtual de seguimiento de egresados

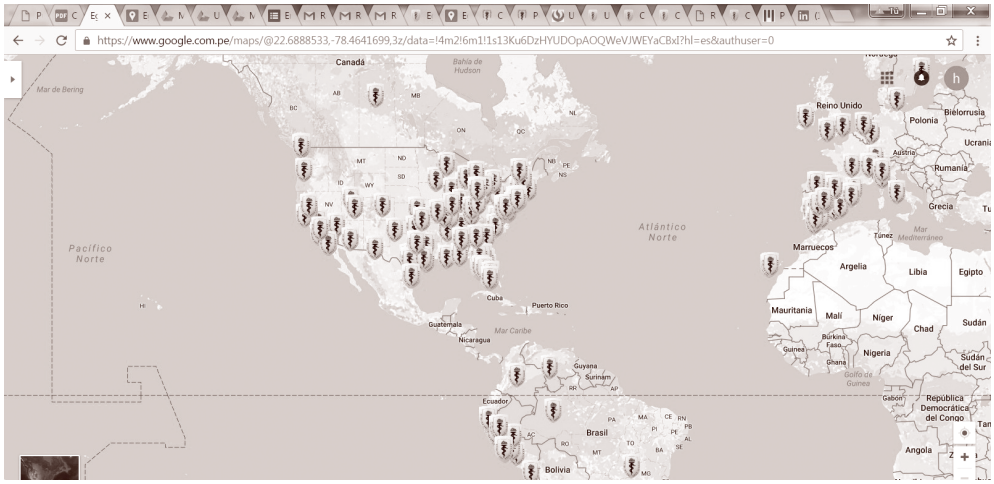
La idea era que los egresados tuvieran acceso a la información que necesitaban en un clic. Otra vez se revisó cómo lo hacían otras universidades en el Perú y en el mundo, qué programas informáticos utilizaban, entre otros; lo que se encontró fue que utilizaban el google maps, por ejemplo el Massachusetts Institute of Technology tiene un mapa donde se ubican sus egresados a nivel general.[2] Se empezó a trabajar en el mismo google maps, como es natural las primeras versiones no fueron las más atractivas, pero sí ayudaron bastante en mejorar la presentación y en hacerla más amigable. Por ejemplo, en la primera versión salía la dirección exacta del egresado y sus datos. Si bien cumplía su función, se debía respetar la confidencialidad de datos. Se siguió trabajando, al final llegamos a otra versión donde cada egresado tenía un código de identificación, solo la Unidad identificaba a los egresados por estos códigos, además en el mapa no se ponía la ubicación exacta; pero sí una aproximada que incluye municipio, ciudad, país. En los siguientes gráficos se aprecia el mapa actual y su funcionalidad.[3]

2 Se puede observar el mapa de egresados del MIT en <https://alum.mit.edu/maps/planet-mit.dyn>

3 Para acceder al mapa virtual en línea ingresar al siguiente link: <http://www.upch.edu.pe/famed/2014-03-21-19-33-54/egresados>

GRÁFICO N.° 1

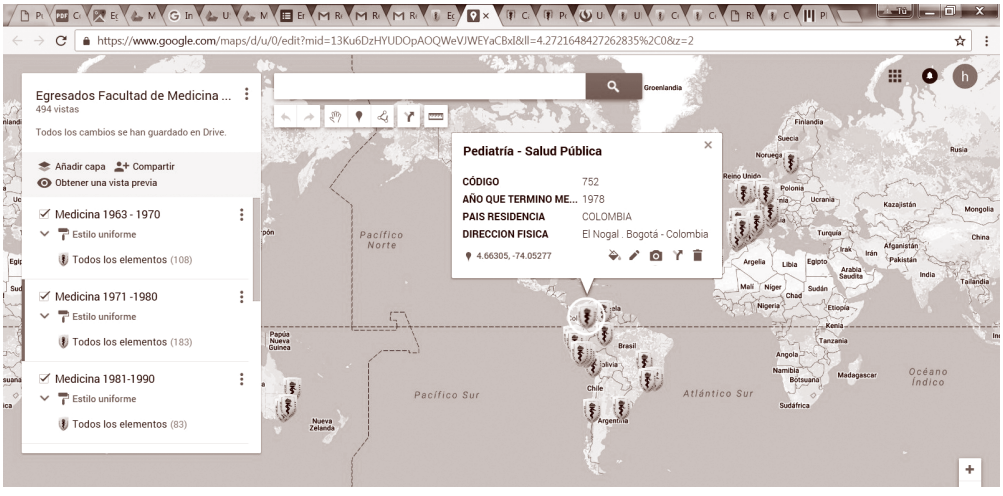
Mapa virtual de ubicación de egresados de la FMAH



Elaboración y Fuente: Unidad de Gestión de la Calidad y Gestión de Egresados de la FMAH.

GRÁFICO N.° 2

Mapa virtual de ubicación de egresados de la FMAH por especialidad



Elaboración y Fuente: Unidad de Gestión de la Calidad y Gestión de Egresados de la FMAH.

¿Cómo funciona el mapa?

El procedimiento se encuentra en la misma web de la FMAH,[4] pero en general:

i) El estudiante o egresado selecciona a otro egresado en el mapa de la FMAH, de acuerdo con sus intereses.

ii) El estudiante o egresado envía un mail a la Unidad de Gestión de la Calidad y Gestión de Egresados-FMAH (UGCyGE): famed.dgc@oficinas-upch.pe con los datos del otro egresado seleccionado y solicita entrar en contacto mediante la Unidad.

iii) La UGCyGE entra en contacto con el egresado seleccionado en el mapa y le solicita autorización para enviar su mail/teléfonos para que entren en contacto con él. De acceder, se le envía un mail al estudiante/egresado solicitante con los datos. De no acceder, se le informa al estudiante/egresado. Este puede seleccionar otro egresado del mapa.

iv) La UGCyGE envía los datos autorizados al estudiante/egresado solicitante vía correo electrónico institucional.

v) La UGCyGE registra el contacto establecido y le hace seguimiento como una medida para mejorar el servicio de networking.

El mapa se puso en línea el 1 de julio de este año y hasta la fecha ha registrado 500 visitas, lo que indica dos cosas:

i) Lo utilizan algunos egresados y estudiantes para ver posibles pasantías.

4 Para ver el procedimiento acceder al siguiente link: http://www.upch.edu.pe/famed/images/tramites/2016/SE-Nt-Map1.pdf.

ii) Falta trabajar bastante en la difusión de esta nueva herramienta.

Se quiere que el procedimiento sea totalmente automatizado y que no dependa operativamente de la Unidad, que esta solamente lo monitoree. Es uno de los proyectos que se trabaja actualmente.

2. Situación actual del Sistema de Seguimiento de Egresados (SSE)

La Unidad, a medida que desarrollaba el proyecto, fue madurando conceptos y estrategias de trabajo, por lo que es lógico que la misión y los objetivos del proyecto primigenio hayan variado.

2.1 Establecimiento de la misión del SSE

- *Misión*:

  El Sistema de Seguimiento de egresados tiene como misión obtener información relevante, veraz y oportuna sobre la situación de los egresados en el mercado laboral y compartirla con las direcciones de carrera para que estas aseguren el cumplimiento del perfil de egreso mediante una eficaz toma de decisiones.

En esta misión se aprecia claramente que el SSE es un proveedor y que sus principales clientes son las direcciones de las escuelas profesionales, quienes deben indicar qué información necesitan de los egresados y de sus empleadores: empleabilidad, satisfacción, logro de competencias, necesidades de adquirir nuevas competencias, entre otros.

2.2 Definición de los actores del SSE

Ahora que ya se tiene clara la misión del SSE, se puede determinar sus principales actores:

i) Egresados.

ii) Empleadores.

iii) Direcciones de Escuelas de Carrera.

iv) Unidad encargada de realizar el SSE.

Es importante que el SSE incluya a los empleadores porque ellos son los "clientes finales" de los profesionales que se forman en la Facultad. Ellos brindan información valiosa: en qué grado son satisfechas sus necesidades como empleadores por las competencias y el desempeño profesional de los egresados y cómo mejorar esa satisfacción desde el punto de vista del perfil de egreso; así como las futuras necesidades del mercado laboral.

2.3 Enfoque de procesos

El SSE tiene que ser visto como un conjunto de procesos que deben trabajar en forma articulada:

i) Proceso de definición de objetivos estratégicos a corto, mediano y largo plazo.

ii) Proceso de actualización de registros de egresados.

iii) Proceso de encuestas que va desde la preparación, validación y aplicación.

iv) Proceso de resultados.

2.4 Definición del número de encuestas

i) Encuesta cero: recién egresados.

ii) Encuesta uno: al año de egresados, esta incluye a sus empleadores.

iii) Encuesta tres: a los tres años.

iv) Encuesta cinco: a los 5 años, incluye a empleadores.

v) Encuesta 10: a los 10 años de egreso.

vi) Encuesta 15: a los 15 años de egreso, estilo de vida alcanzado por el médico.

2.5 Búsqueda constante de nuevas fuentes de información de egresados

La Unidad lleva a cabo las celebraciones de los aniversarios de XXV, XL y L de egresados. Estas ceremonias se han convertido en una excelente fuente de actualización de datos, fuera de estrechar los vínculos de la Unidad con los mismos egresados. La organización de las ceremonias se perfeccionó cada año, gracias al empeño del equipo de la Unidad y demás miembros de la Facultad.

3. Conclusiones

Las principales conclusiones que se alcanzan después de más de cuatro años de trabajo son:

i) El seguimiento de egresados es una tarea de largo aliento, con objetivos a corto, mediano y largo plazo bien definidos.

ii) El principal factor de éxito es el talento y compromiso del equipo humano de la Unidad.

iii) Después de contar con un equipo motivado, el segundo factor de éxito es tener clara la misión del sistema de seguimiento de egresados. Entendiendo su naturaleza de instrumento que ayuda al brindar información para saber si se cumple el perfil de egreso.

iv) El SSE tiene que ser participativo, no lo puede hacer solo la Unidad, debe apoyarse en los mismos egresados, quienes son a su vez fuente importante de información relevante.

v) Debe estar enfocado en sus principales clientes: las direcciones de las escuelas profesionales de las distintas carreras y en los egresados.

vi) Se debe tener claro que no toda la información requerida se puede obtener de las encuestas, se tiene que desarrollar fuentes alternas de información: redes sociales, sucesos.

vii) Menos es más, las encuestas deben tener el menor número de preguntas, la mayor parte para marcar alternativas y una o dos para dejar comentarios o sugerencias. De requerirse información más específica, se tienen que utilizar otras herramientas de recolección de datos u otros mecanismos.

viii) Uso de las tecnologías de la información, por ejemplo los procesos deben estar automatizados para una mayor eficiencia y obtener información relevante, veraz y oportuna en tiempo real.

ix) Uso de las redes sociales, estas se han convertido en excelentes herramientas para ubicar egresados y para comunicarse en forma más rápida.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ESTRATEGIA EN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN

Dr. Edwin Roger Esteban Rivera[1]
Dr. Ewer Portocarrero Merino[2]
Dr. Nicéforo Bustamante Paulino[3]

RESUMEN

Desde la entrada en vigencia del Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias de Educación (2009), elaborado por el CONEAU mediante la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEA), muchas carreras de diversas universidades iniciaron el proceso de autoevaluación, pero pocas solicitaban evaluación externa. El año 2012 una carrera y el 2013 dos carreras lograron el reconocimiento del SINEACE de las acreditaciones que obtuvieron del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. Hasta el año 2013 solo cuatro carreras lograron la acreditación con el modelo del CONEAU; el motivo: se carecía de dominio teórico y procedimental para realizar procesos de acreditación. En nuestra universidad ensayamos un conjunto de estrategias, sin lograr los resultados esperados. Al hacer la revisión de teorías entendimos que las etapas del proceso de acreditación están ligadas a las etapas de la

1 Director de Asuntos y Servicios Académicos de la Universidad Hermilio Valdizán-Huánuco.
2 Vicerrector Académico de la Universidad Hermilio Valdizán-Huánuco..
3 Director de Calidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Hermilio Valdizán-Huánuco..

investigación-acción: diagnóstico inicial (autoevaluación), formulación del plan de acciones (planes de mejora), puesta en práctica del plan (ejecución de planes de mejora) y evaluación (autoevaluación-evaluación externa); por esta similitud y teniendo en consideración que es colectiva, teórico-práctica, flexible, creativa, dinámica, formativa y crítica, decidimos hacer uso de la investigación-acción como estrategia para la acreditación. Sobre la base de los resultados de la autoevaluación inicial constituimos equipos de trabajo, al que denominamos Círculos de Mejoramiento Continuo, los mismos que están conformados por grupos de trabajadores de la misma unidad académica o administrativa, quienes se reúnen fuera del horario de trabajo para realizar actividades que coadyuven al proceso de autoevaluación, autorregulación y mejora continua. Producto del esfuerzo de la comunidad universitaria y de las estrategias empleadas se logró acreditar más del cincuenta por ciento de nuestras carreras profesionales, constituyéndonos, hasta ahora, en una de las universidades con el mayor número de carreras acreditas en el país.

Palabras clave: Acreditación, investigación-acción, círculos de mejoramiento, autoevaluación, evaluación externa

INTRODUCCIÓN

La Ley N.° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), promulgada el año 2006 y la aprobación del Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias de Educación (2009) sirvieron de marco legal para que las universidades del país, y particularmente la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, iniciaran el proceso de acreditación de sus carreras profesionales. Vencidas muchas dificultades y extrayendo aprendizajes a partir de la experiencia[4] se logró acreditar 17 carreras profesionales en tres años.

4 Boud (2011).

1. Estrategia eje asumida en el proceso de acreditación

En el proceso de acreditación asumimos como estrategia clave la tradición metodológica investigación-acción participativa, puesto que involucra a todos los miembros de las carreras profesionales, por considerarlos imprescindibles en el proceso de acreditación.[5] Dado el carácter espiral que caracteriza a esta tradición, se siguieron las distintas fases que proponen para su desarrollo Pérez,[6] Latorre,[7] Yuni y Urbano,[8] así como Teppa,[9] las mismas que guardan relación con las fases del proceso de acreditación "La investigación-acción permite una amplia variedad de métodos y técnicas de investigación reactivos y no reactivos",[10] hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Permite además

> […] los procesos de reflexión-sobre y de reflexión-en-la-acción surgen a causa de que la situación presente desafía las categorías habituales de problemas y de soluciones a los problemas que el práctico ha utilizado de forma implícita en el pasado al actuar y reaccionar ante las situaciones espontáneamente. Son procesos que presumen, en oposición a la racionalidad técnica, que los contextos de la acción no siempre son estables y que los problemas prácticos que surgen a partir de esos contextos pueden ser originales y únicos en determinados aspectos.[11]

Todas las acciones están orientadas a:

i) Comprometer a las autoridades, personal docente, administrativo, estudiantes, egresados y grupos de interés en el proceso de auto-

5 Esteban y otros (2016).
6 Pérez (1994).
7 Latorre (2004).
8 Yuni y Urbano (2005).
9 Teppa (2006).
10 Mckerman (1999: 77).
11 Elliot (2000: 13).

evaluación, autorregulación y mejora continua de las carreras profesionales.

ii) Interiorizar una cultura de calidad en las autoridades, personal docente, administrativo, estudiantes, egresados y grupos de interés para lograr la acreditación de las carreras profesionales.

2. Desarrollo de la experiencia

2.1 Autoevaluación o diagnóstico y reconocimiento de la situación

Iniciamos el proceso de autoevaluación de las primeras carreras el año 2009, ensayamos muchas técnicas, elaboramos instrumentos para recoger información. Al procesarlas notamos que teníamos abundante información, muchas de ellas no servían para nuestro propósito; es más, se carecía de información que justificara los estándares. Las primeras carreras en autoevaluarse generaron instrumentos y saberes que sirvieron de apoyo a las carreras que iniciaron sus procesos de acreditación con posterioridad. Reafirmamos en la práctica las proposiciones: la experiencia es el fundamento del aprendizaje y el estímulo para el mismo, los aprendices construyen activamente su experiencia, el aprendizaje es un proceso holístico, el aprendizaje se construye social y culturalmente, el aprendizaje está influido por el contexto socioemocional en el que se produce.[12]

2.2 Formulación de planes de mejora o plan de acción

Para el logro de estándares no cumplidos se ejecutaron los Círculos de Mejoramiento Continuo (CMC).

12 Boud, Cohen y Walker (2011: 18-27).

> Entiéndase que los CMC están conformados por grupos de trabajadores de la misma unidad académica o administrativa de la UNHEVAL, quienes se reúnen regularmente para realizar actividades fuera del horario de trabajo, esto contribuye en el proceso de autoevaluación y mejora continua tal como exigen los estándares establecidos en el modelo de calidad universitaria.[13]

Se asume como principios de los CMC: voluntariedad en la participación, potenciación de las capacidades individuales y colectivas mediante trabajos de equipo, interés y espíritu de superación constante para sensibilizar y orientar la mejora continua; así como análisis y solución de los problemas en forma conjunta, donde cada miembro tiene derecho de expresar libremente sus criterios. Cada círculo cuenta con una directiva interna, se promueve el involucramiento de estudiantes, egresados y grupos de interés; se encarga de elaborar y ejecutar planes orientados a cumplir con los estándares asignados. Para asegurar el éxito de los CMC, la universidad estableció un sistema de monitoreo a cargo de la Dirección de Control y Calidad Universitaria y una de sus funciones es realizar auditorías internas.

Los estándares específicos fueron asumidos por las carreras profesionales y los de la unidad académica por las comisiones permanentes de cada facultad: Planificación y Presupuesto, Currículum y Homologación, Tutoría, Bienestar Universitario, Proyectos, Capacitación y otras comisiones ad hoc. En tanto los estándares sistémicos estuvieron a cargo de la Dirección de Control y Calidad. Esta dirección se vio fortalecida por el contrato de egresados y bachilleres de las carreras profesionales de Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas, Administración e Ingeniería Agroindustrias, quienes con la denominación de técnicos se convirtieron en una fortaleza en el proceso de acreditación a partir de la experiencia ganada en sus carreras profesionales. De 12 técnicos que se contrataron el año 2013 hoy contamos con 35, de los cuales 22 están asignados a acreditación, 12 a licenciamiento y 4 al sistema de gestión de calidad.

13 UNHEVAL (2013).

2.3 Ejecución de los planes de mejora o plan de acción

Los planes de mejora se ejecutaron según las necesidades presentadas, como es característica de la investigación-acción, se realizaron acciones que si no brindaban los resultados esperados, se cambiaba de acción o se mejoraba la acción (Teppa,[14] Boggino y Rosekrans,[15] Latorre[16] y Vargas[17]). Para optimizar el trabajo se implementó la página web de la carrera, recurrimos al Facebook y Twitter para estar en contacto con las autoridades universitarias, docentes, estudiantes, egresados y grupos de interés. Estos medios permitieron el suministro de encuestas y cuestionarios virtuales, los mismos que procesados se constituyeron en fuentes de verificación sobre la satisfacción sobre los diversos servicios que brinda la carrera, facultad y la UNHEVAL.

En el ámbito de la alta dirección se implementó un *software* al que se alimentó de las fuentes de verificación por cada carrera. Al momento que se sube una fuente de verificación, el sistema automáticamente da a conocer el porcentaje de cumplimiento del estándar. Los técnicos son los encargados de subir la información al sistema y el rector y/o Director de Control y Calidad son los encargados de monitorear el avance.

Otro factor que contribuyó al involucramiento del personal docente en el proceso de acreditación son las convocatorias de ProCalidad. La UNHEVAL no dejó pasar esta oportunidad y en el ámbito de carreras profesionales e institucional se hizo acreedora de 11.957.020,36; es decir, aproximadamente 12 millones, premio que el Estado brinda a carreras e instituciones que demuestran voluntad de cambio y de innovación, así como el compromiso por mejorar la calidad de la educación que imparte.

14 Teppa (2006).
15 Boggino y Rosekrans (2004).
16 Latorre (2004).
17 Vargas (2005).

El financiamiento de los planes de mejora tiene impacto en la vida académica, administrativa y de gestión en las carreras profesionales universitarias, facultades y la propia universidad. Permite, según demandas, equipamiento de laboratorios de cómputo, laboratorios de salud (simuladores) y oficinas, adquisición de material bibliográfico para las bibliotecas especializadas, fortalecimiento de capacidades docentes, fortalecimiento de capacidades del personal administrativo, pasantías en el ámbito nacional y el extranjero (Colombia, Chile, Argentina, Brasil, México, España, Cuba, Alemania, Rusia, etc.), fortalecimiento de la producción intelectual de los académicos mediante la participación en sucesos internacionales en el Perú y el Extranjero, establecimiento de vínculos interinstitucionales para la firma de convenios marco y específico para el intercambio de experiencias, fortalecimiento de las relaciones internacionales con fines de movilidad académica de docentes y estudiantes, implementación del Repositorio Digital Institucional de acceso abierto con proyección de enlazar la producción científica e intelectual al Repositorio Nacional Digital ALICIA de CONCYTEC.

2.4 Evaluación

En esta etapa se evalúa el cumplimiento de los estándares establecidas por el CONEAU, bajo tres modalidades: autoevaluación, auditoría interna y evaluación externa.

La autoevaluación se realiza permanentemente bajo la dirección de los Comités Internos de Acreditación, cuyos resultados son informados a la Dirección de Control y Calidad Universitaria.

La auditoría interna está a cargo de la Dirección de Control y Calidad Universitaria que verifica el informe de autoevaluación. Para esta modalidad contamos con docentes de nuestra universidad, certificados por el SINEACE como pares evaluadores.

CUADRO N.° 1

Carreras profesionales e institución universitaria ganadoras de las convocatorias (concursos) de ProCalidad, UNHEVAL al 14/11/16

Número	Carrera Profesional	Modalidad	S/.
1	Ingeniería Industrial	Camino a la Excelencia	S/ 1.247.899,38
2	Ingeniería de Sistemas	Camino a la Excelencia	S/ 782.485,35
3	Enfermería	Iniciación al Cambio	S/ 964.262,00
4	Ciencias Histórico Sociales y Geográficas	Iniciación al Cambio	S/ 469.912,75
5	Educación Primaria	Iniciación al Cambio	S/ 483.110,72
6	Educación Inicial	Iniciación al Cambio	S/ 313.010,57
7	Educación Física	Iniciación al Cambio	S/ 409.616,76
8	Biología, Química y Ciencia del Ambiente	Iniciación al Cambio	S/ 432.520,02
9	Obstetricia	Iniciación al Cambio	S/ 906.501,54
10	Psicología	Iniciación al Cambio	S/ 844.865,81
11	Ingeniería Agroindustrial	Iniciación al Cambio	S/ 682.745,32
12	Agronomía	Iniciación al Cambio	S/ 683.370,74
13	Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales	Camino a la Excelencia	S/ 600.000,00
14	Lengua y Literatura	Camino a la Excelencia	S/ 600.000,00
15	Matemática y Física	Camino a la Excelencia	S/ 600.000,00
16	Medicina Veterinaria	Iniciación al Cambio	S/ 650.000,00
N.°	Institucional	Modalidad	S/.
1	Universidad Nacional Hermilio Valdizán-UNHEVAL	Iniciación al Cambio	S/ 1.161.719,40
2	Universidad Nacional Hermilio Valdizán-UNHEVAL	Repositorios digitales	S/ 125.000,00

Fuente: <www.procalidad.gob.pe>.

Finalmente, se pasa a evaluación externa si la carrera tiene el visto bueno de la Dirección de Control y Calidad Universitaria.

Es preciso resaltar que nuestro trabajo se enriqueció con aportes de docentes visitantes de diferentes universidades para conocer nuestras experiencias y lecciones aprendidas. A esto se suma el grupo de docentes de la carrera que fueron seleccionados por el CONEAU para desempeñarse como evaluadores externos en procesos de acreditación.

Con la investigación-acción, como estrategia en el proceso de acreditación, la UNHEVAL viene logrando la acreditación de sus carreras profesionales al cumplir con los estándares que exige el Modelo de Calidad del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa-SINEACE (Perú) y el Consejo Nacional de Acreditación-CNA (Colombia); cuyos resultados presentamos a continuación:

CUADRO N.° 2

Acreditaciones logradas en la UNHEVAL al 14/11/16

Número	Carrera Profesional/Programa de Posgrado	Acreditación Alcanzada
1	Ingeniería Industrial	SINEACE CNA
2	Ingeniería de Sistemas	SINEACE CNA
3	Enfermería	SINEACE
4	Ciencias Histórico Sociales y Geográficas	SINEACE
5	Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales	SINEACE
6	Educación Primaria	SINEACE
7	Educación Inicial	SINEACE
8	Educación Física	SINEACE

9	Lengua y Literatura	SINEACE
10	Matemática y Física	SINEACE
11	Biología, Química y Ciencia del Ambiente	SINEACE
12	Obstetricia	SINEACE
13	Psicología	SINEACE
14	Ingeniería Agroindustrial	CNA SINEACE*
15	Medicina Veterinaria	SINEACE*
16	Turismo y Hotelería	SINEACE*
17	Agronomía	SINEACE*
18	Maestría en Gestión Pública para el Desarrollo Social	SINEACE*

*Pendiente de entrega de certificación.
Fuente: Base de datos de la Dirección de Calidad y Acreditación de la UNHEVAL, noviembre de 2016.

La UNHEVAL tiene 27 carreras profesionales, de las cuales 17 carreras están acreditadas, que hacen el 62,96%, además se cuenta con una mención de maestría acreditada. Es importante resaltar que tres carreras profesionales tienen a su vez acreditación internacional. Estos datos evidencian el indiscutible liderazgo de la UNHEVAL en materia de mejoramiento de la calidad educativa a partir de las acreditaciones logradas, hasta ahora, es la primera universidad dentro de las 142 existentes en el Perú (www.sineace.gob.pe).

3. Análisis de resultados

A la luz de los hechos, la investigación-acción es una herramienta metodológica que permite a las organizaciones fortalecer sus capacidades académicas, rescatar experiencias vivenciales y profesionales; así como las habilidades personales y acciones conductuales.

Para lograr la acreditación de 17 carreras profesionales de las 27 con que cuenta la UNHEVAL y una mención de maestría contribuyeron una serie de factores, como el liderazgo de las autoridades, los procesos de sensibilización permanente, la participación de muchos de sus docentes como evaluadores externos, el personal técnico contratado con fines de acreditación, el monitoreo permanente al trabajo de acreditación a través de la web, auditorías internas, premiaciones y, sobre todo, la acertada introducción de los Círculos de Mejoramiento Continuo (CMC) acompañado de reconocimientos, como un hecho sin precedentes en la vida universitaria valdizana. Los CMC generan en las personas el sentimiento de satisfacción, reconocimiento de sus logros, la toma de conciencia de la importancia del trabajo en equipo, participación en las decisiones de la universidad y la mejora en el modo de realizar las tareas cotidianas. A decir de Juran (como citó Moreno y otros)

> En primer lugar pasamos de un enfoque de detección, en el que el objetivo es encontrar el error y al culpable del error, a un enfoque de prevención en el que lo importante es encontrar las raíces del problema y corregirlas, buscando soluciones y estandarizando estas soluciones para evitar que vuelvan a producirse errores.[18]

En concordancia con Juran, sostenemos que los círculos de mejoramiento y la investigación-acción sirven para diagnosticar la realidad, para afrontar los efectos contrarios a la institución y sobre todo para la toma de decisiones con acciones correctivas. Nos permitió acreditar más del 65% de carreras profesionales y ser ganadores en varias convocatorias de ProCalidad, premios que permitieron mejorar las bibliotecas especializadas, centros de cómputo, informativos electrónicos, materiales y herramientas de trabajo, el fortalecimiento de las capacidades profesionales de los docentes, experiencias internacionales con ponencias en certámenes de prestigio internacional, como la Universidad de Vigo, pasantías en las universidades como la Complutense, Alicante,

18 Moreno (2001).

en España, Rusia, Alemania y las universidades latinoamericanas de Colombia, Brasil, Chile, México, entre otras.

Los involucrados logramos concebir a los CMC y al Aprendizaje Organizativo como estrategia de trabajo cotidiano, enfoque subyacente que le dio sentido y continuidad a nuestra labor. Asociamos a este enfoque la teoría acerca de las "organizaciones inteligentes", es decir, las organizaciones que aprenden de manera permanente contribuyen con la organización institucional y que en el mejoramiento de la calidad no caben sistemas cerrados, la apertura a lo nuevo es un valor crítico.[19] En un interesante parafraseo a Gómez, en torno a temas de los círculos de calidad, Fuentes[20] manifiestó que: "[…] los empleados para mejorar su desempeño necesitan de herramientas actuales que les permitan conocer sus funciones de la mejor manera para poder realizarlas eficientemente". Estos argumentos nos permitieron privilegiar el enfoque centrado en la investigación-acción, el reconocimiento de la experiencia de los trabajadores de la universidad; así como la recopilación y almacenamiento formal de la información que permitió mejorar el conocimiento de las estrategias de trabajo compartido en el marco de la acreditación de las carreras profesionales.

Se considera que hoy las organizaciones universitarias manejan como eje fundamental de fortalecimiento institucional el factor humano.[21] En la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, las capacidades de los trabajadores se convirtieron en aspectos esenciales para promover cambios e innovaciones en los procesos. Velasco refiere que: "Se designa un equipo para cada proyecto. Este equipo, dependiendo del tamaño de la empresa, generalmente está compuesto por cuatro a ocho personas y tiene entonces la responsabilidad de concluir el proyecto".[22] Efectivamente, esta forma de organización fue el motor para la implementación de los planes de mejora mediante la investigación-acción.

19 Gómez y Tocino (2004) y Gómez (2013).
20 Fuentes (2013: 6).
21 Portocarrero (2016).
22 Velasco (2015: 38).

En las etapas de la acreditación fuimos concibiendo el rol importante que cumplen los docentes, estudiantes, trabajadores administrativos, egresados, que hoy es materia de ponderaciones en la política de nuestra universidad. En una interesante descripción de las teorías de la investigación, Rodríguez sostiene que:

> Los rigurosos métodos científicos pueden ser utilizados para recoger datos sobre los grupos e intervenir en sus procesos. Por tanto, la Investigación-Acción supone un beneficio doble: (1) los miembros de la organización pueden utilizar para guiar su acción y el cambio y (2) los investigadores pueden estudiar el proceso para obtener el conocimiento, desde la práctica, que puede utilizar en otras áreas.[23]

En el ámbito de las organizaciones, una de las tareas que debe abordar el área de Recursos o Capital Humano es la capacitación, para que los empleados hagan mejor sus tareas.[24] Efectivamente, en las organizaciones como en las universidades, se tiene un rico potencial del talento humano que conocen de cerca la problemática institucional, que muchas veces ponen su experiencia, su imaginación y su creatividad al servicio de la colectividad universitaria.

La UNHEVAL mediante la investigación-acción brinda oportunidad a cada uno de los integrantes para que puedan exponer su talento y saber, con la finalidad de generar herramientas de trabajo para los procesos de acreditación de las diferentes carreras universitarias. En este contexto, la línea de trabajo institucional se enmarca en la búsqueda de la calidad hasta lograr la acreditación Institucional y de todas las carreras profesionales; hoy como tarea complementaria de la práctica de la calidad se tiene como meta el licenciamiento institucional.

23 Rodríguez (2015: 36).

24 Alles (2014: 224).

4. Conclusiones

i) La investigación-acción es una estrategia metodológica que permite un aprendizaje compartido de reflexión, análisis y de propuestas y acciones de solución dinámicas.

ii) Los círculos de mejora continua (CMC) son una excelente metodología organizacional, que permite descubrir el talento humano y rescatar las experiencias de los miembros de la organización.

iii) El trabajo en equipo es una estrategia de trabajo compartido que permite rescatar la metacognición de los integrantes del equipo de trabajo.

iv) Para la acreditación es clave la organización, el liderazgo de las autoridades y el compromiso de los miembros de la organización.

BIBLIOGRAFÍA

Alles, Martha

2014 *Desarrollo del talento humano, basado en competencias*. Buenos Aires: Impresiones Garnica.

Boggino, N. y K. Rosekrans

2004 *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Boud, D; R. Cohen y D. Walker, eds.

2011 *El aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. España: Narcea.

Elliot, Jhon

2000 *La investigación acción en educación*. México: Ediciones Morata, J.L.

Esteban, Edwin y otros

2016 "Los círculos de mejoramiento continuo, una estrategia en el proceso de acreditación". En Membiela, P.; N. Casado y M. Cebreiros, eds., *La docencia universitaria: desafíos y perspectivas*. España: Edita Educación Editora.

Fuentes, Noé

2013 *Círculos de calidad una herramienta para la mejora continua en las empresas de servicio de cable en el municipio de San Pedro Sacatepéquez departamento de San Marcos* [Tesis]. Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/01/01/Fuentes-Noe.pdf>.

Gómez, Gonzalo

2013 *Claves para la excelencia educativa. Organizaciones escolares únicas y excepcionales*. Madrid: Wolters Kluwer.

Gómez, G. y A. Tocino

2004 *K Sigma: Teoría de las organizaciones y control de calidad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Latorre, Antonio

2004 *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2.da ed.). España: Grao.

Mckerman, James

1999 *La investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.

Mejía, Marco

2010 *La sistematización. Una forma de investigar las prácticas*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Moreno, María

2001 *Gestión de la calidad y diseño de organizaciones: teoría y estudio de casos*. Madrid: Prentice Hall.

Pérez, Gloria

1994 *Investigación cualitativa I: retos e interrogantes* (6.ª ed.). Madrid: La Muralla.

Perú. CONEAU

2009 *Compendio técnico normativo*. Tomo I, Lima.

Portocarrero, Ewer

2016 "UNHEVAL, camino a la mejora continua". *Diario El Siglo,* año VI, N.° 1540 del 14 noviembre.

Restrepo, Bernardo

2014 *La investigación-acción educativa como estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Lima: Colección Innovando Ya.

Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior-RIACES

2004 *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*. Recuperado de: <http://www.saidem.org.ar/docs/Glosario/RIACES.%20T%E9rminos%20para%20la%20Evaluaci%F3n%20de%20la%20calidad%20y%20acreditaci%F3n.pdf>.

Rodríguez, David

2015 *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: Editorial Muralla.

Teppa, Sonia

2006 *Investigación acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquisimeto. Subdirección de Investigación y Posgrado. UPEL-IPB.

Universidad Nacional Hermilio Valdizán-UNHEVAL

2013 *Reglamento para retribución económica a los miembros de los círculos de mejoramiento continuo (CMC) de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán*. Huánuco.

Valles, M. S.

1997 *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vargas, A.

2005 *La investigación-acción. Necesidad para el desarrollo educativo*. Lambayeque, Perú: FACHSE.

Velasco. J.

2015 *Gestión de la calidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Yuni, J. y Urbano, C.

2005 *Investigación etnográfica, Investigación-Acción*. Córdova, Argentina: Brujas.

Universidad Pedagógica Nacional

2000 *Proyecto de autoevaluación y autorregulación*. Santa Fe de Bogotá.

SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN, ESTRATEGIA QUE FORTALECE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA[1]

Dr. José Manuel Castillo Custodio
Dra. Mercedes Merryl Jesús Peña
Mg. Lucia Antonieta Loo Martínez

RESUMEN

Uno de los fines primordiales de la universidad es la investigación científica, estos fines están contemplados en documentos normativos y estructuras curriculares, si se quiere minimizar el hecho de desarrollar las tesis después de egresar o que las asignaturas de investigación trasciendan o resulten significativos; consideramos que es menester fomentar una cultura investigativa desde los primeros años. Para ello hemos optado en el proceso de formación profesional por los semilleros de investigación como una estrategia para fortalecer la investigación formativa.

Desde el año 2013 en nuestra Escuela Profesional se promovió la formación e implementación de un semillero de investigación, como una comunidad de aprendizaje y cuyo objetivo es fortalecer en los estudiantes las capacidades para la investigación por medio de diferentes actividades científicas y académicas; nuestra filosofía es aprender a investigar investigando. Hemos

1 Los autores del artículo pertenecen a la Universidad Peruana Los Andes.

asumido la línea de investigación en depresión infantil y adolescente, una de las prioridades del Ministerio de salud en el rubro salud mental.

Bajo la tutoría de docentes con trayectoria en la investigación y en la especialidad, desarrollamos actividades como la discusión de casos, revisiones bibliográficas, seminarios, congreso internacional; hemos ejecutado dos investigaciones que nos han permitido participar en un Congreso Internacional de Ciencias de la Salud y encuentro de semilleros latinoamericanos donde obtuvimos en el área los primeros puestos.

Este semillero tiene reconocimiento formal del Consejo de Facultad, anualmente presentamos un plan de trabajo, somos miembros de la Asociación Científica (ASCILA) con Sede en México. A la fecha venimos ejecutando un proyecto de investigación de carácter regional "Factores Protectores Asociados a la Depresión en Adolescentes de la Región Junín-2016".

Somos un semillero de investigación que contribuimos en la cultura investigativa de nuestra Universidad y de la profesión y no solo desarrollamos competencias científicas, sino también académicas, intelectuales y éticas

Palabras clave: Semillero de investigación, investigación formativa

INTRODUCCIÓN

Una universidad de calidad es aquella que cumple con sus fines acorde con los estándares de satisfacción que la sociedad demanda. La universidad no solo tiene como tarea formar profesionales competentes sino que, además, debe desarrollar investigación científica y promover la proyección social y extensión universitaria con responsabilidad social.

Uno de los fines primordiales de la universidad es la investigación científica, pues es el espacio académico para contribuir con el conocimiento científico y proponer soluciones con el objetivo del bienestar colectivo.

Es innegable la relación entre fomento de la investigación científica y tecnológica y el desarrollo social, pues son visibles los resultados en la sociedad cuando se apuesta y se invierte en la investigación. Según Universia[2] diversas clasificaciones internacionales revelaron el bajo nivel de investigación científica de las universidades peruanas. Mientras que el Perú invierte menos de US$ 4 anuales por habitante a este rubro; en Estados Unidos esta cifra asciende a US$ 1200.

Por otro lado, somos testigos de cómo la comunidad internacional valora el quehacer investigativo, no solo con los Premios Nobeles sino al reportar cada año el *ranking* de las mejores universidades y si nos percatamos son aquellas que más realizan y publican sus investigaciones. El índice global de competitividad del Foro Económico Mundial (FEM) estimó que solo el 10% de los docentes peruanos realiza investigaciones académicas. Para el CONCYTEC3 el número de documentos producidos en el Perú crecen a lo largo del período observado, de 164 en 1996, a 1116 en el 2011. Se debe tener presente, al analizar la producción científica peruana, su pequeña magnitud, algo más de 1100 artículos el año 2011. Lo que se aprecia en la baja proporción que representa en la región y en el mundo.

No obstante estas cifras, probablemente no alentadoras, se observa el esfuerzo de varias universidades peruanas por fortalecer su cultura investigativa al promover no solo la ejecución de investigaciones, sino fomentar su visibilidad en revistas internacionales. Observamos que no solo se preocupan por la producción científica de los docentes o promover la titulación con tesis, sino que se está reorientando la investigación a lo largo del proceso de formación profesional.

---

2 Universia (2014).

3 CONCYTEC (2016).

Las instituciones universitarias revelan su compromiso con la investigación científica cuando la nominan en su visión y misión institucional, la refrendan en sus políticas de investigación, la consignan como una competencia en el perfil del egresado, incluyen asignaturas en el plan de estudios y vinculan esta con la labor de investigación; así como cuando asignan presupuestos y establecen alianzas estratégicas para sostener proyectos de investigación.

Sin duda, implementar una cultura investigativa no es una tarea sencilla, pues una primera valla que se tiene que superar es desmitificar todo lo que se ha construido alrededor de la investigación científica que en cierta forma son representaciones mentales y actitudes que han mermado el potencial investigativo de nuestros jóvenes. Otro factor que debe ser mejorado son las estrategias de enseñanza de la investigación, así como el perfil del docente; de modo que la enseñanza-aprendizaje resulte altamente significativa y trasciendan el ámbito del salón de clases.

En este contexto, creemos que la universidad tiene que desplegar una serie de estrategias para motivar y comprometer a los estudiantes con la investigación científica; para nosotros los semilleros de investigación podrían resultar un espacio académico y social que puede contribuir a fortalecer la investigación formativa y de ello daremos cuenta más adelante.

1. Objetivos

1.1 General

Constituir el semillero de investigación en la Escuela de Psicología de la Universidad Peruana Los Andes para promover la capacidad investigativa y fortalecer la investigación formativa en la línea de investigación *Depresión y suicidio en niños y adolescentes*.

1.2 Específicos

i) Promover revisiones bibliográficas, discusiones de casos, revisión de artículos entre los integrantes del semillero sobre la línea de investigación.

ii) Ejecutar seminarios o congresos nacionales e internacionales para actualizar el estado científico de la línea de investigación del semillero de investigación.

iii) Ejecutar proyectos de investigación local, regional e internacional en la línea de investigación del semillero.

iv) Difundir los resultados de las investigaciones en revistas especializadas o sucesos académicos-científicos.

v) Promover la vinculación del semillero de investigación a instituciones u organizaciones nacionales e internacionales.

vi) Elaborar el plan anual de trabajo y dar cuenta de sus actividades a las autoridades de la Facultad y de la Universidad.

2. Marco conceptual

Hacemos nuestra la expresión "solo se aprende a investigar, investigando".[4] Ello implica que para promover la investigación formativa y una cultura de calidad podríamos echar mano de las siguientes estrategias institucionales: seminarios, congresos, coloquios, investigación docente-estudiante, semilleros de investigación, auxiliares en investigación institucional, proyectos de proyección social y responsabilidad social y la tesis de fin de carrera.

4 Sabino (1992).

Para Restrepo[5] el desarrollo de la investigación en la universidad se da en dos niveles: la investigación formativa y la investigación científica. La investigación formativa "[…] implica formar en y para la investigación desde propuestas y acciones investigativas, desarrollar y potenciar el talento investigativo y la participación en actividades para reflexionar y discernir sobre temas científicos de trascendencia". En tanto la investigación científica "[…] es el proceso de búsqueda de nuevos conocimientos, caracterizada por la creatividad del acto por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la validación y el juicio crítico", cabe en esta modalidad las tesis de postgrado.

El semillero de investigación:

> […] es un espacio para fomentar la cultura investigativa en la comunidad académica, la formación y autoformación en herramientas investigativas y el desarrollo de habilidades metodológicas, cognitivas y sociales que permitan el acercamiento y reconocimiento de la problemática social y dar solución a ella, a través de un método científico rigurosos y sistemático, mediante proyectos investigativos y productivos, acordes con las líneas de investigación de la Facultad y la divulgación del conocimiento científico desarrollado en el semillero.6

Los semilleros de investigación universitarios tienen como finalidad promover la capacidad investigativa, propiciar la interacción entre profesores, investigadores y estudiantes con miras al fortalecimiento de la excelencia académica, el desarrollo social y el progreso científico de la comunidad; así como la generación de la capacidad de trabajo en grupo y la interdisciplinariedad, el fomento de una cultura de aprendizaje y la participación en redes de investigación que faciliten la comunicación entre las instituciones de educación en Colombia.[7]

5 Restrepo (2008).

6 Echeverry (2009) citado por González (2008).

7 RedCOLSI (2009).

El semillero contribuye a reforzar actitudes investigativas en los estudiantes de pregrado, docentes y egresados, de manera que en la construcción y sistematización de conocimiento se genere interés por conocer e indagar los problemas y necesidades locales, regionales y nacionales (IUE 2002).

Según RedCOLSI, los semilleros realizan, entre otras, las siguientes actividades:

i) Manejo conceptual y metodológico de la dinámica de proyectos y de investigación.

ii) Presentación de proyectos.

iii) Acompañamiento (iniciación, desarrollo, análisis y socialización de resultados).

iv) Realización de encuentros y jornadas de investigación.

v) Participación en sucesos institucionales, regionales y nacionales.

vi) Realización de proyectos interdisciplinarios.

vii) Intercambio de experiencias con pares investigativos, que fomentan la realización de proyectos conjuntos y pasantías.

viii) Retroalimentación para la construcción permanente del proceso.

Por lo anterior, deducimos que si queremos ejecutar una cultura de investigación no se logrará si solo lo circunscribimos a las asignaturas del nivel de investigación como son Metodología de la Investigación, Taller de Investigación I (donde formula el proyecto), Taller de investigación II (donde se ejecuta el proyecto y se elabora el informe de investigación); sino que es una actividad transversal que debería ser fomentada a lo largo del proceso formativo y que para su implementación se hace sumamente importante engranar la labor docente con el currículo y las capacidades de los estudiantes, este quehacer es lo que nominamos investigación formativa.

3. Método Sobre el semillero de investigación

3.1 Base legal

La actividad investigativa en nuestra Universidad se sustenta en la Constitución Política del Perú, La Ley Universitaria N.° 30220, Ley de Educación, Estatuto UPLA, Plan Estratégico, Políticas de Investigación y Reglamento de Investigación. Asimismo, lo tenemos nominado en nuestra Visión Institucional, el perfil del egresado de la Carrera de Psicología y los objetivos del currículo de estudios.

3.2 Constitución y funcionamiento del Semillero

El semillero de investigación de la Escuela de Psicología se constituyó en mayo del 2013 por iniciativa del Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud. Para ello, se tuvo que realizar actividades de sensibilización, difusión e inscripción. Se solicitó su reconocimiento por el Consejo de Facultad, órgano de gobierno que emitió una resolución de creación.

Nuestro semillero desde su creación decidió asumir un compromiso con una de las prioridades nacionales de investigación en salud para el período 2010-2014 del MINSA, el de la salud mental; específicamente con la línea *Depresión y suicidio en niños y adolescentes*, que a la fecha es una línea de investigación en la Escuela Profesional. El objetivo fue constituir un semillero de investigación no solo para la investigación formativa, sino para empoderar al semillero en una temática que es un problema de salud pública en nuestro país y en nuestra región en especial.

Los integrantes del semillero son estudiantes del I al X ciclo; cuentan con el asesoramiento de docentes con experiencia en investigación científica y con experiencia en la especialidad de psicología clínica, esto por la línea de investigación. Estamos organizados en una Junta Directiva designada por los mismos

estudiantes; sus actividades se desarrollan en concordancia con un plan de trabajo anual.

Cada año, desde el 2014, se suele incorporar a nuevos integrantes, en una ceremonia protocolar a la que asisten nuestras autoridades.

3.3 Actividades

Desde su creación, el Semillero de Investigación ha realizado las siguientes actividades como estrategias para paulatinamente ir involucrando a sus integrantes en el quehacer de la investigación:

i) Revisiones bibliográficas de libros asociados a la temática de nuestra línea de investigación.

ii) Entrenamiento en acceso a base de datos especializados como Medline, Redalyc, Scopus, Hinari, Repositorio de Tesis, etc.

iii) Discusiones de casos de depresión infantil o adolescente.

iv) Revisión de artículos científicos.

v) Asistencia a sustentaciones de tesis.

vi) Video fórums asociados a nuestra línea de investigación, que propician la reflexión y discusión.

vii) Congreso internacional sobre depresión y suicidio en niños y adolescentes, para conocer el estado de las investigaciones en nuestra línea de investigación.

viii) Seminarios dirigidos a la comunidad universitaria, por ejemplo Seminario: Estrategias para el diagnóstico y evaluación psicológica en casos de depresión adolescente.

ix) Se han ejecutado tres investigaciones:

- Estudio bibliométrico sobre depresión y suicidio en niños, niñas y adolescentes período 2003-2014.
- Influencia de la depresión en la ideación suicida en adolescentes de 16 años de una Institución Educativa de Huancayo.
- Niveles de depresión en niños, niñas y adolescentes institucionalizados en la ciudad de Huancayo.
- Investigaciones que han sido socializadas por dos años consecutivos en un Congreso Internacional de Ciencias de la Salud y Encuentro de Semilleros, donde se han obtenido reconocimientos. Asimismo, hemos recibido el apoyo de nuestras autoridades para ser miembros de la Asociación Científica Latina-México.

x) Se ha implementado un espacio en las redes sociales (Facebook), el mismo que permite difundir nuestras actividades y ser incluso un espacio de consulta.

xi) En cumplimiento a nuestros objetivos, estamos actualmente en proceso de ejecución del proyecto de investigación en el ámbito regional, nominado factores protectores asociados a la depresión en adolescentes de la región Junín.

xii) Retos por cumplir:

- Adscribirnos a la Red de Semilleros de Colombia.
- Publicar en revistas especializadas.
- Hacer de nuestra Universidad un referente de la investigación no solo formativa sino científica en el ámbito de pre y posgrado en la línea de investigación *Depresión y suicidio en niños y adolescentes*.

4. Resultados (impacto)

Desde la creación del Semillero podemos dar cuenta de los siguientes resultados:

i) Se ha generado en el semillero una microcultura organizacional, por ejemplo:

- La ceremonia de incorporación de nuevos estudiantes al Semillero, acto que se hace con presencia de autoridades y se les entrega una constancia de Miembro del Semillero; esto genera un sentimiento de pertenencia en sus integrantes.
- Haber participado en la elección de nuestra línea de investigación, logo y nuestro eslogan, es un compromiso permanente con el bienestar de nuestros niños y adolescentes, en una problemática social muy sensible y que convoca nuestra responsabilidad como profesionales de la salud.

ii) Por otro lado, en el desarrollo de las muchas actividades del semillero se hace tangible la práctica de los siguientes valores: responsabilidad, compromiso, entusiasmo, perseverancia, trabajo en equipo, solidaridad, puntualidad, respeto y humildad.

iii) Los integrantes del Semillero que concluyen la formación profesional se han titulado con tesis. Los que realizan sus prácticas preprofesionales están elaborando sus proyectos de tesis, es más los egresados miembros del Semillero han pedido seguir participando. Por ejemplo, ellos son invitados en calidad de ponentes a los sucesos que organizamos o son designados para acompañar en las investigaciones para tesis.

iv) Los integrantes del semillero han obtenido reconocimientos en concursos de investigación organizados por la Escuela Profesional, así como en los coloquios de investigación.

v) Por último, estamos evidenciando que el Semillero de Investigación no solo fomenta el potencial investigativo de sus integrantes, sino que es un espacio para desplegar habilidades cognitivas, cultivar actitudes, valores positivos y aprender las técnicas y procedimientos para hacer investigación.

BIBLIOGRAFÍA

González, Jorge

2008 "Semilleros de Investigación: una estrategia formativa". En *Psychologia. Avances de la disciplina*, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 185-190. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.

Molineros, Luis

2009 *Orígenes y dinámica de los Semilleros de Investigación en Colombia. La visión de los fundadores*. Universidad del Cauca-Universidad de Antioquía. Colombia. Recuperado de: <http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/sites/default/files/investigacion/pdf/Libro%20de%20Semilleros.pdf>. Accedido el 30 de octubre del 2014.

Perú. CONCYTEC

2016 *Aporte mundial de Perú en la producción científica*. Recuperado de: <http://datos.concytec.gob.pe/dataset/aporte-mundial-de-peru-en-produccion-cientifica>. Accedido el 28 de octubre del 2016.

Red Colombiana de Semilleros de Investigación - RedCOLSI

2009 "XII Encuentro Nacional y VI Internacional de Semilleros de Investigación de Red Colsi". Bogotá, Colombia.

Restrepo, Bernardo

2008 *Formación Investigativa e investigación Formativa: Acepciones y Operacionalización de esta última y Contraste con la Investigación Científica en Sentido Estricto*. Recuperado de: <http://web.unap.edu.pe/web/sites/default/files/Formacion-investigativa-e-Investigacion-formativa.pdf>. Accedido el 27 de octubre del 2016.

Robles, Elisa

2011 Seminario Taller: "Implementación de la Investigación Formativa en los Planes de Estudio de las Carreras". 16 de junio del 2011, Lima. Recuperado de: <http://educacion.unmsm.edu.pe/ocaa/pdf/investigacion_formativa_2011.pdf>. Accedido en 26 de julio del 2016.

Sabino, Carlos

1992 *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.

Universia

2014 *Universidades peruanas últimas en rankings de investigación científica*. Recuperado de: <http://noticias.universia.edu.pe/en-portada/noticia/2014/04/29/1095581/universidades-peruanas-ultimas-rankings-investigacion-cientifica.html>.

II CONGRESO NACIONAL
"ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS"
Sineace
Comprometidos con el futuro
¡Yo trabajo por una educación de calidad!
www.sineace.gob.pe
10 años
Construyendo calidad

MEJORANDO HÁBITOS ALIMENTARIOS DE WICHANZAO-LA ESPERANZA-TRUJILLO MEDIANTE LA PROYECCIÓN SOCIAL Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO

Dra. Susana Edita Paredes Diaz[1]
Dra. María Elena Mercedes Gamarra Sánchez[2]
Mg. María Esther Amaya García[3]
Lic. Carola Andrea Najarro Herrera[4]

RESUMEN

Con el objetivo de mejorar hábitos alimentarios se combinó la proyección social y el aprendizaje-servicio para articular los saberes y el aprendizaje al brindar servicios en familias del sector Wichanzao de La Esperanza en Trujillo durante los meses de abril a julio y de septiembre a diciembre del año 2015, como parte del desarrollo académico de las experiencias curriculares de la Carrera de Nutrición. La población objetivo fueron niños de tres a once años, adolescentes y gestantes, para quienes se desarrollaron catorce jornadas de evaluación nutricional y siete talleres educativos en instituciones educativas

1 Directora Escuela de Nutrición de la Universidad César Vallejo-Trujillo.
2 Directora Escuela de Enfermería de la Universidad César Vallejo-Trujillo.
3 Responsable de Proyección Social de la Escuela de Nutrición de la Universidad César Vallejo-Trujillo.
4 Responsable Asistente de Acreditación de las Escuelas de Nutrición y Enfermería de la Universidad César Vallejo-Trujillo.

del ámbito inicial y primario. Se inició, en primera instancia, con la aplicación de encuestas sobre hábitos alimentarios. Los talleres fueron desarrollados con metodología activa participativa y vivencial; estuvieron dirigidos a las madres de los preescolares y escolares involucrados en la presente investigación; se trataron temas como loncheras escolares y alimentación preescolar. Esta experiencia permitió que docentes y estudiantes se involucren con la comunidad al evaluarse a 705 niños en etapa preescolar, 1002 niños en etapa escolar, 488 estudiantes adolescentes y 50 madres gestantes. La evaluación nutricional culminó en intervenciones educativas personalizadas con las gestantes y madres cuyos niños y adolescentes fueron identificados como malnutridos, los mismos que mejoraron su estado de manera importante al terminar la intervención. El 56,55% y 43,45% de la población indicó estar muy satisfecha y satisfecha con las actividades, respectivamente. Finalmente, se puede concluir que las actividades de proyección social y aprendizaje-servicio permiten la formación integral del estudiante al tener contacto real con las necesidades de la comunidad y ejecutar estrategias de mejora.

INTRODUCCIÓN

La nutrición en nuestro país es una preocupación permanente por las dificultades que existen en las personas de todas las edades, especialmente en los niños menores de cinco años. También está relacionado con la oferta de entrenamiento y la capacitación nutricional a las comunidades (esto incluye buenas prácticas de higiene, nutrición y salud). Por ello, es importante llegar a lugares con mayor población de niños menores de tres años y, específicamente, a sus cuidadores. Implica visitas domiciliarias y sesiones demostrativas para enseñar sobre el adecuado consumo alimenticio, nutrición, higiene y aprendizaje temprano.[5]

5 Beltrán (2014).

Aproximadamente dos de cada diez niños y niñas menores de cinco años sufre de desnutrición crónica y más de la mitad de ellos padece de anemia nutricional, situación que se agrava en las zonas de las áreas rurales de nuestro territorio. Estas condiciones impiden que crezcan y se desarrollen adecuadamente, lo cual limita su derecho a tener una buena calidad de vida.

Ante esta necesidad se creyó necesario realizar el presente estudio, que tuvo por finalidad que las familias sector Wichanzao, Trujillo, adopten estilos de vida saludables.

Se propuso como objetivo el de fomentar en las familias de este sector una mejora en sus hábitos alimentarios, haciendo énfasis en los niños, gestantes y adolescentes.

La nutrición humana es el resultado de un largo proceso donde actúan factores ambientales que empezaron durante la propia vida fetal del individuo. La cultura, la educación, el estado psicológico, el nivel socioeconómico y la religión actúan directamente en la infancia y la adolescencia, estableciendo el desarrollo y el estado nutricional previo a la concepción. La nutrición de la mujer antes, durante y después del embarazo determina la salud y la expectativa de vida de ella y la de su hijo.[6]

1. Métodos

La presente experiencia fue desarrollada como parte del proyecto de proyección social de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad César Vallejo de Trujillo denominado "Comunidad saludable del sector Wichanzao de la Esperanza-Trujillo 2015", que se inició en el semestre académico 2015-I y culminó en el 2016-II, con el propósito general de promover la adopción de estilos de vida saludable en este sector. En este proyecto participaron también

6 Pacora (1995).

las Escuelas Profesionales de Enfermería, Obstetricia y Medicina; por lo que se propuso cuatro objetivos específicos. La Escuela de Nutrición tuvo a cargo el cumplimiento del segundo objetivo específico, que fue fomentar en las familias mejores hábitos alimentarios.

Se propuso una asignatura por cada ciclo (del I al VIII ciclo) para que docentes y estudiantes de la Carrera de Nutrición ejecuten la metodología de aprendizaje en servicio en sus actividades de proyección social, las mismas que estuvieron programadas en los respectivos sílabos con lo cual se garantizó la articulación de los saberes y el aprendizaje para brindar servicio en las familias del sector durante los meses de abril a julio y de septiembre a diciembre del año 2015 (semestres académicos 2015-I y 2015-II).

La población objetivo fueron niños de tres a once años, adolescentes y gestantes, para quienes se desarrollaron jornadas de evaluación nutricional y talleres educativos en instituciones educativas de nivel inicial y primario. Se inició, en primera instancia, con la aplicación de encuestas sobre hábitos alimentarios.

Los talleres fueron desarrollados con metodología activa participativa y vivencial; estuvieron dirigidos a las madres de los preescolares y escolares involucrados en la presente experiencia; se trataron temas como loncheras escolares y alimentación preescolar. Los talleres y todas las actividades de aprendizaje-servicio fueron planificados de manera tal, que estuvieron articulados con los contenidos curriculares en función de optimizar los aprendizajes y brindar atención a las necesidades de una comunidad, de manera más cercana y eficaz.

Al final de cada semestre académico se socializan los resultados con todos los actores involucrados y grupos de interés, con la finalidad de recoger propuestas y mejoras.

2. Resultados

CUADRO N.° 1

Docentes involucrados en la proyección social y aprendizaje-servicio. Escuela de Nutrición. 2015

DOCENTE	ASIGNATURA	CICLO	NÚMERO DE ESTUDIANTES INVOLUCRADOS	
			2015-I	2015-II
Mg. Zoila Mosquera Figueroa	Introducción a las Ciencias de la Nutrición	I	68	33
Mg. Olano Alvarillo	Nutrición y Salud Pública	II	30	19
Mg. Zoila Mosquera Figueroa	Crecimiento y Desarrollo		12	8
Mg. Lilia Rodríguez Hidalgo	Educación y Comunicación en Salud	III	12	13
Dra. María Gallo Ancagima	Nutrición Básica	IV	08	15
Lic. Pilar Vidal Cabrera	Evaluación Nutricional Mujer, Niño y Adolescente		15	17
Mg. Isabel Quiñones Vásquez	Evaluación Nutricional del Adulto y Adulto Mayor	V	19	13
Mg. Margarita Vergara de Gamarra	Nutrición Evolutiva		18	15
Mg. María Esther Amaya García	Gestión y Administración de los Servicios de Alimentación	VI	10	17
Lic. Yassdina Arista Monte	Nutrición Comunitaria	VII	12	14
Mg. Victoria Noriega Hurtado	Nutrición Clínica y Dietoterapia del Niño		10	12
Lic. Ruth Castro Olguín	Nutrición Clínica y Dietoterapia del adulto	VIII	12	14

Fuente: Informe anual del proyecto "Comunidad saludable del sector Wichanzao de la Esperanza-Trujillo 2015".

CUADRO N.° 2

Número de beneficiarios del proyecto. Escuela de Nutrición. 2015

Actividad	Beneficiario 2015-I				Beneficiario 2015-II				
	Programado		Ejecutado		Programado		Ejecutado		TOTAL
	número	%	número	%	número	%	número	%	
Aplicación de encuestas a familias sobre hábitos alimentarios	200	100	139	70	150	100	150	100	289
Evaluación nutricional a niños en etapa preescolar (Inicial)	500	100	308	62	500	100	397	79,4	705
Evaluación nutricional a niños en etapa escolar (Primaria)	600	100	570	95	600	100	432	72	1002
Evaluación nutricional a adolescentes (Secundaria)	600	100	488	81,3	--	--	--	--	488
Evaluación nutricional a gestantes	100	100	50	50	--	--	--	--	50
Familias que elaboran loncheras saludables	300	100	305	100	300	100	250	83	
Jornadas de evaluación nutricional a niños en etapa preescolar (Inicial)	3	100	2	67	--	--	--	--	2
Jornadas de evaluación nutricional a niños en etapa escolar (Primaria y adolescentes)	3	100	2	67	4	100	4	100	6
Jornadas de evaluación nutricional a gestantes	2	100	2	100	2	100	2	100	4
Jornadas de evaluación nutricional a adultos	2	100	2	100	--	--	--	--	2
Talleres educativos sobre loncheras escolares a madres de niños de inicial, primaria y adolescentes	5	100	4	80	4	100	3	75	7

Fuente: Informe anual del proyecto "Comunidad saludable del sector Wichanzao de la Esperanza-Trujillo 2015".

CUADRO N.° 3

Grado de satisfacción de los beneficiarios del proyecto. Escuela de Nutrición. 2015

Actividad	Grado de Satisfacción 2015			
	Muy satisfecho		Satisfecho	
	Número	%	Número	%
TALLERES EDUCATIVOS DE LONCHERAS SALUDABLES	45	75,0	15	25,0
JORNADA DE EVALUACIÓN NUTRICIONAL INICIAL	23	45,0	28	54,9
JORNADA DE EVALUACIÓN NUTRICIONAL PRIMARIA	14	56,0	11	44,0
JORNADA DE EVALUACIÓN NUTRICIONAL ADOLESCENTES	7	50,0	7	50,0
TOTAL	89	56,5	61	43,5

Fuente: Informe anual del proyecto "Comunidad saludable del sector Wichanzao de la Esperanza-Trujillo 2015".

3. Discusión

> La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.[7]

Dentro de este gran contexto y enorme responsabilidad, la Escuela de Nutrición de la Universidad César Vallejo, de Trujillo, inició aproximadamente en el 2010 su proceso de autoevaluación con fines de acreditación y, entre todas las actividades que este proceso implica, dio especial atención a las actividades de proyección social y al desarrollo del aprendizaje-servicio, teniendo como directriz su currículo basado en competencias.

7 UNESCO (1998).

El sector Wichanzao, del distrito de La Esperanza, está ubicado al norte de la ciudad de Trujillo, La Libertad; cuenta con aproximadamente 20.000 habitantes e inició su crecimiento en una zona arenosa y con muchas carencias. Actualmente la población no cuenta con los servicios básicos completos y principalmente son de bajos recursos económicos. En Wichanzao las vías de comunicación son limitadas y se ha convertido en una zona donde prima la pobreza y la inseguridad ciudadana.

Así, vemos en el Cuadro N.° 1 que se designó una asignatura, como mínimo por ciclo académico, para cumplir las actividades de proyección social, las mismas que estuvieron programadas y articuladas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, según lo especificaba el respectivo sílabo. Todos los estudiantes registrados en la asignatura asignada, para cumplir acciones de proyección social, tuvieron esta experiencia dado el interés del logro de la competencia que esta exigía. Al respecto, Rama[8] afirma que la proyección social tiene un rol educativo dado por la retroalimentación y la dimensión de la praxis en el proceso de enseñanza-aprendizaje; enfatiza que la mayor pertinencia de las universidades y un currículo basado en competencias contribuirá a la proyección social al reafirmar saberes prácticos y no exclusivamente teóricos, como respuesta a problemas concretos.

Asimismo, la naturaleza de la carrera y la problemática de la zona de trabajo permitieron que los estudiantes se involucren con la necesidad de la población y propongan alternativas de mejora partiendo de un reconocimiento de la realidad. Dentro de este contexto Folgueiras, Luna y Puig[9] enfatizan que el aprendizaje-servicio resulta ser una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante su participación activa en experiencias asociadas al servicio de la comunidad; permite involucrarse directamente

8 Rama (2008).

9 Folgueiras, Luna y Puig (2013).

con aquellos a quienes ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente de la que vive en el aula.

En el Cuadro N.° 2 se evidencian los beneficiarios del proyecto, en el cual se desarrollaron catorce jornadas de evaluación nutricional y siete talleres educativos en instituciones educativas del ámbito inicial y primario; se inició en primera instancia con la aplicación de encuestas sobre hábitos alimentarios. Los talleres desarrollados con metodología activa participativa y vivencial estuvieron dirigidos a las madres de los preescolares y escolares involucrados en la presente investigación; se trataron temas como loncheras escolares y alimentación preescolar. Esta experiencia permitió que docentes y estudiantes se involucren con la comunidad al evaluarse a 705 niños en etapa preescolar, 1002 niños en etapa escolar, 488 estudiantes adolescentes y 50 madres gestantes. La evaluación nutricional culminó en intervenciones educativas personalizadas con las gestantes y madres cuyos niños y adolescentes fueron identificados como malnutridos, los mismos que mejoraron su estado de manera importante al terminar la intervención.

La Escuela de Nutrición midió el impacto de las intervenciones educativas sobre el estado nutricional en los niños en etapa preescolar de este sector durante el primer semestre 2015-I e identificó que el estado nutricional de los preescolares antes de la intervención educativa fue de 1,35%; 78,91%; 12,25% y 7,48% niños con desnutrición, normal, sobrepeso y obeso, respectivamente; luego de la intervención educativa el estado nutricional mejoró a 2,04%; 85,03%; 8,84% y 4,08%, respectivamente. Además, antes de la intervención educativa los niños en etapa preescolar presentaron estado nutricional normal y malnutrición en un 78,91% y 21,09%, respectivamente; mientras que luego de intervención educativa los resultados mejoraron significativamente pues se tuvo un 85,03% de niños con estado nutricional normal y los niños con malnutrición bajo al 14,97%. Estos resultados evidencian el valor de la metodología aprendizaje-servicio y de la proyección social al aportar de manera concreta con la mejora o solución de un problema.

Como vemos, las acciones de proyección social articuladas con una metodología de aprendizaje-servicio permiten combinar el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular reflexivo de conocimientos, habilidades y valores. En el trabajo desarrollado se ha podido evidenciar la integración de dos elementos, el servicio a la comunidad y el aprendizaje significativo que han permitido la formación de competencias reflexivas, críticas y que fomentaron el desarrollo de un compromiso solidario para con la comunidad.[10]

Al respecto Nieves[11] precisa que el aprendizaje-servicio podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos y competencias con una práctica de servicio a la comunidad.

En el Cuadro N.° 3 se muestra el grado de satisfacción de los beneficiarios del proyecto, donde se evidencia que la comunidad quedó en un 56,55% y 43,45% muy satisfecha y satisfecha, respectivamente, con las actividades del proyecto. Estos resultados ratifican la satisfacción enorme de un trabajo cercano con la comunidad; pues al ponernos en diálogo con ella, al establecer el espacio real como espacio de aprendizaje, la academia puede reconocer lenguajes y modos de producir conocimientos diversos; puede no solo describir e investigar sino también validar y aprender de los saberes populares. En este sentido, la Universidad no solo enseña y "divulga" hacia la comunidad, sino también aprende de ella.[12] Por otro lado, el aprendizaje-servicio ratifica un compromiso con la comunidad al desarrollar en los estudiantes el sentido de solidaridad y de apoyo real a los demás.

10 Puig y otros (2011).
11 Nieves (2001).
12 EDUSOL (2005).

BIBLIOGRAFÍA

Beltrán, A.

2014 *Desnutrición crónica infantil en el Perú: un problema persistente*. Lima: Universidad del Pacífico.

Programa Nacional Educación Solidaria - EDUSOL

2005 *Aprendizaje y servicio solidario en la educación superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7.º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". Buenos Aires: Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

Folgueiras, P.; E. Luna y G. Puig

2013 "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios". En *Revista de Educación 362*. Recuperado el 04.12.16: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36206.pdf?documentId=0901e72b816fbab4>.

Nieves, T.

2001 "El valor pedagógico de las experiencias solidarias". En *Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*. Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional "Escuela y comunidad". Argentina: Área de Comunicación del Programa Nacional Escuela y Comunidad.

Pacora, Percy

1995 "Nutrición materna: Comer por dos para el bienestar del embarazo y la progenie". *Revista de Ginecología y Obstetricia*, 41 (2), 8-17.

Puig, J.; M., Gijón; X., Martín y L., Rubio

2011 "Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía". En *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 45-67. Recuperado el

04.12.16 de: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf>.

Rama, Claudio

2008 *Nuevas modalidades del compromiso social de las Universidades: de la extensión a la proyección social*. Ponencias del II Congreso Internacional de Voluntariado Universitario: "Universidades y voluntariado: Hacia una nueva agenda social en América Latina y el Caribe", que se realizó el 4 y 5 de diciembre de 2008 en República Dominicana: APEC.

UNESCO

1998 *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. París. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>.

EN LA FACULTAD COMPARTIMOS NUESTRAS VIDAS Y EXPERIENCIAS CON LOS ESTUDIANTES

Mg. Carlos Quispe Atúncar[1]
Ing. César Campos Contreras[2]
Psic. Mónica Vásquez Orihuela[3]

INTRODUCCIÓN

En el siglo XIX las universidades Británicas de Oxford y Cambridge implementan el *Tutorial System* sobre la base de una relación estrecha tutor-alumno: el tutor es al mismo tiempo guía, profesor y amigo; el alumno depende de él en su vida académica, pero también en todo lo que concierne a la vida universitaria. De esta manera se produce un encuentro periódico con el estudiante y el tutor que la universidad le asigna.

En 1952 se implantó en la Universidad de Navarra un sistema tutorial de enseñanza inspirada en el sistema británico.

---

1 Decano de la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Lima.

2 Jefe de la Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación – Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Lima.

3 Oficina de Asesoría y Orientación Estudiantil de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Lima.

En nuestro país, la tutoría como sistema de orientación y apoyo al estudiante para la formación profesional no fue contemplada en la Ley Universitaria N.° 23733 por lo que no existía obligación para que las universidades peruanas estén comprometidas con la implementación de sistemas de tutoría. Sin embargo, el Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del año 1984, concordante con la Ley Universitaria N.° 23733, establece en su artículo 70° que

> El estudiante desaprobado por cuarta vez (4 veces) en un mismo curso, tanto en el sistema de curriculum rígido como en el flexible, se someterá a un régimen de Consejería Especial que le permita mejorar su rendimiento. En caso de ser necesario (sic) una nueva matrícula, esta podrá realizarse por acuerdo del Consejo de Facultad teniendo en cuenta el informe y la recomendación de la Consejería Especial.[4]

Asimismo, dicho estatuto, en su artículo 73°, consignaba que "Cada Facultad establecerá un sistema permanente de Consejería dependiente de la Oficina de Asesoría y Orientación del Estudiante de la Facultad, que orientará, estimulará y ayudará al estudiante durante su carrera profesional".[5]

La nueva Ley Universitaria N.° 30220 en su artículo 87° sobre deberes del docente, ítem 87.5 señala: "Brindar tutoría a los estudiantes para orientarlos en su desarrollo profesional y/o académico".

El Modelo Educativo San Marcos (MESM), en plena vigencia, considera la tutoría como un componente esencial de la formación universitaria y lo asume como compromiso institucional para fortalecer la formación académica integral de los estudiantes que como protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje merecen la creación de vínculos que favorezcan al binomio profesor-alumno con el objetivo de descubrir —además de las particularidades inherentes a cada

4 UNMSM (1984: 16).

5 UNMSM (1984: 14).

generación— formas, métodos o estrategias que permitan potenciar el talento de los jóvenes y garantizar así una sociedad mejor. Las acciones orientadas al logro de este compromiso están consideradas en el Plan Estratégico institucional, Plan Estratégico de la Facultad y en los Planes Operativos de la Facultad.

1. Bases conceptuales de la tutoría universitaria

El concepto de tutoría ha evolucionado en el ámbito universitario, desde la idea de asesoramiento académico hasta considerar una óptica más amplia que involucra la formación integral. La tutoría, como componente del MESM, ha introducido una nueva concepción que se enfoca en el desarrollo del talento humano, en el fortalecimiento y mejora continua de todos los estudiantes a través de la vinculación con sus pares, con sus profesores y con el medio social que lo rodea. Se considera que la tutoría es también una herramienta preventiva que no soslaya, de ninguna manera, los casos particulares que requieren de un seguimiento especial y que se atienden hasta lograr que todos los estudiantes consigan sus propósitos y expectativas de formación profesional.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* de la UNESCO (1998), así como la American College Personnel Association, reconocen la tutoría como una estrategia clave de asesoramiento y acompañamiento de los estudiantes. Señalan que mediante ella se debe contribuir al desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con la resolución de conflictos, el autoconocimiento y la autoestima, la responsabilidad, la madurez emocional, la empatía, la capacidad de liderazgo, el desarrollo de capacidad de reflexión y pensamiento crítico; además de dar orientación y consejo de estrategias para el estudio y el aprendizaje.

La tutoría es una actividad con objetivos claros y debidamente programados, la cual debe disponer de los recursos necesarios para poder llevarse a cabo.

Debe ser considerado como un proceso continuo, coherente y acumulativo que acompaña toda la trayectoria curricular del alumno.[6]

Para Sanz,[7] la tutoría es un proceso que se desarrolla como una actividad educativa más y que está dirigida a todos los estudiantes; se basa en los principios teóricos de la prevención, el desarrollo y de la intervención social.

La acción tutorial se define como un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la planificación de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria.[8]

Para San Marcos la tutoría abarca, además del ámbito académico profesional, el ámbito personal (tutoría integral), el logro de las competencias propuestas por el currículo de cada una de sus escuelas será posible si es que se realiza un seguimiento minucioso a los estudiantes, acompañarlos en su desarrollo personal y emocional para facilitar y hacer posible la integración de los conocimientos, los desempeños, los valores y las actitudes que en su conjunto darán como resultado a la persona educada integralmente.

2. Experiencias previas en la Facultad de Ingeniería Industrial

La tutoría en la Facultad de Ingeniería Industrial ha sido y es un modelo o proceso de aproximación sistémica que tiene como antecedentes dos aspectos significativos:

6 García (2004).
7 Sanz (2005).
8 Gairín y otros (2004).

2.1 Consejería de matrícula

En los años setenta y ochenta los estudiantes universitarios se caracterizaban fundamentalmente por haber ingresado con cierto grado de madurez y una fuerte motivación intrínseca, por lo que la acción tutorial se redujo a un encuentro del profesor consejero con el alumno solo durante el proceso de matrícula.

El currículo flexible basado en créditos y requisitos requería de la intervención del profesor consejero para orientar al estudiante en la dosificación de su trabajo académico y en la determinación de su itinerario de formación profesional.

Sin embargo, no se generaba un vínculo permanente entre el profesor consejero de matrícula y el estudiante por lo que no se hacía seguimiento al avance y dificultades del alumno.

Debemos reconocer que siempre existían los "buenos profesores" dispuestos a dedicar parte de su tiempo a la orientación académica de sus alumnos en las dificultades propias de su curso y a escuchar y aconsejar a los alumnos que se acercaban en temas personales, vocacionales y de orientación profesional.

Durante ese período se ejecutaron e impulsaron las ayudantías de cátedra, lo cual se convirtió en una estrategia efectiva de iniciación en la docencia universitaria y de relevo generacional del cual provienen la mayoría de los profesores de la plana docente actual de la Facultad de Ingeniería Industrial.

2.2 Consejería especial

A inicio de los años noventa y especialmente a fines de su primer lustro, San Marcos se encontraba sumida en un desorden académico, administrativo y político que necesitaba una pronta solución por parte de los mismos

sanmarquinos. Que esto no sucediera, precipitó la imposición política de los cambios mediante la comisión reorganizadora nombrada en mayo de 1995.

Como parte del ordenamiento académico, la comisión reorganizadora dispuso la separación de los llamados "alumnos eternos", quienes permanecían en la universidad en algunos casos por más de veinte años y con múltiples repitencias en sus cursos.

Los efectos traumáticos de esta medida conducen a la implementación de medidas preventivas mediante la organización y puesta en funcionamiento de la Oficina de Apoyo y Orientación al Estudiante y la aplicación del Régimen de Consejería Especial, previstas en los artículos 70° y 73° del Estatuto de la UNMSM.

Mediante Resolución Rectoral N.° 3398-R-05 se establecen las directivas de tutoría académica para los alumnos que hubieran repetido cuatro veces o más un curso de la Escuela Académico Profesional de Ingeniería Industrial.

Asimismo, mediante Resolución Rectoral N.° 00467-R-12 se aprueba el Reglamento General de Matrícula de la UNMSM, donde en su artículo 18° establece que el alumno desaprobado cuatro (04) veces un mismo curso será sometido a un régimen de Consejería Especial que le permita mejorar su rendimiento y que la siguiente matrícula se podría realizar por acuerdo del Consejo de Facultad, que tiene en cuenta la recomendación de la Consejería Especial.

La Escuela de Ingeniería Industrial establece un procedimiento en dos etapas: Consejería Especial de Matrícula y Tutoría y Acompañamiento Académico durante el semestre.

La Consejería Especial de Matrícula es una secuencia de entrevistas del estudiante en las Oficinas de Apoyo y Orientación del Estudiante (OFAYOE) y la Unidad de Bienestar, quienes remiten a la escuela sus informes y recomendaciones. El director de la Escuela —quien porta una carta notarial de compromiso del

alumno y ante la presencia del padre o tutor— realiza la Consejería Especial donde en una entrevista a profundidad ayuda al estudiante para que este identifique las causas de sus problemas de rendimiento académico y las medidas remediales necesarias; finalmente el director le asigna al estudiante un profesor tutor y eleva el expediente con sus recomendaciones al Consejo de Facultad para que sea aprobado.

La Tutoría y Acompañamiento Académico durante el semestre lo realizan el profesor tutor asignado y la Oficina de Apoyo y Orientación al Estudiante.

3. métodos de tutoría actuales

Sin soslayar la Consejería Especial, instrumentada fundamentalmente para documentar el proceso formal de separación de alumnos con bajo rendimiento académico, lo cual dista mucho de ser una acción tutorial preventiva, las Direcciones de las Escuelas consideran necesario aplicar acciones tutoriales complementarias de orientación y acompañamiento a los estudiantes desde el momento en que ingresan a la universidad: proceso de inducción, ceremonia de bienvenida, ciclo propedéutico, reunión con padres, tutoría por pares y ciclos de talleres de formación humana "Lidérate" y marketing personal.

3.1 Proceso de Inducción a la Vida Universitaria para Ingresantes

Es el conjunto de acciones iniciales e inmediatamente sucesivas al ingreso de los nuevos estudiantes para lograr que el primer contacto que tienen con la Escuela en la que convivirán durante cinco años con sus compañeros, profesores, personal administrativo y de servicios sea una experiencia positiva que facilite su inserción e inclusión como parte activa de la comunidad universitaria de Ingeniería Industrial y de la universidad en su conjunto.

Entre otras acciones se realizan exposiciones orales y/o visuales sobre la misión, visión, trámites administrativos, actividades académicas, servicios que brindan la facultad y la universidad, vista a las instalaciones, experiencia de egresados exitosos y la entrega de la guía estudiantil *El Industrialito*.

3.2 Ciclo propedéutico

Está dirigido a los estudiantes que ingresaron el proceso de admisión del mes de septiembre de cada año. Se ejecuta en el mes de noviembre y en él se imparten cursos introductorios de las asignaturas del primer semestre y se programan charlas de carácter vocacional.

3.3 Ceremonia de bienvenida

Tiene como propósito, además de reconocer y felicitar a los estudiantes y padres por el éxito alcanzado, involucrar a los padres de familia para que junto con los profesores y estudiantes formen un trinomio de comunicación positiva, que facilite el tránsito de la vida escolar a la vida universitaria durante el primer año de su formación profesional.

3.4 Reunión con padres de familia

Se realizan dos veces en el primer semestre. La primera, con el propósito de involucrar a los padres de familia en el proceso de transición del colegio a la universidad; conocer las dificultades y observaciones que los estudiantes hayan comentado con sus padres en aspectos académicos, administrativos y generar las alternativas de solución que sean necesarias y pertinentes. La segunda reunión al finalizar el semestre para evaluar las medidas correctivas implementadas.

3.5 Tutoría por pares

Es la estrategia central de este trabajo, por lo que ahondaremos en el diagnóstico realizado, su conceptualización, procedimientos, resultados y discusión:

Diagnóstico

Las estadísticas de los años 2012 y 2013 indican una alta tasa de desaprobación en cursos del primer semestre.

CURSO: ÁLGEBRA LINEAL OTRAS BASES				
	Semestre Académico 2012-I		Semestre Académico 2013-I	
	BASE 12	OTRAS BASES	BASE 13	OTRAS BASES
Aprobados	75	13	89	25
Desaprobadosos	67	14	90	24
TOTAL	142	27	179	49
CURSO: MATEMÁTICA I				
	Semestre Académico 2012-I		Semestre Académico 2013-I	
	BASE 12	OTRAS BASES	BASE 13	OTRAS BASES
Aprobados	106	4	93	12
Desaprobados	72	16	88	19
TOTAL	178	20	181	31
CURSO: QUÍMICA GENERAL				
	Semestre Académico 2012-I		Semestre Académico 2013-I	
	BASE 12	OTRAS BASES	BASE 13	OTRAS BASES
Aprobados	106	9	140	14
Desaprobados	71	11	40	11
TOTAL	180	20	180	25
CURSO: DIBUJO TÉCNICO				
	Semestre Académico 2012-I		Semestre Académico 2013-I	
	BASE 12	OTRAS BASES	BASE 13	OTRAS BASES
Aprobados	51	13	61	9
Desaprobados	93	10	101	13
TOTAL	144	23	162	22

CURSO: INFORMÁTICA				
	Semestre Académico 2012-I		Semestre Académico 2013-I	
	BASE 12	OTRAS BASES	BASE 13	OTRAS BASES
Aprobados	82	18	103	20
Desaprobados	60	15	58	17
TOTAL	142	33	161	37

Desarrollo de la propuesta

La tutoría por pares académicos es el mecanismo que la Facultad ha implementado con el objetivo de facilitar la adaptación a la vida universitaria de los ingresantes y reducir el fracaso académico en el primer año de estudios.

El par académico es un estudiante del segundo o tercer ciclo que ha tenido un proceso adecuado de iniciación en la vida universitaria, conoce los problemas que como ingresante enfrentan los estudiantes y ha tenido éxito en superarlos, conoce con una profundidad mayor al promedio la naturaleza del curso a su cargo y, por lo tanto, está en capacidad de recomendar o sugerir a sus compañeros menores estrategias de aprendizaje, bibliografía y desarrollar con ellos los problemas del curso que suponen mayor dificultad.

El par académico es el enlace adecuado entre el estudiante y la Dirección de Escuela y las oficinas de bienestar y de apoyo al estudiante para detectar oportunamente problemas de carácter personal, social, vocacional, etc., que impliquen la intervención de las unidades pertinentes de la Facultad.

La labor del par académico está subordinada a las directivas del docente tutor, quien lo orientará en aspectos metodológicos y en la selección de contenidos y estudiantes que requieren de apoyo académico.

Asimismo, el desempeño del rol de par académico es una etapa previa al de ayudante de cátedra y se enmarcan en la política de relevo generacional.

La tutoría por pares se implementa a partir del semestre académico 2015-I mediante el siguiente procedimiento: determinación del número de pares necesarios, selección mediante criterios establecidos por la Escuela Profesional, ejecución de las tutorías y evaluación de resultados.

Determinación del número de pares necesarios

De acuerdo con la naturaleza de los cursos y a la matrícula se estableció el número de pares a seleccionar para el semestre 2015-I.

CURSO	NÚMERO DE MATRICULADOS	NÚMERO DE PARES
Álgebra Lineal	86	2
Matemática I	66	2
Fundamentos de Programación	98	3
Dibujo de Ingeniería / Dibujo Técnico	97	3
Algoritmos y Estructura de Datos / Algoritmos y Programación	169	3
Química General	30	1
Física I	110	2
Física II	93	1
Matemática II	117	2
Geometría Descriptiva	87	1
Matemática III	63	1
Mecánica Aplicada	150	2
Métodos Numéricos	104	2
TOTAL		25

Criterios de evaluación

i) *Conocimiento del curso*: es medido con la *nota promocional*, afectado por una ponderación de 50%.

ii) *Grado de coordinación con el docente*: es medido por el indicador recomendación del docente, a la cual el comité evaluador le asignará una puntuación de 0, 10 y 20 puntos, afectado por una ponderación de 20%.

iii) *Rendimiento global del postulante*: es medido por el indicador promedio ponderado, afectado por una ponderación del 15%.

iv) *Dedicación al programa*: es medido por el indicador disponibilidad en número de horas que resulta de la diferencia de 60 horas semanales menos el 15% de la cantidad de horas que requieren los cursos matriculados, afectado por una ponderación del 15%.

Resultados de la evaluación de postulantes a par académico

Después de haber sido evaluados, los postulantes que ganaron las vacantes ofrecidas son los siguientes:

POSTULANTE	CURSO	PROFESOR TUTOR	PUNTAJE
ROBLES HERRERA WASHINTON	Matemática I	Marco Rubio	15,168
SUYO BURGA CHRISTIAN	Matemática I	Máximo Gonzales	14,207
GUERRA GUTIÉRREZ ANGEL	Algebra Lineal	Sofía Duran	15,818
VELASQUEZ MAGINO LUIS	Algebra Lineal	Sofía Duran	15.493
TROCHE HUATARUNCO JUBELO	Fundamentos de Programación	Félix Huari	17,718
CUSTODIO ESQUEN YAMIR	Fundamentos de Programación	Raquel Malca	16,337

CRUZ ESCOBAR ANA	Fundamentos de Programación	Raquel Malca	16,277
PARIGUANA QUISPE JESUS	Dibujo en Ingeniería	Luis Raez	14,161
DONGO ARCE JULIO	Dibujo en Ingeniería	Luis Raez	13,852
CONDORI QUISPE JONATHAN	Dibujo en Ingeniería	Luis Raez	13,588
FLORES CANCHANYA JHON	Algoritmos y Estructura de Datos	Félix Huari	17,072
MERCEDES FLORES KARLA	Algoritmos y Estructura de Datos	Hilmar Hinojoza	15,525
ALVARADO SALAS DANIEL	Algoritmos y Estructura de Datos	Edgar Ruiz	15,505
VITE LOBATON SERGIO	Química General	Edmundo Estrada	17,589
DAMIAN SANTA CRUZ LUCERO	Física I	Luis Bolarte	10,249
DESIERTO	Física I	Luis Bolarte	DESIERTO
LIZAMA CÁCERES ALEXANDER	Física II	Malco Reyes	11,385
SARAVIA SARAVIA JOSE	Matemática II	Máximo Gonzales	15,055
ÑAHUI VELASQUEZ OSCAR	Matemática II	Carlos Castañeda	13,600
CANO CONTRERAS OMAR	Matemática III	Carlos Castañeda	16,623
HENRIQUEZ ALFARO MARIO	Geometría Descriptiva	Fausto Ramirez	13,098
FIGUEROA CONTRERAS LUIS	Mecánica Aplicada	Julio Reyna	18,770
OVIEDO MEDINA ERWING	Mecánica Aplicada	José López	15,317
RUIZ CARDENAS GUSTAVO	Métodos Numéricos	Edgar Ruiz	17,095
GORA LAUREANO MAYKEL	Métodos Numéricos	Edgar Ruiz	12,199

4. Resultados de las acciones tutoriales

Para evaluar los resultados de las acciones tutoriales desarrolladas se utilizaron como herramientas: reportes estadísticos elaborados por la Dirección Académica, encuestas de satisfacción y entrevistas a tutores y tutorados.

En los siguientes cuadros se muestran los resultados de las acciones tutoriales desarrolladas en los últimos semestres:

Proceso de inducción a la vida universitaria para ingresantes

Número de alumnos ingresantes que asistieron a las jornadas de Inducción a la Vida Universitaria			
Acción tutorial	Año 2014	Año 2015	Año 2016
Inducción a la vida universitaria ingresantes	254 ingresantes	211 ingresantes	242 ingresantes
Presentación, charla y evaluación psicológica a ingresantes matriculados	217 ingresantes	258 ingresantes	383 ingresantes
Entrevista personal y orientación psicológica a alumnos evaluados (resultados psicológicos)	60 ingresantes	152 ingresantes	112 ingresantes

Reunión con padres de familia

Número de padres que asistieron a los encuentros programados		
Año 2014	Año 2015	Año 2016
25	72	130

Tutoría por pares

Número de estudiantes que atendidos en la tutoría por pares		
Escuela	Año 2015	Año 2016
Numero de tutores seleccionados	21	20
Ingeniería Industrial	36	38
Ingeniería Textil	10	12
Ingeniería de Seguridad	6	10
Total de alumnos atendidos	52	60

Impacto de las acciones tutoriales en el rendimiento de los alumnos ingresantes 2015 y 2016			
Asignatura	Porcentaje promedio de alumnos desaprobados		
	Antes de las acciones tutoriales	Semestre 2015-1	Semestre 2016-1
Algebra Lineal	47%	46%	29%
Matemática I	40%	38%	36%
Química General	39%	21%	24%
Dibujo en Ingeniería	64%	34%	29%
Fundamentos de Programación	42%	49%	35%

5. Discusión de los resultados

La ejecución de las acciones tutoriales desarrolladas han tenido un impacto positivo con respecto al objetivo de disminuir el fracaso académico de los estudiantes en el primer año de estudios. Sin embargo, es necesaria una mayor difusión y adoptar medidas que permitan la participación de un mayor número de alumnos tutores y receptores de la tutoría.

Asimismo, para completar el ciclo de acompañamiento al estudiante a lo largo de la carrera es necesario realizar las siguientes acciones:

i) *Ejecutar talleres de tutoría grupal*, con horarios establecidos y de asistencia obligatoria para los estudiantes de reciente ingreso, a cargo de expositores especializados que orienten a los estudiantes en la formulación de su proyecto de vida y desarrollen temas relacionados con administración del tiempo, estrategias de aprendizaje, métodos de estudio, entre otras.

ii) *Diseñar y ejecutar mecanismos eficaces de supervisión y tutoría a* los estudiantes que realizan sus prácticas preprofesionales, a cargo de

profesores de especialidades relacionadas con el tema de las prácticas y el sector empresarial en el cual se realizan.

iii) *Implementar mecanismos adecuados de tutoría y asesoramiento en la ejecución del trabajo de fin de carrera*, proyectos de investigación o tesis para la obtención del grado o título profesional, durante los dos últimos semestres de su formación en el pregrado.

iv) *Reorientar las acciones de la Oficina de Egresados de modo que la vinculación con los egresados incluyan acciones que van desde la asesoría para* redactar y documentar adecuadamente el currículum vitae, preparación para entrevistas de empleo, información sobre ofertas de empleo, colocaciones, actualización y formación continua, según las necesidades que manifiesten.

v) *Hacer de la tutoría Integral un sistema de acciones deliberadas, planificadas, organizadas y ejecutadas* con la participación de la comunidad universitaria en pleno.

Para los profesores universitarios, especialistas en la disciplina que imparten, deben ejecutarse acciones formativas en aspectos didácticos y particularmente de tutoría de modo que asuman eficientemente el nuevo rol que el modelo educativo San Marcos exige.

6. Conclusiones

Las características de los estudiantes que ingresan a la universidad en los últimos años difieren significativamente de los estudiantes universitarios del siglo XX, por lo que la motivación intrínseca que ellos traen no es suficiente y requieren de mayor motivación, acompañamiento extrínseco e intervención deliberada de la institución y sus miembros.

Nuestra responsabilidad social universitaria consiste también en asegurar que aquellos estudiantes que eligieron a nuestra universidad y a nuestra escuela para formarse como profesionales logren sus anhelos y objetivos.

La tutoría en la Facultad de Ingeniería Industrial es un sistema en construcción que ha atravesado por etapas en las que se ha adquirido experiencia, madurez y sobre esta base perfeccionar y complementar la acción tutorial a lo largo de la carrera y finalmente podamos afirmar que: "EN LA FACULTAD COMPARTIMOS NUESTRAS VIDAS Y EXPERIENCIAS CON LOS ESTUDIANTES".

BIBLIOGRAFÍA

De Juan Herrero, Joaquín

1996 *Introducción a la enseñanza universitaria: didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.

Gairín, Joaquín y otros

2004 "La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (1), 61-77. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418105.pdf>.

García, Narciso y otros

2004 *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid, España.

Pujol, Jaime

1978 *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Sanz, Rafael

2005 "Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría". *Cuadernos de Integración Europea* (2), 69-95. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/2005-02-69.pdf>.

UNESCO

1998 *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París, Francia: UNESCO.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos-UNMSM

1984 *Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Lima: UNMSM.

2012 *Plan Estratégico Institucional 2012-2021*. Lima: UNMSM.

2013 *Modelo Educativo San Marcos*. Lima: UNMSM.

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156 - Breña
Correo e.: tareagrafica@tareagrafica.com
Página web: www.tareagrafica.com
Teléf. 332-3229 / 424-8104 / 424-3411
Diciembre 2017 Lima - Perú

SERIE
EVENTOS

II Congreso Nacional "Acreditación y Evaluación de Competencias": exposiciones en torno a la educación superior universitaria

En la actualidad, los modelos de acreditación en educación superior han pasado de enfocarse solamente en los procesos, a mirar también los resultados de estos; lo que comprende tanto la verificación del perfil de egreso, como la evaluación de resultados de aprendizaje.

El II Congreso Nacional "Acreditación y Evaluación de Competencias", realizado los días 9 y 10 de diciembre de 2016 en Lima, se propuso generar un espacio académico para socializar los nuevos modelos de acreditación, tanto de educación básica como superior, centrando la atención en el logro de competencias de los estudiantes, aspecto que se evalúa en la dimensión de resultados. Este espacio permitió la reflexión, el diálogo, el aprendizaje y el intercambio, no solo de conocimientos sobre el tema de la calidad de la educación en el mundo, sino también acerca de las experiencias desarrolladas en el Perú.

Esta publicación muestra el trabajo de las instituciones del país comprometidas con la calidad educativa. Garantizar y promover que sean cada vez más quienes se sumen a esta corriente de la calidad será determinante para el desarrollo y crecimiento de nuestro país.

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

PERÚ Ministerio de Educación

ISBN: 978-612-4322-37-2