



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)

Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación

CALIDAD EDUCATIVA Y CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

Compendio

Autoevaluación

Evaluación Externa

Acreditación

Certificación

Lima, Perú
abril de 2009

CALIDAD EDUCATIVA Y CERTIFICACIÓN PROFESIONAL
COMPENDIO: AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN EXTERNA, ACREDITACIÓN Y
CERTIFICACIÓN

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú

N.º 2009-04536

ISBN N.º 978-612-45089-0-5

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

DR. LUIS IZQUIERDO VÁSQUEZ
Rector

DR. VÍCTOR PEÑA RODRÍGUEZ
Vicerrector Académico

DRA. AURORA MARROU ROLDÁN
Vicerrectora de Investigación

OFICINA CENTRAL DE CALIDAD ACADÉMICA Y ACREDITACIÓN

DR. JULIO RAMÍREZ VILLAVICENCIO
Jefe

MAG. CARLOS ARROYO PÉREZ
Coordinador de Autoevaluación Pregrado

MAG. MIGUEL ÁNGEL VILCA LÓPEZ
Coordinador de Autoevaluación Postgrado

MAG. OSWALDO ORELLANA MANRIQUE
Coordinador de Capacitación

ING. HONORIO CAMPOBLANCO DÍAZ
Coordinación de Autoevaluación Pregrado

Copyright ©, 2009
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación
Av. Germán Amézaga s/n, Lima. Ciudad Universitaria
Teléfono: (51-1) 619-7000 anexo 7440
e-mail: occaa@unmsm.edu.pe
www.unmsm.edu.pe/occaa

Primera edición: marzo de 2009
Lima - Perú
Tiraje: 1000 ejemplares

DIAGRAMACIÓN: PAUL MUNGUÍA BECERRA
SECRETARIA: MARÍA BÁEZ QUISPE

Material de Trabajo para los talleres de Gestión de la Calidad Universitaria de distribución gratuita.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	9
LOS PROCESOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA..... UNMSM	15
GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN PREGRADO..... UNMSM	49
GUÍA PARA LA EVALUACIÓN EXTERNA CON FINES DE ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS DE PREGRADO - CNA	73
CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	95
¿Cómo se Identifican las Competencias?..... Fernando Vargas, Fernando Casanova y Laura Montanaro	97
Certificación y Normalización de Competencias..... Raimundo Vossio Brigido	113
Certificación de Competencias. Del Concepto a los sistemas..... María Irigoien y Fernando Vargas	141
Competencias Genéricas..... Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004- 2007	159
DINÁMICAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.... Claudio Rama	185
EL MAPA DE RUTA UNIVERSITARIA EN LA TAREA DE LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO EN AMÉRICA LATINA..... Claudio Rama	203

ANEXOS.....	215
Modelo para la Acreditación de Carreras de Educación.....	217
CONEAU	
Ley del SINEACE.....	247
Reglamento del SINEACE.....	263
La Definición de los Conceptos Éticos.....	299
Pedro Ortiz Cabanillas	

PRESENTACIÓN

La sociedad peruana es poseedora de un valioso capital cultural, miles de años de producción de conocimiento han aportado al avance de la humanidad. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con sus 458 años de historia, ha logrado dar continuidad al legado de nuestros ancestros mediante su labor intelectual, científica y humanística fecunda en las diferentes áreas del saber.

Al iniciar el siglo XXI el sistema universitario de nuestro país ha tomado la Ruta de la Mejora Continua de la Calidad de la Educación Superior Universitaria con el impulso de Sistemas de Gestión de la Calidad. Así se entiende la promulgación de la Ley y Reglamento del SINEACE; así como el trabajo realizado con seriedad por las Unidades de Calidad Académica y Acreditación de las universidades públicas y privadas, que anticiparon al marco legal y al modelo oficial para la acreditación de carreras universitarias.

Desde la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se fue gestando en el frente interno una política de gestión que se preocupó en la sensibilización y formación de cuadros docentes y administrativos, con el fin de lograr una comunidad conciente de la importancia y deber ético con los principales pilares del quehacer universitario: formación académica-profesional, investigación para la producción de conocimientos y el compromiso con el desarrollo social con responsabilidad.

En esta ruta de la Mejora Continua de la Calidad de la Educación emprendida tenemos la satisfacción de haber estado acompañados por docentes de Universidades públicas y privadas de todas las regiones del Perú, que con su presencia y participación activa en los eventos académicos internacionales y cursos de capacitación realizados, han permitido que los claustros de la Decana de América sea un centro privilegiado de debate, reflexión y aprendizaje con respecto a cómo llevar a cabo los procesos de Gestión de la Calidad Universitaria.

Al mismo tiempo los procesos de Autoevaluación con fines de Mejora de nuestras carreras han ido avanzando, lo que nos permitió el intercambio de experiencias con nuestros pares académicos nacionales e internacionales.

Es tarea permanente la que necesitamos mantener para alcanzar altos estándares de calidad para que así la Universidad en el Perú siga brindando al mundo su aporte cultural que la caracteriza.

Estamos convencidos que el trabajo conjunto del sistema universitario lo hará

posible, para ello se necesita que nos preparemos y conozcamos a fondo los fundamentos de las cuatro etapas de evaluación de la Gestión de la Calidad Universitaria: Autoevaluación, Evaluación Externa, Acreditación cuyo ámbito es la comunidad Universitaria y Certificación que se competencia de los Colegios Profesionales.

En ese sentido, el texto que les presentamos «Calidad Educativa y Certificación Profesional. (Compendio): Autoevaluación, Evaluación Externa, Acreditación y Certificación» es una selección de materiales de lectura obligada para todo miembro de la comunidad universitaria involucrado en la Gestión de la Calidad de la Educación Superior.

Como punto de partida se recapitula Los Procesos de Gestión de la Calidad de Educación Superior Universitaria para la comprensión general del significado del concepto de calidad en la institución universitaria, la calidad como mejora continua y los modelos de evaluación, que han sido los fundamentos considerados para la Guía de Autoevaluación Pregrado de la UNMSM (2007), modelo de Autodiagnóstico que internamente utilizan las carreras con fines de Mejora.

La Guía para la Evaluación Externa con fines de Acreditación de Programas de Pregrado del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia nos ofrece la comprensión del sentido, etapas y herramientas del proceso de Acreditación, es un documento muy didáctico que cumple con la función de darnos una visión global del proceso y la forma en el que se debe llevar a cabo cada paso.

Con relación a las Competencias Profesionales se presentan textos que muestran dos puntos distintos. En primer lugar, alcanzamos tres artículos basados en la Metodología del Análisis Funcional para identificar las competencias: «¿Cómo se identifican las Competencia?», de Fernando Vargas, Fernando Casanova y Laura Montanaro; «Certificación y Normalización de Competencias», de Raimundo Vossio Brigido y, «Certificación de Competencias, Del Concepto a los Sistemas», de María Irigoin y Fernando Vargas. Cabe mencionar que el Artículo 21 del Reglamento del SINEACE considera la Metodología del Análisis Funcional para la evaluación y certificación de competencias.

La otra perspectiva está representada por el acápite del Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007, «Competencias Genéricas», se trata de una perspectiva de influencia europea que es muy importante poder distinguirla.

Como parte de la reflexión del texto «Calidad Educativa y Certificación

Profesional» se ofrecen dos artículos del Dr. Claudio Rama Vitale, ex director del IESALC-UNESCO, «Dinámicas de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina» y «El Mapa de Ruta en la Tarea de la Construcción de Sociedades del Conocimiento en América Latina», Clase Magistral con motivo del otorgamiento del Grado de Doctor Honoris Causa de la UNMSM.

En los Anexos se presenta el Documento del CONEAU «Modelo para la Acreditación de Carreras de Educación» publicado en el Diario Oficial El Peruano (13/01/2009), la Ley y el Reglamento del SINEACE, documentos que son una necesidad conocerlos y dominarlos a fondo y que consideramos que es pertinente una mayor difusión. Del mismo modo, se ha seleccionado del libro Ética Social para el desarrollo moral de las instituciones educativas y de salud del Dr. Pedro Ortiz Cabanillas, el acápite sobre «La Definición de los Conceptos Éticos», el valioso aporte intelectual del autor merece una amplia discusión en la comunidad universitaria, muy apropiada al tema de la Calidad Educativa.

La Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos entrega esta compilación de textos preparada como material de trabajo especial para la formación de cuadros docentes expertos en Calidad Educativa y Certificación Profesional.

Dr. Julio Ramírez Villavicencio
Jefe de la OCCAA

Dr. JULIO RAMÍREZ VILLAVICENCIO
Jefe de la Oficina Central de Calidad
Académica y Acreditación
UNMSM



Plaza Fray Tomás de San Martín
Sede Central «Jorge Basadre Grohmann».
Ciudad Universitaria - UNMSM.

LOS PROCESOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

Al ingresar al siglo XXI, en la esfera de la producción de conocimiento y de la formación académica-profesional, con la Universidad como institución tradicional representativa, la sociedad y la comunidad académica mundial han llegado al consenso de la necesidad y posibilidad de la gestión de procesos que conduzcan al aseguramiento de la calidad de la educación superior.

La idea génesis es que se puede evaluar, mejorar, constatar y reconocer públicamente la calidad institucional, así como, las competencias que poseen sus profesionales egresados.

Para garantizar que la Universidad posee los requisitos fundamentales necesarios para cumplir su misión frente a la sociedad, la Gestión de la Calidad de la Educación Superior Universitaria plantea cuatro etapas de evaluación:

1. Autoevaluación
2. Evaluación Externa
3. Acreditación
4. Certificación

Los tres primeros son en realidad etapas secuenciales de un gran proceso integral y complejo. La gestión de la calidad universitaria se inicia con una autoevaluación o autodiagnóstico, a partir de un modelo evaluativo aceptado por convención, con el que se logra obtener una línea de referencia y juicios de valor del estado de los factores, componentes y dimensiones que involucran la gestión educativa. Con base en la autoevaluación, la institución ejecuta un plan de mejora o autorregulación que le permita elevar sus estándares de calidad y estar preparada para solicitar un proceso de acreditación. La segunda etapa del proceso es la evaluación externa, que consiste en la visita de pares académicos nombrados por la agencia acreditadora, quienes constatan el cumplimiento de los estándares de calidad que exige el modelo. Si el informe de evaluación externa propone un dictamen positivo, la agencia otorgará la acreditación o reconocimiento público por un periodo determinado a la institución o carrera, sea el caso.

En síntesis, el proceso puede entenderse como un ciclo continuo de evaluación-mejora-evaluación-acreditación.

En cuanto a la certificación, es un proceso que centra su atención en el reconocimiento público de las competencias profesionales en determinado campo.

Cada uno de los procesos tiene un marco conceptual y metodológico (teórico-práctico) que las instituciones universitarias y sus miembros deben dominar para ejecutarlos con éxito; en los siguientes acápite se exponen las pautas que en la política de Gestión de la Calidad Educativa de Universidad Nacional Mayor de San Marcos se está impulsando para avanzar en el aseguramiento de su excelencia. Previamente, es necesaria una revisión del marco referencial de la Gestión de la Calidad Universitaria.

La Universidad frente a la calidad educativa

Asumir una concepción de la calidad para la Universidad plantea una profunda autoreflexión respecto con su ser, quehacer y deber ser. Es decir, la aceptación de una definición apropiada de la Calidad para la universidad, lleva implícita consideraciones ontológicas, que da como resultado una expresión inequívoca de su sentido de existencia en la sociedad.

En primer lugar, debe mencionarse que existen diversos modelos de organización universitaria y particularidades en los que se expresa la institución universitaria en la realidad. Sin embargo, más allá del paradigma que observe en su existencia, en la actualidad, en la mayor parte del mundo, la universidad es una organización compleja; que se desenvuelve dentro del sistema educativo nacional; intenta hacer frente a las demandas sociales y del mercado laboral con responsabilidades sociales y; está influida por el contexto internacional.

En sentido amplio, en nuestro país, la Universidad es concebida como organización de gobierno autónomo; conformada por docentes, estudiantes, graduados y personal no docente y; dentro del modelo de la Reforma de Cordova que se enfoca en tres líneas de acción articuladas: formación académica-profesional, investigación y proyección social.

La concepción de la calidad aparece ligada al modelo y definición de Universidad, al respecto, cabe mencionar, que en el mundo y América Latina, desde fines de la década de los sesenta del siglo pasado, las universidades experimentaron profundos cambios internos, así como del entorno en que actúan, este hecho, según Vistremundo del Águila, ha moldeado la concepción actual de lo que es la calidad en los procesos educativos. Es así que, el concepto de calidad ha ido evolucionando desde los años sesenta, en los que se daba por consolidada la calidad por el solo hecho de ser universidades, así como la idea de que la formación universitaria daba como resultado un egresado apto y capaz de insertarse en la sociedad, impactándola proactivamente.

La calidad como mejora continua

El concepto actual de Calidad ha evolucionado hasta convertirse en una forma de gestión que introduce el concepto de mejora continua en cualquier organización y a todos los niveles de la misma, y que afecta a todas las personas y a todos los procesos.

Esta cultura que pretende abarcar a toda la Institución y a todas sus actividades, no es únicamente un modo de pensar. Es, sobre todo, una forma diferente de conceptualizar la realidad, basada en un conjunto de principios que procuran la meta hacia la excelencia.

Las instituciones que aplican la autoevaluación bajo este modelo pueden adelantar un proceso de acreditación en busca de un reconocimiento público a los niveles de alta calidad de sus servicios; no obstante, el objetivo principal de la autoevaluación no es alcanzar dicha certificación, sino identificar los puntos débiles y de esta manera establecer planes de acción que permitan una evolución de la Institución y sus carreras hacia altos estándares de calidad.

La mejora continua

El mejoramiento continuo más que un enfoque o concepto es una estrategia, y como tal constituye una serie de programas generales de acción y despliegue de recursos para lograr objetivos completos, pues el proceso debe ser progresivo.

Si algo caracteriza a la Gestión de la Calidad es la aplicación de la Mejora Continua. No se trata de obtener progresos espectaculares en los procesos y sistemas, sino de ir alcanzando mejoras incrementales, no necesariamente de gran profundidad, pero sí de manera constante.

La Mejora Continua es un ciclo permanente y que acerca a la organización a la Excelencia en la gestión.

En general, la mejora continua es un proceso pero, sobretodo, una actitud que debe ser interiorizada por la cultura de la organización y aplicada en todos sus ámbitos.

La Mejora Continua significa mejorar los estándares, estableciendo a su vez, estándares más altos, por lo que una vez establecido este concepto, el trabajo de mantenimiento por los responsables del proceso, consiste en procurar que se observen los nuevos estándares.

Modelos de Evaluación de la Calidad Educativa

Sobre la base de la concepción de la Gestión de la Calidad Educativa, una institución puede llevar a cabo la Autoevaluación como forma de detectar, sobre todo, sus puntos débiles e implementar un Plan de Mejora. Para ello debe contar con un modelo, que se define como un esquema de descripción teórica, de un sistema o de una realidad compleja, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento (Diccionario de la Real Academia Española). Según Catalina Martínez, «desde el punto de vista de la investigación, los modelos de evaluación deben reunir, al menos las siguientes características: estar fundamentados en una teoría, y explicar las relaciones entre los fenómenos intervinientes; especificar operativamente las variables; precisar la validez empírica del modelo; precisar la generalización del modelo».

Puede decirse que la concepción de un modelo apela a cómo debe ser y al quehacer institucional.

Cabe señalar, que Jorge González cuando estudia los paradigmas de la calidad educativa plantea la necesidad de reconocer tres niveles estructurales:

«Supraestructura: misión, visión, modelo educativo, concepción del proceso de formación académico-profesional, perfil de egreso, perfil académico, normas, estructura de gobierno y organizativa; resultados.

Estructura: plan y programas de estudio, líneas de investigación, programas de difusión, extensión y vinculación; estructura participativa: Unidades de Vinculación Académica Docencia-Investigación (UVADI), cuerpos académicos, personal académico, alumnos.

Infraestructura: recursos mobiliarios, materiales, equipos, financieros, servicios, sistemas de información, gestión y administración» (González et al., 2007:48).

De tal forma, se puede ver como las guías de los Modelos de Autoevaluación contienen indicadores y estándares de calidad relacionados con el contenido de cada uno de los niveles estructurales.

El Proceso Autoevaluación Universitaria

La consolidación de una cultura de la evaluación de la calidad es un presupuesto básico de todas las instituciones de educación superior que estén comprometidas con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia. En este sentido, la autoevaluación debe ser una práctica permanente que posibilite una mirada crítica a la forma como las instituciones, las carreras

de pregrado y los programas de postgrado asumen el desarrollo de todos los procesos, de forma que aseguren la calidad de los servicios que ofrecen.

El éxito y la seriedad de un proceso de autoevaluación exigen que la institución asuma el liderazgo del proceso y favorezca una amplia participación de la comunidad académica en este. No se puede perder de vista que esta mirada al interior (autoestudio) debe asumirse de manera integral, es decir, mediante la valoración de todos los procesos, con el propósito fundamental de identificar las fortalezas, debilidades y plantear planes de mejoramiento, que tengan como finalidad mejorar la calidad del programa sometido al proceso y asegurar a la sociedad y al Estado, que cumple con los más altos requisitos de calidad en el cumplimiento de sus propósitos y objetivos. La institución evaluará la calidad de sus carreras y programas en términos de las variables de calidad que, agrupadas por factores, aparecen descritos en nuestra guía de autoevaluación (Consejo Nacional de Acreditación, 2003).

Algunos de los elementos indispensables para el éxito del proceso de autoevaluación son los siguientes:

1. Liderazgo, consenso y participación

Las autoridades de las respectivas carreras o programas deben asumir el liderazgo y promover la participación y el compromiso de los diferentes estamentos en las actividades autoevaluativas. Igualmente, deben comprometerse a apoyar financieramente el proceso de autoevaluación y la implementación de las propuestas de mejoramiento de la calidad que resulten de este proceso.

2. Claridad y transparencia

La institución debe disponer de políticas que hagan explícitos a toda la comunidad, los propósitos y objetivos del proceso de autoevaluación. Es importante que haya claridad y transparencia en la ejecución y el desarrollo del proceso, de manera que se cree un clima de confianza y de seguridad, se facilite la mirada crítica y responsable de todos los elementos, evitando así malentendidos y conflictos.

3. Organización y coordinación

La organización empieza con la OCCAA y las Oficinas de Calidad Académica y Acreditación (OCAA) de las facultades y sus respectivos Comités de Autoevaluación (COA), los que se constituyen como una estructura permanente de autoevaluación encargadas de planificar, dirigir, coordinar el proceso y revisar el informe final. Cada Comité deberá estar conformado

por directivos, académicos de prestigio de la institución y representantes de los estudiantes; y que esté apoyado por grupos de trabajo en cada carrera o programa con el propósito de orientar el desarrollo del proceso, la redacción del informe final, el diagnóstico de problemas, la búsqueda de soluciones y la coordinación de estrategias para sustentar e introducir los cambios que se requieran para mejorar la calidad.

4. Capacitación

Es indispensable que las personas involucradas en la autoevaluación con fines de acreditación de una carrera o programa, en especial los académicos que la lideren, se familiaricen con las bases conceptuales y de conocimiento que sustentan el proceso y reciban una capacitación previa en los procedimientos y las técnicas de autoevaluación, y en el manejo de los instrumentos que utilizarán en el proceso. Para ello se coordinará con el área de capacitación y de autoevaluación de la OCCAA.

5. Articulación con la planificación

Es aconsejable que la institución utilice los resultados de la autoevaluación de las distintas carreras o programas para elaborar e implementar planes y proyectos de mejoramiento de la calidad, que se articulen a la planificación institucional.

«La evaluación de la educación superior es un proceso dinámico, sistemático, riguroso, transparente, abierto y participativo, apoyado en datos informaciones, fuentes y agentes diversos y explícitamente incorporado en el proceso de toma de decisiones» (González et al., 2007:20).

El Reglamento de la Ley del SINEACE define la autoevaluación como «un proceso de evaluación orientado a la mejora de la calidad, y llevado a cabo por las propias instituciones o programas educativos con la participación de sus actores sociales, es decir, estudiantes egresados, docentes, administrativos, autoridades, padres de familia, y grupos de interés (Reglamento del SINEACE Artículo 12 inciso 12.1).

Características de la Autoevaluación

- Continua. Se considera una necesidad cíclica, por lo que se debe implementar como una práctica y política institucional.
- Integral. Es un estudio que abarca los principales componentes o criterios característicos del funcionamiento de la organización.

- Participativa. Requiere de la intervención de los miembros en forma representativa.

La Autoevaluación en el contexto de la mejora académica y en el contexto de la acreditación

La Autoevaluación puede formar parte de un proceso de acreditación o ser independiente con fines de autorregulación, así se conocen dos tipos de Autoevaluación:

- a. Autoevaluación con fines de mejora
- b. Autoevaluación con fines de acreditación

La autoevaluación es el proceso mediante el cual la propia institución se evalúa internamente según un modelo establecido (Guía de Autoevaluación 2007), con el objetivo de detectar sus fortalezas y debilidades, para tomar decisiones que se traduzcan en los respectivos planes de mejora en un proceso de autorregulación. Este proceso de diagnosticar y autorregular, al establecerse como un proceso permanente, permite superar las deficiencias una a una, mejorando la calidad de los procesos y avanzando a niveles superiores de calidad, por ello decimos que la autoevaluación es un proceso que tiene un valor y metas propias, pues permite y facilita el mejoramiento, de ahí que consideremos la autoevaluación en el contexto del mejoramiento.

Este dinámico proceso nos lleva, inicialmente, a superar nuestras debilidades; posteriormente, cuando las debilidades son resueltas, previene fallos en nuestros procesos, alejándolos de la aparición de potenciales problemas, es decir, un sistema de aseguramiento de la calidad; y, finalmente, nos permite crear e innovar en nuestros procesos, liderando y abriendo rumbos hacia la excelencia en los sistemas educativos.

Es en este estadio en el cual la institución, carrera o programa, están aptos para evidenciar los altos niveles de calidad de sus procesos y buscar el reconocimiento formal y público por parte de un organismo oficial autorizado, de dicho nivel de calidad alcanzado, es decir, ser acreditado. La institución acreditadora, para este propósito, solicitará una autoevaluación de la institución aspirante como parte de su proceso de acreditación, bajo los lineamientos y políticas de dicha institución acreditadora; en este escenario, hablamos de la Autoevaluación en el contexto de la Acreditación.

La política de calidad, autoevaluación y acreditación de San Marcos consigna entre los objetivos de la autoevaluación, el de crear las condiciones que nos permitan afrontar las exigencias de la acreditación. En tal sentido, es preciso adelantar algunas apreciaciones sobre la acreditación, sus propósitos y el proceso que conduce a su logro.

En términos generales, la acreditación se consigue como resultado del desarrollo de tres momentos básicos: la autoevaluación, la evaluación por pares externos y la acreditación por un organismo competente.

La autoevaluación constituye una etapa del proceso de acreditación en la que la propia institución se evalúa internamente, según normas o estándares de calidad que tienden a ser de alcance internacional y que son establecidas por el organismo acreditador. Esta actividad la desarrollan comités nombrados por la propia institución o unidad académica, los cuales realizan su tarea mediante guías previamente definidas, coordinando la recopilación de la información, su análisis y la elaboración del informe de autoevaluación.

La evaluación externa por pares académicos se refiere a una etapa en la que intervienen especialistas (pares académicos, de reconocida competencia) ajenos al programa que evalúan, quienes ofrecen una mirada externa y un juicio calificado que constituye un aporte sustantivo y complementario al proceso de autoevaluación.

Se inicia con la verificación de los resultados de la autoevaluación; identifica las condiciones internas de funcionamiento de la institución o del programa, y concluye con un juicio sobre la calidad de los mismos.

El par académico debe ser alguien (equipo) reconocido por su comunidad como poseedor del ser, del saber y del saber hacer que constituye el modelo o yo ideal de la institución o carrera; alguien que reconozca y respete los valores académicos, en general, y los de su comunidad académica, en particular. Debe ser identificado, profesionalmente, como alguien que posee la autoridad que le permite emitir aquel juicio de valor.

Hay que hacer notar que en la Ley del SINEACE no se consideran pares académicos para la evaluación externa, sino las llamadas Entidades Especializadas de Evaluación con fines de Acreditación.

La Acreditación es el reconocimiento y certificación dado por un organismo competente, nacional o internacional, externo a la universidad, de que la institución o alguno de sus programas cumple con los estándares mínimos de CALIDAD previamente establecidos. Su propósito es promover la CALIDAD de la educación superior, hacerla merecedora de la confianza pública y adecuarla a las necesidades del país.

Tipos de acreditación en el ámbito académico

Según Graciela Risco (2003) existen tres tipos de acreditación en el ámbito

académico:

a) Acreditación especializada, por programas o carreras profesionales. A través de este mecanismo se acreditan, generalmente, carreras cuyo ejercicio tiene impacto en la salud, la seguridad y el bienestar social. Se evalúan todos los componentes.

b) Acreditación institucional. Mediante este mecanismo se acreditan las características globales de una institución. Se evalúan los recursos, los servicios, el proyecto educativo, la capacidad de gestión, la situación financiera y otras características. Generalmente, es posterior y complementaria a la acreditación por programas.

c) Acreditación de profesionales. Este mecanismo permite certificar la competencia técnica de los titulados de un programa para el ejercicio profesional. Generalmente, está bajo la responsabilidad de los colegios profesionales, los cuales establecen mecanismos de evaluación directa a los interesados, es decir, realizan el sistema de certificación y recertificación periódicamente. Por ejemplo: Colegio Médico del Perú, Colegio de Enfermeros, Colegio de Ingenieros, Colegio de Contadores, entre otros.

Organización de la Autoevaluación en la UNMSM

Fases de la Autoevaluación

Con el propósito de realizar, visualizar y monitorear el proceso de autoevaluación, se propone dos etapas:

PRIMERA ETAPA

La primera etapa involucra nueve fases correspondientes a la Autoevaluación

propiamente dicha:

1. Organización según las normativas

Se consolidará con la o las resoluciones respectivas, en las cuales se designan a los miembros integrantes de la OCAA, de acuerdo a las normas vigentes al momento de su designación. Asimismo, se remitirá la nómina de las personas que integran los respectivos equipos y sub equipos de autoevaluación y las labores que ellos realizarán en el proceso, por escuelas académico profesionales y/o programas.

2. Planeamiento, ejecución y evaluación del programa de sensibilización

Se cumplirá con la elaboración del programa, que contendrá distintas estrategias de información, capacitación, motivación y otros, dirigidos a todos los grupos humanos que conforman la comunidad de la Escuela o Programa: profesores, estudiantes y personal administrativo, con el propósito de garantizar el compromiso y la voluntad de ser partícipe del proceso de autoevaluación, tratando de crear un entorno apropiado para su desarrollo y facilitar así el fluido avance de las actividades programadas para tal fin. Dicho plan contendrá: los alcances, los objetivos, las actividades a realizar, cronograma, presupuesto, responsables y evaluación del programa (encuesta pre y pos ejecución del programa).

3. Análisis y adecuación de la guía de autoevaluación UNMSM

La guía de autoevaluación de la UNMSM será revisada y adecuada a las especificidades de la carrera o programa, pudiendo modificarse, incluirse o suprimirse indicadores para el propósito mencionado. Los aspectos y variables pueden ser manejados bajo los mismos criterios, más no así los factores, los cuales deberán ser mantenidos en denominación y número como se encuentra en la guía UNMSM. Todas las modificaciones deberán ser consignadas en un documento anexo a la guía con la justificación pertinente.

4. Elaboración de los instrumentos de recolección de datos, validación de los instrumentos

Se estructurarán los instrumentos de recolección de datos a ser utilizados en el proceso, ordenándolos según los indicadores a los cuales se aplicarán y tipo (documentos, encuestas, entrevistas, etc.), así como el informe respecto con el método utilizado para su validación. Las fuentes de la autoevaluación deberán ser especificadas para cada indicador (guía operativa).

5. Recolección de los datos

Se establecerá el plan a ejecutarse para la recolección de información, consignando el cronograma, responsables, personal y metodología a emplear.

6. Manejo de los datos

Se definirán los criterios para el manejo de la información recolectada describiendo la forma en que se le dará entrada, almacenamiento y procesamiento en el sistema de información diseñado.

7. Análisis de la información (juicio de calidad y planes de mejora)

Se elaborarán los cuadros de análisis y ponderaciones de la información manejada y las justificaciones del criterio utilizado, así como el respectivo juicio del nivel de calidad alcanzado. Las debilidades evidenciadas durante el proceso serán enlistadas así como el respectivo Plan de Mejora.

8. Elaboración del Informe de Autoevaluación

Se constituirá el equipo que elaborará el Informe de Autoevaluación, bajo el modelo dispuesto para tal fin, especificando la fecha de su culminación.

9. Entrega del Informe de Autoevaluación

El Decano de la Facultad remitirá a la OCCAA el INFORME DE AUTOEVALUACIÓN, para su revisión y dictamen respectivo.

SEGUNDA ETAPA

La segunda etapa hace referencia a todas las fases posteriores y son seis:

1. Evaluación del Informe de Autoevaluación por la OCCAA y recomendaciones

La OCCAA revisará el informe y verificará que el contenido se ajuste a la estructura establecida y que cada una de las partes que lo constituyan contenga los datos y anexos que lo requieran. Culminada esta etapa, se remitirá a la Facultad, el resultado de la evaluación y las recomendaciones necesarias, si las hubiera.

2. Ejecución del Plan de Mejora (Autorregulación)

La Facultad remitirá a la OCCAA el documento oficial que disponga el inicio de la ejecución del plan de mejora. En dicho documento, se consignarán las actividades que han de realizarse (de acuerdo a los puntos a mejorar), cronograma, presupuesto asignado e instancia responsable de su ejecución.

3. Autoevaluación después del Plan de Mejora

El Decano de la Facultad remitirá el oficio respectivo, informando la culminación de la fase previa y solicitando el inicio de la autoevaluación con fines de verificación del impacto del plan de mejora.

4. Elaboración y entrega del Informe Final de Autoevaluación

El Decano de la Facultad remitirá a la OCCAA, adjunto al oficio respectivo, el INFORME FINAL DE AUTOEVALUACIÓN, para los fines pertinentes.

5. Evaluación del Informe Final por la OCCAA

6. Dictamen o Juicio de calidad de la OCCAA

Concluidas las dos etapas antes mencionadas, los procesos que siguen son:

- EVALUACIÓN EXTERNA

- ACREDITACIÓN

En la Educación Superior la Acreditación puede ser de dos tipos:

1. Acreditación institucional especializada por áreas, programas o carreras.
2. Acreditación institucional integral (Ley del SINEACE).

Valores porcentuales de las fases de la Autoevaluación

Primera Etapa

FASES	Alcance de la muestra (%)										Alcance (%)
	00	25	50	75	100	100	125	150	175	200	
1. Organización según las normativas.	[										00
2. Planificación, elección y evaluación del programa de sensibilización.		[									18
3. Adaptación de la Guía de Autoevaluación UNMSM.			[								25
4. Elaboración de los Instrumentos de recolección de datos, validación de los Instrumentos.				[							36
5. Recolección de datos.					[						61
6. Procesamiento de datos.						[					71
7. Análisis de la información (Juicio de Calidad y planes de mejora).							[				81
8. Elaboración del Informe de Autoevaluación.								[			96
9. Entrega del Informe de Autoevaluación.									[		100

Segunda Etapa

FASES	PONDERACIÓN (%)						Porcentaje Alcanzado (%)
	05	53	20	10	10	02	
1. Evaluación del Informe de Autoevaluación por la OCCAA y recomendaciones.	[						05
2. Ejecución del Plan de Mejora (Autorregulación)		[					58
3. Autoevaluación después del Plan de Mejora.			[				78
4. Entrega del Informe Final de Autoevaluación.				[			88
5. Evaluación del Informe Final por la OCCAA					[		98
6. Dictamen o Juicio de calidad de la OCCAA.						[	100

De acuerdo con las evaluaciones internas de las oficinas de las facultades, se determina el avance del proceso en cada una de sus carreras o programas, asignándose el porcentaje respectivo. Los niveles de avance se verificarán con la documentación remitida a la OCCAA, debiendo ser ellas referente a las fases avanzadas. De esta forma, el Archivo Central estará permanentemente actualizado respecto al avance del proceso en cada carrera o programa y se podrán ejecutar todos los planes de apoyo y asesoramiento que la OCCAA tiene programados, con el propósito de planificar, dirigir y supervisar dicho proceso.

La Guía de Autoevaluación

Con el fin de recopilar, verificar y valorar la información requerida para cada elemento que compone el proceso de autoevaluación, la Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación (OCCAA) construyó la Guía, aquella que a partir de los factores y variables, precisarán los elementos más relevantes de la carrera o programa y, asimismo, definir los indicadores que nos permitirán evaluar el grado de cumplimiento.

De un estudio reflexivo, analítico y constructivo surge la Guía de Autoevaluación, documento que nos permitirá tener un referente conceptual y metodológico autoevaluativo y aplicable en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, para cada una de sus carreras y programas de postgrado.

Componentes de la Guía de Autoevaluación

Los conceptos que orientan el análisis y la definición de los componentes de la Guía de Autoevaluación, a partir del marco referencial, son los conceptos de calidad (CNA, 2003).

En este sentido, los componentes de la Guía de Autoevaluación se entienden y definen así:

Factores. Son grandes conjuntos o categorías que agrupan cualidades propias de una institución, carrera o programa de postgrado y su relación con el entorno. Ellas adquieren sentido e identidad en la medida que se integran y fortalecen los procesos formativos que se gestan en ellas.

Variable. Son las cualidades y propiedades más relevantes que determinan elementos esenciales y diferenciales de la universidad y de la carrera o programa. El conjunto de variables le dan cuerpo y sentido a cada uno de los factores.

Aspectos. Son los atributos relevantes de las variables, que pueden variar de acuerdo a la naturaleza de las instituciones y los campos de acción del conocimiento y las profesiones. Ellos son susceptibles de recibir una valoración cuantitativa o cualitativa.

Indicadores. Es la fuente empírica que permite verificar el grado en que los aspectos a evaluar cumplen con los niveles de calidad exigidos. Al igual que estos últimos pueden ser cuantitativos o cualitativos (CNA, 2003).

Otros componentes de autoevaluación

Fuentes. Son los referentes documentales y de opinión que permiten obtener la información necesaria para verificar los indicadores. Son los medios técnicos que permiten recoger la información; además, brindan un ordenamiento metodológico y conceptual para la organización cualitativa y cuantitativa, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Instrumentos. Son los medios técnicos que facilitan la recolección de la información y brindan un ordenamiento metodológico y conceptual para la organización cualitativa y cuantitativa de los datos suministrados.

Criterios. Los criterios de calidad no se establecen solamente en función de las percepciones o voluntades de algunos de sus estamentos, sino que deben estar en consonancia con estándares y referentes de calidad, tanto nacionales como internacionales y con los propósitos y metas trazadas institucionalmente. Esto persigue que el proceso autoevaluativo no se quede en una mera descripción y valoración en función de criterios internos o de un grupo de personas de la institución, cuya percepción corra el riesgo de no tener en cuenta estándares de calidad de otras comunidades nacionales e internacionales (CNA, 2003).

Definición de los Factores de la Guía de Autoevaluación

UNMSM 2007

I. PROYECTO INSTITUCIONAL

El Proyecto Institucional comprende el marco general institucional de referencia para el actuar de la Universidad y orienta la ruta de las carreras de pregrado y programas de postgrado que se desarrollan en las facultades. Es el documento en el que se definen los grandes propósitos y los fines que constituyen la misión y en el cual se desarrollan las estrategias generales que han de seguirse para su cumplimiento, explicitadas en metas y objetivos que han de cumplirse en un plan de trabajo para mediano y largo plazo.

II. COMUNIDAD ACADÉMICA

La Comunidad Académica es el grupo humano que se constituye como el insumo principal de un programa y son los actores que desempeñan los roles fundamentales del proceso educativo. Para los propósitos de la autoevaluación, la conforman los profesores y los alumnos.

III. PROCESOS ACADÉMICOS

Los procesos académicos son los espacios de interacción para el desarrollo personal, disciplinar y profesional de profesores y estudiantes. Permiten el tránsito desde la misión, el Proyecto Institucional, hacia el logro de los ideales de formación de la carrera o programa y de las funciones sustantivas de la Universidad. Estos procesos se vuelven fundamentales en el dinamismo del desarrollo académico y posibilitan la transformación de los estudiantes en profesionales conscientes de su deber social y comprometidos con las necesidades del país.

IV. INVESTIGACIÓN Y CONTRIBUCIÓN INTELECTUAL

La investigación es la principal actividad que permite el cumplimiento de una de las características fundamentales propias de la Universidad, a través de sus carreras y programas: la producción de conocimiento y la vinculación del proceso creativo con las necesidades del entorno social para su desarrollo.

V. EGRESADOS E IMPACTO SOBRE EL MEDIO

El desempeño de los egresados es un parámetro que permite establecer el grado de materialización de la misión y del proyecto educativo, en la acción profesional. En este sentido, los egresados, como portadores de la identidad institucional, contribuyen a la transformación y evolución de la sociedad a estados de pleno bienestar de sus integrantes. El entorno social es el espacio

en donde se retroalimenta y verifica el éxito del proceso educativo, por la influencia de la carrera o programa y de sus egresados.

VI. RECURSOS FÍSICOS Y FINANCIEROS

La infraestructura física y los recursos financieros hacen posible el desarrollo de los procesos académicos, investigativos, de proyección social, así como la formación integral de los estudiantes y el desarrollo profesoral, indispensable para la realización del Plan de Desarrollo de la carrera o programa.

VII. ORGANIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN

Está referida a la estructura organizacional y a los procesos de dirección y administración del programa, necesarios para el desarrollo de los procesos formativos, investigativos y de proyección social de la carrera o programa, y que debe estar orientados al servicio de dichas necesidades y de los objetivos en forma coherente con la estructura de la institución.

VIII. BIENESTAR Y CLIMA INSTITUCIONAL

Las políticas y programas de bienestar universitario propenden al establecimiento de un ambiente que favorezca el crecimiento personal y de grupo, y propicie la conformación de una comunidad académica cimentada en el cultivo de los valores y la ética; desarrollando, planificando y ejecutando programas y actividades de bienestar para el desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social de sus miembros.

IX. RELACIONES INSTITUCIONALES, IMAGEN Y COMUNICACIÓN

Es la forma como el programa se vincula con su entorno local, regional, nacional e internacional, y las relaciones efectivas que mantiene con otras instituciones académicas, así como la forma de difundir su presencia, vigencia e impacto en dichos escenarios a través de los mecanismos más convenientes.

Construcción del Juicio de Calidad

Como se señaló anteriormente, la calidad alude a un conjunto de características

o variables universales y particulares de algo, que se manifiestan en mayor o menor grado en un momento dado. En su conjunto, tales características no son predicados estáticos. Por el contrario, expresan en su nivel propio, el esfuerzo de una institución, carrera o programa por mejorar de manera continua y por llevar a la práctica las exigencias que dimanen de su misión y de su proyecto educativo (CNA, 2003).

Las características o variables de calidad a que hacemos referencia son propias del servicio público de educación superior. Ellas pueden diferenciarse entre sí, y agruparse en conjuntos determinados por los factores descritos.

Como tales características o variables manifiestan los referentes universales y los particulares de la calidad, pueden ser aplicables a todo tipo de institución o programa académico. Sin embargo, su lectura podrá ser diferenciada para dar cuenta de la diversidad de programas y de las especificidades que surgen de la existencia de diferentes tipos de institución y de la individualidad de misiones y proyectos institucionales. Con el ánimo de hacer perceptible, hasta donde sea posible, el grado de calidad alcanzado, se ha procedido a construir indicadores o referentes empíricos. A través de los indicadores, las características o variables de calidad se hacen patentes y valorables. Estos indicadores son cuantitativos o cualitativos. Para el proceso de autoevaluación, los programas construirán los indicadores correspondientes a las especificidades de la institución, carrera o programa.

Debe entenderse que las carreras o programas que inician sus procesos de autoevaluación están en libertad de utilizar sus propios instrumentos para la recolección de información, de diseñar indicadores, y aun, de ser necesario, definir nuevas variables o de darles, a las aquí enumeradas, lecturas diferenciadas, para efectos de conducir más apropiadamente sus procesos de autoevaluación y de reflejar mejor la especificidad de su carrera o programa, sin menoscabo de dar consideración obligada a los criterios, a los factores y a las variables propuestas en la guía de autoevaluación de la Universidad y de atender a los lineamientos y políticas que gobiernan la OCCAA y las OCCA de las facultades, en los temas de Calidad Académica, Autoevaluación y Acreditación.

Los juicios finales que se han de emitir sobre la calidad de una carrera o programa son el resultado de una consideración integrada de los nueve factores que lo conforman. A su vez, cada factor es valorado con base en una consideración integrada de las distintas variables o características de calidad que lo constituyen. El grado de cumplimiento de cada variable o característica de calidad debe ser establecido mediante una valoración integral. Las decisiones finales están basadas en síntesis sucesivas de juicios sobre conjuntos de elementos de complejidad creciente (indicadores,

aspectos a considerar, variables, factores y carreras o programas).

Dentro de este enfoque integral, los juicios sobre conjuntos no resultan de la suma de juicios de los elementos individualmente considerados. Los elementos de un conjunto no se adicionan linealmente para dar cuenta de la valoración total del conjunto al que pertenecen, ni el conjunto de elementos que se conforma en cada etapa sucesiva de juicio agota el universo de lo valorable en cada una de esas etapas o elimina las posibles redundancias. No se pretende que cada uno de los elementos que forman los conjuntos que han de ser materia de valoración aporte por igual al juicio correspondiente, puesto que existe diversidad de condiciones que propician sus lecturas diferenciadas según el tipo de instituciones, carreras o programas.

Los indicadores que construye la institución, carrera o programa y con los que se quiere establecer el cumplimiento de cada una de las variables han de apuntar, unos, a aspectos centrales de la variable, y otros, a aspectos complementarios. Asimismo, en el caso de cada factor, las variables que los constituyen hacen referencia, de manera muy desigual, a los aspectos medulares del cumplimiento de las funciones básicas de la educación superior.

Finalmente, aun los factores, todos importantes desde el punto de vista institucional, repercuten de manera visiblemente desigual sobre el desarrollo de la institución y, en particular, sobre sus carreras o programas. La desigualdad que se advierte en todos los niveles de juicio, expresa las características universales de la educación superior, a la diversidad de instituciones, carreras o programas de que se trate y a los que surgen de las especificidades propias de la misión y del proyecto institucional.

Es, entonces, necesario ponderar cada uno de los elementos que forman un conjunto, es decir, atribuirle un peso relativo dentro del conjunto, que podrá ser, a menudo, diferente.

Estas estrategias se pueden combinar con la identificación de elementos o de grupos de elementos, como de importancia tan decisiva, que el no satisfacerlos apropiadamente, sea indicativo de que los logros son insuficientes dentro del conjunto que se está evaluando, y, en el extremo, de que no se han alcanzado niveles de calidad. No se puede pretender que la misma ponderación sea válida para todo tipo de carreras o programas. La ponderación apunta a reconocer la importancia relativa de los elementos que se sintetizan, pero no puede convertir lo cualitativo en una operación de cantidades. La ponderación es un mecanismo de diferenciación de especificidades y es, además, una guía de lectura de las interpretaciones que se hacen de la información recogida. En el otro extremo, tampoco resulta razonable que las ponderaciones se hagan para cada situación, sin justificaciones adecuadas.

En nuestra Guía, tenemos variables, agrupadas por factores y en cada variable se enuncian algunos aspectos que se deben considerar en la construcción de los correspondientes indicadores. Cabe anotar que las variables que forman parte de un factor pueden aludir a aspectos de calidad de otros factores y que las variables de calidad de determinado factor no lo agotan.

Tal es el caso del Factor VIII: Bienestar y Clima Institucional, que no queda completamente cubierto por las variables y aspectos que se han incluido en él; al fin y al cabo, el bienestar y el clima institucional son dimensiones de la vida institucional que están presentes en todos los factores.

Sugerencias sobre ponderación

Como lo hemos señalado en los párrafos anteriores, los indicadores, aspectos, variables y factores deben ser sometidos en la autoevaluación de modo diferenciado, de su importancia como elementos que se utilizan para evaluar la calidad; esto puede traducirse eventualmente en que se les asignen valores relativos dentro del conjunto al que pertenecen. Esta jerarquización debe hacerse antes de entrar a calificar el desempeño de la institución, carrera o del programa con respecto a cada uno de esos elementos. La importancia relativa de los elementos, establecidos antes de la evaluación, define su incidencia en la calidad global del programa.

La asignación de pesos distintos a las diversas variables (ponderación) no significa que la evaluación se convierta en un proceso cuantitativo; debe recordarse que esa ponderación resulta de un análisis cualitativo de la incidencia de cada variable en una totalidad determinada por la naturaleza de la carrera o programa y por un proyecto institucional, que responde a ideas sobre la sociedad, la cultura y la educación superior.

En estas condiciones, la ponderación refuerza y explicita, pero no sustituye, el análisis cualitativo, razón por la cual la ponderación previa debe ser claramente justificada.

Es importante aclarar que, al hacerse la ponderación de los indicadores que corresponden a una variable, solo se pretende asignar a cada una de estas un mérito relativo en el cumplimiento de la variable correspondiente, ponderación que no le otorga mayor o menor peso intrínseco, sino que adquiere su relevancia por el contexto en que opera. El proceso de definición de la ponderación y su justificación es fundamentalmente académico y la responsabilidad de su desarrollo en la etapa de autoevaluación es de las respectivas comunidades institucionales y; en el caso de la evaluación externa, si se estuviera inmerso en un proceso de acreditación, de los pares académicos u organismo auditor.

En este proceso se harán lecturas diferenciadas de las variables, según el tipo y la clase de carrera o programa de que se trate y de acuerdo con la especificidad de la misión y del proyecto institucional. Es dable ponderar primero los factores, luego ponderar las variables referidas al factor en el que están inscritas, para posteriormente ponderar los indicadores referidos a cada una de las variables; los aspectos nos ayudan a una mejor definición de la variable.

Sin embargo, dado que la calidad se reconoce, fundamentalmente, a través de las variables, y puesto que la agrupación de éstas en factores es un tanto arbitraria y más bien asunto de conveniencia, para efectos de la organización del trabajo de evaluación, recomendamos que se intente primero una ponderación de cada variable, refiriéndola a la calidad de la institución, carrera o del programa, y no simplemente al cumplimiento del factor en el que esté ubicada.

Al ponderar podemos tener dos enfoques válidos:

- Ponderar el conjunto de las variables teniendo como referente la calidad global.
- Ponderar las variables referidas a un factor y luego ponderar los factores.

En todo caso, se debe evitar dar la misma importancia o el mismo peso a todos los elementos de un conjunto (lo que equivaldría a no hacer una verdadera ponderación) o ponderar las variables referidas solamente al factor correspondiente para luego darle a todos los factores el mismo peso.

Los métodos de ponderación que se utilicen deben incluir el reconocimiento de la importancia crítica de determinadas variables, decisivas para juzgar la calidad total de la carrera o programa, importancia que los evaluadores han de tener en cuenta, independientemente de los métodos de ponderación empleados. Debe advertirse que la utilización de métodos numéricos no implica un desconocimiento de la importancia de hacer juicios integrales sobre la calidad y de tener muy en cuenta los aspectos cualitativos de la evaluación. De hecho, consideramos que la ponderación debe ser un ejercicio fundamentalmente cualitativo, que puede traducirse, por razones prácticas, en equivalentes numéricos. Asimismo, la calificación sobre el grado de cumplimiento, en el caso de cada variable, puede ser puramente cualitativa, no obstante que dicho grado de cumplimiento se exprese con un equivalente numérico.

Las decisiones de la institución, carrera o programa en materia de ponderación, constituyen un proceso que incide tan decisivamente sobre los

posibles resultados de la evaluación, por lo que deben ser suficientemente justificadas. Por otra parte, al hacer esta ponderación o jerarquización de las variables y demás elementos del modelo, debe considerarse que se trata de acreditar programas de pregrado y postgrado y no instituciones.

Por tanto, la ponderación o jerarquización de las variables y demás elementos del modelo exige partir de una comprensión holística o global del programa. La ponderación debe ser entendida como una manera de hacer visible, previa justificación, la especificidad de la carrera o programa y el modo como la institución lo orienta teniendo en cuenta su referente universal y la misión y el proyecto institucionales.

Principios o Criterios que Orientan la Política de Calidad, Autoevaluación y Acreditación

Enunciamos los mismos criterios que operan en el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia desde 1998 (CNA, 2001) y que encontramos en otros modelos, y que fueron dados en los «Lineamientos para una política de calidad, autoevaluación y acreditación en la UNMSM» (Depaz y Cuba, 2003) y que los hacemos nuestros, por que coincidimos en los mismos propósitos y nos sirven como elemento valorativo en el proceso de autoevaluación y acreditación en San Marcos:

- **Pertinencia.** Capacidad de la institución o programa para responder a las necesidades y demandas del medio, en particular, aquellas que conciernen a su encargo social de producir saber y cuadros humanos atendiendo al fortalecimiento de la comunidad mayor de la que forma parte y al logro del bien común, preservando y desarrollando su herencia cultural.
- **Universalidad.** La creación y difusión del conocimiento no tienen límites geográficos, sociales, ideológicos, étnicos ni religiosos. La universidad es la institución que tiene el deber de crear, promover, difundir y aplicar este conocimiento con plena libertad. Este principio también se refiere a la multiplicidad de ámbitos en que se despliega el quehacer institucional y, en particular, a la extensión y profundidad espacial y temporal de la actividad reflexiva que promueve.
- **Coherencia.** Grado de correspondencia existente entre lo que la institución o programa declara en su misión y lo que efectivamente realiza.
- **Responsabilidad.** Capacidad existente en la institución o programa para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones. Se trata de un principio íntimamente relacionado con la autonomía, aceptada como tarea y como reto, y no simplemente disfrutada como

un derecho.

- **Idoneidad.** Capacidad que tiene la institución o programa para cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de su misión, propósitos y objetivos.
- **Transparencia.** Capacidad de la institución o programa para explicitar, sin subterfugio alguno, sus condiciones internas de operación y los resultados de ella.
- **Integridad.** Se refiere a la preocupación permanente de la institución por cumplir de manera cabal con sus estatutos y programas de desarrollo.
- **Equidad.** Disposición a otorgar y exigir a cada quien lo que le corresponde; es decir, «a cada quien según su necesidad y de cada cual según su capacidad».
- **Eficacia.** Capacidad de la institución o programa para lograr sus metas y objetivos.
- **Eficiencia.** Utilización óptima de los recursos para alcanzar el mayor grado de eficacia en el mínimo tiempo y con el mínimo costo.

Glosario de Términos

Acreditación. Procedimiento mediante el cual el órgano operador reconoce formalmente que la institución educativa, área, programa o carrera profesional cumple con los estándares de calidad previamente establecidos, como consecuencia del informe de evaluación satisfactorio presentado por la entidad evaluadora, debidamente verificado por el órgano operador del

SINEACE.

Autorregulación. Es la expresión del compromiso institucional con el mejoramiento de la calidad, haciendo que sean las propias instituciones las que asuman internamente la responsabilidad sobre la evaluación de la calidad y la aplicación de los ajustes necesarios.

Calidad. Conjunto de características inherentes a un producto- servicio que cumple los requisitos para satisfacer las necesidades preestablecidas.

Certificación. Resultado de un proceso por el que se verifica y documenta el cumplimiento de requisitos de calidad referidas a competencias profesionales de personas

Clima institucional. Condición subjetiva que da cuenta de cuán gratificante son las circunstancias en que se desenvuelven los procesos laborales. Está estrechamente ligado al grado de motivación del trabajador. Supone no solo la satisfacción de necesidades fisiológicas y de seguridad, sino también la necesidad de pertenecer a un grupo social, de autoestima y realización personal.

Comunidad académica. Conjunto de personas que hacen posible la transmisión, difusión y creación de conocimiento especializado. En la universidad se halla constituida por docentes, estudiantes (de pregrado y postgrado) y egresados.

CONEAU. Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior Universitaria. Órgano operador encargado de definir los criterios, indicadores y estándares de medición para garantizar en las universidades públicas y privadas niveles aceptables de calidad, así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento.

Cultura investigativa. Comprende, como toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas; todo en relación con la investigación, así como la transmisión de la investigación o pedagogía de la misma.

Cultura de la calidad. Entendida como el conjunto de valores, prácticas, propósitos y procesos que garantizan el cumplimiento de la misión institucional, de acuerdo con patrones establecidos por las comunidades académicas y reconocidas por el entorno institucional y social.

Eficacia. Es la correspondencia entre los logros obtenidos y los propósitos preestablecidos en la institución o programa.

Eficiencia. Es la capacidad para adecuar y utilizar en forma óptima el potencial humano, los recursos materiales y financieros disponibles, así como los medios pedagógicos y curriculares, en función al cumplimiento de los propósitos de la institución o programa.

Estándares de Autoevaluación. Requisitos o condiciones exigibles a la institución y sus programas, como medio para garantizar la idoneidad de la formación profesional que imparten y el cumplimiento de su misión.

Evaluación. Proceso que permite valorar las características de un producto o servicio, de una situación o fenómeno, así como el desempeño de una persona, institución o programa, por referencia a estándares previamente establecidos y atendiendo a su contexto.

Factor. Elemento que, por sus características, es un componente fundamental de toda institución académica, e indispensable en el cumplimiento de sus funciones. Puede ser de: a) índole declarativa (postulados y declaración de principios, tales como: misión, proyecto institucional, plan estratégico, programa, objetivos, etc.); b) naturaleza física (infraestructura, personal, etc.) o c) conjuntos funcionales (gestión, extensión y proyección social, etc.). Los de índole declarativa deben ser verificables (existir documentadamente) y ser de conocimiento público. Los de naturaleza física deben estar presentes y a disposición de los usuarios, adecuándose a los propósitos y fines para los que fueron creados.

Indicador. Constituye la evidencia de la existencia del atributo o elemento específico de las variables a evaluar. Se establece desagregando la variable del caso en sus características principales, a fin de medirla empíricamente. Permite interpretar ordenadamente los datos obtenidos en el proceso de recolección de información relativa a las variables que se busca evaluar.

Interdisciplinariedad. Lógica de trabajo académico que presupone una epistemología de la complejidad, favoreciendo la incorporación de perspectivas epistémicas complementarias, la referencia a múltiples áreas del saber y la articulación de espacios de trabajo académico con participación de especialistas diversos.

Investigación. Conjunto de actividades metódicamente desarrolladas según estándares y procedimientos establecidos por la comunidad científica, con las que o bien se asimila un saber ya existente (investigación formativa) o se genera conocimiento nuevo (investigación científica en sentido estricto); en este último caso, los estándares y procedimientos (paradigmas) establecidos tienen carácter referencial y bien pueden ser replanteados.

Investigación formativa. Proceso cuyo propósito explícito es el aprendizaje de la investigación en la relación docente alumno, apelando a una estrategia

de aprendizaje por descubrimiento y construcción.

Investigación científica en sentido estricto. Apunta a la generación de conocimiento nuevo. Persigue como ideales: la sistematicidad y rigor (unidad de análisis, legalidad de los fenómenos, conceptualización, cuantificación, etc.) mediante el empleo de criterios metodológicos; la construcción colectiva del conocimiento (articulando comunidades científicas); la internacionalización de métodos y hallazgos; así como la conformación de líneas, programas y proyectos de investigación.

Misión. Es la declaración explícita que la universidad hace de su quehacer institucional, para alcanzar su ideal de persona y de sociedad con visión histórica y prospectiva.

Pertinencia. Es la correspondencia entre los fines institucionales (y de los programas) y los requerimientos de la sociedad, establecida de manera crítica y proactiva, atendiendo al contexto inmediato y a horizontes de referencia espacio-temporales de largo alcance.

Plan estratégico. Es una herramienta para orientar la ejecución de los recursos al cumplimiento de las funciones de cada pliego presupuestario. Se basa en la capacidad de observación, anticipación y adaptación de una entidad frente a los desafíos u oportunidades que generan tanto el entorno como su realidad interna, asegurando el mejor cumplimiento de sus funciones. Es un proceso que involucra la capacidad de determinar objetivos, asociar recursos, definir cursos de acción que permitan cumplir dichos objetivos, así como seguir el proceso y examinar los resultados y las consecuencias de esas acciones teniendo como referencia las metas preestablecidas.

Principio. Criterio valorativo que, en tanto se espera que esté presente en la vida de toda institución de educación superior, sirve de marco axiológico referencial al proceso de autoevaluación, fijando las bases cualitativas de los factores a evaluar. Su presencia dará cuenta del nivel de calidad alcanzado por la institución o programa. Su ausencia indicará una seria deficiencia en la organización, estructura, operación o cultura organizacional de las mismas. Pueden ser de carácter ético (defensa de la vida, universalidad, integridad, equidad, idoneidad, coherencia) o de carácter funcional (eficacia, eficiencia, pertinencia).

Proactividad. Capacidad de analizar las tendencias y anticiparse a ellas, transformando el contexto en el que se opera, en el marco de los valores que inspiran y definen a la institución.

Proceso de acreditación. Proceso conducente al reconocimiento formal del cumplimiento por una institución o programa educativo, de estándares y criterios de calidad establecidos por el órgano operador, compuesto por las etapas de autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

Proyecto Institucional. Expone de modo diferenciado los grandes propósitos y los fines contenidos en la misión y desarrolla las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento y el de los fines formativos que se derivan de ella. A la vez permite pensar la institución en su dinámica y en su historia, prefigurando cuidadosamente su posible futuro y señalando claramente su tarea social. Con ello, determina el plan de trabajo que la institución se da a sí misma para el mediano y largo plazo; en tal sentido, puede estar expresado en un plan de desarrollo institucional o plan estratégico.

Simplificación. Constructo metodológico de optimización de la gestión, a fin de lograr más eficiencia. Responde a una opción ontológica (navaja de Ockham) por la cual es innecesario multiplicar los entes o procesos para lograr fines que se podrían alcanzar con un número menor de ellos. Busca mejorar el resultado corrigiendo los nudos críticos, mediante la realización de un análisis causal de los procesos, para encontrar la relación causa-efecto entre sus factores, hasta lograr un nivel razonable.

SINEACE. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Ley N.º 28740 dado por el Congreso en mayo de 2006.

Transparencia. Se refiere a la capacidad que muestra un sujeto, en particular una institución, para explicitar abiertamente sus condiciones internas de operación y los resultados de esta.

Referencias Bibliográficas

Aiteco Consultores. «La Mejora Continua». [En línea. Consulta: marzo de 2007]<http://www.aiteco.com/web/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=43>

ÁGUILA CABRERA, Vistremundo. «El Concepto Calidad en la Educación Universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional». [En línea. Consulta: marzo de 2007]. En: Revista Iberoamericana de Educación: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>>

BRUNNER, José Joaquín. «Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina». Primer Seminario Internacional de Educación Superior, Calidad y Acreditación. Cartagena, CNA, 2002.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. La evaluación externa en el contexto de la Acreditación en Colombia. Bogotá, CNA, 1998.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Lineamientos para la Acreditación Institucional. Bogotá, CNA, 2001.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Lineamientos para la Acreditación de Programas. Bogotá, CNA, 2003.

CRUZ CARDONA, Víctor. «Dimensión internacional del postgrado». Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Postgrado e Investigación, organizado por la Universidad del Valle. Colombia, 2004.

DEPAZ, Zenón y Juana CUBA. Lineamientos para una política de calidad, autoevaluación y acreditación en la UNMSM. Lima, Oficina General de Planificación (UNMSM), 2003.

DIB ZAMBON, Teresa. «Calidad Académica y Estrategias de desenvolvimiento Institucional». Ponencia presentada en el Curso Internacional «Tendencias de la Educación Universitaria en el Siglo XXI», organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima 14 y 15 de junio de 2007(a).

DIB ZAMBON, Teresa. «Proceso de Acreditación Institucional: Dificultades y resultados». Ponencia presentada en el Curso Internacional «Tendencias de la Educación Universitaria en el Siglo XXI», organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima 14 y 15 de junio de 2007(b).

DIB ZAMBON, Teresa. «Procesos y resultados en el Pregrado y Postgrado en la Universidad de Campiñas». Ponencia presentada en el Curso Internacional

«Tendencias de la Educación Universitaria en el Siglo XXI», organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima 14 y 15 de junio de 2007(c).

Ley N.º 28740, del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. En: El Peruano. Lima, mayo de 2006.

Decreto Supremo N.º 018-2007-ED, Reglamento de la Ley N.º 28740, del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. En: El Peruano. Lima, 10 de julio de 2007.

GONZÁLEZ GONZALEZ, Jorge et al. Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación. UJUAL 2004

GUADALUPE INGA, Martín y David VELÁSQUEZ SILVA. La evaluación y acreditación de la calidad en las leyes de educación superior de América Latina. Lima, UNMSM, 2006.

GUERRA GARCÍA, Roger. La formación profesional, estudios de postgrado e investigación». En: Hacia una nueva universidad en el Perú. Lima, Fondo Editorial de la UNMSM, 2003.

LONDOÑO RESTREPO, Guillermo. «Fundamentos Conceptuales de la Acreditación en Colombia». Ponencia presentada en el Curso Internacional «Tendencias de la Educación Universitaria en el Siglo XXI», organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 14 y 15 de junio de 2007(a).

LONDOÑO RESTREPO, Guillermo. «El modelo de Acreditación de Instituciones y Programas en Colombia». Ponencia presentada en el Curso Internacional «Tendencias de la Educación Universitaria en el Siglo XXI», organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 14 y 15 de junio de 2007(b).

MARROU ROLDÁN, Aurora. «Calidad en la educación superior». En: Hacia una nueva universidad en el Perú. Lima, Fondo Editorial de la UNMSM, 2003.

OFICINA CENTRAL DE CALIDAD ACADÉMICA Y ACREDITACIÓN. Hacia la Autoevaluación en San Marcos. Lima, UNMSM, 2005.

PEÑALOZA RAMELLA, Walter. «Políticas y enfoque del currículo y la didáctica en el postgrado en el Perú». En: Hacia una nueva universidad en el Perú. Lima, Fondo Editorial de la UNMSM, 2003.

PÉREZ CAMPAÑA, Marisol. «La Mejora Continua, una necesidad de estos tiempos». [En línea. Consulta: marzo 2007]. <<http://www.monografias.com/trabajos13/artmejo/artmejo.shtml>>

RAMA, Claudio. La educación superior en el siglo XXI, Visión de América Latina y el Caribe. T. I, Ediciones CRESALC/ UNESCO, 1997.

RAMA, Claudio. «Nuevas demandas y nuevas reformas para la educación superior». En: Hacia una nueva universidad en el Perú. Lima, Fondo Editorial de la UNMSM, 2003.

RAMA, Claudio. Los postgrados en América Latina en la Sociedad del Conocimiento. Caracas, Fondo Editorial Ipasme, 2007(a).

RAMA, Claudio. «El mapa de ruta universitaria en la tarea de la construcción de sociedades del conocimiento en América Latina». Conferencia Magistral de Incorporación como Doctor Honoris Causa, grado otorgado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima 16 de junio de 2007(b).

RAMA, Claudio. «Financiamiento de la Educación Superior». Ponencia presentada en el Curso Internacional «Tendencias de la Educación Universitaria en el Siglo XXI», organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 14 y 15 de junio de 2007(c).

RAMA, Claudio. «La educación superior en América latina: Dinámica y Tendencias dominantes». Ponencia presentada en el Curso Internacional «Tendencias de la Educación Universitaria en el Siglo XXI», organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 14 y 15 de junio de 2007(d).

RAMA, Claudio. «Tendencias de los postgrados y de la investigación en Educación Superior». Ponencia presentada en el Curso Internacional «Tendencias de la Educación Universitaria en el Siglo XXI», organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 14 y 15 de junio de 2007(e).

RISCO DE DOMÍNGUEZ, Graciela. «La acreditación universitaria». En: Hacia una nueva universidad en el Perú. Lima, Fondo Editorial de la UNMSM, 2003.

TRINDADE, Hélgio. «Evaluación institucional y calidad académica: resistencia y construcción». En: La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. T. I, Ediciones CRESALC/ UNESCO, 1997.

UNESCO. Análisis de Prospectiva de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, UNESCO, 2002.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COLOMBIA. Modelo de Autoevaluación (Propuesta Borrador). Bogotá, UAC, 2005.

VILLARROEL, César. «Calidad y acreditación universitaria latinoamericanas para Latinoamérica». En: La educación superior en el siglo XXI, Visión de América Latina y el Caribe. T. I, Ediciones CRESALC/ UNESCO, 1997.

Foto César Vallejo

César Abraham Vallejo Mendoza (Santiago de Chuco, 16 de marzo de 1892 - París, 15 de abril de 1938), poeta peruano considerado entre los más grandes innovadores de la poesía del siglo XX.
Ciudad Universitaria - UNMSM.

Hallazgo de la Vida*

"...Mi gozo viene de lo inédito de mi emoción. Mi exultación viene de que antes no sentí la presencia de la vida. No la he sentido nunca. Miente quien diga que la he sentido. Miente y su mentira me hiere a tal punto que me haría desgraciado. Mi gozo viene de mi fe en este hallazgo personal de la vida, y nadie puede ir contra esta fe. Al que fuera, se le caería la lengua, se le caerían los huesos y correría el peligro de recoger otros, ajenos, para mantenerse de pie ante mis ojos. Nunca, sino ahora, ha habido vida. Nunca, sino ahora, han pasado gentes. Nunca, sino ahora, ha habido casas y avenidas, aire y horizonte..."

* *Poemas en prosa (1923) (1924-1929)*

GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN PREGRADO

FACTOR I: PROYECTO INSTITUCIONAL

El Proyecto Institucional comprende el marco general institucional de referencia para el actuar de la Universidad y por consiguiente de la Facultad y la Escuela Académico Profesional (EAP). Es el documento en el que se definen los grandes propósitos y los fines que constituyen la misión de la institución y en el cual se desarrollan las estrategias generales que han de seguirse para su cumplimiento, explicitadas en metas y objetivos que han de cumplirse en un plan de trabajo para mediano y largo plazo.

VARIABLE	ASPECTOS	N.º	INDICACIONES	FUENTES DE VERIFICACIONES
1. Misión y Plan Estratégico	Misión y visión	1	Documentación de la estrategia institucional en la visión y la misión de la Universidad, de la Facultad y de la Escuela Académico Profesional (EAP).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plan Estratégico de la Universidad, Facultad, EAP ✓ Resolución Decanato y Rectoral
		2	Coherencia de la visión, misión, los objetivos, la estrategia de la EAP y de la Facultad con el Plan Estratégico de la Universidad.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plan Estratégico de la EAP ✓ Plan Estratégico de la Universidad y Facultad ✓ Plan de Cultura de la Cultura
		3	Percepción de los valores, profesoress, alumnos, estudiantes, en especial aplicación de los valores y la competencia.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de servicios
	Plan Estratégico	4	Estrategia y ejecución de un Plan Estratégico que contemple líneas estratégicas en el conocimiento, innovación e investigación.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plan Estratégico ✓ Informes de evaluaciones
		5	Plan de desarrollo y aplicación de políticas de formación, investigación, proyectos académicos, bienestar estudiantil y deportivo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plan Estratégico ✓ Informes de evaluaciones
		6	Percepción de los miembros de la comunidad universitaria de la EAP que participe en la elaboración del Plan Estratégico.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encuestas de opinión de los miembros de la comunidad del Plan Estratégico ✓ Informes de evaluaciones del Plan Estratégico
		7	Implementación de la estrategia para la aplicación del Plan Estratégico de la EAP a la comunidad universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plan de Ejecución ✓ Informes de evaluaciones
	Evaluación del Plan Estratégico	8	Correspondencia de los logros de los objetivos propuestos y el avance de la ejecución del Plan Estratégico.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación del Plan Estratégico ✓ Plan Operativo de la EAP ✓ Informes de evaluaciones del Plan Operativo
		9	Estrategia y aplicación de un Plan de Monitoreo y Evaluación Particular del Plan Estratégico con fines de reprogramación de actividades.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plan de Monitoreo y Evaluación Particular ✓ Informes de evaluaciones
		10	Estrategia de aplicación de reformas y ajustes de la EAP, sobre una revisión de los cambios de políticas y metodologías, en concordancia con el desarrollo académico y político y cultural.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informes de evaluaciones

FACTOR II: COMUNIDAD ACADÉMICA

La Comunidad Académica es el grupo humano que se constituye como el insumo principal de una Escuela Académico Profesional y son los actores que desempeñan los roles fundamentales del proceso educativo.

VARIABLE	ASPECTOS	N°	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIONES
2. Docentes	Actividades, planeación y evaluación docente	11	Elaborada y aplicada a las políticas para la enseñanza, producción y evaluación de los docentes.	[Registros de actividades, evaluación y producción y producción de los docentes] [Informes evaluativos]
		12	Elaborada y aplicada a la planeación para la evaluación permanente del desempeño de los docentes.	[Registros de los docentes] [Informes evaluativos]
		13	Ejecución de los procesos de las políticas.	[Registros de actividades]
	Estrategias, métodos y técnicas de formación docente	14	Elaboración de planes, programas o actividades, estrategias y clases.	[Informes de actividades de la Comisión de Docentes] [Documentos de actividades]
		15	Elaboración de planes de actividades de enseñanza de los docentes al personal de docentes.	[Informes de la Comisión de actividades de la Comisión de Docentes y de la Dirección de la ISEP]
		16	Formación de docentes con métodos de aprendizaje, gestión de actividades de la gestión docente.	[Informes de la Comisión de actividades de la Comisión de Docentes]
		17	Formación de docentes en métodos de enseñanza y de los docentes de los docentes.	[Informes de la Comisión de actividades]
		18	Formación de docentes de los docentes de los docentes de los docentes, de producción de los docentes y de los docentes.	[Informes de la Comisión de actividades de la Comisión de Docentes]
	Formación de los estudiantes y funciones del docente	19	Elaboración de los registros de los docentes de los docentes de los docentes de los docentes y de los docentes de los docentes.	[Registros de los docentes]
		20	Elaboración y aplicación de los procesos de enseñanza de los docentes de los docentes de los docentes y de los docentes.	[Registros de los docentes] [Informes evaluativos]
		21	Ejecución de los procesos de las políticas de los docentes de los docentes de los docentes y de los docentes de los docentes.	[Registros de actividades]
	Evaluación del docente	22	Elaboración de los registros de los docentes de los docentes.	[Informes de los docentes] [Informes evaluativos]
		23	Formación de los docentes de los docentes.	[Informes evaluativos]

2.E. Consejo	Evaluación de la calidad docente	24	Conceder los y aplicar los recursos humanos y financieros para la ejecución de los programas de desarrollo docente.	[Rendimiento académico]
		25	Impulsar y aplicar los programas de desarrollo docente de los docentes de la carrera de la FEP.	[Informe de la Dirección de la FEP]
2. Gestión	Atención de estudiantes	26	Elaborar y aplicar los planes y reglas internas para el proceso de enseñanza.	[Reglas de los estudiantes] [Informe de los docentes]
		27	Elaborar los procesos de evaluación de competencias de los estudiantes en función de la carrera a la que ingresó a la Facultad de la PUC.	[Reglas de los estudiantes]
		28	Elaborar planes de los procesos de enseñanza de los recursos humanos para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.	[Plan de los docentes] [Informe de los docentes]
		29	Aplicar los procesos internos para la atención de los reglamentos.	[Informe de los docentes]
		30	Proceder al otorgamiento de becas a los estudiantes de la carrera de la PUC.	[Informe de los docentes]
		31	Temporizar el proceso de admisión de los estudiantes de la carrera de la PUC.	[Informe de la Dirección de la FEP]
	Formación y desarrollo de los docentes	32	Elaborar el plan de desarrollo de los docentes de la carrera de la PUC.	[Informe de la Dirección de la FEP] [Informe de los docentes]
		33	Temporizar el proceso de admisión de los estudiantes de la carrera de la PUC.	[Informe de la Dirección de la FEP]
	Atención de la formación integral del estudiante	34	Elaborar y aplicar los planes y reglas internas para la formación integral de los estudiantes.	[Informe de la Dirección de la FEP] [Informe de la FEP]
		35	Proceder al otorgamiento de becas a los estudiantes de la carrera de la PUC.	[Informe de la Dirección de la FEP]
		36	Aplicar los recursos humanos y financieros para la ejecución de los programas de desarrollo docente.	[Rendimiento académico]

2. Construcción	Formas para la distribución de responsabilidades	27	Elaboración de planes de acción de cumplimiento de las funciones administrativas y obligaciones.	[Reglamento Estatutario] [Instrumental de aula]
		28	Implementación de normas y procedimientos para la planificación de aula y el gobierno.	[Normativa] [Instrumental de aula]
		29	Elaboración y aplicación de políticas administrativas de servicios (bancos, bolsa de trabajo), para la preparación de las prácticas de formación.	[Normativa] [Instrumental de aula]
		30	Implementación de normas y procedimientos para la aplicación de los reglamentos.	[Normativa] [Instrumental de aula]
		31	Producción de los materiales y productos de aula para la aplicación del Reglamento Estatutario.	[Resultados de aprendizaje]

FACTOR III: PROCESOS ACADÉMICOS

Los procesos académicos son los espacios de interacción para el desarrollo personal, disciplinar y profesional de profesores y estudiantes. Permiten el tránsito desde la misión, el Proyecto Institucional, hacia el logro de los ideales de formación de la EAP y de las funciones sustantivas de la Universidad. Estos procesos se vuelven fundamentales en el dinamismo del desarrollo académico y posibilitan la transformación de los estudiantes en profesionales concientes de su deber social y comprometidos con las necesidades del país.

VARIABLE	ASPECTOS	N°	INDICADOR	FUENTE DE VERIFICACIÓN
3. Plan Curricular	Fundamentos del Currículo	32	Existencia y vigencia de un Currículo que contiene los componentes del diseño curricular de acuerdo al desarrollo de la carrera, al perfil profesional, al Plan de Estudios, la malla, la oferta curricular, las materias previas y básicas.	[Plan Curricular [Informe a la Dirección de la EAP
		33	Existencia de un currículo en la plataforma académica digital.	[Plan Curricular
		34	Existencia de un currículo en los sistemas tecnológicos digitales por la contabilidad de cursos-académica en la plataforma de ambiente virtual de aprendizaje.	[Plan Curricular
	Perfil Profesional	35	Definición del Perfil Profesional de formación, perfil y atributos al ser docente público.	[Plan Curricular [Resultados de la encuesta
		36	Cohesión de un Perfil Profesional y las asignaturas académicas laborales y sociales de ámbito local, regional, nacional e internacional.	[Plan Curricular [Gestión académica
	Plan de Estudios	37	Cohesión del Plan de Estudios con los objetivos de formación integral.	[Plan de Estudios [Gestión académica
		38	Flexibilidad del Plan de Estudios con fines de actualización y sustentancia de competencias y habilidades transversales.	[Plan de Estudios [Gestión académica
		39	Caracterización coherente entre las asignaturas digitales o los cursos de materias variadas horizontales.	[Plan de Estudios [Gestión académica
	4. Gestión Curricular	Asignatura	40	Elaboración del silabo de una asignatura de acuerdo con lo establecido en el reglamento de la Facultad.	[ Reglamento de la Facultad [ Silabos de las áreas [ Gestión académica

5. Gestión Curricular	Agrupación	51	Coherencia entre la formación profesional y la educación con el desarrollo de la asignatura de Historia .	[Informe a la Coordinación del Departamento de Ciencias]
		52	Coherencia entre la asignatura con el perfil del agrario y con los fundamentos teóricos y metodológicos.	[Plan de Estudios [Estudio de caso]
	Monitorización curricular	53	Evaluación y aplicación de los Planes de Trabajo de los cursos de grado para el desarrollo curricular.	[Plan de Trabajo de los [Informe final de curso]
		54	Evaluación y aplicación de los Planes de Monitores y Supervisores de la planificación curricular.	[Plan de Monitores y Supervisores [Informe final de curso]
	Evaluación curricular	55	Éplicas de procesos, teorías, métodos de enseñanza - aprendizaje, evaluaciones y forma de programación de las actividades formativas de coherencia con los objetivos de la formación profesional.	[Informe final de curso]
		56	Evaluación de la implementación de la enseñanza - aprendizaje.	[Plan Curricular [Informe final de curso]
		57	Evaluación de la implementación de los Planes de Trabajo y ordenación de actividades de amplia cobertura de grado.	[Plan de Trabajo [Informe final de curso]
	Evaluación curricular	58	Evaluación de la implementación de políticas de cursos de evaluación curricular.	[Normativa [Informe final de curso]
		59	Evaluación de la implementación de normas para el seguimiento, evaluación y mejoramiento continuo de los procesos y logros de la Facultad.	[Plan de Seguimiento [Informe final de curso]

FACTOR IV: INVESTIGACIÓN Y CONTRIBUCIÓN INTELLECTUAL

La investigación es la principal actividad que permite el cumplimiento de una de las características fundamentales propias de la Universidad: la producción de conocimiento y la vinculación del proceso creativo con las necesidades del desarrollo social.

VARIABLE	ASPECTOS	N°	INDICADORES	MEDIO DE VERIFICACIÓN
6. Fomento de la investigación y la contribución intelectual	Políticas de fomento de la investigación científica, humanística, interdisciplinaria y de creación artística y tecnológica, de vinculación y pertinencia con el desarrollo del país y de la disciplina	60	Existencia e implementación de políticas, lineamientos y resoluciones de fomento a la investigación.	[Plan de la Universidad [Informe trianual
		61	Conocimiento y aprobación de los comités sobre las políticas, lineamientos y normativas.	[Resolución de consejo
		62	Porcentaje de investigadores y creadores artísticos y tecnológicos, miembros de comités de investigación, facultades, facultades de la universidad.	[Informe trianual
	Creación y promoción de nuevas disciplinas	63	Existencia y ejecución de un plan para el apoyo al desarrollo de la investigación, la creación artística y tecnológica y de mecanismos de capacitación de investigadores de áreas afines.	[Plan para el trienio [Informe trianual
		64	Porcentaje de planes para el desarrollo de la investigación.	[Plan para el trienio [Informe trianual
		65	Conocimiento y aprobación de los comités de investigación sobre el plan para el desarrollo de la política de capacitación y promoción de nuevas disciplinas.	[Resolución de consejo
7. Organización del proceso de investigación	Personal docente para el desarrollo de la investigación y la creación	66	Porcentaje de docentes por grado o disciplinas, categorías y áreas de creación de nuevas disciplinas de investigación y creación artística o tecnológica.	[Informe trianual
		67	Existencia de investigadores en áreas de creación como responsable por área.	[Informe trianual
		68	Porcentaje de tiempo dedicado a la investigación con respecto al total de la carga académica.	[Informe trianual
	Contratación de equipos de investigadores y creación de disciplinas	69	Existencia de equipos y comités de investigación, así como de creadores artísticos y tecnológicos.	[Informe trianual
		70	Existencia de investigadores y creadores artísticos y tecnológicos procedentes por equipos y comités de investigación por área.	[Informe trianual

T. Organización de la Investigación	Sistemas y métodos de trabajo	T1	Preparación de documentos, artículos, tesis, libros, folletos, etc. para la difusión de los resultados de la investigación.	[Ir Consultar a la dirección] [Verificar en la dirección]
		T2	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo]
F. Fomento de la Investigación en el programa y de los programas y proyectos	Promoción de la Investigación Científica en el programa	T1	Elaboración de artículos, tesis, libros, etc. para la difusión de los resultados de la investigación.	[Planificar]
		T2	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo]
		T3	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
		T4	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
		T5	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
		T6	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
		T7	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
Coordinación de la Investigación Científica en el programa y de los programas y proyectos	Mantenimiento de la Investigación Científica en el programa	T1	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
		T2	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
		T3	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
Mantenimiento de la Investigación Científica en el programa	Mantenimiento de la Investigación Científica en el programa	T1	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
		T2	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]
		T3	Elaboración de los planes de trabajo de investigación y de los informes de avance.	[Realizar acciones de apoyo] [Ir Consultar a la dirección]

6. Eficacia de las actividades y resultados de investigación	Mecanismos de difusión de los resultados y resultados de investigación	61	Evaluar la efectividad de la política y programas de difusión de la actividad de investigación.	[Regla número de investigadores y difusión [Informe (matrícula)	
		62	Trabajar de investigadores publicando en revistas nacionales, nacionales, nacionales académicas o periódicos.	[Informe (matrícula)	
	Distribución de los resultados por medio de reconocidos y de amplia distribución por medio de la comunidad nacional e internacional	63	Evaluación y opinión de expertos sobre los informes de investigación.	[Informe (matrícula)	
		64	Difusión de los resultados al público en general a través de los medios de comunicación.	[Informe (matrícula) [Índice (Impreso y digital)	
	7. Impacto, equitatividad y eficiencia del proceso de investigación	Mecanismos de evaluación por parte del sistema de investigación	77	Evaluar la efectividad de la política y programas de evaluación.	[Norma de evaluación de investigadores [Informe (matrícula)
			78	Evaluar la incorporación de autores a investigadores nacionales por la comunidad científica (matrícula).	[Norma de evaluación de investigadores [Informe (matrícula)
79			Clasificación de investigadores de acuerdo a su categoría.	[Informe (matrícula)	
Impacto de los investigadores		80	Presentar los resultados de investigación aplicados a los problemas reales, y de acuerdo a las necesidades.	[Informe (matrícula)	
		81	Opinión de la comunidad científica respecto a la pertinencia de las investigaciones.	[Resultados de evaluaciones	
		82	Incorporación de los conocimientos generados a los planes de desarrollo.	[Informe (matrícula)	
Económica de los investigadores y eficiencia y productividad por medio de reconocidos e internacional		83	Número de patentes obtenidas a nivel nacional e internacional.	[Informe (matrícula)	
		84	Número de artículos de bibliografía recibidos a la investigación por otros investigadores en los últimos cinco años.	[Informe (matrícula)	

FACTOR V: EGRESADOS E IMPACTO SOBRE EL MEDIO

El desempeño de los egresados es un parámetro que permite establecer el grado de materialización de la misión y del proyecto educativo, en la acción profesional. En este sentido, los egresados, como portadores de la identidad institucional, contribuyen a la transformación de la sociedad donde se retroalimenta y verifica el éxito del proceso educativo.

VARIABLE	INDICADORES	P.	INDICADOR	FUENTE DE INFORMACIÓN
11. Instrumentación de la CAP sobre el currículo	Políticas de la CAP para fomentar la influencia sobre el currículo	60	Efectividad de implementación de políticas y normativas aplicadas a la CAP orientadas a fomentar la influencia sobre el currículo.	[Normativa] [Instrumentación de la]
	Contribución permanente de la dirección del centro educativo	60	Efectividad y aplicación de medidas de apoyo de la dirección del centro educativo a la implementación de la CAP.	[Plan de Estudios] [Instrumentación de la]
	Proyección de información en el currículo	60	Efectividad de proyección de actividades de implementación sobre el currículo, en relación a la gestión pedagógica y de la institución.	[Instrumentación de la] [Instrumentación de la]
	Contribución de la proyección de información sobre el currículo a la calidad de la institución	60	Implementación de normativas aplicadas a la implementación de la CAP.	[Normativa] [Instrumentación de la]
	Ejecución de planes por parte de la institución pedagógica y pedagógica	60	Formación y aplicación de docentes en la CAP basados en los lineamientos de la institución para la implementación de la CAP.	[Instrumentación de la]
12. Seguimiento e implementación con el egresado	Sistema de evaluación del egresado	100	Efectividad de políticas, estrategias y procedimientos para el seguimiento y evaluación de los egresados.	[Normativa de seguimiento de la]
		101	Reglamento de la institución de evaluación y seguimiento de los egresados.	[Instrumentación de la]
		102	Formación de egresados de la institución de la institución de la institución.	[Instrumentación de la]
		103	Tiempo de implementación del primer semestre.	[Instrumentación de la]
		104	Contribución de la institución de la institución y el seguimiento de la institución de la institución.	[Instrumentación de la]
		105	Formación de egresados de la institución de la institución de la institución.	[Instrumentación de la]
		106	Impacto de la institución de la institución de la institución de la institución.	[Instrumentación de la]

1.2. Seguridad e Integridad con el Agente	Mecanismos de verificación del proceso de regulación de Intoxicación	10.7	Evaluación periódica del sistema de regulación de intoxicación.	[Informe final de la doc. 1]
		10.8	Optimización de los mecanismos de atención al paciente de regulación de intoxicación.	[Resultados de encuesta]
1.3. Influencia del Agente sobre el paciente	Resumen de actividades	11.6	Porcentaje de actividades de formación para el personal de enfermería, dietistas, nutricionistas y químicos.	[Informe final de la doc. 1]
	Efectividad y mecanismos de implementación	11.7	Porcentaje de actividades de capacitación y actualización personal de enfermería, dietistas, nutricionistas y químicos.	[Informe final de la doc. 1]

FACTOR VI: RECURSOS FÍSICOS Y FINANCIEROS

La infraestructura física y los recursos financieros hacen posible el desarrollo de los procesos académicos, investigativos, de proyección social, así como la formación integral de los estudiantes y el desarrollo profesoral, indispensable para la realización del Plan de Desarrollo de la EAP.

VARIABLE	ASPECTOS	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIÓN	
14. Estructura financiera	Política de financiamiento de la EAP	111	Evaluación y aplicación de políticas y procedimientos de financiamiento de la Facultad.	[Normativa de estructura de recursos] [Informes de recursos]
		112	Evaluación de la estructura presupuestal a planificar, ejecución y evaluación de políticas de financiamiento.	[Normativa de estructura de recursos]
	Correspondencia entre los prioridades de la EAP y el presupuesto asignado	113	Aplicación de los indicadores y acciones de la Facultad sobre el impacto de los recursos asignados.	[Resultados de ejecución]
		114	Distribución porcentual de recursos de asignación de recursos asignados.	[Informes de recursos]
	Evaluación de la estructura de gastos de administración, proyección social, bienestar e investigación	115	Distribución porcentual de la asignación presupuestal para actividades de administración, investigación, proyección social, bienestar e investigación.	[Informes de recursos]
		116	Evaluación puntual de la correspondencia de los recursos del Plan Operativo y la ejecución presupuestal.	[Informes de recursos]
15. Estructura física	Política de inversión de recursos físicos	117	Evaluación de planes de inversión y ejecución de inversión de la planta física, Libros de registro de inversión de la Facultad de la EAP.	[Registros] [Informes de recursos]
		118	Evaluación y aplicación de planes, proyectos, programas, acciones, actividades, ejecución, seguimiento y evaluación de la planta física, Libros de registro de inversión, acciones con los recursos asignados.	[Plan de inversión] [Informes de recursos]
	119	Aplicación de recursos asignados y asignación de la planta física, Libros de registro de inversión de la planta física de la Facultad de la EAP.	[Plan de ejecución] [Informes de Recursos]	

15. Evidencia de la Evidencia	Plan de Investigación, necesidades, recursos y desarrollo de los recursos humanos	1.20	Optimizar a los recursos humanos a los recursos físicos y económicos a través de la investigación y desarrollo de los recursos.	[Resultados de encuesta]
	Gestión de Información, documentación, bibliografía y comunicación de información	1.21	Elaborar la implementación de la política de información y servicios de información, gestión de la investigación y desarrollo de la biblioteca.	[Informe de información] [Dirección y normas para la biblioteca de la biblioteca]
		1.22	Operación de los servicios, servicios, actividades y procesos de la biblioteca: administración de la biblioteca y biblioteca de la biblioteca.	[Resultados de encuesta]
		1.23	Proceso de adquisición y gestión de los recursos humanos de la biblioteca para el desarrollo de la biblioteca.	[Informe de información] [Resultados de encuesta]
		1.24	Implementación de servicios y recursos de la biblioteca de la biblioteca y servicios de la biblioteca.	[Informe de información]
		1.25	Desarrollo de servicios de la biblioteca de la biblioteca y servicios de la biblioteca.	[Informe de información]
		1.26	Elaborar la biblioteca y servicios de la biblioteca y servicios de la biblioteca y servicios de la biblioteca.	[Informe de información] [Resultados de encuesta]
	Estrategia de Investigación y desarrollo de la biblioteca y la comunicación de la biblioteca	1.27	Componer de la biblioteca y servicios de la biblioteca y servicios de la biblioteca.	[Informe de información] [Resultados de encuesta]
		1.28	Implementación de la biblioteca y servicios de la biblioteca y servicios de la biblioteca.	[Informe de información] [Resultados de encuesta]
		1.29	Elaborar la implementación de la biblioteca y servicios de la biblioteca y servicios de la biblioteca.	[Reglamento] [Informe de información]
		1.30	Elaborar la biblioteca y servicios de la biblioteca y servicios de la biblioteca y servicios de la biblioteca.	[Informe de información] [Resultados de encuesta]

16. Estructura física	Estructuras físicas y espacios para el desarrollo de la actividad formativa y la organización administrativa	16.1	Están en condiciones de equilibrio y adecuación a las funciones y la actividad de acceso.	[Informes técnicos de] [Visitas de inspección]
		16.2	Están en condiciones para la actividad de ejecución de obras y actividades y operaciones.	[Informes técnicos de] [Visitas de inspección]
		16.3	Están en condiciones de mantenimiento y adecuación a las funciones administrativas.	[Informes técnicos de] [Visitas de inspección]

FACTOR VII: ORGANIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN

Está referida a la estructura organizacional y a los procesos de dirección y administración de la Escuela, necesarios para el desarrollo de los procesos formativos, investigativos y de proyección social de la EAP.

VARIABLE	ASPECTOS	N.	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIÓN
16. Estructura organizacional y administrativa	Estructura organizacional de la institución	1.01	Estándar de implementación de normas de planeación, organización y gestión acorde con el organigrama, procesos y procedimientos.	[Incentiva] [Informales]
		1.02	Coherencia y aptitud del personal de la institución sobre sus funciones y la vinculación de sus tareas con las necesidades y objetivos de la carrera.	[Resultados]
	Coherencia entre la organización, administración y gestión y los fines de la carrera, investigación y proyección social	1.03	Estándar de implementación de políticas, programas y actividades de gestión de acuerdo a la estructura, administración y gestión y los fines de la carrera, investigación y proyección social.	[Incentiva] [Informales]
		1.04	Coherencia y aptitud de los lineamientos, acciones, actividades administrativas y afectivas a los procesos de la institución.	[Resultados]
17. Estructura y liderazgo	Liderazgo y capacidad de conducción de los directivos	1.05	Dependencia de los recursos, actividades y actividades impuestas a la institución al liderazgo y la capacidad organizativa de los directivos de la EAP.	[Resultados]
	Conocimiento de la normativa de gestión de la EAP por parte de los directivos	1.06	Poseer un nivel de conocimientos profesionales de los directivos de la institución.	[Resultados]
	Formación y renovación de cursos de directivos	1.07	Estándar de implementación de políticas y normativas de formación, actualización y capacitación de directivos.	[Incentiva] [Informales]
		1.08	Estándar de aplicación de programas de formación y capacitación de directivos.	[Programas] [Informales]
18. Personal administrativo	Políticas y normativas de selección, contratación, formación, promoción y proyección social del personal administrativo	1.09	Estándar de implementación de políticas y normativas de selección, contratación, actualización, promoción y proyección social del personal administrativo.	[Incentiva] [Informales]
		1.10	Dependencia del personal administrativo de las políticas y normativas.	[Resultados]

17. Personal administrativo	Correspondencia del perfil del personal administrativo con respecto a las necesidades y funciones de la EPS.	17-1	Informe de actividades sobre formación y experiencia del personal administrativo de la EPS.	[Informe]
		17-2	Historia del personal administrativo de la EPS y sus antecedentes.	[Informe]
	Distribución del desempeño del personal administrativo	17-3	Informe al personal y tiempo asignados a las áreas asignadas.	[Informe]
		17-4	Cumplimiento de las metas asignadas al personal administrativo.	[Informe]
		17-5	Éxito de las actividades asignadas al personal.	[Resultados]
18. Evaluación y mejoramiento continuo	Políticas y mecanismos de evaluación permanente, participativa y transparente	18-1	Evaluación de planes de acción política y del Plan de Evaluación y Mejoramiento Continuo.	[Plan de Evaluación y Mejoramiento Continuo]
		18-2	Éxito de las actividades, acciones, procesos y actividades sobre las políticas y mecanismos de evaluación.	[Resultados]
	Utilización de los resultados de la autoevaluación para desarrollar acciones de mejoramiento continuo	18-3	Elaboración y aplicación del Plan de Mejoramiento de los resultados de la autoevaluación.	[Plan de Mejoramiento Continuo]
20. Sistema de comunicación e información	Confiabilidad, accesibilidad y disponibilidad de los sistemas de información y comunicación horizontal y vertical de la gestión.	20-1	Evaluación de planes de acción de mejora de comunicación e información.	[Normativa]
		20-2	Éxito de las actividades de los sistemas de comunicación e información.	[Resultados]

FACTOR VIII: BIENESTAR Y CLIMA INSTITUCIONAL

Las políticas y programas de bienestar universitario apoyan el desarrollo de los procesos académicos y administrativos de la EAP, en la medida en que garantizan recursos, espacios y acciones suficientes y necesarios para el logro de los propósitos formativos.

VARIABLE	SUBJECTOS	N°	INDICADORES	FUENTE DE VERIFICACIÓN
21. Políticas de Bienestar y clima institucional	Políticas de Bienestar por el desarrollo integral de docentes, estudiantes y trabajadores	10-1	Elanálisis de planes de desarrollo política y normativa sobre bienestar y clima institucional.	[Normativas [Informe institucional
		10-2	Elanálisis y aplicación de losartículos reglamentarios losacuerdos, trabajos de aula y actividades de docentes, estudiantes, trabajadores, conregulación al respecto y actividades grupales.	[Normativas [Informe institucional
		10-3	Elanálisis y ejecución de programas, actividades y actividades de bienestar en el ámbito de la EAP.	[Informe institucional
22. Programación y ejecución de los planes de bienestar	Identificación, ejecución y administración de programas y actividades derivadas de la política de Bienestar y clima institucional	10-4	Elanálisis responsable de la planificación y ejecución de los programas de bienestar.	[Informe institucional
		10-5	Elanálisis y aplicación de los Planes de Seguridad y Evaluación de los programas y actividades de bienestar y clima institucional.	[Informe institucional [Plan de Seguridad y Evaluación
		10-6	Elpredicción de los riesgos, acciones, actividades y trabajos de aula sobre la política de bienestar y clima institucional y actividades grupales.	[Resultados de encuesta
		10-7	Elanálisis de los riesgos, acciones y trabajos de aula de acuerdo a actividades y actividades para el desarrollo de las actividades de bienestar.	[Resultados de encuesta
23. Actividades formativas con características	Prevención de actividades formativas de docencia, por áreas del plan de estudio	10-8	Elanálisis y aplicación de los Planes de docencia y Formación Continua.	[Plan de docencia y Formación Continua [Informe institucional
		10-9	Elpredicción de los riesgos de docencia y actividades de aula de los planes de docencia y formación continua.	[Resultados de encuesta
		10-10	Elanálisis de los riesgos de docencia y actividades de aula de los planes de docencia y formación continua.	[Informe institucional

FACTOR IX: RELACIONES INSTITUCIONALES, IMAGEN Y COMUNICACIÓN

Es la forma como la EAP se vincula con su entorno y las relaciones efectivas que mantiene con otras instituciones académicas, así como la forma de difundir su presencia en el entorno local, nacional e internacional a través de los mecanismos más convenientes.

VARIABLE	ASPECTOS	ÍTEM	INDICADORES	FUENTE DE INFORMACIÓN
20. Relación con otras instituciones y su contribución en la realización de actividades académicas, investigativas y asistenciales	Políticas de relación con otras instituciones con fines de integración y redes de intercambio y cooperación	100	Existencia de políticas con otras instituciones	[Instrumentos de recolección]
		100	Existencia de programas de cooperación para otras instituciones	[Instrumentos de recolección]
	Prioridad a la realización de programas institucionales	100	Programas de apoyo de parte de las autoridades de la institución	[Instrumentos de recolección]
		100	Relaciones con otras instituciones de la institución a través de actividades académicas, asistenciales y de investigación	[Instrumentos de recolección]
		100	Comités de asesoría con autoridades académicas y administrativas de otras instituciones	[Instrumentos de recolección]
		100	Diagnóstico de necesidades de otras instituciones	[Instrumentos de recolección]
		100	Participación en eventos programados de la institución y al exterior	[Instrumentos de recolección]
Contribución de la institución a la comunidad	100	Actividades y programas de la institución a la comunidad	[Instrumentos de recolección]	
21. Políticas de difusión de la imagen institucional y de comunicación	Políticas de difusión de la imagen institucional y asistenciales	100	Existencia de programas de difusión de la institución y actividades de la institución	[Instrumentos de recolección]
		100	Existencia de programas de difusión de la institución y actividades de la institución	[Instrumentos de recolección]
		100	Existencia de programas de difusión de la institución y actividades de la institución	[Instrumentos de recolección]
		100	Existencia de programas de difusión de la institución y actividades de la institución	[Instrumentos de recolección]

26. Política de difusión de la imagen institucional y de comunicación	Personal Manero para el desarrollo de la política de imagen institucional	ITC	Época de la comisión académica y de la evaluación de la oferta académica y de la responsabilidad de la imagen institucional.	[Resultado de encuesta]
	Definición de los canales y mecanismos de comunicación	ITT	Implementación de estrategias para la evaluación.	[Informe de evaluación]
		ITF	Época de la comisión académica sobre los canales y mecanismos para la comunicación y la imagen institucional.	[Resultado de encuesta]
		ITG	Implementación y actualización de acciones de conciliación de resultados de la evaluación de la política de comunicación e imagen institucional.	[Informe de evaluación]
		ITC	Implementación de mejoras como resultado de la evaluación.	[Informe de evaluación]



José Carlos Mariátegui (Moquegua, 14 de junio 1894 - Lima, 16 de abril 1930), periodista, literato, político, pensador, ensayista y socialista Peruano, es considerado como uno de los grandes teóricos del marxismo en América Latina. Su obra más conocida, 7 ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana, se convirtió en una obra de consulta obligada para los socialistas latinoamericanos. Mariátegui también buscó la construcción de un Socialismo auténticamente peruano, que no sea "ni calco ni copia".
Ciudad Universitaria - UNMSM

«...el problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo sino es considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha estado en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquella...»
(Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, 1928)

SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN

Consejo Nacional de Acreditación

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN EXTERNA
CON FINES DE ACREDITACIÓN DE
PROGRAMAS ACADÉMICOS DE
PREGRADO

GUÍA DE PROCEDIMIENTO -CNA 03-

Consejo Nacional de Acreditación

Composición:

Alvaro Campo Cabal
Fernando Chaparro Osorio
Martha Vitalia Corredor Montagut
Diana Elvira Lago de Vergara
Guillermo Londoño Restrepo
Jesús Virgilio Niño Cruz
Harold José Rizo Otero

Bogotá, D.C., Colombia. Noviembre de 2006

Exconsejeros:

Darío Abad Arango
Emilio Aljure Nasser
Edgar Díaz Puentes
Uriel Giraldo Gallón
Ramsés Hakim Murad
Carlos Augusto Hernández R.
Guillermo Hoyos Vásquez
Luis Enrique Orozco Silva
Guillermo Páramo Rocha
Pedro P. Polo Verano
Jaime Restrepo Cuartas
Bernardo Restrepo Gómez
José N. Revelo Revelo (q.e.p.d)
Alberto Roa Várelo
Rafael Serrano Sarmiento

Guía para la Evaluación Externa con fines de Acreditación de
Programas Académicos de Pregrado

Guía de Procedimiento -CNA03-

Sistema Nacional de Acreditación
Consejo Nacional de Acreditación -CNA-

Serie Documentos N.º ISSN 0122-9060

Derechos Reservados
Distribución gratuita
Prohibida su reproducción con fines comerciales

Bogotá, Colombia. Noviembre de 2006

Contenido

1. INTRODUCCIÓN

2. ORIENTACIONES GENERALES

2.1 El Sistema Nacional de Acreditación y sus principios rectores

2.2 El proceso de Acreditación

3. FUNDAMENTACION DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

3.1 Consideraciones generales

3.2 Características de los pares académicos

3.3 La tarea de los pares académicos

4. CRITERIOS NORMATIVOS PARA LA ACTUACIÓN DE LOS PARES ACADÉMICOS

5. RESPONSABILIDADES DE LA INSTITUCIÓN VISITADA

6. RECURSOS A DISPOSICIÓN DE LOS PARES ACADÉMICOS

7. EL PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA

7.1 Acciones previas a la visita

7.1.1 Selección del equipo de pares académicos

7.1.2 Proceso de inducción

7.1.3 Designación del coordinador del equipo de pares académicos

7.2 La visita

7.2.1 Objetivos

7.2.2 Plan general de la visita

7.2.3 Programa sugerido para la visita

7.3 Actividades por realizar después de la visita

7.3.1 Elaboración del informe de Evaluación Externa

7.3.2 Análisis del informe de Evaluación Externa

7.3.3 Envío del informe de Evaluación Externa a la institución

7.3.4 Comentarios al informe de Evaluación Externa por parte de la institución

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN EXTERNA CON FINES DE ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS DE PREGRADO

1. INTRODUCCIÓN

La Evaluación Externa hace parte del proceso de Acreditación y se lleva a cabo una vez concluye la Autoevaluación. En esta fase del proceso, la calidad del programa académico es juzgada por personas que reúnen calidades que los convierten en ejemplo de lo que sería deseable como ideal de la formación del programa. Estas personas son los Pares Académicos, quienes trabajan en equipo para asegurar el examen riguroso de los distintos aspectos de la calidad y aplican los criterios, instrumentos y procedimientos definidos por el Consejo Nacional de Acreditación, organismo que los designa.

La presente Guía busca ofrecer a los pares académicos la información necesaria para comprender el sentido, las etapas y los instrumentos del proceso de Acreditación establecido oficialmente en Colombia y señalar las normas de conducta y los procedimientos que deben seguir en el desarrollo de la Evaluación Externa. De igual manera, pretende ilustrar a las instituciones de educación superior que someten sus programas de pregrado al proceso de acreditación sobre los procedimientos propios de esta etapa del proceso.

2. ORIENTACIONES GENERALES

2.1 El Sistema Nacional de Acreditación y sus principios rectores

El Sistema Nacional de Acreditación surge por un mandato de la Ley 30 de 1992, norma que rige la Educación Superior en Colombia. Es una respuesta a la necesidad de fortalecer la calidad de la educación superior y al compromiso de preservar los legítimos derechos que los usuarios de este servicio y la sociedad en su conjunto tienen en esta materia. Su función es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos.

El sistema está compuesto por el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-, el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, las instituciones que optan por la Acreditación y la comunidad académica. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional apoya al Sistema Nacional de Acreditación.

El Consejo Nacional de Educación Superior es un organismo del Estado, vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría. Está integrado por representantes del Gobierno Nacional, del sector productivo, de las comunidades académicas

y de los rectores de instituciones de educación superior oficiales y privadas.

El Consejo Nacional de Acreditación es un organismo de naturaleza académica, integrado por siete personas de reconocida experiencia en el sector académico nacional, designadas por el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-. Tiene a su cargo la promoción y ejecución de las políticas sobre Acreditación que adopte el CESU y la coordinación de los procesos correspondientes.

Dentro de este contexto, el Consejo Nacional de Acreditación, conforme a las políticas definidas por el Consejo Nacional de Educación Superior, preside y organiza el proceso de Acreditación y, cumplidas las etapas de Autoevaluación y Evaluación Externa, realiza la Evaluación Final de la calidad de los programas y envía al Ministro de Educación Nacional su concepto sobre la pertinencia de emitir el correspondiente acto de Acreditación.

La transparencia es el principio rector de todas las actuaciones del Consejo Nacional de Acreditación. Ella guía las relaciones que establece con las instituciones, con sus representantes legales y con los pares académicos. Los procedimientos utilizados por este Consejo son de dominio público.

2.2 El proceso de Acreditación

Antes de dar inicio al proceso formal de Acreditación, el Consejo Nacional de Acreditación ha considerado pertinente establecer si la institución cumple con unas condiciones básicas de operación que demuestren su orientación, trayectoria, estabilidad y grado de desarrollo académico y administrativo. Estos requisitos han sido denominados Condiciones Iniciales. Para su apreciación, el Consejo realiza una visita a la institución con el fin de obtener una visión preliminar de la misma como un todo y analiza aspectos relativos al cumplimiento de las normas legales vigentes, a la organización académica y administrativa, al profesorado, al estudiantado, a los recursos físicos y financieros y al clima institucional predominante, entre otros.

El proceso formal de Acreditación comprende las siguientes etapas:

- a) La Autoevaluación que hace la institución. Para la cual deben utilizarse guías coherentes con los criterios y características de calidad definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. La Autoevaluación tiene como punto de partida la definición que hace la institución de su naturaleza, su misión y su proyecto educativo. Se trata de preservar las características propias de cada institución, no de homogeneizarlas.

- b) La Evaluación Externa que realizan los pares académicos designados por el Consejo Nacional de Acreditación. Esta evaluación utiliza como punto de partida la Autoevaluación que hace la institución, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución y del programa académico y concluye en un juicio sobre la calidad del programa académico que los pares académicos entregan al CNA en un informe escrito.

- c) La Evaluación Final que hace el Consejo Nacional de Acreditación, una vez analizados los documentos de Autoevaluación y Evaluación Externa y conocida la reacción de la institución al informe de los pares académicos. En el caso de un juicio favorable, esta etapa culmina con la correspondiente recomendación de Acreditación hecha por el Consejo Nacional de Acreditación al Ministro de Educación Nacional. En caso de juicio desfavorable, se procederá a hacer las recomendaciones pertinentes a la institución.

Concluidas las etapas anteriores, y con base en el concepto emitido por el Consejo Nacional de Acreditación, el Ministro de Educación Nacional expedirá el acto de Acreditación.

3. FUNDAMENTACION DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

3.1 Consideraciones generales

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

Para aproximarse a ese óptimo, el Consejo Nacional de Acreditación ha definido un conjunto de características generales de calidad. Con respecto a ellas se emiten los juicios sobre la calidad de instituciones y programas académicos, pero la determinación más específica y el peso relativo de esas características estarán, en buena parte, condicionados a la naturaleza de la institución y a la del programa en cuestión.

En la etapa de Evaluación Externa el juicio sobre la calidad es emitido por los pares académicos. La noción de par implica la de «paradigma» en al menos dos sentidos. Por una parte, el par debe ser un paradigma para su comunidad; en este primer sentido, un paradigma es un caso ejemplar, alguien que expresa el ideal, el deber-ser de los demás miembros de esa comunidad.

Por otra parte, el par debe conocer y compartir lo que podría llamarse el «paradigma» de la comunidad. Por «paradigma» de una comunidad, en este segundo sentido, entendemos aquí el conjunto de saberes y pautas de acción propios de esa comunidad, es decir, el lenguaje, los métodos de trabajo, los valores, los conocimientos, las estrategias de prueba o de refutación y, en general, los modos de producir y aplicar el conocimiento que caracterizan el trabajo de la comunidad. Tal como se entiende en el modelo del Consejo Nacional de Acreditación, existe un «paradigma» tanto en las disciplinas y las profesiones como en las ocupaciones y los oficios.

Puede darse el caso de que el paradigma de la disciplina, la profesión, la ocupación o el oficio esté definido de tal manera que, en el equipo de pares, no sea necesario el concurso de especialistas distintos de los del área que se quiere evaluar. Pero, incluso dentro de un área determinada, el enfoque escogido por la institución o el programa puede exigir la participación de profesionales de otras áreas para juzgar la bondad y el rigor de la formación. Puede ser útil que el equipo de pares encargado de la Evaluación Externa incluya personas que posean la competencia necesaria en áreas relacionadas con la administración y la dirección universitaria. Por eso, aunque en sentido estricto sólo los miembros de la comunidad académica correspondiente a la profesión, la disciplina, la ocupación o el oficio de que se trate son pares académicos, puesto que se ha definido que la Evaluación Externa es realizada por los pares académicos, la noción de «pares académicos» se amplía en el modelo del Consejo Nacional de Acreditación para garantizar una visión informada y competente sobre distintos aspectos del programa académico (o la institución) que se somete a evaluación.

Una condición fundamental en la labor de los pares académicos es la capacidad de formar equipo sobre la base del respeto por las distintas competencias y del esfuerzo para constituir un lenguaje que haga posible la comunicación y el acuerdo. Dentro de los equipos de pares podrá darse una división del trabajo, pero es importante que se establezca una estrategia que permita llegar a acuerdos y sintetizar las contribuciones.

El grupo de pares académicos del Sistema Nacional de Acreditación es fruto de las propuestas de las comunidades académicas consultadas a través de las instituciones de educación superior, de las asociaciones profesionales y de facultades, de los institutos y centros de investigación e incluso del sector productivo.

3.2 Características de los pares académicos

Los pares académicos deben tener conocimiento de los principios, presupuestos e implicaciones de las tareas que se realizan en su área;

ello les permitirá examinar integralmente los procesos de formación correspondientes.

El par académico debe, además, ser sensible a las diferencias entre los proyectos que examina y su propio proyecto. Debe estar en capacidad de comprender y valorar la formación en el contexto de un Proyecto Institucional que comprende y respeta, sin que ello signifique que renuncia a las exigencias de alta calidad que la ley impone para la Acreditación. Esto implica tener en cuenta, además de las exigencias legales, la tradición académica en la cual se inscribe el programa académico y la tradición institucional dentro de la cual se da la formación.

El par no examina un programa académico vacío de contexto; debe comprender la tarea social que Este cumple y valorarla con responsabilidad.

El par reconoce en la Evaluación Externa una oportunidad de poner en evidencia las fortalezas y debilidades de un programa académico para contribuir eficazmente en el mejoramiento de su calidad. Ello conlleva asumir la crítica en el sentido más académico del término, esto es, como capacidad de destacar lo que merece ser destacado y no como exploración unilateral de lo que debe ser rechazado.

El par debe cumplir con los presupuestos de una comunicación verdadera. Debe ser veraz, sincero y respetuoso y debe manejar un lenguaje comprensible.

El par debe ser recto, esto es, debe reconocer las normas propias de la tarea que realiza y obrar con prudencia, honestidad y responsabilidad.

El par forma parte de la comunidad académica. No representa a institución alguna. No es por comparación con la institución en donde trabaja o donde se ha formado, sino atendiendo criterios académicos, como juzga lo que debe evaluar.

El par es el conocedor del paradigma que examina y no el defensor de Este u otro paradigma. Cuando se trata de paradigmas en conflicto y el par no comparte el enfoque examinado, debe estar en capacidad de reconocer las condiciones internas de validez del paradigma que juzga, independientemente de la posición crítica que tenga frente a él. En cualquier caso, el hecho de que los pares académicos conforman un equipo debe ser una garantía de equilibrio y objetividad en el juicio.

3.3 La tarea de los pares académicos

Los pares académicos deben juzgar desde el paradigma y desde el modelo del Consejo Nacional de Acreditación. Esto implica la capacidad de evaluar la calidad teniendo en cuenta tanto el saber específico como el modelo general de Acreditación. Por otra parte, el análisis de la calidad debe ser simultáneamente sensible a los elementos universales del programa académico y a la especificidad del Proyecto Institucional.

El modelo de Acreditación se ha construido pensando en la conveniencia de establecer criterios comunes a las diferentes evaluaciones. Pero el conjunto de Características, Variables e Indicadores puede ser completado por los pares académicos con otras informaciones que resulten pertinentes para el examen de la calidad y que no hayan sido incluidas en el modelo o no se hayan examinado en la Autoevaluación. Las instituciones en primera instancia, y luego los pares académicos, afinarán y enriquecerán aspectos que inicialmente pequen de excesiva generalidad y harán visibles las dimensiones significativas que el modelo haya pasado por alto.

Dentro del modelo del Consejo Nacional de Acreditación, los juicios finales que se han de emitir sobre la calidad de un programa académico o de una institución son el resultado de una consideración integrada de los siete Factores que lo conforman. A su vez, cada Factor es valorado con base en una consideración integrada de las distintas Características de calidad que lo constituyen. El grado de cumplimiento de cada Característica de calidad debe ser establecido mediante la valoración integral de las Variables que le corresponden. Finalmente, estas son susceptibles de ser evaluadas a través de conjuntos de indicadores empíricos aplicados a ellas.

De acuerdo con este modelo, las decisiones finales están basadas en síntesis sucesivas de juicios sobre conjuntos de elementos de complejidad creciente (Indicadores, Variables, Características, Factores, Programas y, eventualmente, Instituciones). Dentro de este enfoque integral, los juicios sobre conjuntos no resultan de la suma de juicios sobre elementos individualmente considerados; los miembros de un conjunto no se adicionan linealmente para dar cuenta de la valoración total del conjunto al que pertenecen, ni el conjunto de elementos que se conforma en cada etapa sucesiva de juicio agota el universo de lo valorable en cada una de esas etapas o elimina las posibles redundancias. En la construcción del modelo del Consejo Nacional de Acreditación no se ha pretendido que cada uno de los elementos que forman los conjuntos que han de ser materia de valoración aporten por igual al juicio correspondiente. De hecho, ello sería prácticamente imposible, dado el tipo de problemas que se manejan, y poco útil, en vista de la necesidad de hacer ajustes periódicos al modelo, modificando el número o las definiciones de los elementos, y la conveniencia de propiciar sus lecturas diferenciadas según el tipo de instituciones y programas académicos.

Las Variables y los Indicadores con los que se quiere establecer el cumplimiento de cada una de las características apuntan, unos, a aspectos centrales de la Característica, otros, a aspectos complementarios. Asimismo, en el caso de cada Factor, las Características que los constituyen hacen referencia de manera muy desigual a los aspectos medulares del cumplimiento de las funciones básicas de la educación superior. Finalmente, aun los Factores, todos importantes desde el punto de vista institucional, repercuten de manera visiblemente desigual sobre el desarrollo de la institución y, en particular, sobre sus programas. La desigualdad que se advierte en todos los niveles de juicio, hace alusión simultánea a los referentes universales de la educación superior, a los que se derivan de la clase de institución o de programa académico de que se trate y a los que surgen de las especificidades propias de la Misión y del Proyecto Institucional. Es entonces necesario ponderar cada uno de los elementos que forman un conjunto, es decir, atribuirle un peso relativo dentro del conjunto, que podrá ser, a menudo, diferente.

Estas estrategias se pueden combinar con la clasificación de elementos o de grupos de elementos de importancia tan decisiva, que el no satisfacerlos apropiadamente sea indicativo de que los logros son insuficientes dentro del conjunto que se esta evaluando, y, en el límite, de que no se han alcanzado altos niveles de calidad.

No se puede pretender que la misma ponderación sea válida para todo tipo de instituciones y programas académicos. La ponderación apunta a reconocer la importancia relativa de los elementos que se sintetizan, pero no puede convertir lo cualitativo en una operación de cantidades. La ponderación es un mecanismo de diferenciación de especificidades y es además una guía de lectura de las interpretaciones que se hacen de la información recogida. En el otro extremo, tampoco resulta razonable que las ponderaciones se hagan para cada situación, sin justificaciones adecuadas.

En el caso de las Variables, son básicamente las instituciones las encargadas de hacer las ponderaciones, idealmente como presupuestos preestablecidos para emitir los juicios sobre las Características, y no como ajustes a posterior, del proceso de análisis de esas características. En cuanto a los indicadores, que son referentes empíricos de las Variables y que, por su naturaleza, deben ser manejados de manera muy cambiante según las situaciones particulares, son las instituciones las que, en cada caso, deciden sobre su importancia relativa en la construcción de juicios sobre Variables o Características.

Al estudiar los resultados de las autoevaluaciones, los pares académicos prestarán atención particular a la justificación que hagan las instituciones de su ponderación de Variables e Indicadores y, con mayor razón, de la de

Características y Factores y contrastarán la ponderación realizada por la institución con sus propias ponderaciones.

Además de identificar y valorar los problemas, los pares académicos, si lo consideran pertinente, en su informe pueden incluir recomendaciones para la solución de esos problemas.

4. CRITERIOS NORMATIVOS PARA LA ACTUACIÓN DE LOS PARES ACADÉMICOS

El Consejo Nacional de Acreditación espera que los pares académicos, en el cumplimiento de su función evaluadora y en sus relaciones con las instituciones y las comunidades académicas, actúen de acuerdo con los siguientes criterios:

Integridad

Es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante del par académico en el cumplimiento de sus tareas. Implica, a su vez, una preocupación por el respeto por los valores y referentes universales que configuran el éthos académico, y por el acatamiento de los valores universalmente aceptados como inspiradores del servicio educativo del nivel superior.

Discreción

Hace referencia a la reserva que los pares académicos deben guardar sobre la información que tienen a su disposición y sobre los juicios a los que llega el equipo de pares académicos en el cumplimiento de su función evaluadora.

Equidad

Es la disposición de ánimo que moviliza a dar a cada cual lo que merece. Expresa de manera directa el sentido de la justicia con que se opera.

Responsabilidad

Es la capacidad para reconocer y aceptar las consecuencias que se derivan de los juicios y de las acciones realizadas durante el proceso.

Coherencia

Es la correspondencia entre su actuación como pares académicos y los fines de su tarea evaluadora. Se refiere también a la coherencia interna entre los miembros del equipo de pares.

Transparencia

Es la disposición para hacer visible el fundamento de los juicios de los pares académicos y el sentido de sus acciones. Alude también a la claridad en la emisión de dichos juicios.

En consecuencia, se espera que los pares académicos:

- a) Se familiaricen con el modelo de Acreditación del Consejo Nacional de Acreditación y con las políticas, procedimientos e instrumentos del Sistema Nacional de Acreditación.
- b) Participen en procesos de inducción para pares académicos, bajo la orientación del Consejo Nacional de Acreditación.
- c) Se abstengan de:
 - Aceptar empleo o suscribir contratos de prestación de servicios con la institución cuyo programa académico se ha sometido al proceso de Evaluación Externa, antes de la visita y hasta por un año después de realizada.
 - Aceptar de la institución invitaciones a eventos sociales durante la visita y obsequios de cualquier índole.
 - Divulgar por cualquier medio, información relacionada con la institución y el programa académico objeto de evaluación.
 - Ocultar al Consejo Nacional de Acreditación información sobre vínculos que tenga o haya tenido con la institución cuyo programa académico se ha sometido al proceso de Evaluación Externa, o cualquier otra que pueda configurar inhabilitaciones para el desempeño de su función como par académico.

5. RESPONSABILIDADES DE LA INSTITUCIÓN VISITADA

La institución que ha sometido uno o varios programas académicos a la Acreditación asume las siguientes responsabilidades en relación con la Evaluación Externa:

- a) Pondrá a disposición de los pares académicos todos los documentos que, a su juicio, ayuden a comprender aspectos que se consideren importantes para la evaluación del programa, así como aquellos que los pares juzguen pertinentes y le soliciten.
- b) Tomará todas las medidas necesarias para asegurar la disponibilidad de directivos, profesores, estudiantes y personal administrativo con quienes los pares académicos deseen entrevistarse, en los momentos en que dichos pares juzguen oportuno hacerlo.
- c) Permitirá a los pares académicos desplazarse libremente por los lugares de la institución que juzguen pertinentes para el cumplimiento de su tarea.
- d) Brindará a los pares académicos todo el apoyo logístico requerido para

realizar su tarea, tales como oficina dotada para reuniones, computador, teléfono y fax, así como el transporte local que sea requerido para la realización de la visita.

e) Se abstendrá de hacer obsequios a los pares académicos y de invitarlos a eventos sociales de cualquier índole.

f) Se abstendrá de ofrecer empleo o contratos de prestación de servicios a los pares académicos desde su designación y hasta un año después de la realización de la visita.

g) En general, dará todo el apoyo requerido por los pares académicos sin incurrir en acciones que puedan interpretarse como lesivas de la objetividad de la Evaluación Externa.

6. RECURSOS A DISPOSICIÓN DE LOS PARES ACADÉMICOS

El Consejo Nacional de Acreditación pondrá a disposición de los pares académicos los siguientes elementos:

1. Documentos publicados por el Consejo Nacional de Acreditación:

- «Lineamientos para la Acreditación».
- «Apreciación de condiciones Iniciales». Guía de Procedimiento -CNA 01-
- «Guía para la Autoevaluación con fines de Acreditación de Programas de Pregrado». Guía de Procedimiento -CNA 02-
- «Guía para la Evaluación Externa con fines de Acreditación de Programas Académicos de Pregrado». Guía de Procedimiento -CNA 03-
- «La Evaluación Externa en el contexto de la Acreditación en Colombia».

2. Informe de Apreciación de Condiciones Iniciales de la correspondiente institución¹.

3. Informe de Autoevaluación del programa académico por evaluar.

4. Otros documentos que el Consejo Nacional de Acreditación considere pertinentes para la realización de la Evaluación Externa.

5. Recursos económicos para cubrir los gastos relacionados con el cumplimiento de su función.

7. EL PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA

7.1 Acciones previas a la visita

7.1.1 Selección del equipo de pares académicos

La selección del equipo de pares académicos es responsabilidad del Consejo Nacional de Acreditación. Para ello, el Consejo procederá conforme a los criterios mencionados en la presente Guía.

Una vez designados los pares académicos, el Consejo Nacional de Acreditación informará oportunamente a la institución la conformación del equipo de pares académicos que realizará la Evaluación Externa y el nombre de su coordinador.

7.1.2 Proceso de inducción

Para actuar como miembro del equipo de pares académicos, es condición necesaria haber participado en procesos de inducción que oriente el Consejo Nacional de Acreditación. El Consejo convocará oportunamente a los pares académicos para estos efectos y proveerá los medios necesarios para su asistencia.

7.1.3 Designación del coordinador del equipo de pares académicos

El Consejo Nacional de Acreditación designará un coordinador para cada equipo de pares académicos. El coordinador cumplirá las siguientes funciones.

- a) Velar porque el proceso de Evaluación Externa se desarrolle en conformidad con los criterios establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación.
- b) Asegurarse de que cada uno de los pares cuente oportunamente con la documentación necesaria y de que se haya familiarizado con dicha información antes de la visita.
- c) Coordinar las reuniones del equipo de pares académicos.
- d) Actuar como interlocutor entre el Consejo Nacional de Acreditación y el equipo de pares académicos.
- e) Acordar con la institución la fecha y el programa de la visita, previamente discutido con el equipo de pares académicos.
- f) Velar por la correcta realización de las tareas distribuidas entre los miembros del equipo.

g) Elaborar, en acuerdo con el equipo de pares académicos, el informe escrito de Evaluación Externa y presentarlo al Consejo Nacional de Acreditación.

7.2 La visita

7.2.1 Objetivos

La visita del equipo de pares académicos a la institución tiene como objetivos:

- a) Verificar la objetividad y veracidad² de la Autoevaluación.
- b) Complementar la Autoevaluación teniendo en cuenta los aspectos que no hayan sido contemplados por la institución y que sean importantes para el análisis del programa.
- c) Examinar, con especial detalle, los aspectos críticos puestos en evidencia por el estudio previo de la documentación.

7.2.2 Plan general de la visita

La visita tendrá, por lo general, una duración de tres días. Se sugiere que se inicie un domingo y finalice el miércoles siguiente en horas del mediodía.

Durante la visita, se hará un examen de los elementos del programa académico y de la institución que se consideren pertinentes para la evaluación del programa. Ello incluye entrevistas, visitas a dependencias y revisión de materiales y documentos.

Al final de la visita, los pares académicos se reunirán con las directivas de la institución y del programa evaluado y presentarán una visión global de aspectos críticos encontrados.

7.2.3 Programa sugerido para la visita

Día 1

- Presentación del equipo de pares académicos al Rector y demás directivas de la institución.
- Reunión del equipo de pares académicos con el Decano o el directivo responsable del programa académico. El tema de la reunión estará centrado en puntos de interés seleccionados en la reunión del primer día.

- Revisión de documentación complementaria correspondiente al programa académico por evaluar. Los directivos del programa pondrán a disposición de los pares, en un espacio dedicado únicamente a ese fin, documentos como prospectos, currículo, planes de estudios, guías, bibliografía, medios didácticos, evaluaciones típicas, tareas, ensayos, informes de laboratorio, muestras de producción intelectual de profesores, trabajos de grado y otros que se consideren relevantes.
- Revisión de materiales complementarios relacionados con la administración y gestión de la institución, tales como presupuestos, estatutos, reglamentos, organigrama, planes de desarrollo y otros que se consideren relevantes.
- Entrevistas de los miembros del equipo de pares académicos con profesores de asignaturas o con responsables de áreas de interés del programa académico. Se explorará la opinión de profesores sobre la marcha del programa y sobre las diferentes expresiones de calidad del mismo.
- Entrevistas de miembros del equipo de pares académicos con estudiantes del programa. Se explorará la opinión de los estudiantes respecto del funcionamiento del programa y de las diferentes expresiones de calidad del mismo.
- Entrevistas con miembros del personal administrativo del programa académico y de la institución.
- Entrevistas con egresados del programa académico.
- Reunión de trabajo de los miembros del equipo. Los pares académicos presentarán informes parciales relacionados con el cumplimiento de las tareas asignadas. El coordinador hará la síntesis del trabajo del día.

Día 2

- Visita de los miembros del equipo de pares académicos a las instalaciones de la institución y entrevistas con los responsables de las mismas: bibliotecas, dependencias administrativas, auditorios, unidades de apoyo, centros informáticos, dependencias y escenarios de bienestar.
- Visita de los miembros del equipo de pares académicos a dependencias del programa académico y entrevistas con los responsables de las mismas: aulas, laboratorios, campos de prácticas, talleres, oficinas.

- Entrevistas adicionales que, de acuerdo con el trabajo realizado previamente, se consideren pertinentes.
- Reunión de trabajo de los miembros del equipo de pares académicos para compartir sus apreciaciones sobre las visitas realizadas. El coordinador hará la síntesis del trabajo del día.

Día 3

- Reunión del equipo de pares académicos. El coordinador presentará un proyecto de conclusiones y lo someterá a la consideración de los demás pares académicos.
- Reunión final del equipo de pares académicos con el Rector, los vicerrectores y los directivos del programa en la que se anotarán aspectos críticos identificados.

7.3 Actividades por realizar después de la visita

7.3.1 Elaboración del informe de Evaluación Externa

El coordinador elaborará el informe de Evaluación Externa, previa consulta con los demás pares académicos que intervinieron en el proceso, y lo presentará personalmente al Consejo Nacional de Acreditación en un plazo máximo de 30 días después de realizada la visita. Deberá ser un informe de conjunto y su contenido comprenderá:

- a) Consideraciones generales sobre la institución y sobre el programa académico evaluado.
- b) Análisis de las Características de calidad definidas en el modelo del Consejo Nacional de Acreditación, en especial de las que se consideren más relevantes para el programa académico evaluado, y apreciación global de cada uno de los Factores que dicho modelo establece.
- c) Análisis crítico de la Autoevaluación realizada por la institución.
- d) Juicio explícito y preciso sobre la calidad del programa académico evaluado.
- e) Recomendaciones, si fuere del caso.

7.3.2 Análisis del Informe de Evaluación Externa

El Consejo Nacional de Acreditación hará un análisis del Informe de Evaluación Externa. De ser necesario, el Consejo podrá discutir el informe con los pares académicos que intervinieron en el proceso o solicitar las aclaraciones que considere convenientes.

7.3.3 Envío del Informe de Evaluación Externa a la institución

El Consejo Nacional de Acreditación enviará a la institución copia de Informe de Evaluación Externa en un plazo máximo de 15 días a partir de la fecha en que haya sido entregado por el coordinador del equipo de pares académicos. En caso de que haya necesidad de hacer aclaraciones al informe, dicho plazo se prorrogará y el nuevo se acordará con la institución.

7.3.4 Comentarios al Informe de Evaluación Externa por parte de la institución.

La institución enviará al Consejo Nacional de Acreditación los comentarios o reacciones que le suscite el informe de Evaluación Externa. Para ello, la institución contará con un plazo máximo de 15 días a partir del recibo del informe.

. . .

El Consejo Nacional de Acreditación reitera la importancia de la Evaluación Externa dentro del proceso de Acreditación en Colombia y hace una invitación a las instituciones, a las comunidades académicas y a los pares académicos para que dediquen sus mejores esfuerzos al cumplimiento de este propósito, lo cual redundará en el mejoramiento de la calidad de los programas académicos evaluados y de la Educación Superior en general.

Notas

1. De ser necesario, los pares académicos tendrán acceso a la documentación institucional que el Consejo Nacional de Acreditación haya recibido.
2. Cualquier falsedad en el informe de Autoevaluación puesta en evidencia durante la visita significará la suspensión inmediata del proceso de Evaluación Externa.

4 FOTO Premio a la Calidad

«Premio a la Calidad» UNMSM
16 de julio de 2008

Por resolución rectoral, se hizo entrega en ceremonia pública el «Premio a la Calidad» UNMSM al primer grupo de carreras que culminaron su proceso de Autoevaluación: Contabilidad, Medicina Veterinaria, Ingeniería Industrial y Filosofía.

1. Dr. Saturnino Ugarte Silva, Decano de la Facultad de Ciencias Contables, muestra el Premio.
2. Dr. Felipe San Martín, ex Decano, en representación del Dr. Armando González Zariquiey, Decano de la Facultad de Medicina Veterinaria, recibe el Premio de la Dra. Aurora Marrou, Vicerrectora de Investigación; acompaña el Dr. Alberto Manchego.
3. Mg. Orestes Cachay Boza, Decano de la Facultad de Ingeniería Industrial, recibiendo el Premio por el Dr. Julio Castro Gómez, Decano del Colegio Médico del Perú, acompañan Ing. Javier Del Carpio, ex Decano y el Ing. Rolando Carrión, entre otros
4. Dra. Martha Barriga Tello, Decana de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, recibe el Premio del Dr. José Niño, Secretario General, acompaña el Dr. Óscar García Zárate.

Certificación de Competencias Profesionales

Reglamento de la Ley N.º 28740, Ley del SINEACE

«Artículo 21º- Autorización a entidades certificadoras

Para ser autorizado como entidad certificadora de competencias profesionales son requisitos los siguientes:

21.1 Disponer de un conjunto de instrumentos que permitan realizar la evaluación y certificación de competencias laborales y/o profesionales actualizados de la profesión o del perfil laboral seleccionado, elaborados de acuerdo a los análisis funcionales elaborados según parámetros nacionales e internacionales de evaluación y certificación de competencias».

CAPÍTULO 4

¿CÓMO SE IDENTIFICAN LAS COMPETENCIAS?

EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

Manual de Formación

Fernando Vargas
Fernando Casanova
Laura Montanaro

Montevideo: Cinterfor, 2001

Capítulo 4

¿CÓMO SE IDENTIFICAN LAS COMPETENCIAS?

De aquí en adelante trataremos de ilustrar el proceso que va desde la identificación de las competencias hasta la elaboración de la norma de competencia laboral, la formación, la evaluación y la certificación.

La primera etapa del proceso consiste en analizar el campo ocupacional en estudio, de manera de identificar las ocupaciones que se desarrollan.

Esta fase requiere especialmente tomar distancia de los conceptos de puesto de trabajo y de tareas, y acercarnos al concepto de ocupación, más amplio y abarcativo, desde el punto de vista del empleo y de la empleabilidad.

Las funciones analizadas posibilitan determinar las capacidades que las personas ponen en juego, así como también los valores, actitudes y habilidades. A partir de aquí, es posible determinar el tipo de competencias requeridas. Posteriormente, es de utilidad realizar una agrupación por familias ocupacionales.

Antes de comenzar con el proceso en sí, es necesario considerar cuenta algunos aspectos:

- El proceso puede variar de acuerdo al ámbito en que se realice (nacional, por rama, por empresa, por área); los objetivos que se persigan en el uso de la norma técnica resultante (elaborar estrategias formativas que adecuen a las personas, a los nuevos requerimientos de los procesos productivos, facilitar la movilidad de algunos trabajadores y trabajadoras, facilitar el ingreso al trabajo de los jóvenes, implementar una política de gestión de las personas, etc.); y las áreas o funciones que serán investigadas (producción, comercialización, etc.). En virtud de ello, ambos sectores -empresarial y sindical- han de acordar el alcance y finalidad que tendrá el proyecto.
- Otro factor clave es la participación de los trabajadores y trabajadoras, a manera de consensuar el enfoque, los objetivos y la metodología que se aplicará, siendo la única forma para que los resultados que se obtengan sean aceptados por todos los actores involucrados en el proceso.
- Las personas que participen en la identificación deberán contar con los conocimientos metodológicos y teóricos necesarios, y compartir el enfoque de competencias. De esta manera, se asegura en el equipo una visión común sobre el método en cuestión y su alcance. Una resistencia que será necesario vencer, es la tendencia a analizar puestos y no funciones,

describir tareas y no resultados. Se recomienda que un consultor externo, con amplios conocimientos y experiencia en competencias laborales, sea el facilitador del proceso¹. Una forma de «trabajar» estos aspectos es mediante talleres de formación, en los que forzosamente se deberá partir del análisis de los nuevos paradigmas que orientan las metodologías de competencias laborales. De esta manera, se evitarán futuras dificultades en el proceso. Es conveniente que el taller se lleve a cabo sobre la base de metodologías activas de participación, de manera que el «saber» se construya colectivamente. En este sentido, es importante el abordaje de los aspectos teórico-prácticos, la realización de experiencias (estudios de casos, ejemplos de análisis funcionales, etc.) que contribuyan a que el equipo adquiera los elementos que le posibilite analizar las funciones.

METODOLOGÍA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Ilustraremos a continuación los rasgos más significativos de la metodología del Análisis Funcional del Trabajo para identificar las competencias.

El análisis funcional

Es una técnica que se utiliza para la identificación de las competencias laborales requeridas por una función productiva. Considera el trabajo de cada uno en una relación sistémica con el logro del propósito de la organización o sector en el que se realiza.

Algunas de sus características son:

- Identifican conocimientos, actitudes, aptitudes y comprensión necesarios para un desempeño competente.
- Incluye las condiciones de calidad, seguridad y salud en el trabajo.
- Los trabajadores y trabajadoras, junto con los supervisores, participan para estructurar las competencias requeridas por la función que se analiza.
- Se aplica de lo general a lo particular. Se inicia con la definición del propósito clave de la organización, sector, o rama, y concluye con las funciones productivas simples -llamadas elementos de competencia-, que son las funciones realizables por una persona.
- Por tratarse de un método de análisis de la situación de trabajo que posibilita la reflexión sobre ella, tiene carácter formativo. Durante el proceso, los trabajadores, trabajadoras, empresarios y empresarias van adquiriendo un conocimiento acabado de los procesos productivos, sus dificultades y

la forma de cómo resolverlos.

Su valor como herramienta parte de su representatividad, pues la participación de los trabajadores y trabajadoras que conocen las funciones y la organización del trabajo, validan los resultados a los que se arrije.

¿Cómo se efectúa el análisis funcional?

Inicia con la identificación del propósito de la empresa, rama, sector o área en que se esté aplicando.

El propósito clave describe la razón de ser de la actividad productiva, empresa o sector, según sea el nivel en el cual se esté llevando a cabo el análisis. El resultado de la actividad que se analiza se describe de forma concreta. Ejemplo en la Industria Cerámica: «Producir y comercializar vajillas y cerámicas de piso de acuerdo a las necesidades de los clientes y en atención a las normas de calidad».

A partir del propósito se inicia la desagregación, por funciones:

- Funciones claves;
- Funciones principales;
- Funciones básicas (unidades de competencia); y
- elementos de competencia.

El proceso va de lo general hacia lo particular, determinando qué funciones son necesarias cumplir para lograr que se realice la inmediatamente anterior. La lógica se desarrolla de acuerdo a un proceso de causa-efecto o problema-solución, de manera que se responda a la forma de solucionar la función anterior.

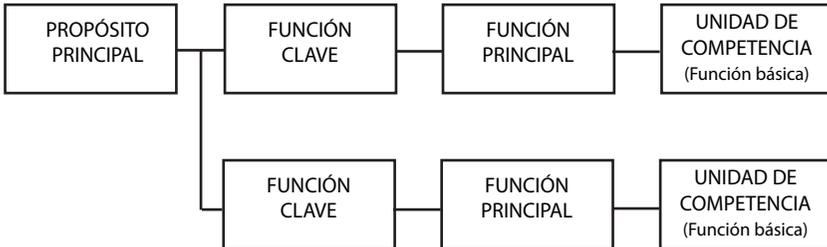
Entre un nivel y otro de desagregación, la pregunta que se formula es: para cumplir con este propósito (o función) ¿qué funciones son necesarias realizar? El resultado se expresa en un mapa funcional o árbol de funciones, representado en la figura que sigue. Si lo leemos de izquierda a derecha, se responde al «¿cómo?», al «¿qué es necesario hacer?». Si lo leemos de derecha a izquierda, contestamos la pregunta ¿para qué hacemos esto?

ESQUEMA GENERAL DE UN MAPA FUNCIONAL²

La unidad de competencia está conformada por un conjunto de elementos de competencia. Incluye aspectos de calidad, seguridad y salud. Normalmente

ya incluye logros laborales que un trabajador es capaz de obtener lo que puede ocurrir también en el quinto nivel de desglose cuando hablamos de

————— ¿Qué hay que hacer? —————
(¿Cómo?)



————— ¿Para qué? —————

Nota: las Unidades de competencia se vuelven a desagregar en elementos de competencias.

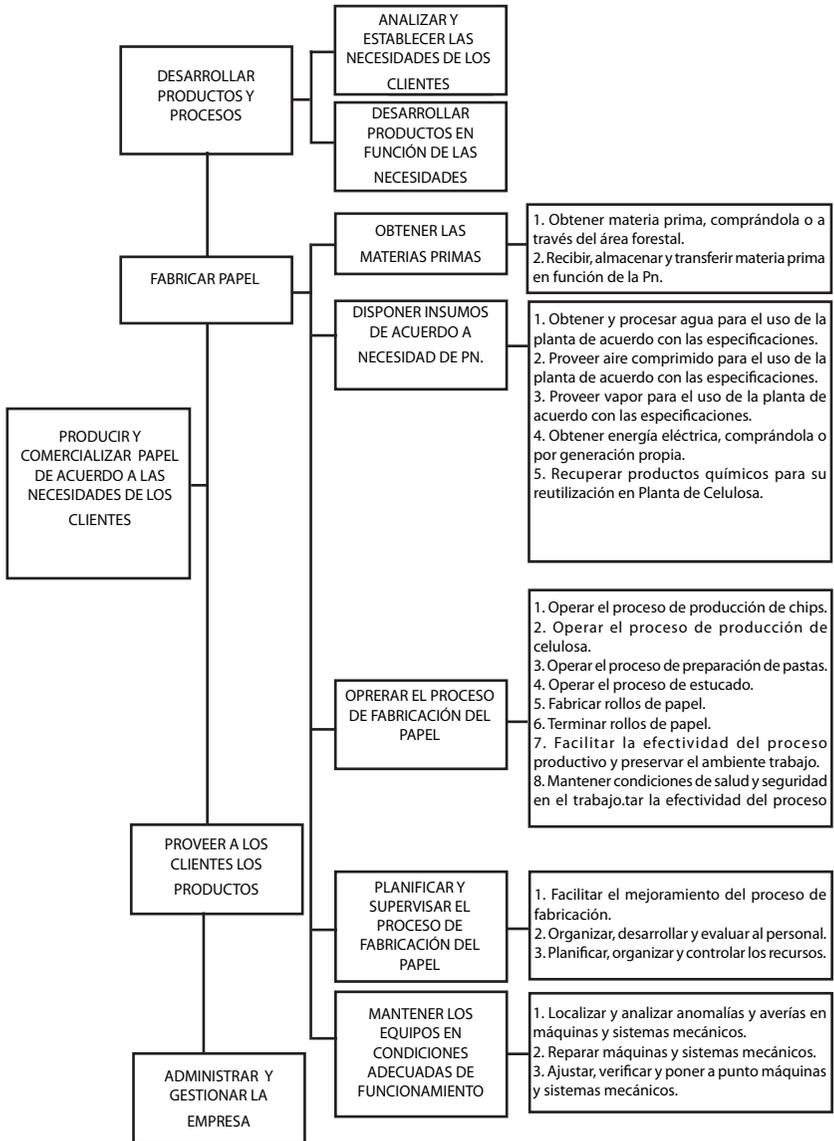
«realizaciones» o «elementos de competencia»³.

Los elementos de competencia son las realizaciones del trabajador competente. Se refieren a las acciones, comportamientos y resultados que el trabajador logra con su desempeño. Estos se completan con los criterios de desempeño, las evidencias de desempeño, las evidencias de conocimiento y el ámbito de aplicación⁴.

A continuación, se muestra un ejemplo de mapa funcional de la FABRICACIÓN DE PAPEL⁵.

Solo con fines didácticos, realizaremos un «camino» del mapa o árbol funcional, tomando un ejemplo a fin de determinar estos elementos de

competencia. Partimos del propósito principal del árbol presentado de la fabricación de papel, que es «Producir y comercializar papel de acuerdo con



FUNCIONES CLAVES

FUNCIONES PRINCIPALES

FUNCIONES BÁSICAS (Unidad de Competencia)

las necesidades de los clientes».

Elegimos la función principal:

«Mantener los equipos en condiciones adecuadas de funcionamiento»

y la unidad de competencia:

«Localizar y analizar anomalías y averías en máquinas y sistemas mecánicos, de acuerdo a los manuales técnicos»; unidad que desagregamos en los elementos que la constituyen:

La degradación sucesiva en el análisis funcional

En todas las funciones se describen los resultados que debe obtener el trabajador más que las tareas y procedimientos.

A partir de la función principal de mantenimiento, realizamos el siguiente

PROPÓSITO PRINCIPAL	PRODUCIR Y COMERCIALIZAR PAPEL DE ACUERDO CON LAS NECESIDADES
FUNCIÓN CLAVE	FABRICAR PAPEL
FUNCIÓN PRINCIPAL	MANTENER LOS EQUIPOS EN CONDICIONES ADECUADAS DE FUNCIONAMIENTO
UNIDAD DE COMPETENCIA	Localizar y analizar anomalías y averías en máquinas y sistemas mecánicos.
ELEMENTOS DE COMPETENCIA: «La persona debe ser capaz de...»	Inspeccionar los sistemas mecánicos y las máquinas en condiciones de seguridad.
	Identificar averías, fallas o anomalías en los sistemas mecánicos y en las máquinas.
	Planificar y ejecutar el trabajo de mantenimiento mecánico en condiciones de calidad y seguridad.

razonamiento:

Para cumplir con la función principal «mantener los equipos en condiciones adecuadas de funcionamiento», ¿qué funciones básicas son necesarias realizar?

La respuesta es la siguiente:

- Localizar y analizar anomalías y averías en máquinas y sistemas mecánicos;
- Reparar máquinas y sistemas mecánicos; y
- Ajustar, verificar y poner a punto las máquinas y los sistemas mecánicos.

En este nivel, ya estamos en las unidades de competencia (función básica).

Tomamos la unidad de competencia «localizar y analizar anomalías y averías en las máquinas y sistemas mecánicos».

Para cumplir con esta función básica, ¿qué actividades y comportamientos debe efectuar el trabajador?

La respuesta es la siguiente:

- Inspeccionar los sistemas mecánicos y las máquinas;
- Planificar la ejecución del trabajo de mantenimiento mecánico; e
- Identificar averías, fallas o anomalías en los sistemas mecánicos y en las máquinas.

Llegamos así a los elementos de competencia, que describen las competencias del trabajador. Es la unidad menor del análisis funcional.

De esta manera se sigue igual razonamiento para el resto de las funciones descritas en el análisis funcional, y que no hemos desarrollado en este ejemplo en su totalidad.

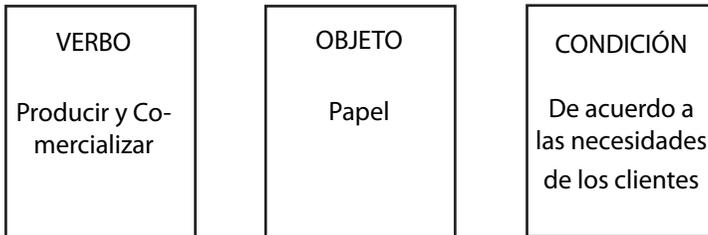
Algunos aspectos que deben tenerse en cuenta en la aplicación de la metodología del análisis funcional, son:

- Que la redacción del propósito principal, función clave, funciones básicas, se realicen de la siguiente manera:

En una compañía de transporte aéreo de personas, el propósito principal

podría ser el siguiente:

«Comercializar pasajes, carga y correo, de acuerdo a las necesidades de los clientes y en condiciones de aeronavegabilidad».



En el sector vial de la rama construcción:

«Construir obras que satisfagan las necesidades de los clientes, cumpliendo la normativa y legislación vigentes».

Es conveniente también que los elementos de competencia se redacten siguiendo la misma regla. El hecho de usar iguales criterios, posibilita construir un lenguaje común, facilitando la comunicación.

Ejemplos de elementos de competencia:

- Operar sistemas de control para mantener la fluidez del proceso y el producto según especificaciones.
- Aplicar medidas de prevención de accidentes y enfermedades profesionales, de acuerdo a la normativa vigente.
- El análisis funcional evidencia los aspectos relacionales e interdependientes entre el sistema y el entorno, por lo que los objetivos y funciones de la empresa no se deben formular desde su organización como sistema cerrado, sino en términos de su relación con el entorno⁶.
- El análisis funcional, tal como se puede apreciar, enfatiza los resultados. Ya no interesan tanto los caminos de resolución de las situaciones, sino que estas se resuelvan. A la vez, sirve para buscar caminos alternativos (aspecto que en las tradicionales definiciones de tareas era inexistente), dotando al trabajador de la posibilidad de probar diferentes formas de hacer, diferentes

métodos, para llegar a los resultados que se esperan. Por este motivo, es necesario no caer en la descripción de tareas cuando realizamos el análisis. Así, por ejemplo, en el caso de «trabajar bajo condiciones de seguridad en forma preventiva» no debemos describir tareas como «utilizar el casco, el arnés, los protectores auditivos...»⁷.

- Ya hemos dicho que las competencias son un todo movilizado por el ser humano en actividad. Así, por ejemplo, una persona puede poseer conocimientos en pintura, cálculo, conocimiento de técnicas sobre metales, pero ello no alcanza para concluir que es competente en las funciones de chapa y pintura de vehículos. Solo podremos afirmarlo cuando observemos que aplica además de las habilidades, las conductas y las técnicas exigidas para el logro de un trabajo de calidad. Más aún, podemos tener dos personas con similares dominios y, sin embargo, a la hora de evaluar sus desempeños, una de ellas es competente y la otra, aún no.

De ello surge que, desde el enfoque de las competencias, la observación del desempeño es relevante para determinar el nivel de competencia. En la actuación se integran no solamente los conocimientos y habilidades requeridos, sino las conductas necesarias para el logro de los resultados esperados.

Recuerda que esta metodología de identificación de competencias se centra en lo que el trabajador logra, es decir, en los resultados más que en el proceso que sigue para obtenerlos.

- Al no describir las tareas de un puesto, sino desarrollar funciones facilita la transferencia de las competencias a otros contextos laborales, evitando que estas queden reducidas a un puesto y, en muchos casos, a una actividad específica.

Veamos algunos ejemplos:

La función «transportar materiales, personas o valores» puede aplicarse en el transporte en general, aunque se haya detectado esta competencia en una compañía de transporte colectivo de pasajeros. Es decir, esta competencia está presente en un conductor de camión, de remise, de taxi o camión de transporte de valores o materiales.

La función «realizar el mantenimiento preventivo y correctivo de la maquinaria y equipos», puede realizarse en diferentes ramas de actividad, en las que es

necesario efectuar mantenimiento de maquinaria y equipos.

La función «planificar y supervisar el proceso» en una empresa, será desarrollada en sus diferentes ámbitos. Seguramente de un sector a otro, cambien los aspectos técnicos que se relacionan con el proceso, pero el resto de competencias requeridas será el mismo. Asimismo, podrán ser transferidas a otros contextos, y aun a otras actividades.

- L. Mertens⁸ plantea otra cuestión que nos parece pertinente destacar a través del ejemplo que desarrolla: al establecer que la persona «abre y cierra las válvulas en una línea de conducción de un líquido determinado», se está reconociendo solamente los movimientos mecánicos o físicos que esa persona realiza. En cambio, los procesos involucrados (tales como el razonamiento, el análisis, capacidad de interpretación, de comprensión, grado de responsabilidad, de decisión, etc.), se expresan si se dice «mantiene regulado el flujo de líquidos en la línea de conducción», pues ello implica la aplicación de su inteligencia teórica y práctica y otras aptitudes, trascendiendo el acto mecánico de abrir y cerrar válvulas.

- A lo largo de la elaboración del mapa funcional, no se deben repetir funciones o elementos en las distintas «ramas» del árbol. Si así ocurriera, será necesario volver atrás y rehacerlas.

- Otro aspecto para tener en cuenta, es no perder de vista la coherencia que debe existir entre el propósito y el resto de las funciones.

- A la hora de definir los elementos de competencia, es necesario construir la frase de manera que describa: «la persona debe ser capaz de...». Si ello no es posible técnica o gramaticalmente, no será posible construir los elementos estándares que identifiquen la competencia, con lo que habrá que analizar nuevamente el contenido, de modo que la norma refleje la calidad del proceso cursado⁹.

CONCLUSIONES

- El análisis funcional es una metodología de análisis del trabajo -no la única-, cuyo objetivo es identificar las competencias requeridas para una función determinada.

- Su valor como herramienta radica en su representatividad, pues es realizado por aquellas personas que cumplen las funciones y sus supervisores.

- Establece y define funciones y resultados, no tareas, ni el proceso que se lleva a cabo para llegar a los resultados.

- Tiene carácter formativo, facilita la comunicación y permite reflexionar acerca de la organización del trabajo y su mejoramiento.
- Se van desagregando las funciones en un proceso que va de lo general a lo particular, hasta llegar a las más pequeñas, que son los elementos de competencia (realizaciones que ejecuta una persona).
- Las funciones que se identifican están conformados por:
 - El propósito principal;
 - Funciones claves;
 - Funciones principales;
 - Unidades de competencia; y
 - Elementos de competencia.

NOTAS

1. Vargas, Fernando. Las cuarentas preguntas más frecuentes sobre competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.
2. Vargas, Fernando. Ob. cit.
3. ID.
4. ID.
5. ID.
6. ID.
7. ID.
8. Mertens, Leonard. Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Cinterfor. Montevideo. 1996.
9. Versiones detalladas de guías para realizar el análisis funcional están disponibles en www.cinterfor.org.uy/bancodeherramientas

FOTO Museo de Historia Natural

Museo de Historia Natural - UNMSM
Av. Arenales 1256 - Jesús María

CERTIFICACIÓN Y NORMALIZACIÓN DE COMPETENCIAS

Orígenes, conceptos y prácticas

Raimundo Vossio Brigido

Boletín CinteFor

N.º 152

Certificación y normalización de competencias*

Orígenes, conceptos y prácticas

Raimundo Vossio Brígido

El presente trabajo presenta una visión general de la cuestión actual de la certificación y normalización de competencias, a partir de las varias vertientes que le dieran origen y analizando las diversas propuestas conceptuales que influenciaron el análisis del trabajo desde los inicios de la revolución industrial, hasta culminar en modelo toyotista de producción. El cambio del concepto de calificación hacia el concepto de competencia y el pasaje de la noción de comportamiento a la noción de conocimiento. Raimundo Vossio Brígido fue funcionario del SENAC durante más de veinte años; actualmente es Consultor de la OIT y otros organismos internacionales en el área de la formación profesional. raibrig@hotmail.com

La crisis del diploma y la industrialización

El diploma o certificado es, desde los tiempos más remotos, el símbolo de la vida escolar. El célebre juramento de Hipócrates marcaba el ritual de formación de nuevos médicos, la necesidad de un rito de pasaje o de un documento que comprobaba la completud del saber que ya entonces se hacía sentir.

El academicismo prevalece hasta la actualidad y ha influenciado de sobremanera el formalismo de las mesas examinadoras, alimentando los sueños de nuestros profesionales con becas, diplomas y anillos al dedo.

Los tiempos, sin embargo, han cambiado. La onda de masificación de los productos industriales viene acompañada de una onda de democratización y mayor participación de las grandes masas en los beneficios de la vida burguesa.

Así, la producción en serie permitió que incluso las personas de clase obrera tuviesen la posibilidad de comprar artículos de consumo que, hasta entonces, solo eran accesibles a una élite acomodada.

La llamada organización científica de la producción, concebida por F. Taylor, aliada a la producción en serie de Henry Ford, inauguró una era de transformaciones tanto en la vida económica como en la vida profesional. Un vasto campo de trabajo se abrió a los ingenieros y técnicos en las industrias, fábricas, minería, siderurgia y los transportes. Para aquellos que no eran doctores aparecieron nuevas oportunidades profesionales. Era una nueva clase, menos prestigiosa, la que ascendía.

Peter Drucker¹ se refiere al bajo prestigio social del técnico en la Inglaterra del siglo XIX, quien nunca se elevó al rango de gentleman. Esa desvalorización

llegó al punto de que se crearon prestigiosas escuelas de ingeniería en la India, pero no en su propio país de origen.

Así, el siglo XX se caracterizó por conceder mayor prestigio a las profesiones que irrumpieron en la escena junto con la industrialización. Surgieron, entonces, escuelas técnicas e institutos para formar profesionales de nivel intermedio con posibilidades de recibir salarios excepcionales.

Con el taylorismo, el trabajo pasó a ser analizado, fragmentado y discutido en relación con la productividad. Se crearon entonces metodologías de análisis de tiempo y movimientos, se desarrollaron estudios ergonómicos para adaptar los hombres a las máquinas y herramientas, elevando el estudio de la fuerza muscular y la fatiga a la categoría de ciencia.

Con todo ello, la productividad creció a niveles nunca antes alcanzados y nuevos puestos de trabajo fueron incorporados al sector manufacturero. El trabajo fragmentado fue una característica de la época de la producción en masa y la línea de montaje. El trabajador perdió el control que tenía sobre su propio accionar y la planificación fue transferida para los escritorios centrales de la ingeniería de producción.

Se desarrollaron métodos de análisis de puestos de trabajo para facilitar la planificación científica del ritmo de producción, suprimir los momentos improductivos, y facilitar los cálculos de tiempos y movimientos, con previsión de períodos mínimos de descanso para que los trabajadores se recuperaran de la fatiga. Psicólogos como Elton Mayo, fueron convocados para colaborar con los ingenieros en el perfeccionamiento de las relaciones interpersonales en el trabajo.

En los años 20, surgió un grupo de jóvenes psicólogos que se levantaron contra la tradicional psicología introspectiva y crearon la psicología experimental, rompiendo tabúes hasta entonces inamovibles, y pasando a tratar el comportamiento con el mismo distanciamiento científico que la biología o la física. Los conductistas cumplirían un importante papel en el período más importante de la industrialización. Varias nuevas metodologías fueron experimentadas para mejorar los procesos de trabajo.

Durante las dos guerras mundiales se introdujeron grandes innovaciones en los métodos de formación acelerada. Con la necesidad urgente de sustituir la mano de obra especializada que moría en los campos de batalla, se perfeccionaron técnicas de elicitación del conocimiento tácito de los especialistas, para transferirlo en forma de contenidos de entrenamiento de novatos, de forma rápida y precisa.

Así, en poco tiempo, un principiante estaría en condiciones de obtener un certificado de maestría en un oficio que antes tomaba muchas décadas para ser transferido de un trabajador experto.

Esas técnicas de análisis del trabajo fueron después perfeccionadas en tiempos de paz y adoptadas por las instituciones de formación profesional del mundo entero.

Los nuevos tiempos hacían que los nuevos profesionales reivindicasen un status semejante a aquel que solamente era concedido a los doctores oriundos del mundo académico y que les concedía prestigio en el mundo del empleo.

Las organizaciones internacionales y las certificaciones

Después de la guerra, comenzaron a surgir desde los organismos internacionales iniciativas en el sentido de valorizar el trabajo y favorecer la diplomación y concesión de certificados profesionales a los trabajadores que, con comprobada maestría o dominio de su oficio, no habían tenido el privilegio de recibir un diploma por no haber concluido sus estudios en el sistema escolar formal.

En los años 60, surgió en la Organización Internacional del Trabajo una propuesta para un proyecto de valorización del trabajador y concesión de certificados a aquellos cuyos conocimientos tácitos fueran comprobados, aun cuando no hubiesen completado sus estudios escolares.

En Cinterfor/OIT, en 1975, el Proyecto 128 seguía esa orientación y buscaba metodologías de «medición y certificación de las calificaciones adquiridas por los trabajadores a través de cursos de formación sistemática, por la experiencia en el trabajo o por una combinación de ambas»².

El proyecto mencionaba la competencia como «la capacidad real para alcanzar un objetivo o resultado en un contexto dado»³.

En tanto la calificación se circunscribía al puesto de trabajo, la competencia se centraba en la persona que podía ocupar uno o más puestos.

Los proyectos de certificación adoptaban los métodos prescritos por los psicólogos conductistas, basados en la fragmentación de tareas para la construcción de perfiles ocupacionales que fundamentasen con contenidos válidos los programas modulares de formación, con el fin de permitir un diagnóstico de los módulos de los que el profesional carecía. Para ello, se desarrollaron técnicas de medición de tareas, con el fin de establecer padrones de tests ocupacionales.

La crisis de la productividad y la movilización hacia los cambios

Al final de los años 60 y comienzo de los 70, algo comenzó a no funcionar

en el sólido sistema industrial fundando en la organización científica de la producción. El bajo desempeño de la industria automovilística norteamericana comenzó a preocupar al gobierno de aquel país.

Las industrias japonesas, por el contrario, estaban conquistando los mercados occidentales con productos más baratos y de calidad superior.

En esa misma época, la tecnología soviética espantaba al mundo con el lanzamiento del primer satélite artificial, para, a continuación, poner el primer cosmonauta en órbita.

En 1959, dos años después del lanzamiento del Sputnik, la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, presionada por el gobierno, convocó a sus científicos a una conferencia, junto con psicólogos y educadores, en Woods Hole, Massachussetts, para discutir cómo mejorar la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias y secundarias. Teniendo en cuenta que la tecnología es el resultante de un movimiento cultural al cual le toma años reunir la masa de conocimientos necesaria para su desarrollo, su punto de partida se sitúa en la escuela.

La conferencia⁴, financiada por la Fuerza Aérea y la Rand Corporation, hizo que, por vez primera, los psicólogos se encontraran con los científicos, que descendían de su pedestal de magister dixit, para discutir problemas relacionados con la enseñanza y el currículum de las diferentes disciplinas. Esos psicólogos representaban los puntos de vista de la Gestaltt, el conductismo, el desarrollo de Piaget y otras corrientes. Fue un encuentro especialmente significativo para la introducción de novedades en el conocimiento de la enseñanza/aprendizaje. Fue allí que se divulgaron los estudios de Piaget sobre la inteligencia del niño. Fue entonces que B.F. Skinner, de la Universidad de Harvard, presentó sus estudios sobre la máquina de enseñar. La conferencia fue presidida por el educador y psicólogo Jerome S. Brunner de la Universidad de Harvard.

Esas discusiones resultaron en un documento histórico, recopilado por Brunner, titulado «El proceso de la educación»⁵, en el cual uno de los pasajes se refiere al «cultivo de la excelencia».

A partir de esa conferencia, muchos trabajos académicos contribuyeron al desenvolvimiento de las teorías del aprendizaje y al desenvolvimiento curricular.

De la excelencia a la competencia

En 1968, B.S. Bloom publicó el artículo «Aprendizaje para el Dominio»⁶, en

el cual declaraba que el 90 a 95 % de los alumnos tienen oportunidad de aprender todo lo que les es enseñado, siempre y cuando se les brinden las condiciones adecuadas para ello.

Los estudios de Bloom⁷ mostraron que todos los estudiantes de un curso –admitiendo que hubieran cumplido con los prerrequisitos– podían mostrar un dominio satisfactorio de la materia, siempre y cuando hubieran contado con un tiempo flexible para el aprendizaje, observándose una disminución gradual de las diferencias individuales en relación con el programa de estudio propuesto.

Como consecuencia de los trabajos de Bloom, surgió, en la misma década, un movimiento llamado «Enseñanza basada en competencias»⁸, que se fundaba en cinco principios:

1. Todo aprendizaje es individual.
2. El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr.
3. El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.
4. El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
5. Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje.

Los departamentos de capacitación de las industrias adoptaron los métodos comportamentales de Skinner en sus programas de formación, especialmente en la instrucción programada. Esos programas se prestaban para el tipo de formación conductista de la administración científica de la producción de estilo taylorista, especialmente en la elaboración de manuales de procedimiento para uso de máquinas, y para las prescripciones de comportamiento en el puesto de trabajo.

Entretanto, con el cambio hacia el modelo de alta competitividad que exigía mayor autonomía y comprensión de los procesos para alcanzar niveles exigentes de benchmark, calidad y precisión, nuevas metodologías que dieran cuenta de la esencia del aprendizaje se hicieron necesarias.

De esa forma, en los años 80, los servicios de recursos humanos se volvieron nuevamente hacia los principios trazados por la metodología de Enseñanza para la Competencia.

La enseñanza para la competencia concretizó el aprendizaje para el dominio de Bloom, e introdujo la división en módulos en los procesos de instrucción. Un módulo instruccional consistía en una serie de acciones planificadas para volver más fácil el logro de uno o más objetivos de la enseñanza.

Pero ¿era realmente necesario retomar la enseñanza para la competencia?
¿En qué se fundamenta este movimiento?

La tesis se funda en el cambio del paradigma de calificación. La calificación estaba directamente relacionada con la preparación para un determinado puesto de trabajo, era formación para un trabajo prescriptivo.

La competencia, por el contrario, se relaciona con el nuevo paradigma de producción, el toyotismo, y considera superado el modelo de calificaciones, aduciendo que ya no se debe formar para el desempeño en un puesto de trabajo, sino para situaciones polivalentes, donde los trabajos ya no serían prescriptivos sino exigidos.

El modelo toyotista japonés

¿Qué cambios ocurrieron y fueron considerados un nuevo paradigma?

En Japón, después de la derrota de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos introdujeron nuevas leyes laborales que fortalecieron a los trabajadores en las negociaciones de condiciones de empleo, restringiendo el derecho de las empresas a despedir a sus trabajadores.

En las grandes empresas se obtenía un empleo vitalicio a cambio de una dedicación integral de sus empleados.

Esas fueron las condiciones necesarias para la implantación de un nuevo sistema de producción.

En la posguerra, la producción japonesa era considerada «basura» –barata y de mala calidad. Durante la Guerra de Corea, las empresas japonesas comenzaron a recuperarse y recibieron pedidos de diversos productos en pequeña escala.

Tahichi Ohno, ingeniero jefe de Toyota, se dedicó a resolver el problema de cómo producir en pequeños lotes, y aún así obtener beneficios.

Ohno había estudiado en los Estados Unidos y quedó impresionado con el sistema de reposición de los supermercados. De regreso al Japón, procuró copiar ese sistema y adaptarlo a la industria automovilística. Resolvió, entonces, invertir el sistema tradicional de producción y, en vez de producir grandes cantidades y stockearlas, pasó a producir apenas aquello que era demandado.

Esto cambió completamente la organización del piso de la fábrica. El trabajador era llamado a operar varias máquinas automáticas al mismo

tiempo. Con apenas algunas variaciones en el programa de una computadora, las máquinas podían ejecutar tareas diferentes para adaptarse a un nuevo producto.

Eso disminuyó la demanda de trabajadores sin calificación, pero exigió la capacitación de trabajadores con un mayor nivel de formación, preparados para una actuación polivalente en máquinas convertibles.

Todas estas reformas se llevaron a cabo con la colaboración de los trabajadores y del sindicato, gracias a la estabilidad en el empleo⁹.

El cambio de la producción en escala del taylorismo hacia la orientación por la demanda del cliente en el toyotismo, obligó a la empresa a cambiar completamente su mentalidad.

El modelo toyotista japonés¹⁰ consistía, básicamente, en los siguientes cambios:

1. Los trabajadores pasan a operar, en promedio, cinco máquinas cada uno.
2. Los empleados pasaron a desempeñar las tareas anteriormente atribuidas a los supervisores, ingenieros y especialistas.
3. Se introdujeron los Círculos de Control de Calidad (CQC).
4. Se sustituyeron las líneas de montaje por la producción en equipos.
5. Se introdujeron políticas de incentivos a la productividad, empleo vitalicio, participación en las ganancias, etc.

Entretanto ¿se impuso el modelo japonés en otros países? ¿Fue el nuevo paradigma adoptado y generalizado para todas las industrias? Aunque se divulgue que hubo un cambio de paradigma, este no fue tan generalizado como se pensaba. En los Estados Unidos, el toyotismo no pudo reproducirse en toda su pureza.

¿Por qué razón?

- Primero, porque la industria americana continuaba apegada a los modelos verticales de administración.
- En segundo lugar, porque no todo empresario consideraba necesario acabar con el taylorismo.

De esta manera, solo aquellas empresas que estaban más expuestas a la competencia internacional se preocuparon en realizar los cambios. Pero, aun así, solo los realizaban en las zonas críticas.

El modelo neotaylorista norteamericano

Si bien los Estados Unidos permanecían apegados a los modelos tradicionales de administración, su industria perdía terreno frente a la japonesa.

En los años 70, el gobierno norteamericano comenzó a preocuparse con este problema y pasó a estudiar los procesos japoneses. Como consecuencia, se creó la Comisión Nacional sobre Excelencia en Educación, cuyo trabajo culminó con la publicación de un informe titulado «Una nación en riesgo»¹¹.

La declaración reconoce que la primacía norteamericana en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica estaba siendo superada por sus competidores. Las nuevas formas de producción, introducidas principalmente en las industrias japonesas, demostraban ser superiores para la productividad y la calidad.

Por la misma época, se encomendaron estudios al Massachusetts Institut of Technology (MIT), los cuales concluyeron¹² que los nuevos sistemas, denominados de alto desempeño, llegaban a ser dos veces más productivos que los métodos tradicionales de la gestión científica taylorista.

Luego de muchas tentativas infructíferas de modificar su sistema de producción, en febrero de 1983, General Motors resolvió emprender una joint venture con la empresa japonesa Toyota y, al año siguiente, comenzó a adaptar el modelo japonés a las condiciones americanas.

La dirección de la empresa negoció un acuerdo con el sindicato: la empresa daba garantías de estabilidad en el empleo y, a cambio, recibía el compromiso de los trabajadores de aceptar las nuevas reglas y someterse a la formación.

Cada trabajador debía hacer un curso para conocer todos los detalles del proceso de producción con el fin de adquirir consciencia de su papel y responsabilidad por la calidad del producto final.

Cada puesto de trabajo fue cuidadosamente sometido a análisis ocupacional y los trabajadores fueron sometidos a la capacitación cruzada, esto es, capacitados para sustituir a los demás puestos de su célula de trabajo, con la posibilidad de cubrir una u otra tarea.

El modelo holístico sueco

En Suecia se desarrolló un modelo que partió de conceptos totalmente novedosos: organización basada en el grupo, delegación de funciones y

responsabilidad colectiva.

La fábrica Volvo, en Kalmar, fue la primera en ser construida sin líneas de montaje. Muchas paredes y corredores separaban a cada equipo en su propio ambiente. Las salas eran luminosas y bien arregladas y el nivel de ruido, reducido.

La mayor innovación estaba en el sistema de transporte, más flexible que una estera mecánica, y consistía en vehículos eléctricos guiados automáticamente¹³, la mayor invención de Kalmar. Los vehículos no eran controlados por ningún equipo, sino por un sistema central de computación.

La nueva fábrica tomó también en cuenta los aspectos ergonómicos, partiendo de la base que un medio ambiente armonioso elevaría la motivación del equipo, capaz de cooperar para el aumento de la eficiencia. La fábrica de Kalmar separaba cada equipo en su propio medio ambiente y atendía los requisitos de la moderna ergonomía. Eso significó una innovación importante en relación con las fábricas tradicionales.

El objetivo era crear una fábrica que, sin ningún sacrificio de eficiencia o costos para la empresa, diese oportunidad a los empleados de comunicarse libremente, trabajar en grupo, cambiar de un puesto de trabajo a otro y tomar conciencia de su responsabilidad en la calidad del producto, influenciando así su propio ambiente de trabajo.

La empresa estableció un salario basado en los resultados de los trabajadores. El tiempo de montaje de un vehículo se redujo un 25% con respecto a los tiempos de Toshiba. La calidad mejoró y los costos se volvieron más competitivos, haciendo posible realizar cambios flexibles en el diseño del producto.

La idea básica del modelo holístico era que cada equipo debía montar una función completa, como, por ejemplo, el sistema eléctrico, hidráulico, etc.

El gerente y creador del modelo holístico, P.G. Gyllenhammar, declaró: «cuando un producto es fabricado por personas que encuentran significado en su trabajo, ese debe ser, inevitablemente, un producto de alta calidad»¹⁴.

El surgimiento de los conglomerados multinacionales y la necesidad de la certificación

El éxito de la General Motors hizo que el nuevo modelo comenzase a ser adoptado por las demás industrias automovilísticas norteamericanas y de otros países.

También se difundió la forma de joint-venture, surgiendo un número cada vez mayor de corporaciones binacionales y multinacionales asociadas con los japoneses.

La nueva forma de empresas asociadas probó ser correcta y pasó a ser adoptada incluso en otras ramas de la industria, principalmente en el sector eléctrico-electrónico.

La difusión cada vez mayor de los conglomerados, holdings y jointventures multinacionales dio inicio a una nueva era en el comercio internacional, con el surgimiento de los bloques o comunidades de comercio multinacionales. Europa se encaminó definitivamente hacia la formación de una sólida comunidad económica. La integración económica volvió realidad en pocos años el sueño de unión europea, lo que durante siglos las luchas políticas no habían conseguido.

El surgimiento de las comunidades de comercio, aunado al problema de la fiscalización de la calidad de los productos, provocó el surgimiento de órganos reguladores y normalizadores internacionales, como el ISO¹⁵, con la finalidad de establecer estándares internacionales mínimos de calidad de los productos en el comercio internacional.

La certificación de la calidad de los productos pasó a ser exigida por los compradores cada vez más exigentes, volviendo casi obligatorio el empleo de las normas. De esta manera se fueron desarrollando normas internacionales, tanto en relación con la calidad como con los requisitos de seguridad, e incluso exigencias de respeto hacia el medio ambiente, como el Sello Verde.

Las crecientes exigencias de calidad en relación con los productos generaron también la preocupación por la calidad de los servicios, y, por extensión, con la calidad de la mano de obra. Las normas ISO 14000¹⁶ internacional y BS 8800¹⁷ europea, se dictaron con el objetivo que las actividades operacionales se desarrollasen en forma de preservar, respectivamente, el medio ambiente y la seguridad y salud de los trabajadores. Como consecuencia de esas normas, las empresas fueron obligadas a tomar iniciativas para capacitar mejor a sus empleados y asegurarles una certificación.

La corrida hacia la calidad en la educación y en la formación profesional

La corrida hacia la regulación internacional de calidad llevó a que las empresas constataran que el sistema regular de enseñanza no estaba preparando adecuadamente a sus trabajadores. Inmediatamente comenzaron a presionar a los gobiernos, en el sentido que revaloraran sus sistemas de formación, de forma tal que se actualizaran de acuerdo a las nuevas exigencias de las normas de calidad. A su vez, los gobiernos pasaron a aplicar los criterios de calidad en la educación, provocando una gran resistencia de parte de los educadores.

Las empresas solicitaban de los poderes públicos mayores inversiones en educación, pues era acentuada la disfunción entre las necesidades de calificación requeridas y los pobres resultados del sistema educacional.

La crisis educacional llegó a un punto tal que empresas como Motorola, fabricante de componentes electrónicos, presionadas por la competencia asiática, resolvieron actuar en el sentido de modificar el currículo de las escuelas municipales vecinas a sus fábricas en los Estados Unidos, para superar las deficiencias en la formación de sus futuros empleados, llegando hasta fundar posteriormente universidades propias para la formación de sus especialistas. Hoy día, existen cerca de 1300 universidades corporativas en los Estados Unidos.

Actualmente, existe una tendencia creciente de los gobiernos para establecer programas de evaluación de sus sistemas educacionales, y la preocupación por encuadrarlos en los padrones internacionales, dado que, cuando no se consiguen realizar los cambios requeridos, el sistema productivo lo toma en sus manos y crea su propio sistema de enseñanza.

La nueva realidad está forzando las reformas en los sistemas oficiales de formación profesional. En algunos países, se llegó incluso a experimentar con el desguace total del sistema tradicional de formación profesional a favor de una liberación de la oferta privada.

En los años 80, se inició un movimiento en Estados Unidos en pos de un mayor rigor en los cursos académicos, teniendo en cuenta la falta de correspondencia entre la cultura de la escuela y la del puesto de trabajo.

En 1985, el Comité de Desarrollo Económico de los Estados Unidos declaró que «muchos programas de formación profesional son casi inútiles. Son una cruel mistificación para los jóvenes que desean adquirir habilidades para el mercado. Muchos programas, en ciertos casos improductivos, de nuestras escuelas públicas y que han sido denominados de 'formación profesional' necesitan ser abandonados o reformulados»¹⁸.

El psicólogo David McClelland, de la Universidad de Harvard, argumentó en la misma época que los exámenes académicos tradicionales no garantizan ni el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida y, frecuentemente, discriminaban a las minorías étnicas, las mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo. Fue él quien propuso que se deberían buscar otras opciones –como las competencias– que pudieran predecir cierto grado de éxito, o, al menos, cometer menos errores¹⁹.

Las reformas de los sistemas de educación y formación profesional

En la década de los 80, comenzaron a surgir en Europa publicaciones sobre la evaluación basada en competencias como reflejo de la bibliografía norteamericana de la década anterior.

Una completa revisión del concepto de calificaciones profesionales se realizó en Gran Bretaña y, en 1986, el gobierno de ese país patrocinó una revisión de la formación profesional que reflejaba una preocupación muy similar a las manifestadas por diversas comisiones norteamericanas. El gobierno concluyó²⁰ que había muchas fallas en los programas de calificación, tales como:

- Limitada absorción de las calificaciones profesionales;
- Insuficiente reconocimiento del aprendizaje obtenido fuera de la enseñanza formal;
- Métodos de evaluación deformados por tests de conocimientos, en lugar de tomar en cuenta las habilidades y competencias;
- Barreras al acceso a las calificaciones y combinaciones inadecuadas para la promoción y transferencia de créditos;
- Considerables superposiciones y omisiones con padrones incompletos y de difícil comprensión;
- En función de ello, el gobierno británico decidió crear un sistema de calificaciones que beneficiase a los individuos, a los empleados y a la economía, incorporando claramente las demandas que reflejase los padrones requeridos por el mercado de trabajo.

En 1986, fue creado en Inglaterra el Consejo Nacional de Calificaciones Profesionales (National Council of Vocational Qualifications/NCVQ), más tarde transformado en el Departamento de Calificaciones y Currículo (Qualifications and Curriculum Authority/ QCA), encargado de desarrollar un modelo de educación y capacitación basado en competencias, así como establecer un Sistema Nacional de Calificaciones Profesionales (NVQ). Este hecho representó el reconocimiento oficial de que las evaluaciones realizadas por los diferentes organismos educacionales no comprobaban ni registraban, de forma adecuada, las competencias necesarias para el desempeño en el empleo. Se criticaba que los métodos de evaluación, en general, estaban orientados para examinar los conocimientos y destrezas antes que las competencias. Esa reforma encontró mucha resistencia por parte de los educadores.

En la misma línea, la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) concluyó que todas las naciones desarrolladas estaban entrando en la economía del conocimiento intensivo, en la cual la competitividad depende del nivel de conocimiento y habilidades de su fuerza de trabajo.

Para la OCDE, la educación:

- Necesita formar más personas que antes, pues el desempeño estaría relacionado con la formación inadecuada;
- Los contenidos educacionales deben concentrarse en el desarrollo de las capacidades de alto nivel, tradicionalmente reservadas a una elite y, en general, desarrolladas por la educación general;
- La relación entre el aprendizaje de iniciación y el aprendizaje a lo largo de la vida necesita ser más específica. La extensión en que el currículum y los métodos de enseñanza lo hacen en el sistema escolar provee la base para una vida donde los cambios sociales y tecnológicos harán necesario aprender y reaprender.

En Francia, la crisis de la formación profesional comenzó cuando las investigaciones constataron que el 60% de la población trabajadora no ponía en práctica, en sus trabajos, los conocimientos adquiridos en su formación.

Se intentó, entonces, reconsiderar el conjunto de factores formativos, redefiniendo el papel de las instituciones de formación profesional, involucrando a las empresas y los trabajadores en los programas.

Con ese objetivo, se desarrolló una metodología denominada Grupos de Oficios, constituido por comités integrados conforme a las directivas formuladas por la Comisión Profesional Consultiva, creada con el fin de renovar los diplomas de la enseñanza técnica.

La noción de puesto de trabajo fue sustituida por la de capacitación en el oficio, de acuerdo a las condiciones de desempeño. A la noción de conocimientos, se agregaron las de competencias y capacidades. Las competencias constituyen un perfil reconocido, bien identificado y negociado por las partes involucradas, en tanto las capacidades se traducen en competencias mensurables y observables.

De ese modo se sustituyó la noción de adaptar el trabajador a una tarea o contenido del trabajo por la de habilidades o desempeño en una función productiva. Esta metodología se apoya en el concepto de oficio, que puede corresponder o no a un diploma, y no en una población objeto (adultos o jóvenes) o en un tipo de formación (inicial o continua).

Como consecuencia, surgió una visión diferente del diploma. El sistema educativo emite diplomas sobre los conocimientos básicos, en tanto el sistema productivo emite certificaciones que combinan los conocimientos

con la experiencia, los comportamientos, etc. Es decir, la competencia dentro del sistema empresarial.

El modelo de competencias y la realidad del mercado de trabajo

El abordaje por competencias, como vimos, surge de la crisis educacional de fin de siglo: la revolución tecnológica, los cambios en los modelos de producción, la necesidad de niveles superiores de formación, en contraste con los pobres resultados de la formación escolar que se reflejan en la obsolescencia de los sistemas tradicionales de evaluación.

En 1992, el Centro Europeo de Formación Profesional (CEDEFOP) organizó una serie de seminarios para discutir el concepto de competencia, lo que resultó en mayor confusión todavía respecto de lo que se concordaba con relación a este concepto.

Uno de los pocos puntos de consenso era que existía la necesidad urgente de establecer medidas que facilitasen la movilidad europea, fuera en términos de educación o de empleo.

Al año siguiente, se intentó esclarecer por qué motivo, de qué manera, y a partir de qué situaciones cada país introdujo el concepto de *faci*competencia en los debates sobre formación y enseñanza profesional.

En esa segunda ronda de reuniones se llegó a la conclusión de que algunos países debaten la cuestión de las competencias, en cuanto para otros el concepto no tenía mayor importancia política. Se verificó que los debates sobre competencias se producen en los países que intentan resolver problemas muy específicos de sus sistemas educativos, y que algunas naciones tomaban «en préstamo» los debates que ocurrían en otros países²¹.

El hecho es que en todos los países se debate sobre cuáles son las posibilidades de mejorar la calidad de la formación profesional, teniendo en cuenta la crisis de los instrumentos de enseñanza/aprendizaje apartados de la realidad de las actividades exigidas por los nuevos modelos de producción.

Como cada contexto varía con la nacionalidad y la cultura, eso explica la diversidad de interpretaciones y significados del concepto de competencia.

Si observamos lo que subyace detrás de la discusión, constataremos una búsqueda inquieta por una solución a la crisis de la educación, que se debate en la contradicción entre el aprendizaje humanista, la cultura general y la aplicación específica. En otras palabras, se trata de la clásica cuestión de educar para el trabajo o para la vida.

Creemos firmemente que se pueden atender las dos cosas, porque ellas no son excluyentes. No hay ninguna duda que una buena formación general humanística provee un sólido fundamento para que el individuo sea competente en cualquier profesión. Pero, por otro lado, no se pueden desconocer las habilidades y técnicas específicas a cada profesión. Lo que no debe confundirse es que la necesidad de un número restringido de empresas de alcance mundial asuma un papel tan relevante al punto de poner la enseñanza a su servicio. El hecho es de que reina en este asunto una gran confusión.

Lo que caracteriza al nuevo modelo de producción de alto desempeño es, básicamente, la ruptura con la prohibición de la comunicación entre los trabajadores en su puesto de trabajo de la producción en línea. El trabajo en células requiere la interacción y cooperación de los trabajadores, y, por lo tanto, exige competencias comunicacionales. Además, muchos trabajos y responsabilidades que antes eran atribuidos a los ingenieros, supervisores y técnicos fueron delegados a la propia célula de producción. El nuevo modelo de producción implica polivalencia, multifuncionalidad y rotación de tareas.

Esto multiplica las capacidades exigidas al trabajador, como la visión de conjunto para juzgar, discernir, intervenir, resolver problemas y tomar iniciativas en lo que concierne a la producción. Obviamente, tal tipo de tarea solo puede ser llevada a cabo por una persona que tenga un nivel de formación próximo a la de un ingeniero.

Las nuevas propuestas teóricas conducen a la superación del concepto de polarización de calificaciones que dominó la escena hasta fines de los años 70, y están trayendo a cuento el modelo de competencias.

La calificación estaría ligada a los modelos prescriptivos del conocimiento que se adapta al puesto de trabajo, en tanto la competencia sería una propuesta más vinculada a los modelos de trabajo exigidos.

Piore y Sabel, entretanto, afirman en su obra (1989) que el modelo que actualmente impera y tiene éxito debido a la mano de obra barata de los países del tercer mundo, es un modelo mixto: «vestigios importantes de viejas estructuras y prácticas de producción en serie, e incluso casos en que economías enteras –en particular el caso de Corea del Sur– se lanzaron no solo a la vía del desarrollo, sino que consiguieron mantenerse y progresar a lo largo de los años 80 gracias a una estrategia de producción en serie. Las experiencias exitosas del mundo industrial en este campo parecen permitir la elaboración de una estrategia mixta en el interior mismo de la producción, integrando equipamientos rígidos, especializados, con islas de flexibilidad. Se puede deducir de estas constataciones que el sistema que emerge

actualmente como soporte de la recuperación económica es un sistema mixto, que combina ambas tecnologías...»²².

Hirata, citando a Kergoat, se refiere a esa estrategia como aprovechando la división sexual, al hacer coexistir un primer caso de un sector flexibilizado (masculino) y otro taylorizado (femenino), con un segundo en el cual todos los sectores se han modernizado²³.

Para Peter Capelli, lo que el nuevo modelo de producción ajustada hizo, fue eliminar algunos de los empleos, transfiriendo algunas de esas tareas a los trabajadores de la producción propiamente dicha. En algunos casos, esa redistribución de tareas agregó poco al trabajo, como acontece en el caso del mantenimiento²⁴.

Con la delegación de tareas a los equipos, no hay necesidad de que cada trabajador posea todos los conocimientos requeridos en cada una de ellas, bastando que uno del grupo los posea.

Para él, si el nuevo modelo produce resultados tan positivos, ¿por qué razón no es adoptado por un mayor número de empresas? Una respuesta sería que los sistemas de organización del trabajo son variables y dependen de la elección del empleador. La misma tecnología puede ser usada de formas diferentes implicando diversos grados de calificación de los trabajadores. La planificación de la producción también difiere, dependiendo de los diversos estilos de administración. Para seleccionar un trabajador con la preparación adecuada, las empresas recurren a diferentes métodos: algunas simplifican el trabajo, otras aumentan el grado de exigencias e introducen un sistema de alta performance; otras buscan sus trabajadores en el exterior, y otras prefieren implementar programas de formación o simplemente copian los sistemas adoptados ya con éxito por otras empresas.

En los contextos que no exigen mucha flexibilidad en la producción, afirma Cappelli, «el cambio no tiene utilidad económica o, por lo menos, todavía no se evidencia que lo tenga. Es lo que acontece en el sector de transportes, distribución y servicios públicos»²⁵.

Cappelli afirma que los sistemas de producción comprimida o «ajustada» parecen ser más pesados para los trabajadores en términos de estrés y esfuerzo/ritmo de trabajo que los modelos tradicionales. Además, esos sistemas conceden menor autonomía individual, pues la decisión tomada por el trabajador, cuando acontece, surge siempre en un contexto de grupo o equipo²⁶.

Nuevos estudios y el retorno de la enseñanza para competencias

En 1988, el investigador Sternberg observó²⁷ que algunas personas tenían

a perseverar demasiado en una tarea, aun cuando ello estuviere más allá de sus capacidades o métodos. En el otro extremo, están aquellos que no perseveran lo suficiente.

Para tener éxito son necesarios muchos años de práctica en un determinado campo. Sternberg observó²⁸ también que, al contrario de aquellos que prefieren «rumiar», los individuos orientados hacia el producto tienden a ser más exitosos en su trabajo.

Esos estudios produjeron una revolución en las concepciones sobre el trabajo y el desempeño.

Con la crisis del modelo taylorista y el advenimiento del toyotismo, muchos centros de recursos humanos intentan actualizar sus modelos para atender a un tipo de formación mucho más compleja de la que era necesaria antes.

Así surgieron muchas nuevas técnicas de relevamiento y evaluación de competencias, como el análisis funcional, el método DACUM²⁹, todavía ligadas al análisis comportamental, y otros métodos mentalistas, como los mapas mentales, los protocolos verbales, el método algoheurístico, métodos constructivistas, etc.

En el núcleo de las discusiones relacionadas con el nuevo modelo surgió la cuestión de la superación de las calificaciones. El concepto de calificación estaría ligado a la formación prescriptiva para un puesto de trabajo, característico del modelo de abordaje científico de la producción en serie. El nuevo modelo necesitaba de una formación con estándar exigido, para una actuación flexible en tareas rotativas bastante más complejas.

Lo que se buscaba ya no era aquella cadena lineal de operaciones y pasos que podían fácilmente ser transformados en un manual programado de instrucción. Ahora se necesitaba una preparación mucho más amplia, con fundamentos básicos sólidos, que llevara al trabajador a los niveles de desempeño exigido por el estándar de productividad internacional. Lo que se buscaba era crear un trabajador con nivel de excelencia o, dicho de otro modo, un trabajador competente.

La noción de competencia surgió de nuevo dentro del cuadro confuso en que se encontraban los centros de recursos humanos de la industria en la década de los 80.

Este concepto ya había sido introducido en el campo de la educación en los años 20, pero fue en los años 60 que reapareció con mayor fuerza, cuando varios profesionales comenzaron a retomar el debate de la cuestión clásica

del distanciamiento entre la enseñanza académica y la realidad de la vida y el trabajo.

El psicólogo David McClelland, de la Universidad de Harvard³⁰, argumentó que los exámenes académicos tradicionales no garantizaban ni el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida y, frecuentemente, discriminaban a las minorías étnicas, las mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo. Propuso, entonces, que era necesario encontrar otras variables, las competencias, que podían predecir cierto grado de éxito o, al menos, cometer menos errores.

El profesor Gilbert Jessup, director de Investigación, Desarrollo e Información del antiguo NCVQ (National Council for Vocational Qualifications, hoy QCA, Qualifications and Curriculum Authority) del Reino Unido, introdujo el concepto de niveles de rendimiento³¹ para especificar los objetivos del aprendizaje para la competencia. Esos niveles especifican los objetivos del aprendizaje y proporcionan un concepto unificador de todo aprendizaje.

En el sistema británico, un elemento de competencia es la descripción del contenido que necesita una persona para ser apta para desempeñar un área ocupacional dada. Es la descripción de una acción, de un comportamiento o de un objetivo (meta), para el logro del cual la persona debe mostrar la aptitud.

Toda NVQ (norma de calificación vocacional) debe consistir en una declaración consensuada de competencia, que debe ser determinada o endosada por un órgano conductor, con la responsabilidad de definir, mantener y promover los estándares nacionales de desempeño en los sectores donde la competencia es practicada.

La competencia definida por el empleador está determinada por el «criterio de desempeño», y se obtiene por medio de un análisis de funciones que implica dividir el trabajo en un área determinada en propósitos y funciones. La evaluación se realiza mediante criterios de actuación sumamente específicos, esto es, de enunciados que ayudan al evaluador a juzgar si un individuo puede ejercer una actividad en el lugar de trabajo en el nivel necesario. Para recibir el reconocimiento de la competencia, el candidato debe demostrar, de modo convincente, que cumple con todos los criterios.

Las competencias se clasifican en tres categorías:

- competencias específicas: corresponden a conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para el desempeño en una actividad profesional específica;
- competencias genéricas: son comunes a un conjunto de sectores, pero dentro de una misma ocupación; y
- competencias esenciales: también llamadas habilidades, pueden referirse

a resoluciones de problemas, comunicación y actitudes personales o competencias aritméticas, uso de información tecnológica y uso de la lengua moderna.

La importancia de la estandarización de las competencias en las comunidades comerciales

La cuestión de los estándares de competencia, aunque ya hubiesen surgido como respuesta a las necesidades de competencia en la productividad y en las disputas del mercado internacional, resurgen ahora con mayor fuerza, debido a la aparición de las comunidades de comercio internacional.

La necesidad de colocar la competencia dentro de ciertas reglas de comercio internacional y, más que eso, la necesidad de establecer patrones mínimos de aceptabilidad de los productos para su colocación en el mercado exportador, llevaron a la creación de criterios de especificación de los productos para evitar distorsiones de calidad y precio. Esto se volvió muy importante en las relaciones comerciales de la Comunidad Europea y en las relaciones entre Estados Unidos y Japón u otros países asiáticos. Como resultado de ello surgió una institución internacional, la ISO, con la función de reglamentar y conceder una certificación para las empresas que cumpliesen aquellos objetivos y normas en la fabricación de sus productos.

Por extensión, las normas ISO acabaron siendo aceptadas no solo para los productos industriales, sino también por el sector servicios.

La adopción de una política de fronteras abiertas en la Comunidad Europea, a su vez, evidenció la necesidad de establecer normas mínimas que definieran los estándares mínimos de los perfiles profesionales a ser aceptados en la migración entre los países de la Comunidad.

Ello trajo como resultado que se diera la discusión respecto de la Certificación de Competencias, tomada muy en serio por el gobierno británico, que efectuó una profunda reforma en su estructura de normas profesionales, adoptando el criterio de evaluación de competencias.

Con la creación del NAFTA (North American Free Trade Association), que comprende a los Estados Unidos, México y Canadá, se reeditó la preocupación que ya se manifestara en la Comunidad Europea en este campo.

México, particularmente en desventaja debido a sus índices inferiores en escolaridad, tuvo que invertir más en este campo, a cuyos efectos recibió una financiación especial del Banco Mundial para establecer su Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales.

Brasil ha participado de las discusiones y reuniones de diversas comisiones del MERCOSUR (Mercado Común del Sur)³². La cuestión de la certificación está siendo discutida en el Subgrupo 10, en el cual los representantes de varios países han intercambiado experiencias y sugerido la creación de una Comisión Coordinadora Subregional, la que se encargaría de armonizar los perfiles y certificados de los cuatro países, para finalmente llegar a acuerdos sobre normas internacionales en la subregión.

Conclusiones

A nuestro entender, la cuestión de las competencias tiene componentes técnicos y políticos. En lo que refiere al aspecto técnico, el abordaje de las competencias se da en un contexto restringido, volcado hacia el sector de alta competitividad, relacionado con los problemas creados por la corrida hacia la calidad y la competitividad, resultado de la mundialización de la economía. Esto también se observó en los sectores en que la informática y la automatización fueron introducidas en forma intensiva transformando la naturaleza del trabajo a la vez que ahorran mano de obra.

En lo que se refiere a los aspectos políticos, el tema cobró mayor importancia en aquellos países que están atravesando una crisis en sus sistemas tradicionales de educación y formación profesional. Ellos justifican las reformas con el argumento de estar atendiendo una demanda urgente del sector productivo, lo que es verdad solo en una mínima proporción. En otros países donde la educación está funcionando bien, el problema no ha sido considerado todavía políticamente relevante. Un tercer grupo de países tomó en préstamo un tema que se tornó candente para aquellos países que deseaban salir de la crisis educacional.

Por otro lado, hay un aspecto del tema de las competencias que tiene que ver con el desarrollo de la ciudadanía, la cultura y la civilización, y que se refiere a todos los individuos, todas las profesiones y a todos los ciudadanos conscientes de sus responsabilidades sociales.

La certificación es importante para todos, independientemente del modelo económico que se adopte, porque es un mecanismo de control y validación de las competencias adquiridas en cualquier profesión, y garantiza a los clientes y usuarios de la autenticidad y la capacidad profesional. La certificación adquiere mayor importancia a medida que los diplomas tradicionales y académicos se vuelven obsoletos y son rápidamente superados por las transformaciones tecnológicas. La certificación garantiza la actualización del profesional, y por ello, es importante tanto para el mercado de trabajo como para los consumidores.

Otro problema es la estandarización de las competencias. Es un problema delicado, pues parte del interés del sector de alta competitividad y no refleja el padrón común de necesidad. Generalizar un mismo nivel de exigencia para toda la población se vuelve peligroso y es un posible generador de frustraciones, cuando se sabe que solo una pequeña parte de la fuerza de trabajo se empleará en los sectores de punta. Además de ello, existen diferencias culturales y locales que deben ser respetadas. No se puede exigir que toda la población esté preparada para un sector que ya posee un ejército de reserva muy bien preparado que puede sustituir satisfactoriamente las nuevas funciones de la industria, sin necesidad de una gran adaptación. Además, el exceso de oferta de mano de obra de buena calidad permite a las firmas un gran ahorro en el rubro correspondiente al personal.

La introducción de los estándares de certificación a nivel internacional no ha tenido una recepción tranquila por parte de los educadores. Paul Vedder³², del Instituto para la Investigación Educativa de Holanda, considera que las mediciones globales de calidad de la educación que están siendo usadas en el contexto de la competencia internacional ocurren en detrimento de la calidad de la educación, especialmente en las regiones menos desarrolladas. Según él, tales medidas pretenden apoyar el desarrollo de una estandarización o globalización de los currículos.

La creciente preocupación de los gobiernos y de la comunidad internacional con la estandarización y la certificación, tanto de los productos como de los procedimientos, ha llevado a un entendimiento de la necesidad de estandarizar la formación e, incluso, los contenidos educativos. Vedder³³ advierte que el desarrollo de sistemas globales de medición apunta a lo que es común en distintas culturas, en lugar de buscar lo que es original y único. Si tales medidas comienzan a jugar un papel importante en el proceso de puntuación y certificación, el currículum tendrá que ser adaptado en consecuencia. El currículum global inhibirá el aprendizaje y, en consecuencia, no contribuirá al acercamiento de culturas diferentes, sino al aislacionismo y el sentimiento de inferioridad.

NOTAS

* Traducido, con la gentil autorización del SENAC, de su Boletín Técnico Vol. 27. Enero-Abril de 2001.

1. DRUCKER, Peter F. *Post capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann, 1993, p. 204.
2. CINTERFOR/OIT. *Institucionalización de la certificación ocupacional*. Montevideo: 1979, 275 p. (Cinterfor/OIT. Informes 89) Proyecto 128.
3. *Id Ibid.*
4. La Conferencia de Woods Hole, Massachussetts, fue convocada por la

- Academia de Ciencias de los Estados Unidos con el objetivo de mejorar la educación científica. Un informe de la conferencia se encuentra en el libro de BRUNER, *The process of education*.
5. BRUNER, J.S. *The process of education*. Cambridge: Harvard University, 1976, ps. 8-9.
 6. BLOOM, B.S. *Learning from mastery*. UCLA Evaluation Comment. Los Angeles, v.1, n. 2, p. 1, 1968.
 7. Id. *Ibid.*
 8. HOWSAN, R.B. *Competence based instruction*. En: Washington Conference, Washington D.C., Nov. 1971.
 9. HOWSAN, R.B. *Competence based instruction*. En: Washington Conference, Washington D.C., Nov. 1971.
 10. Id. *Ibid.*
 11. UNITED STATES OF AMERICA. Department of Education. *A Nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington D.C., abr. 1985.
 12. WOMACK, J.P., JONES, D.T., ROOS, A. *A máquina que mudou o mundo*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
 13. AGV. *Automatic Guided Vehicles*.
 14. GYLLENMAR, G. *How Volvo adapts work to people*. *Harvard Business Review*, Cambridge, v. 55, ps. 102-113, Jul/Aug. 1977.
 15. ISO- International Standard Organization.
 16. ISO 14001: 1996. *Environmental management systems- Specification with guidance for use*. Capturado <http://iso.ch>.
 17. BS 8800. Versión europea de la norma ISO 14000.
 18. Citado en ELLIS, Paul. *Saying it all in standards*. *Educational Technology and Training International*, v. 29, ps. 198-205, (s.d).
 19. Apud. MERTENS, Leonard. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor, 1996, 119 p. (*Herramientas para la Transformación*).
 20. Apud. QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. *Annual Report 1997/8*. Inglaterra, 1994.
 21. GROOTINGS, Peter. *De la calificación a la competencia*. *Revista Europea de Formación Profesional*, Berlin, n.1, ps. 5-7, 1994.
 22. FIORE, Michael, SABEL, Charles. *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. New York: Basic Books, 1984, p. 13.
 23. HIRATA, Helena. *De la polarización de las calificaciones al modelo de competencia*. En: FERRETI, Celso et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
 24. CAPPELLI, Peter. *Are skill requirements rising? Evidence from production and clerical jobs*. *Industrial and Labour Relation Review*, Cornell University, v. 46, n. 3, Abr. 1993.
 25. Id. *Ibid.*
 26. CAPPELLI, Peter; RIGOVSKY, Nicolai. *¿Qué calificaciones requieren los nuevos sistemas de trabajo?* *Revista Internacional del Trabajo*, Ginebra: v. 113, n. 2, ps. 233-252, 1994. Número especial: *Competitividad, equidad y*

- calificaciones.
27. STERNBERG, R.J. Thinking styles: keys to understand student performance. Phi Delta Kappa, v. 71, n. 5, ps. 366-371, 1990.
 28. Id. Ibid.
 29. DACUM- Development a Curriculum. Es una metodología de análisis ocupacional creada en Canadá y desarrollada en la Universidad de Ohio.
 30. Mc CLELLAND, David; ATKINSON, J.W.; CLARK, R.A. et. al. The achievement motive. New York: Appleton Centry Crofts, 1953.
 31. JESSUP, Gilbert. Apud. PARKS, David. Competencia y contexto: visión global de la escena británica. Revista Europea de Formación Profesional. Berlín, n. 1, ps. 24-30, 1994.
 32. El MERCOSUR está constituido por los países del Cono Sur, excepto Chile. Son cuatro países: Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.
 33. VEDDER, Paul. Global measurement of the quality of education: a help to developing countries? International Review of Education, New York, v. 40, n. 1, ps. 5-7, 1994.
 34. Id. Ibid.

4 FOTOS Trabajo en Equipo

Talleres de Trabajo para los procesos de Gestión de la Calidad - UNMSM
Docentes de la UNMSM adecúan la «Guía de Autoevaluación 2007» y discuten los indicadores y estándares pertinentes.

CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Del Concepto a los sistemas

María Irigoin
Fernando Vargas

Boletín Cintefor

N.º 152

Certificación de competencias¹

Del concepto a los sistemas

María Irigoien

Fernando Vargas

El concepto de «certificación» así como las características de un certificado de calidad son temas del presente artículo. Además, los autores abordan el aspecto institucional del proceso de certificación y su relación con el objetivo último del mismo: el reconocimiento de las competencias adquiridas y demostradas por el trabajador, sin reparar en la forma como fueron adquiridas. María Etienne Irigoien, chilena, actualmente es Coordinadora del Comité de Autoevaluación Institucional de la Universidad de Chile. Autora y coautora de artículos y documentos técnicos, ha sido consultora de organismos internacionales y de universidades en América Latina. Fernando Vargas es colombiano; consultor en el área de formación y competencia laboral, autor de varios manuales y documentos técnicos. Fue subdirector del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, de Colombia.

1. Concepto

La certificación de las competencias es el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo.

Realmente, en los últimos años varios factores han colocado el tema de la certificación como un punto central. Puede mencionarse en la lista, la preocupación por mejorar la calidad y productividad de las organizaciones, los nuevos contenidos de los empleos y el cambio fundamental en la conceptualización del trabajo. De ser considerado una suma de tareas especializadas y, a veces, estrechamente concebidas, ahora el contenido del trabajo se revela como una compleja movilización de saberes, para resolver los problemas que surgen y lograr los objetivos propuestos.

Junto con lo anterior, la introducción del enfoque de competencia y la preocupación cada vez más generalizada por mejorar la calidad de los sistemas de formación, hacen que se requieran indicadores de la capacidad real de desempeño de las personas. El mercado de trabajo ha dispuesto de estos indicadores tradicionalmente asociados a los logros de los procesos educativos formales; sin embargo, ya en los 70, McClelland² alertaba sobre la incapacidad de las credenciales educativas como buenos predictores del desempeño laboral de la persona.

Son muchos los actores interesados en la certificación. El trabajo bien hecho es una necesidad para todos los trabajadores que deseen hacer

una carrera laboral ascendente. Las empresas, a su vez, esperan que sus contrataciones de personal redunden en mejores desempeños e incrementos en la productividad. Las instituciones de formación aspiran a atinar a las necesidades de los empleadores y al efecto ofrecen sus acciones de capacitación. Por último, suele ocurrir que el gobierno se preocupe del tema por razones atribuibles a las políticas de empleo o de mejoramiento de la calidad educativa.

Es así como se han perfeccionado procesos tendientes a certificar la competencia laboral con el claro interés de brindar mayor transparencia a las relaciones entre empleadores y trabajadores, así como de facilitar a unos y otros mejores opciones de contratación.

La certificación se ubica al final de las etapas del trabajo por competencias; requiere previamente de la identificación de competencias, su normalización, y luego de la evaluación de el/la candidato/a a ser certificado/a.

Una de las características clave de los certificados de competencia laboral es su independencia de los procesos educativos. El certificado se centra en las unidades de competencia para las cuales demostró su competencia el/la trabajador/a.

En tanto la evaluación de competencias maneja el proceso técnico de demostración del nivel de competencia del trabajador, la certificación tiene que ver con las cuestiones institucionales y políticas en lo que hace al reconocimiento público de la competencia, y precisa de validez, legitimidad y transparencia.

2. Características del certificado de competencia laboral

El certificado de competencia laboral se convierte en un testigo de las capacidades laborales del trabajador; aun de las adquiridas como resultado de la experiencia, fuera de procesos educativos formales, y como tal debe:

- tener significado,
- tener validez,
- producirse en un sistema transparente, y
- actualizarse con periodicidad.

Significación. El certificado tiene un alto significado para su aplicación laboral. No indica qué contenidos académicos o del conocimiento fueron evaluados; se refiere a competencias laborales incluidas en un estándar y conocidas por empleadores y trabajadores. Su significado explica el capital humano poseído por el trabajador, es decir, «el conocimiento que

los individuos adquieren durante su vida y que emplean para producir...»³.

Validez. Debe ser expedido en un marco institucional reconocido y legítimo. El reconocimiento hace alusión a la existencia de organismos legítimamente constituidos y de visibilidad pública que estén encargados de garantizar la calidad y transparencia en la expedición de los certificados.

Transparencia. El modelo institucional y el proceso de certificación deben ser abiertos para todos los interesados y de fácil visibilidad. Debe gozar de la credibilidad de empleadores y trabajadores. De lo contrario, el valor atribuido al certificado será escaso o nulo.

Actualización. Los certificados deben reflejar las competencias realmente poseídas por sus portadores. Toda vez que estas competencias implican capacidades de hacer, de ser y de aprender continuamente, el certificado debe ser periódicamente actualizado (según lo establezca el estándar). Su vigencia es fija en el tiempo dado que las competencias a que se refiere son susceptibles de obsolescencia debido a los cambios en la tecnología u organización del trabajo.

Pueden diferenciarse varios tipos de certificación, según las partes que intervienen. De hecho, en la práctica de los países latinoamericanos existe un tipo preponderante y algunos otros arreglos más localizados que el lector podrá diferenciar de acuerdo con la lectura.

El papel de la certificación

- La certificación es una forma de garantizar la calidad y de expresar el nivel de competencia alcanzado;
- Para las personas, la certificación puede representar la garantía para su inversión en capacitación, mejorar las oportunidades de movilidad en su carrera laboral y representar un elemento con significado en su «status» personal;
- Para las empresas, es una forma de valorar la competencia de la gente que podría reclutar o los resultados de su inversión en capacitación; y
- El acervo de conocimientos incorporado en las personas vinculadas.

3. Diferentes modelos de certificación

Fuente: Adaptado de: Bertrand Oliver - «Evaluación y Certificación de Calificaciones Vocacionales», IBERFOP, Madrid, 2000.

De acuerdo con los arreglos institucionales predominantes en un país, se suelen encontrar diferentes modelos de certificación.

Generalmente, se habla de modelos de 1ª, 2ª, y 3ª parte.

El modelo de primera parte. Se configura cuando los certificados son otorgados al finalizar los procesos de formación, por las mismas instituciones que la brindaron. Es el caso, por ejemplo, de los llamados Certificados de Aptitud Profesional (CAP) expedidos por las instituciones de formación profesional al terminar el proceso de capacitación de los aprendices. De hecho, tales aprendices, durante su formación, superaron las evaluaciones teóricas y prácticas; también participaron en pasantías de práctica laboral supervisada y evaluada. Como tal, el CAP es un certificado basado en el análisis de la capacidad laboral. Este tipo de certificado se puede denominar como de primera parte, porque es otorgado directamente por la institución de formación. No obstante, en los procesos de evaluación ha participado la empresa.

El modelo de segunda parte. En los ámbitos fundamentalmente académicos suele ocurrir que, además del establecimiento educativo que emite y otorga el certificado, interviene una segunda parte, usualmente la autoridad pública en materia educativa. Esta autoridad ha conferido al establecimiento educativo la facultad de otorgar el certificado y se reserva para sí mantener o suprimir dicha facultad de acuerdo con los procedimientos de verificación que lleve a cabo. Su papel se ve reflejado tradicionalmente en la firma del certificado, sin la cual este carece de validez.

La certificación de tercera parte. Cuando la expedición del certificado corre por cuenta de un organismo especializado, independiente de las instituciones que participaron en la formación, también de la forma en que la persona construyó sus competencias, e incluso independiente de la evaluación misma.

En los procesos de certificación de tercera parte usualmente existen tres funciones especializadas y diferenciadas, a veces institucionalmente:

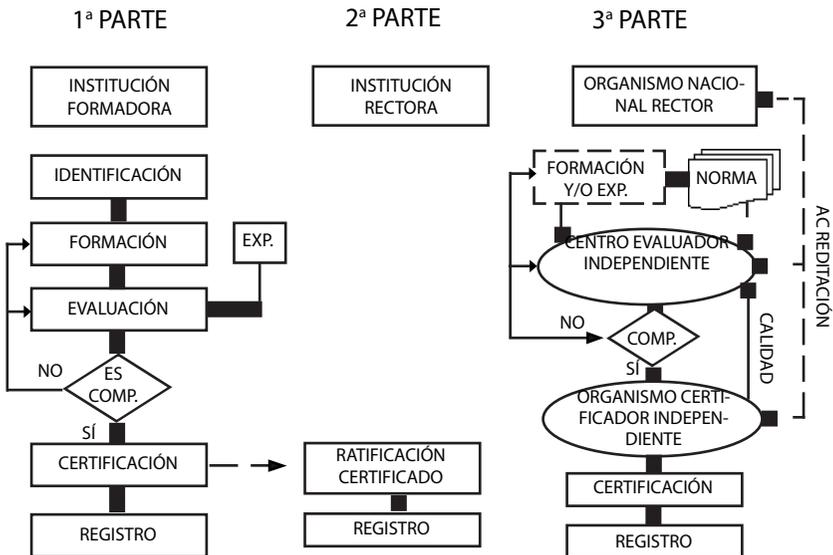
- La función de formación, a cargo de instituciones especializadas que, a pesar de poder expedir títulos a la culminación de estudios, no tienen que ver ni con la evaluación, ni con la certificación.
- La función de evaluación, a cargo de centros evaluadores que verifican la competencia laboral del candidato contra la norma. El centro evaluador recomienda la certificación, con base en los resultados.
- La función de certificación, a cargo de organismos certificadores especializados que actúan con base en la recomendación de los centros evaluadores.

A la certificación de primera parte puede accederse también mediante la aplicación del enfoque de competencia; se certifica a partir de la formación o la experiencia y previo un proceso de evaluación. En la certificación de segunda parte, un organismo rector -usualmente una autoridad pública- ratifica el certificado. En la certificación de tercera parte, ya existe la separación de funciones entre formador, evaluador y certificador. En los modelos de primera y segunda parte, el protagonismo institucional es de la formación; en el de tercera, lo es de la certificación.

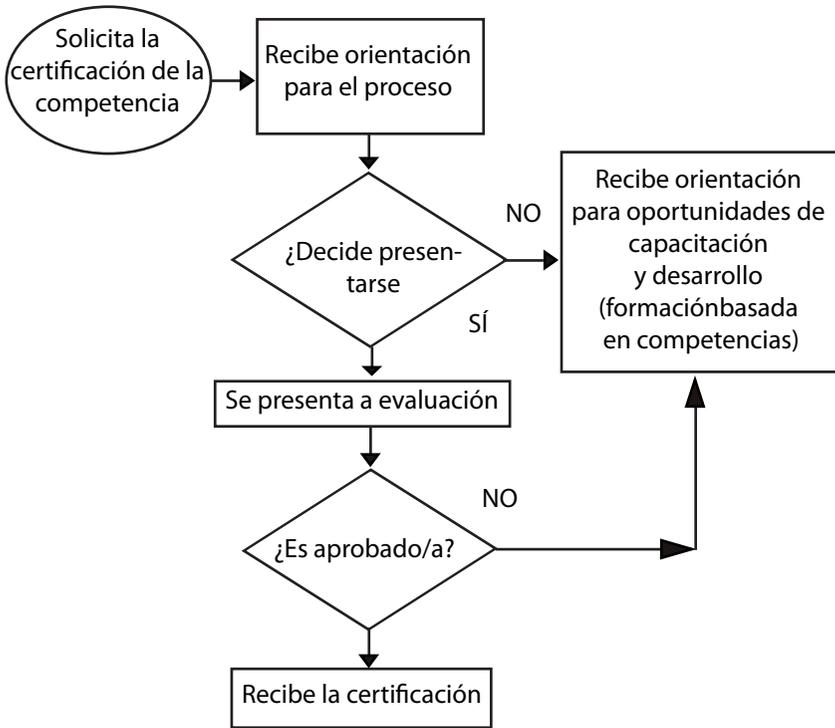
4. Procesos de Certificación

Con lo expuesto hasta ahora puede construirse una visión gráfica del proceso de certificación. Nótese que este esquema es útil para certificación de

LOS DIFERENTES MODELOS DE CERTIFICACIÓN



PROCESO DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS



primera, segunda o tercera parte. Lo que cambia en cada caso es la autoridad encargada de hacer la norma de competencia, realizar la evaluación o emitir el certificado. El esquema muestra el flujo de proceso desde la perspectiva de la persona que aspira a que se le certifique una competencia.

5. Los sistemas de certificación de competencia laboral

Un sistema de certificación de competencia laboral es un arreglo organizacional formalmente establecido en el cual se lleva a cabo el ciclo de identificar, estandarizar, formar y evaluar las competencias de los trabajadores.

Este arreglo organizacional viabiliza la participación de todos los oferentes formativos, genera criterios de coordinación para valorizar los certificados, crea mecanismos de aseguramiento de la calidad y convoca la participación de empleadores y trabajadores en la definición de su funcionamiento y en el de las necesidades formativas. Los arreglos institucionales conformados

para los sistemas de certificación de competencia laboral usualmente tienen varios niveles:

- Un nivel de dirección del sistema
- Un nivel intermedio ejecutivo y
- Un nivel operativo.

6. Componentes institucionales de un sistema de certificación⁴

Pueden haber tres niveles básicos en el diseño de un sistema: La Dirección del Sistema, el Nivel Ejecutivo Sectorial y el Nivel Operativo. En la gráfica siguiente se muestra un esquema general de un sistema de certificación de competencia laboral sobre la base del modelo de tercera parte.

Dirección del sistema

La Dirección del Sistema es un escenario tripartito en el cual se verifica el proceso de diálogo social y acuerdo en torno a la legitimidad y representatividad del sistema. El nivel directivo genera los acuerdos necesarios para establecer la estructura institucional y funcional del sistema. Tiene a su cargo la elaboración de la base institucional, esto es, las leyes o decretos que generan el marco de funcionamiento.

El nivel de dirección está conformado por actores representativos del lado empleador, los/as trabajadores/as y el gobierno. Ellos se ponen de acuerdo sobre el concepto de certificación a desarrollar, la forma de hacerlo, quiénes y cómo pueden hacerlo. Eventualmente, la figura directiva del sistema puede ser de carácter bipartito, con empleadores y trabajadores, pero se requiere que se haya dado una base previa de apoyo (a veces jurídico o programático; a veces financiero) por parte del sector gobierno.

En el nivel directivo se dictan las «reglas del juego» del sistema. Su representatividad es fundamental. De ahí que la intervención pública sea altamente deseable y con una estrategia claramente definida⁵.

La creación del nivel directivo del sistema no necesariamente implica creación de nuevas instituciones o de más procesos burocráticos. El sistema de certificación tiene un compromiso ineludible con la equidad en el acceso, de modo que si establece barreras como más trámites o mayores costos para los trabajadores o empleadores, su base de credibilidad puede resultar afectada.

El nivel sectorial

El nivel sectorial es de carácter ejecutivo y está conformado fundamentalmente

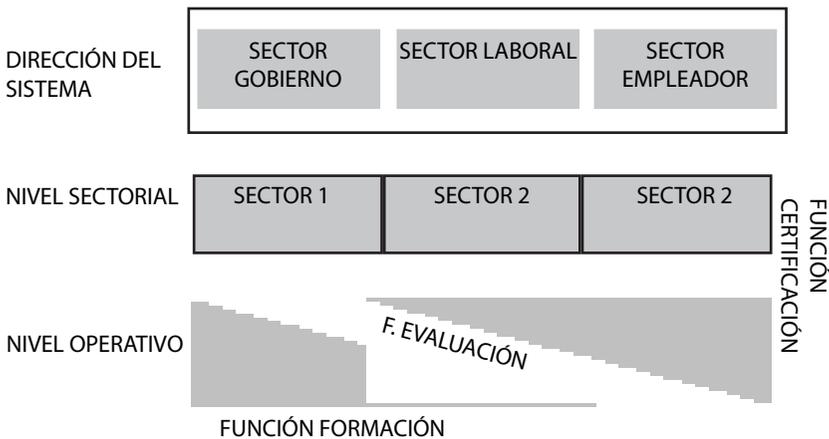
por empleadores y trabajadores de un sector ocupacional específico. En este nivel se llevan a cabo los procesos de análisis ocupacional y la elaboración de los estándares de desempeño sobre las cuales se certifica.

Las normas de competencia elaboradas quedan contempladas dentro del arreglo estructural que se haya logrado hacer en el nivel directivo. Las normas pueden adquirir el carácter de bien público y ponerse al alcance de las instituciones de formación, de los aspirantes a empleo para decidirse por programas de capacitación y de las entidades capacitadoras para actualizar sus currículos.

El diseño y elaboración de una base de datos sistematizada que contenga las normas de competencia para la consulta pública es deseable y un producto de alta utilidad a los efectos de orientar de los programas de formación y de orientación ocupacional para los buscadores de empleo.

En el nivel sectorial se pueden organizar los procesos de elaboración de las normas de competencia con la participación de las instituciones de formación, organizaciones y trabajadores. Más aún, las instituciones que desarrollen procesos de elaboración de perfiles a base de competencias pueden garantizar que estos tengan representatividad en la consulta a los actores sociales, y lograr que tales perfiles sean adoptados como normas

PERFIL DE UN SISTEMA DE FORMACIÓN Y CERTIFICACIÓN



por el nivel sectorial.

En este nivel también se pueden desarrollar funciones de aseguramiento de la calidad del sistema mediante mecanismos como la realización frecuente de evaluaciones de impacto de la formación y la participación en la verificación externa en los procesos de evaluación y certificación de competencias.

Nivel operativo

El nivel operativo incluye las instituciones dedicadas a la formación de los trabajadores, así como a las que desempeñan funciones de evaluación y certificación.

Las instituciones formadoras desarrollan sus currículos a partir de las normas de competencia establecidas e institucionalizadas. El nivel sectorial proporciona las normas para el desarrollo de los currículos.

La elaboración de las normas de competencia liderada desde el nivel sectorial sirve como base para que en el nivel operativo se desarrollen tres actividades fundamentales:

- La formación profesional,
- La evaluación de competencias y
- La certificación.

En este material asumimos las tres actividades como funciones y no necesariamente a cargo de instituciones diferentes.

La función de formación es desarrollada por todas las instituciones públicas y privadas y las organizaciones que ejecutan programas formativos. Una de las funciones del sistema será lograr que tales instituciones mejoren globalmente su calidad al tener acceso a perfiles actualizados de competencia, pero también mediante la realización de evaluaciones de impacto y divulgación de sus resultados.

La función de evaluación es realizada en los centros evaluadores de las instituciones formativas o en las organizaciones, por evaluadores capacitados y competentes. Esta función es objeto de verificación interna en los centros formativos y organizaciones, así como de verificación externa liderada desde el nivel sectorial.

Nada impide que una misma institución lleve a cabo la función de formación y la función de evaluación; la separación institucional es un precepto del modelo anglosajón de certificación y no es, necesariamente, la única vía para el aseguramiento de la calidad y la transparencia de la evaluación y certificación. En cambio, sí tiene el riesgo de generar más instituciones y

más costos a la certificación. Por otra parte, si se optara por la no separación institucional, es imprescindible tener el máximo cuidado para satisfacer el requisito ético evidente de no convertirse en juez y parte al servicio de los propios intereses.

La función de certificación garantiza el reconocimiento formal de la competencia laboral una vez llevado a cabo el proceso de evaluación. Esta función también puede estar a cargo de un centro formador y evaluador bajo el mismo argumento desarrollado en el párrafo anterior. A efectos de garantizar la calidad y transparencia del sistema, se requiere separación funcional, mas no separación institucional.

Sin embargo, pueden crearse modelos donde estas funciones estén desarrolladas por diferentes instituciones. Bajo la lógica de las normas ISO 9000, por ejemplo, existen entidades certificadoras que ya se han interesado por cubrir, además de la certificación de productos y de organizaciones, la certificación de trabajadores. El tema aquí es que los costos de funcionamiento no resulten inequitativos y atenten contra el libre acceso al sistema. Los arreglos institucionales son legítimos cuando están de acuerdo con la tradición, el carisma y la racionalidad (Weber, citado por Bjornavold, 2000), de modo que no se puede intentar trasladar automáticamente modelos que se han establecido como resultado de muchos años de historia y costumbres en otros países y contextos.

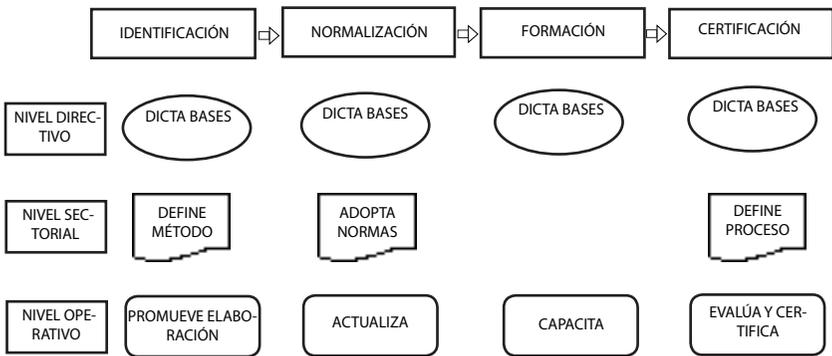
Lo que sí resulta del todo deseable es que las funciones cumplidas en el nivel operativo correspondan a la idea de sistema por disponer de una base de cohesión y funcionamiento articulado que genera una cierta sinergia. Ese efecto se consigue articulando esfuerzos a partir del diálogo entre los interesados y reconociendo las genuinas ventajas que pueden aprovechar las organizaciones y los trabajadores al disponer de un arreglo que facilite la transformación y valoración del conocimiento aplicado en el trabajo.

7. Componentes técnicos de un sistema de certificación

Una de las primeras funciones técnicas de un sistema de certificación es la de actualizar los contenidos ocupacionales. En este aspecto, las nuevas exigencias se derivan de la conformación actual de los empleos y las innegables ventajas de hacer descripciones sobre grupos de competencias y no estrechos puestos de trabajo. Una bien dirigida labor de concertación con empleadores y trabajadores/as puede permitir establecer áreas ocupacionales en sectores clave para efectuar procesos de certificación.

La identificación de competencias tiene varios tipos de posibilidades metodológicas. Hay que decidirse por alguna. La gama va desde los sistemas

COMPONENTES INSTITUCIONAL Y TÉCNICO DE UN SISTEMA DE CERTIFICACIÓN



de análisis de puestos de gran contenido taylorista, hasta las nuevas Opciones relacionadas con el enfoque de competencia laboral que implican usar herramientas de análisis funcional desarrolladas en el Reino Unido (National Vocational Qualifications). Se cuenta también con las metodologías centradas en el desarrollo curricular (DACUM) y las que han perfeccionado las instituciones de formación.

Una vez identificados los contenidos ocupacionales de acuerdo con la opción metodológica escogida, se formalizan las descripciones de tales contenidos en un sistema de normas o estándares. Este proceso permite armar un banco de normas que resulta muy útil para ejercicios posteriores en otros sectores.

Como ya se ha dicho, las normas de competencia son una muy buena base para la elaboración de mejores programas de formación. De hecho, la formación orientada hacia el desarrollo de competencias laborales se referencia en normas, aunque debe resolver otros desafíos para lograr el desarrollo de las competencias requeridas hoy en el mundo del trabajo.

La ejecución de los procesos formativos basados en las normas y currículos diseñados por competencias será mucho más relevantes para una buena certificación ocupacional. Los certificados expedidos mostrarán las realizaciones laborales en las que el poseedor es capaz de realizar un desempeño óptimo. Como tal, le pueden garantizar una mejor movilidad laboral al describir lo que puede lograr con su trabajo y no solo un título académico.

En el cuadro anterior se muestra la interacción entre las diferentes fases

del trabajo por competencias (identificación, normalización, formación y certificación) con los tres niveles típicos de un sistema de formación. A cada nivel corresponde una función principal en relación con cada fase del proceso.

Pero también pueden verse las fases del trabajo por competencias en relación con las diversas alternativas metodológicas que existen para realizar cada una de ellas. Por ejemplo, para la identificación de las competencias se puede recurrir a varios métodos. El método elegido definirá el formato que tendrá la norma de competencia; lo importante es recordar que la norma debe incluir por lo menos, la identificación de una realización profesional, los criterios de desempeño, las evidencias de producto y conocimientos y el rango de aplicación.

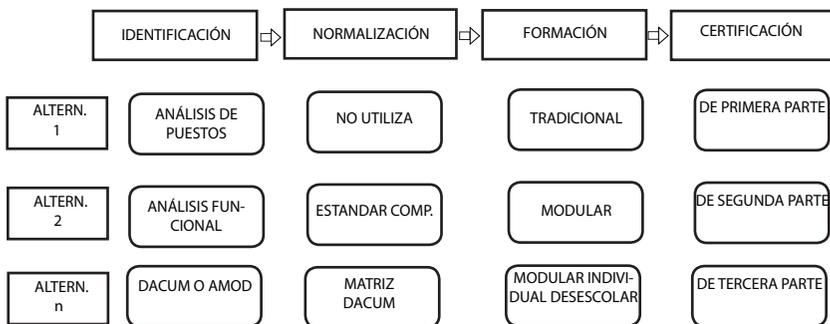
Respecto a la formación, el nivel operativo presenta varias opciones que flexibilizan la acción de capacitar y entregan contenidos orientados a la generación de las competencias demandadas. Por último, en la certificación, las diferentes opciones incluyen sistemas de primera, segunda y tercera parte.

8. Beneficios de la certificación de competencias

Además de la siguiente lista que enumera algunos beneficios de la certificación, se pueden mencionar otros aspectos que se desarrollan en relación con la valoración del conocimiento, la calidad de los certificados y la participación de los diferentes actores en el proceso de certificación.

Beneficios para la organización empleadora:

DIFERENTES OPCIONES TÉCNICAS DE UN SISTEMA DE CERTIFICACIÓN



- Mejor desempeño del empleado,
- Los empleados están preparados para demandas presentes y futuras de los trabajos,
- Mejor aprovechamiento de las posibilidades de formación,
- Dispone de un indicador de calidad de la formación.

Beneficios para el/la candidato/a:

- Calificación reconocida nacionalmente,
- reconocimiento de las capacidades y experiencia presentes,
- Calificaciones obtenidas al propio ritmo de el/la candidato/a,
- Facilita el progreso y desarrollo de carrera,
- Mejora las opciones de movilidad laboral al incluir competencias transversales.

La valoración de la certificación y la valoración del conocimiento

El certificado en un contexto laboral como el de hoy es un crédito al conocimiento poseído por el trabajador quien lo aplica eficientemente en sus actividades laborales. En esta sociedad del conocimiento se valora altamente la capacidad de movilizar los distintos saberes y poner en juego soluciones creativas en la ejecución del trabajo. Sin embargo, hasta ahora los tradicionales reconocimientos académicos han sido los únicos indicadores sobre ese potencial. El certificado se ha usado en algunos casos con carácter habilitante, como permiso para trabajar en ciertas áreas de interés público o de alta incidencia en la salud o seguridad de las personas y el ambiente. Pero también el certificado tiene mucho que decir sobre las capacidades de las personas, lo que aprendieron en su trabajo y en su experiencia, lo que demostraron en procesos de evaluación y lo que ha sido resultado de su formación y desarrollo. En este caso, es un medio para valorizar el capital humano poseído por las personas y representado en las competencias que dispone y ha demostrado.

Certificados con calidad asegurada

Al tener un valor reconocido en la vinculación y movilidad laboral de su poseedor, el certificado necesita provenir de un sistema en el cual se garantice su calidad. Los sistemas de certificación deben garantizar mecanismos de aseguramiento de la calidad como los que se analizaron en cuanto a la evaluación (verificación externa e interna) en el punto precedente.

Pero también una buena calidad resultó de una efectiva participación de los

interesados (trabajadores, empleadores y sector gobierno) en la definición de las «reglas del juego» y en el proceso mismo.

Participación de empleadores y trabajadores

Los sistemas de certificación necesitan de legitimidad que en buena parte se gana con la participación de todos los comprometidos en el proceso: empleadores, trabajadores y gobierno. La legitimidad garantiza la participación, la credibilidad del proceso y la posterior e indispensable valoración que debe tener el certificado en la sociedad. Mucho del valor del certificado proviene de su legitimización social.

A mayor participación expresada en la identificación de las competencias con el aval de los empleadores y trabajadores, y en la conformación de diseños institucionales que cumplan funciones de ejecución, estandarización, gestión o dirección del sistema, mayor será la legitimidad del sistema y el valor social del certificado.

NOTAS

1. El presente es un trabajo extractado de la publicación: «Competencia Laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud» elaborado por Cinterfor/OIT para la Organización Panamericana de la Salud. Mayo de 2002.
2. MCCLELLAND, David. «Modificando la competencia más que la inteligencia», *American Psychology Review*, 1973.
3. Tomamos la definición de capital humano de Bjorndvold, Jens. «¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales». En: *Revista Europea de Formación*, nº 12, CEDEFOP. 2000.
4. Esta parte está desarrollada sobre: Vargas, Fernando. «Algunas apreciaciones alternativas para un sistema de certificación ocupacional»; documento elaborado para el proyecto sobre Certificación Ocupacional y Diversidad, OIT Brasil-Ministerio del Trabajo y Bienestar Social del Brasil, 1999.
5. STEEDMAN, Hillary. «Evaluación, Certificación y Reconocimiento de las Destrezas y Competencias Profesionales». En: *Revista Europea de Formación Profesional*, N.º 1, CEDEFOP, Berlín, 1994.

FOTO Curso Internacional (Claudio Rama)

Curso Internacional sobre Gestión de la Calidad Universitaria
Auditorio Ella Dunbar Temple
Ciudad Universitaria - UNMSM

3. COMPETENCIAS GENÉRICAS

REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

INFORME FINAL
PROYECTO TUNING
AMÉRICA LATINA
2004 -2007

Editado por
Pablo Beneitone (Argentina)
César Esquetini (Ecuador)
Julia González (España)
Maida Marty Matelá (Cuba)
Gabriela Siufi (Argentina)
Robert Wagenaar (Países Bajos)

Universidad de Deusto
Universidad de Groningen

2007

3. Competencias genéricas

Introducción

Desde sus orígenes, la universidad ha sido el ámbito de la creación y transmisión del conocimiento. El cumplimiento de esta misión ha supuesto la permanente generación de procesos que garantizaron tanto la producción como la apropiación de este conocimiento, por parte de un conjunto de personas. Con el correr de los años, esta congénita y fundamental misión se ha ido complejizando: por una parte, debido a que las modalidades de producción del conocimiento se han diversificado y transformado, incluso el propio conocimiento científico-disciplinar y sus aplicaciones muestran un dinámico crecimiento exponencial y multiplicador; por otra parte, la tradicional universidad encerrada en sí misma, en sus «claustros», ha ido estableciendo una mayor apertura, optimizando sus relaciones de vinculación y articulación con el medio social en el que está inserta.

Esta apertura, a su vez, se relaciona con otro aspecto no menos relevante: la creciente demanda de compatibilización de los programas de formación entre universidades, dentro del mismo país como de otros, para favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores, tanto en el pregrado como en el postgrado. La complejidad y dinamismo de los procesos previamente enunciados, junto con otros fenómenos conexos, tales como la diversidad de fuentes y modalidades de información y las nuevas modalidades de acumulación de poder, que se generan con el dominio de la tecnología, determinan, para el sistema formador, una permanente revisión y resignificación de las ofertas educativas»¹.

Es un hecho comprobado que el mundo de nuestros días se caracteriza por sus cambios acelerados. Una serie de factores generales, tales como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento y la necesidad de patrocinar y gestionar la diversidad hacen necesario un entorno educativo significativamente diferente y obligan permanentemente a la universidad a repensar sus tradicionales misiones, funciones y responsabilidades.

Situados en el contexto latinoamericano, los movimientos sociales, económicos y políticos dan muestras claras que nuestras sociedades necesitan contar con ciudadanos preparados cultural e intelectualmente, para hacer frente a los desafíos del presente y del futuro, para dirigir sabia y satisfactoriamente sus propios destinos, así como asumir el papel que deben jugar en el desarrollo de sus países. Las universidades, por el rol que ocupan en la sociedad, son las organizaciones mejor preparadas para desempeñar una función clave en el diseño e implementación de estrategias adecuadas

para arribar a esta meta. Tienen la misión, y, por sobre todo, la responsabilidad fundamental de usar sus conocimientos, su tradición y su capacidad de innovación para preparar el futuro de América Latina.

Las universidades han de formar a sus estudiantes, dentro de una perspectiva en la que el aprendizaje sea una tarea vitalicia, para una carrera productiva y para la ciudadanía. Las universidades deben ser cada vez más conscientes de que su misión está en permanente transformación, su visión en constante efervescencia, y que su liderazgo -en el campo de la elaboración y transmisión del conocimiento- requiere de una nueva sensibilidad hacia los cambios sociales. Para ello, se vuelve imprescindible el contacto y el intercambio regular de opiniones con otros actores interesados, del mundo académico, como de otros sectores, tales como empresarios, referentes de la sociedad civil y gobiernos. La educación induce a la sociedad a progresar, pero, al mismo tiempo, tiene que responder y adelantarse a los requerimientos de esta última, elaborando estrategias que se adecuen a los programas de estudio que formaran los futuros profesionales y ciudadanos.

En relación con esta perspectiva, el marco de acción para el cambio y el desarrollo de la educación superior, ha sido debatido y acordado internacionalmente, en 1998, en ocasión de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior². Entre los ejes prioritarios propuestos, figuran «una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional». Proclama como misiones y funciones de la educación superior, entre otras, «proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades». Respecto de forjar una nueva visión «el objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad». Así también sobre métodos educativos innovadores, se recomienda «propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales». Asimismo, propone «ratificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y

entre ellos».

Algunas definiciones sobre el concepto de competencia

La definición del término competencia no es un ejercicio simple. La misma conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación - sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes.

Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo³.

Otra definición nos señala que las competencias son «complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas»⁴.

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanjear las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado el saber vivir en comunidad y el saber trabajar en equipo. Al debilitar las fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte, la creatividad⁵.

El pensamiento de Howard Gardner⁶, acerca de la noción de inteligencias múltiples, ratifica que las competencias no son innatas, tampoco predeterminadas. No se nace destinado para desarrollar una competencia. Las personas con su inteligencia están en condición de elaborar construcciones, a partir de la exigencia del entorno, que les aporta multiplicidad de estímulos. Así, pueden llegar a desarrollar capacidades específicas.

El concepto competencia en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales⁷. La competencia, al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas de cada cual, motivaciones que deberán ser comunicadas al grupo de trabajo. La integración de estas dos áreas conforma la opción de vida, para el desarrollo de las potencialidades de un individuo, en relación con su ambiente, a partir de sus intereses y aspiraciones⁸.

Asimismo, la definición de Competencias que da Tuning Europa⁹ es la siguiente: las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).

Competencias genéricas y competencias específicas¹⁰

Tal como se expresa en las definiciones vertidas, se puede decir que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc. Las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título, y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio. Concretamente, se está abordando la Línea 7 de trabajo de la metodología Tuning, la cual propone analizar tanto las competencias genéricas, como aquéllas, específicas, que se relacionan con cada área temática. El análisis de las competencias específicas de cada área será desarrollado en el capítulo siguiente.

En una sociedad cambiante, donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. La elección de una enseñanza basada en el concepto de competencia, como punto de referencia dinámico y perfectible, puede aportar muchas ventajas a la educación, tales como:

- a) Identificar perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio. En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias emergen como un principio orientador para la selección de la clase de conocimientos que pueden ser apropiados para objetivos específicos. El énfasis en que los estudiantes adquieran unas competencias determinadas puede afectar positivamente la transparencia y la calidad de los programas educativos. Constituyen importantes ventajas para acceder al mundo del trabajo y al ejercicio responsable de la ciudadanía.
- b) Desarrollar un nuevo paradigma de educación, primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento. En el paradigma enseñanza-aprendizaje, se está produciendo un cambio que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende. El interés en el desarrollo de competencias, en los programas educativos, concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y un compromiso efectivo, debido a que el propio estudiante debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla, compararla, seleccionarla y evaluarla, utilizando diversas modalidades (biblioteca, consultas a profesores, intercambio con los compañeros, internet, etc.). El conocimiento y la comprensión deben ir unidos a su traducción en una práctica efectiva.
- c) Responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje. La «sociedad del conocimiento» es también la «sociedad del aprendizaje». Las personas precisan ser capaces de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido, de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes. La proliferación de diferentes modos de educación (tiempo completo, tiempo parcial, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad afectan también el ritmo con el que individuos o grupos se involucran en el proceso educativo. Esto influye no solamente en la forma y estructura de la entrega de programas, sino en el enfoque total de la organización del aprendizaje, lo que conlleva estructuras menos rígidas y una entrega

más flexible del conocimiento, con la condición de mayor guía y apoyo.

- d) Contribuir a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía. La reflexión sobre las competencias tiende a la búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo. Este énfasis sobre el desempeño en el trabajo continúa siendo de vital importancia. En este contexto, las competencias y las destrezas pueden relacionarse mejor y pueden ayudar a los graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación, en una economía en permanente proceso de cambio. La pregunta a la sociedad, la consulta, la escucha constante a los diversos actores, deben ser temas de análisis y reflexión, para la creación de los nuevos programas.
- e) Propiciar un impulso para la construcción y consolidación del Espacio América Latina, el Caribe y la Unión Europea de Educación Superior. El Espacio ALCUE/UEALC es reconocido como un elemento estratégico en el fortalecimiento de las relaciones bilaterales y multilaterales entre los Estados, así como entre las universidades y demás instituciones de educación superior, que contribuye eficazmente en los procesos de mejora continua de la calidad de los sistemas educativos nacionales. En la declaración de la II Reunión de Ministros de Educación América Latina, el Caribe y la Unión Europea¹¹, se reafirma al compromiso de fortalecer las universidades y demás instituciones de educación superior, públicas y privadas, que deben promover la excelencia académica, para el desarrollo integral de los pueblos y las regiones. Respecto del Horizonte 2015, este Espacio se plantea, entre otras metas, alcanzar la constitución de mecanismos de comparabilidad eficaces, que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias, sustentados en sistemas nacionales de evaluación y la acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo, basado en códigos de buenas prácticas y en la confianza mutua entre las instituciones de educación superior; consolidar programas que fomenten una intensa movilidad de estudiantes y profesores; buscar fuentes de financiamiento para el desarrollo de los programas.
- f) Tomar en consideración los acuerdos firmados en la última Conferencia Iberoamericana de Educación¹². Los ministros de Educación acuerdan potenciar los esfuerzos y acciones que los gobiernos y redes regionales de instituciones de educación superior están desarrollando, para la construcción de espacios comunes multilaterales, así como para la conformación de redes de cooperación e intercambio académico, como un medio eficaz para la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).

g) Estimular acuerdos para la definición de un lenguaje común, que facilite el intercambio y el diálogo entre los diferentes grupos interesados. El cambio y la variedad de contextos exigen una investigación constante de las demandas sociales, para la elaboración de los perfiles académicos y profesionales, lo que subraya la necesidad de intercambiar y revisar constantemente la información sobre lo que es plausible o apropiado. El lenguaje de las competencias, puesto que viene de fuera de la academia, podría considerarse más adecuado para el intercambio y el diálogo con grupos que no están directamente involucrados en la vida académica, pero que pueden contribuir a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y la creación de un sistema permanente para mantener al día los ya existentes. Los nuevos programas deben estar guiados por los perfiles académicos y profesionales. Estos perfiles deben ser expresados en competencias y deben responder a demandas sociales, que fomenten el empleo y el servicio a la sociedad. Por lo tanto, la consulta social es uno de los elementos básicos en esta construcción curricular.

En síntesis, las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines. La tendencia hacia una «sociedad del aprendizaje» ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace algún tiempo. Algunos elementos que definen este cambio de paradigma son una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas y en la organización y los resultados del aprendizaje.

Aportes de una educación basada en competencias para distintos actores

Históricamente, para el diseño de un plan de estudios o para el desarrollo de un currículum, se parte de la base de la construcción de un estudiante ideal. El problema, al que nos venimos enfrentando en estas últimas décadas, radica en la distancia que media entre ese estudiante promedio construido y los estudiantes concretos, entre las expectativas imaginadas o proyectadas y las reales. Efectivamente, hoy podemos comprobar que un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior, sin haber adquirido las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para el razonamiento lógico matemático, capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de argumentación, etc., además de contenidos disciplinares no aprendidos. Los docentes universitarios, en general, consideran las condiciones mencionadas como adquiridas y ejercitadas plenamente en el nivel medio, lo que suele ser causa de numerosas frustraciones en estudiantes y docentes. El reconocimiento de la situación descrita es el primer paso para establecer las estrategias pedagógicas

adecuadas, que permitan, tanto actuar sobre los obstáculos del aprendizaje, como, principalmente, anticiparlos¹³.

Se debe adoptar estrategias que den cuenta de los problemas en forma integral y la enseñanza basada en competencias lleva en esa dirección, al proponer la resolución de situaciones complejas, contextualizadas, en las que interaccionan conocimientos, destrezas, habilidades y normas.

Por otra parte, y en lo referido a las aspiraciones de los estudiantes, las clásicas certezas sobre la inserción de los graduados universitarios se han desmoronado y las posibilidades de «éxito profesional» no están aseguradas de manera lineal, para nadie. A esto se suma que, en situaciones de crisis económica, en cualquier país disminuyen las ofertas de empleos y de ocupación efectiva, lo que se ve agravado en naciones que parten de un alto índice de desocupación.

Los campos profesionales se transforman y generan nuevos nichos de tareas y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros trabajos. La mayor parte de los estudios recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar, en la formación profesional. Es decir, la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos.

El diseño y desarrollo curricular basado en competencias constituyen un modelo facilitador con múltiples beneficios para diversos actores:

- Para las instituciones de educación superior:

- Impulsa la constitución de una universidad que ayuda a aprender constantemente y también enseña a desaprender.
- Supone transparencia en la definición de los objetivos que se fijan para un determinado programa.
- Incorpora la pertinencia de los programas, como indicadores de calidad, y el diálogo con la sociedad.

- Para los docentes:

- Propulsa trabajar en el perfeccionamiento pedagógico del cuerpo docente.
 - Ayuda en la elaboración de los objetivos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio de las materias, incorporando nuevos elementos.
 - Permite un conocimiento y un seguimiento permanente del estudiante, para su mejor evaluación.
- Para los estudiantes y graduados:
- Permite acceder a un currículo derivado del contexto, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses y provisto de una mayor flexibilidad.
 - Posibilita un desempeño autónomo, el obrar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas, realizar acciones innovadoras.
 - Implica la necesidad de desarrollar: el pensamiento lógico, la capacidad de investigar, el pensamiento estratégico, la comunicación verbal, el dominio de otros idiomas, la creatividad, la empatía y la conducta ética.
 - Contribuye a tornar preponderante el autoaprendizaje, el manejo de la comunicación y el lenguaje.
 - Prepara para la solución de problemas del mundo laboral, en una sociedad en permanente transformación.
 - Prioriza la capacidad de juzgar, que integra y supera la comprensión y el saber hacer.
 - Incluye el estímulo de cualidades que no son específicas de una disciplina, o aún de características específicas a cada disciplina, que serán útiles en un contexto más general, como en el acceso al empleo y en el ejercicio de la ciudadanía responsable.
- Para los empleadores:
- Conjuga los ideales formativos de la universidad con las demandas reales de la sociedad y del sector productivo.
 - Proporciona graduados capacitados en el manejo de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, con posibilidades para operar con creatividad en distintos campos, científico, técnico, económico, social y ético.
- Para los sistemas educativos nacionales:
- Permite abordar la compatibilización de los planes de estudio, con independencia de las mallas curriculares, es decir de distribución y cantidad de asignaturas previstas en cada plan.
 - Trabaja sobre grados de desarrollo de las diferentes competencias pertinentes a un área de formación, lo que implica consensuar las competencias de egreso del área en cuestión.

- Permite diseñar y articular con mayor facilidad, con sistemas que tengan en cuenta el tiempo real de trabajo del estudiante.

- Para la sociedad:

- Fomenta la habilidad para la participación ciudadana, brindándole a cada sujeto la capacidad para ser protagonista en la constitución de la sociedad civil.

Dificultades y prejuicios respecto del concepto de competencias

La planificación por competencias tampoco está excluida de dificultades y riesgos. El tema del currículo basado en competencias, como lo expresan diferentes instituciones que han avanzado en esta experiencia, no es algo sencillo, porque genera resistencia al cambio, por el conflicto de intereses particulares y por los múltiples enfoques de disciplinas diferentes.

Tradicionalmente, las universidades han concebido su tarea como limitada únicamente a la elaboración y transmisión del conocimiento de las diferentes disciplinas, lo que explica que muchos académicos no estén acostumbrados a considerar los temas de las metodologías de enseñanza/aprendizaje como una práctica habitual y compartida; y no estén familiarizados con el vocabulario y el marco conceptual que se usa para describir y clasificar dichos métodos.

También es necesario recordar que el concepto de competencias ha sido frecuentemente asociado a un carácter utilitario y eficientista, a perspectivas conductistas de enseñanza programada y a la subordinación de la educación al sector productivo. Por lo que surge el riesgo de focalizarse solo en lo laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural.

Es trascendental remarcar, las veces que sea necesario, que la comparabilidad de currículum, de métodos de aprendizaje y evaluación, difiere de la homogeneidad y que la diversidad NO constituye un inconveniente en lo que respecta a los perfiles académicos y profesionales, sino más bien una ventaja. Por otra parte, el hecho de que el lenguaje de las competencias pueda ser comprendido por los organismos profesionales y otros grupos y representantes de la sociedad interesados en la educación, debería ser enfocado como una ventaja y no con el prejuicio de que la formación se basa en las exigencias y requerimientos del mercado. Por el contrario, el cambio y la variedad de contextos requieren una exploración constante de las demandas sociales, para diseñar los perfiles profesionales y académicos, y hace necesaria la consulta y el debate permanente con todos los actores involucrados en la formación de profesionales.

Además, el currículo basado en competencias debiera complementarse con una concepción de currículo, flexible y recurrente, que se de en forma cíclica a lo largo de la vida productiva de los profesionales y aborde la formación de pregrado/grado como un ciclo inicial, que habilita para la formación continua.

Fundamentalmente, se debe destacar la necesidad de contar con apoyo y decisión institucional de promover el concepto de educación participativa, estimular el rediseño curricular y los cambios con el sistema de evaluación, colocar como prioritarias la capacitación de los profesores y la investigación educativa, así como la supervisión y asesoría permanentes en el proceso de transformación.

Definición de competencias genéricas para América Latina en el marco del proyecto Tuning-América Latina

El proyecto Tuning-América Latina se inicia a finales de 2004, y entre las primeras tareas, se encuentra la definición de cuáles serían las competencias genéricas para América Latina. Para ello, se le solicitó a cada Centro Nacional Tuning (CNT) que presentara una lista de las competencias genéricas consideradas como relevantes a nivel nacional. Para la elaboración de las mismas, se tomó como punto de partida la lista de las 30 competencias genéricas identificadas en Europa¹⁴, así como diferentes aportes realizados por varios participantes del proyecto¹⁵.

Cada CNT definió el procedimiento más conveniente para la elaboración de la lista, para lo cual pudieron consultar universidades, expertos a nivel nacional, o cualquier otro mecanismo que consideraran pertinente. En los países donde había universidades miembros del Comité de Gestión, se sugirió como conveniente articular con ellos el procedimiento.

Una vez terminado el trabajo a nivel país, cada CNT envió al núcleo técnico del proyecto una lista de las competencias genéricas consideradas como fundamentales. Esto permitió armar un consolidado, con los aportes de los 18 países participantes, que dio como resultado un listado de 85 competencias genéricas.

En la primera Reunión General del Proyecto, realizada en Buenos Aires, en marzo 2005, se presentó, a modo de borrador y como parte de los documentos de trabajo, el compilado de las 85 competencias genéricas propuestas por los 18 países, que fueron agrupadas por categorías para facilitar la reflexión, definición y redacción final de una propuesta consensuada. Esta tarea se realizó en los cinco grupos que estaban trabajando en ese entonces (las cuatro áreas temáticas: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas y el grupo de los CNT) y el último día de reunión, en plenario,

se tomó la decisión de presentar un listado definitivo de 27 competencias genéricas y definir las características de la consulta: a quiénes consultar, a cuántos consultar y de qué forma hacerlo. Además, se acordó que las 62 universidades participantes, correspondientes a los 18 países, con el apoyo de los CNT, llevarían a cabo la consulta sobre competencias genéricas, a través de las áreas del proyecto en las que estaban trabajando. Al final del cuestionario consensuado, se incluyó la opción «otras», para que el encuestado pudiera incluir competencias genéricas que no hubiesen sido consideradas en la lista puesta a consideración.

Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Al comparar los listados elaborados por el proyecto europeo y el proyecto latinoamericano, se encuentra gran similitud en la definición de las

competencias genéricas principales. Existen 22 competencias convergentes, fácilmente comparables, identificadas en ambos proyectos, las cuales en el listado latinoamericano se han precisado aun más en su definición. Por otro lado, existen 5 competencias del listado europeo que fueron reagrupadas y redefinidas en 2 competencias por el proyecto latinoamericano. Finalmente, hay que resaltar que el proyecto latinoamericano incorpora 3 competencias nuevas: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural; tres competencias del proyecto europeo no fueron consideradas en la versión latinoamericana (conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro).

Metodología y diseño de la muestra

Se tomó la decisión de utilizar un diseño de muestreo por conglomerados (o muestreo por clusters), puesto que los encuestados están agrupados en las propias universidades. El supuesto de un muestreo al azar puede no ser válido, dado que los encuestados no son estrictamente independientes unos de otros. Al mismo tiempo, las universidades muestran cierto efecto conglomerado a nivel de cada país.

El diseño por clusters se usa ampliamente en investigación¹⁶ y no representa por sí mismo una fuente de parcialidad. El muestreo por conglomerados afecta el error de muestreo del estudio de cualquier cálculo generado. El error de muestreo aumenta, dependiendo de las diferencias de las preguntas medidas entre conglomerados.

Basado en los datos, el efecto de diseño, debido al muestreo por conglomerado, debe ser calculado por medio de una correlación intraclase. Una alta correlación intraclase indica que las diferencias entre los conglomerados son altas y, por lo tanto, aumenta el error de muestreo en la investigación. Debe destacarse que una baja correlación intraclase en cualquier pregunta, cercana al cero, indica que una simple muestra al azar hubiese producido resultados similares.

Todos los cálculos y conclusiones toman en cuenta la naturaleza de agrupación de los datos, tanto a nivel de la universidad como del país, a través de los modelos multinivel. Este modelo fue considerado como el más apropiado, puesto que toma en cuenta la estructura de agrupación de los datos (por ejemplo, no asume que las observaciones son independientes como lo son en una muestra al azar). Estos modelos han sido ampliamente usados en las investigaciones educativas, puesto que la estructura segmentada está siempre presente.

Al mismo tiempo, los modelos multinivel permiten la apreciación simultánea de las diferencias individuales y de conglomerados, proporcionando cálculos adecuados de errores típicos y haciendo apropiada cualquier inferencia a nivel individual y de los conglomerados (países/universidades).

En este contexto, los conglomerados no son considerados como un número fijo de categorías de una variable explicativa (por ejemplo, la lista de las universidades seleccionadas como un número fijo de categorías), sino que se considera que el conglomerado seleccionado pertenece a una totalidad de conglomerados. Al mismo tiempo, proporciona mejores cálculos a nivel individual para grupos con pocas observaciones.

Con relación a las variables a considerar, se definió consultar sobre:

- El grado de **IMPORTANCIA**. La relevancia de la competencia, en su opinión, para el trabajo en su profesión,
- El grado de **REALIZACIÓN**. El logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado dicha carrera universitaria.

Para valorar estas dos variables, los entrevistados debían usar una escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho.

- **RANKING**. En base a la categorización de las cinco competencias más importantes, según los académicos, graduados, estudiantes y empleadores, se creó una nueva variable para cada competencia. A la competencia que era clasificada por el encuestado como primera en la lista, se le asignaba cinco puntos, cuatro, si era la segunda y así sucesivamente, hasta llegar a valorar con uno, si era la última de la selección. Si la competencia no era escogida por el encuestado, se le asignaba una puntuación de cero.

Una vez definidas las variables, se llegaron a acuerdos sobre a quiénes y a cuántos consultar:

Académicos. Docentes universitarios que imparten asignaturas/cursos en alguna de las áreas temáticas del proyecto. Cada universidad debía reunir la información de al menos 30 académicos del área temática en la que participara la Institución.

Graduados. Aquellas personas que finalizaron satisfactoriamente un programa de estudios/carrera universitaria completo/a, en alguna de las áreas del proyecto, impartido/a por una universidad y recibieron el título correspondiente. Cada universidad participante debía consultar al menos a

150 graduados del área en la que participaba. Los graduados seleccionados debían haber obtenido su título 3 a 5 años antes de la fecha de la realización de la consulta. Este criterio dependía del número de graduados que hubieran obtenido su título en ese período. Si había pocos graduados cada año, la muestra debía incluir a los graduados de los 5 años anteriores. Si eran suficientes, la muestra quedaba limitada a los graduados de los 3 años anteriores. En los casos de instituciones participantes en las que no existían suficientes graduados, se podía incluir graduados de otras instituciones similares del mismo país.

Estudiantes. Personas que se encuentran cursando los dos últimos años de un período formativo en algunas de las áreas del proyecto en las universidades participantes, para obtener un título universitario, o que, habiendo finalizado de cursar, les resta la obtención de dicho título. Cada universidad debía consultar a un mínimo de 150 estudiantes del área temática en la que estaba participando en el proyecto.

Empleadores. Personas y/o organizaciones que contratan a los graduados de la universidad, o personas y/o organizaciones que, a pesar de no existir pruebas de que contratan a los graduados de la universidad, parecieran tener puestos de trabajo interesantes para los graduados. Cada universidad debía recabar información de al menos 30 empleadores de los graduados del área temática que representaba dicha institución en el proyecto.

Además de cumplir con estas muestras que fueron acordadas, los CNT que así lo solicitaron tuvieron la posibilidad de ampliar la consulta a otras universidades, que no estaban participando directamente en el proyecto. Esta alternativa se facilitó gracias al formato en el que se realizó la consulta (preferentemente consulta en línea).

Se propusieron diferentes alternativas para llevar adelante la consulta. Cada CNT o universidad podía utilizar el formato o los formatos de consulta que considerara más pertinentes, en función de sus características institucionales y de los grupos a entrevistar. Las modalidades propuestas fueron: consulta en línea, consulta presencial, con reunión explicativa y consulta por correo postal.

Consulta en línea. La más sencilla de todas las variantes. Desde el núcleo técnico del proyecto, se puso a disposición de las instituciones un formato electrónico para completar el cuestionario. El cuestionario se encontraba disponible en la página web del proyecto. Para acceder al mismo, se requería un código de usuario. Cada institución que optó por trabajar con este formato debía informar al núcleo técnico del proyecto, para que se le creara un código de usuario, para cada grupo con el que esa institución trabajaría la consulta en línea. Con esta alternativa, se simplificaba el trabajo de la universidad participante, dado que solo debía enviar un correo electrónico a los posibles

encuestados, brindándoles la dirección de la página web, donde encontrarían el cuestionario y el código de acceso para poder ingresar, así como también una carta de presentación y explicación del por qué de la consulta. Los cuestionarios electrónicos estuvieron disponibles tanto en castellano como en portugués.

Consulta presencial con reunión explicativa. Esta variante suponía convocar al grupo en cuestión a una charla informativa sobre el proyecto Tuning - América Latina y la importancia del mismo para el sistema educativo. Una vez presentados los objetivos y las características de la consulta, se repartía entre los asistentes el cuestionario en formato impreso para que lo completaran. El procedimiento facilitaba la recolección de la información, ya que en poco tiempo podía realizarse la charla explicativa y la recogida de los datos. Las respuestas de dichos cuestionarios, que estaban en formato impreso, debían ser incorporadas por la propia institución que realizaba la consulta, en una planilla Excel. Dicha planilla debía ser enviada luego al núcleo técnico, para iniciar el proceso de consolidación de la información y posterior análisis estadístico.

Consulta por correo postal. Este formato es más tradicional y requiere un poco más de tiempo. Es interesante resaltar que en Europa, en el año 2001, cuando se realizó la consulta de competencias genéricas en el marco del proyecto Tuning, esta fue la modalidad elegida. Esta modalidad consiste en enviar los cuestionarios Impresos a los entrevistados con una carta de presentación y la petición de responder la encuesta y remitirla a la institución emisora en un plazo de 10 días. El cuestionario y la carta de presentación se enviaban junto a un sobre prepagado, para la devolución del cuestionario. La institución recibía las respuestas y debía volcar la información en una planilla Excel. Dicha planilla debía ser enviada luego al núcleo técnico, para iniciar el proceso de consolidación de la información y posterior análisis estadístico. Esta alternativa fue más complicada de llevar a cabo, pero, en los casos en los que era difícil convocar a los grupos o tener direcciones electrónicas, resultó ser la única opción.

Durante el mes de abril de 2005, las Instituciones definieron la o las modalidades a través de las cuales llevarían adelante la consulta. Durante el mes de mayo y parte de junio de 2005, se realizó la consulta, la que fue predominantemente realizada a través de la modalidad en línea, lo que permitió que el nivel de respuestas fuera significativamente importante. Obteniéndose en los 18 países de América Latina, más de 22 000 cuestionarios. Los datos fueron analizados por Jon Paul Laka y José Luis Narvaiza. Estadísticos de la Universidad de Deusto. Ellos fueron los responsables de la elaboración de las tablas. Gráficos y cuadros de análisis de los datos con los que trabajaron los grupos. Algunos de los cuales se presentan a continuación.

Análisis de los resultados²⁸

Los datos y resultados recogidos por la consulta permiten realizar análisis en cuatro niveles: general, por área temática, por país y por institución. En el análisis GENERAL, se presentan los resultados de los académicos, graduados, estudiantes y empleadores de toda América Latina. En el análisis por ÁREA TEMÁTICA, se presenta el comportamiento de estos cuatro grupos, en relación con cada disciplina. Los resultados de los cuestionarios por PAÍS (sin identificar la institución desde la que se estaba contestando) fueron puestos a disposición de los responsables de los Centros Nacionales Tuning en la intranet, para que dichos datos pudieran servir a estudios y/o análisis comparativos, a nivel nacional. De la misma forma, los resultados de los cuestionarios por INSTITUCIÓN, fueron puestos en la intranet, para consideración y uso de las universidades participantes. Por razones de confidencialidad, dado que la información recogida puede ser de alta sensibilidad para los países y las instituciones participantes. El presente informe se centra exclusivamente en el análisis general y por área temática. Es importante señalar que los CNT elaboraron un documento de análisis de resultados generales²⁹, coordinado por el representante del Centro Nacional Tuning de la República de Cuba, Roberto de Armas, que sirvió como base para el trabajo que se presenta a continuación.

Análisis general de los resultados

En primer lugar, y a modo de iniciar el análisis general de los resultados de la consulta, se presentan los totales recogidos en América Latina, según los cuatro grupos con los que se trabajó:

Académicos:	4.558
Graduados:	7.220
Estudiantes:	9.162
Empleadores:	1.669

Total de Cuestionarios recibidos: 22 609

Algunas reflexiones en torno a los resultados de la encuesta sobre competencias genéricas

El procedimiento establecido ha tenido una alta aceptación en el contexto latinoamericano. Se recibieron más de 22 000 cuestionarios, lo que da muestra del esfuerzo realizado y el interés generado entre los diferentes actores pertenecientes a los 18 países de América Latina.

Se han evidenciado altos índices de correlación entre los cuatro grupos

consultados (académicos, graduados, estudiantes y empleadores) respecto de las 27 competencias, tanto para el grado de importancia, como el de realización.

Las 27 competencias establecidas han sido consideradas por todos los grupos como importantes, con valores superiores a 3, en una escala en que 3 equivale a Bastante y 4 a Mucho.

Comparativamente, el grado de realización ha recibido valores inferiores a los otorgados al grado de importancia, lo que señala un buen nivel crítico y de exigencia por parte de los consultados. Es importante remarcar que los académicos son los más críticos en este sentido y los estudiantes, los más optimistas.

Los académicos y los graduados asignaron a la competencia No. 4 conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, un nivel de casi cuatro puntos de importancia y, en cuanto a realización, consideran que es la mejor desarrollada en las universidades.

La mayor parte de las competencias consideradas como muy importantes por los cuatro grupos presenta brechas significativas, al compararlas con la valoración sobre su grado de realización. Un punto crucial a analizar en el futuro, sería revisar lo que este estudio ha mostrado como relevante en la formación y, sin embargo, ha sido percibido como poco realizado en el proceso educativo. De la misma forma, competencias que aparecen en las listas de los grupos como poco importantes presentan una menor diferencia cuando se las analiza junto a la realización.

Conclusiones y preguntas para la reflexión acerca de las competencias genéricas

La importancia asignada al concepto de competencias genéricas ha ido adquiriendo una mayor aceptación. La concepción de una educación basada en competencias coincide con los grandes ejes de debate de la educación universitaria en el Siglo XXI, a saber:

- El paradigma de una educación primordialmente centrada en el estudiante.
- El desarrollo de la tarea pedagógica en forma transversal y transdisciplinaria.
- La concepción de una educación de calidad, pertinente y transparente.
- Los debates sobre la duración de las carreras y las nuevas modalidades de enseñanza a distancia y virtuales.

- Los requerimientos para el desarrollo de un Espacio Universitario, que incluya a Latinoamérica, el Caribe y Europa, tal como lo expresan los objetivos y metas del Espacio ALCUE/UEALC y las Cumbres Iberoamericanas.

No obstante, no es suficiente la sola comprensión y aceptación de este concepto a nivel teórico, o ideológico. Lo verdaderamente importante reside en las implicaciones que un enfoque basado en competencias tiene para la enseñanza y el aprendizaje, en las instituciones universitarias.

Es necesario dejar algunas preguntas para la reflexión y el debate:

- ¿Qué significa educar para el desarrollo de las competencias?
- ¿Cómo sería una enseñanza basada en competencias?
- ¿Cuáles serían los modelos pedagógicos más adecuados?
- ¿Cómo se construye un currículo basado en competencias?
- ¿Cómo se lleva a la práctica educativa el desarrollo de las competencias?
- ¿Cuáles son las actividades de aprendizaje que mejor favorecerían el desarrollo de tales competencias, en términos de conocimiento, comprensión y habilidades?
- ¿De qué modo se podría evaluar por competencias?
- ¿Qué herramientas deben acompañar una reforma curricular basada en competencias?
- ¿Cada cuánto tiempo deben revisarse las competencias diseñadas?
- ¿Cómo incorporar nuevas competencias que se relacionen con las necesidades que surgen?
- ¿Cómo diseñar competencias que preparen a los estudiantes para anticiparse a los cambios que se avecinan?
- ¿De qué manera se integra la generalidad de las competencias a las particularidades institucionales y nacionales?
- ¿De qué manera se pueden incluir, en el currículum de formación de profesores, competencias que permitan fortalecer la interculturalidad presente en el contexto latinoamericano?
- ¿Cómo se reflejan los componentes de orden teórico y práctico de los diferentes modelos educativos latinoamericanos en las competencias genéricas?

Éstas son algunas de las preguntas y conclusiones de la reflexión conjunta a nivel latinoamericano, sobre el potencial de las competencias, para favorecer la comparabilidad y compatibilidad de los planes de estudio, a nivel de la región. Hay un buen número de cuestiones que requieren de mayor debate y reflexión, pero el espacio para hacerlo está abierto y cuenta con los aportes invaluable de todos los participantes en este proyecto. Algunas de estas

preguntas encontrarán respuesta en los siguientes capítulos, particularmente en los informes por área temática, donde se centra en la identificación de competencias específicas y la presentación de algunos ejemplos de buena práctica, de cómo enseñar y evaluar por competencias.

NOTAS

1. Se han tomado aportes del documento Una Aproximación a la Educación Básica en Competencias en la Formación Universitaria realizado por las profesoras Estela María Zalba y Norma Beatriz Gutiérrez. Universidad Nacional de Cuyo - Mendoza, Argentina, 2006.
2. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 5 al 9 de octubre de 1998, Sede de la UNESCO, París.
3. Documento de Buenos Aires. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina A.3. Competencias (Prof. Dra. Rita Laura Wattíez Franco, Prof. Dra. Celsa Quiñonez de Bernal, Prof. Lic. Magdalena Gamarra de Sánchez).
4. CULLEN, Carlos, (1996), «El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II». En: *Novedades Educativas* n.º 62, Buenos Aires.
5. MOCKUS, A. y col., «Epílogo El debilitamiento de las fronteras de la escuela». En: *Las Fronteras de la Escuela*. 1.ª edición. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1997, 75-81 (citado en Documento de Buenos Aires. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina A.2. Las competencias en la educación superior (Análida Elizabeth Pinilla Roa).
6. GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1995, p. 33; citado en Documento de Buenos Aires. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina A.2. Las competencias en la educación superior. (Análida Elizabeth Pinilla Roa).
7. Documento de Buenos Aires. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina A.2. Las competencias en la educación superior. (Análida Elizabeth Pinilla Roa).
8. Documento de Buenos Aires. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina A.2. Las competencias en la educación superior. (Análida Elizabeth Pinilla Roa).
9. GONZÁLEZ, Julia and WAGENAAR, Robert (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto Fase 2, La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*, Bilbao, 2006.
10. GONZÁLEZ, Julia and WAGENAAR, Robert, eds., *Tuning Educational*

- Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto Fase 1. Bilbao, 2003.
11. Realizada en el Distrito Federal, México, en abril de 2005.
 12. La XVI Conferencia Iberoamericana de Educación se realizó en Montevideo, Uruguay, el 12 y 13 de julio de 2006. Sus conclusiones fueron incluidas en la Declaración de Montevideo, en virtud de la XVI Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, Montevideo, Uruguay, del 3 al 5 de noviembre de 2006.
 13. ARAUJO, Javier (2006). Articulación Universidad-Escuela Media. Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior. Documento CPRES - Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.
 14. Ver listado de competencias genéricas acordadas por Europa en la página web del proyecto Tuning Europa: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
 15. Documento Nro. 2. de Buenos Aires. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina A.1. Nociones sobre el concepto de competencias (Leda Badilla) A.2. Las competencias en la educación superior. (Análida Elizabeth Pinilla Roa) A.3. Competencias (Prof. Dra. Rita Laura Wattiez Franco, Prof. Dra. Celsa Quiñonez de Bernal, Prof. Lie. Magdalena Gamarra de Sánchez).
 16. BRYK, A.S. y RAUDENBUSCH, S.W. (1992). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Sage Publications.
DRAPER, D. (1995). «Inference and hierarchical modelling in the social sciences». *Journal of Education and Behavioral Statistics* 20, 115-147.
GOLDSTEIN, H. (1992). «Statistical information and the measurement of education outcomes (editorial). *Journal of the Royal Statistical Society, A*, 155: 313-15.
GOLDSTEIN, H. (1995). *Multilevel Statistical Models*. London, Edward Arnold: New York, Halstead Press.
GOLDSTEIN, H. y SPIEGELHALTER, D. (1996). «League tables and their limitations: Statistical issues in comparisons of institutional performance». *Journal of the Royal Statistical Society. Series A* 159, 385-443.
GOLDSTEIN, H., RASB./ISH, J., YANG, M., WOODHOUSE, G., PAN H. y THOMAS, S. (1993). «A multilevel analysis of school examination results». *Oxford Review of Education*, 19: 425-33.
 17. Es importante resaltar que la inclusión de los estudiantes como uno de los grupos a consultar es un aporte significativo del proyecto Tuning América Latina. En la encuesta realizada en el año 2001, Europa no los consultó. Sin embargo y a partir de esta experiencia del Tuning América Latina, Europa tiene previsto realizar próximamente una nueva consulta incluyéndolos como uno de los actores a ser consultados.
 18. En este Informe se presenta solo un resumen de todo lo trabajado en el proyecto en relación a la consulta. En la página web del mismo están disponibles los documentos de trabajo con todos los cuadros y gráficos elaborados.
 19. Ver Informe de análisis de resultados generales en Documento de Trabajo

de Bruselas, publicado en la página Web del proyecto.

FOTO Paraninfo

Dinámicas de la internacionalización de la educación superior en América Latina

Claudio Rama

Dinámicas de la internacionalización de la educación superior en América Latina¹

Claudio Rama²

La universidad, en su génesis, fue internacional porque el saber no tiene fronteras y porque ni existían las naciones. La más laica Universidad de París o la más religiosa Universidad de Salamanca veían el saber desde el prisma internacional. Sin embargo, la universidad se volvió nacional en el marco de la construcción de los estados nacionales que establecieron modelos de gestión estatales que supeditaron los objetivos de la universidad a los intereses de la nación. A pesar de las protestas de Erasmo sobre la independencia del saber frente a los poderes de la época, las universidades quedaron encerradas en esas fronteras y peleando siempre por liberarse de esas imposiciones políticas a través de la autonomía o la libertad de mercado. Desde el modelo napoleónico de 1906, el modelo de Humboldt de 1919, los modelos republicanos de los libertadores, el modelo soviético de 1918 ó el Modelo de Córdoba de 1918, todas las universidades se aposentaron bajo lógicas políticas y nacionales de pertinencia, investigación, docencia y cobertura, todas asumieron la existencia de las fronteras en las cuales se cautelaron las nacionalidades.

1. La desnacionalización de la educación

Estos escenarios están cambiando y son parte de un pasado. Muchos muros y barreras se construyeron en diversas épocas para mantener esos espacios de poder y actualmente muchos se están derrumbando, y el mundo avanza irrefrenablemente hacia una aldea global de multiculturalismo, grandes conglomerados empresariales y una estructura multipolar en tensión de un sendero hacia la creación de instituciones globales. En ese camino, una sociedad del saber global está generando nuevos datos e informaciones y nuevas potenciales sinergias al promover espacios transnacionales de creación y de transmisión de saberes que parecen demostrar la muerte de muchas viejas verdades nacionales así como de instituciones y lógicas exclusivas basadas en los países. No es posible, por ejemplo, analizar o comprender las mareas, los movimientos financieros, la lluvia ácida, la fiebre aviar, o inclusive las luchas políticas o las vanguardias estéticas, exclusivamente en los escenarios locales que es donde tienen incidencia, sino que es en los entornos globales donde tienen sus génesis y por ende sus explicaciones. Ello afecta las estructuras nacionales de investigación de las universidades y sienta las bases de la creación de la universidad global sin fronteras y la inserción de la investigación y la docencia en esos contextos mundiales. Los estudiantes y los mercados laborales ya no son nacionales ni sus docentes,

que se recomiendan cada vez más procedentes de ámbitos multiculturales. Tampoco, la pertinencia y el propio currículo que desaparecen ante la libertad de los recorridos de las personas construyéndose sus propios espacios de saber muchas veces en ámbitos no exclusivamente nacionales. La creciente movilidad de docentes y estudiantes, de los procesos productivos, de los capitales, están acompañados de procesos también globales de creación de saberes, de su transferencia y de su utilización productiva.

Esta dinámica de reconstrucción de la universidad internacional se gesta no sobre las bases del saber por el saber, de las filosofías o de las ideologías, sino crecientemente sobre la mercantilización de los conocimientos y se está produciendo moldeada a partir de la internacionalización de la educación superior fundamentalmente en el ámbito de los postgrados y la investigación en cuyos niveles parecería estarse conformando una división internacional del trabajo intelectual con múltiples redes interconectadas.

Este proceso remite a la incorporación de lo internacional en las misiones y en las lógicas de funcionamiento de las universidades como un eje sustancial para mejorar los procesos de enseñanza (movilidad académica), los de aprendizaje (movilidad estudiantil) y los de investigación (redes de creación de saberes)³. En el contexto de la apertura económica y de la alta diferenciación institucional, todas las universidades comienzan a funcionar bajo lógicas que incorporan explícitamente componentes internacionales de calidad, pertinencia, investigación o docencia. Pero más allá de este proceso que se está gestando en todas las instituciones educativas, en el marco de las nuevas tecnologías y de la globalización, están naciendo nuevas modalidades de educación sin fronteras y nuevas instituciones como las llamadas «megauniversidades», destinadas a brindar el servicio transfronterizo de educación superior a escala mundial. La educación, que históricamente era un servicio presencial y por ende no transable, gracias a las nuevas tecnologías, como derivación de la creciente movilidad de docentes, estudiantes e insumos pedagógicos (libros, software, etc.), de la propia internacionalización de las instituciones y del fraccionamiento de los procesos de aprendizaje, parece estar comenzándose a comportar bajos los supuestos de las teorías de Smith y Ricardo, de localización internacional basadas en ventajas comparativas; de Porter y Kotler, de la búsqueda de generación de ventajas competitivas; y de Yip, de diferenciación de los grados de internacionalización en función de la incidencia de los impulsores, todo ello gracias a la posibilidad de fraccionar sus procesos y recolocar internacionalmente sus diversos componentes (tutores, materiales instruccionales, diversos servicios de gestión, investigación, bibliotecas, etc.), como resultado de las nuevas tecnologías y la flexibilización de las estructuras de gestión.

Seguindo los diversos modelos de estudio de la localización espacial de las actividades y del desarrollo de líneas de comercio internacional, es

dable concebir que las universidades fundamentalmente en los niveles de postgrados de calidad, se comiencen a articular como parte una división internacional del trabajo y tiendan a localizarse en las regiones con mayor dotación de recursos, con mayores demandas de saberes y de especialistas, o con específicos incentivos, y que desde estos centros mundiales se articulen a los otros ámbitos nacionales. Los datos parecen irse visualizando ya claramente e inclusive al interior de América Latina en el cual los países grandes son centros de atracción para los potenciales estudiantes de postgrados. Muchas causas contribuyen a ese proceso como la conformación de sociedades en redes, la mercantilización de los saberes y de la educación, la violenta expansión de las disciplinas, las presiones competitivas que promueven la sobreoferta, el fraccionamiento de los procesos educativos con la educación virtual que permite deslocalizar parte de sus componentes, así como las ingentes demandas de recursos y de escalas mínimas rentables para promover la investigación en las fronteras del conocimiento, o las propias políticas gubernamentales como, por ejemplo, el Programa Erasmus Mundo o el Mercosur Educativo.

Como derivación de estas nuevas lógicas, se están articulando los Tratados de Libre Comercio y las negociaciones al interior de la Organización Mundial del Comercio, que se orientan a la búsqueda de la apertura de las fronteras, reduciendo las barreras para-arancelarias existentes para facilitar que las lógicas económicas que enmarcan a la educación se ajusten a las necesidades de los agentes locales e internacionales que tienen una fuerte vocación de internacionalización de sus ciclos educativos. Tales orientaciones han llevado a diferenciar la globalización de la mundialización, dos conceptos que difieren respecto a la forma de esta integración mundial: mientras que el primero no preserva las diversidades, la mundialización sí reconoce su existencia. Una educación totalmente sin fronteras y sin regulaciones, a juicio de algunos puede poner en jaque la cohesión social en los países en desarrollo, que requieren no solo de profesionales, sino de verdaderos sistemas universitarios, dotados de fuertes pertinencias y de lógicas de investigación locales. Además, históricamente, la construcción de la solidaridad social, base de la ya débil cohesión social de nuestras sociedades, descansa en forma destacada en la educación, en tanto ámbito de la construcción de igualdad de oportunidades y mecanismo de movilidad social. Bajo estos supuestos la construcción de redes es, en este sentido, también el mecanismo para promover equidades en la sociedad global del conocimiento al compartir recursos y generar sinergias conjuntas ante los riesgos de mayores drenajes de recursos humanos en sociedades del conocimiento para las cuales el uso intensivo de profesionales altamente capacitados es el eje de su acumulación productiva y que se constituyen como altos succionadores a escala mundial de esos recursos a través de altas remuneraciones salariales.

La internacionalización de la educación superior es una nueva realidad solo posible por los cambios tecnológicos. La educación era exclusivamente presencial y no era un bien transable porque las tecnologías no lo permitían, por su baja rentabilidad, y porque los sistemas locales lograban cubrir las tradicionales demandas locales. En el contexto de la masificación, de la privatización de la educación terciaria en la región y de la expansión de nuevas disciplinas, los sistemas locales no logran cubrir todas las variedades de demandas disciplinarias, de niveles de pertinencias, de niveles de flexibilidad, de estándares de calidad, o de modalidades pedagógicas, facilitando así la internacionalización de la educación para poder acceder a ofertas con esos requisitos y cubrir así las demandas insatisfechas. En este sentido, la internacionalización de la educación superior es la respuesta al entorno, la solución a las necesidades de los mercados o de las diferenciaciones disciplinarias, y también el mecanismo para generar las sinergias que permitan abaratar los costos, permitir nuevas ofertas, mejorar la calidad e incrementar los ingresos económicos al lograr ventajas competitivas y construcción de redes de alianzas académicas. Así, tales dinámicas de la internacionalización de la educación superior ponen a todos los sistemas de educación frente a escenarios competitivos que se articula complejamente en un modelo tripartito de educación pública y privada locales y de educación internacional mercantil en cuyas interrelaciones se crean múltiples alianzas y complementariedades positivas y también riesgos ante la comercialización de servicios de baja calidad, el potencial drenaje de capital humano, la falta de pertinencias locales de los procesos instruccionales y la ausencia de regulaciones internacionales dada la inoperancia de los tradicionales controles locales sobre estas nuevas realidades.

La internacionalización de la educación superior es, sin duda, una necesidad impostergable para las instituciones educativas y también una solución a muchos de sus problemas, y al mismo tiempo también generará nuevos desafíos y nuevos problemas, que solo serán minimizados con estrategias muy claras y objetivos muy específicos por parte de las universidades y sus gobiernos.

Es un proceso en curso frenético y expansivo y es la continuación del proceso de internacionalización del capital productivo y del capital financiero, que ahora alcanza a los servicios. La globalización es, en este sentido, el punto de confluencia de procesos de internacionalización que se han sucedido históricamente en el ámbito comercial, en el productivo, en el financiero y que ahora ingresa en la fase de los intangibles y de diversos servicios de información y conocimiento, completando el espacio de construcción de la dinámica mercantil a escala global del sistema capitalista. Para muchos, la globalización será el punto de llegada de la internacionalización

de todos los ciclos del capital y de la movilidad absoluta de todos los factores, un nuevo equilibrio entre las tendencias homogeneizadoras y las opciones diversificadoras. Históricamente cada etapa de los procesos de internacionalización correspondió con una fase de la dinámica de la economía mundial. La internacionalización del ciclo del capital mercantil correspondió con una división del trabajo en el cual el comercio de importación y exportación fue la llave de la articulación del sistema. Por su parte la expansión del ciclo del capital productivo se correlacionó históricamente con una división del trabajo, fundamentalmente en América Latina a través de la sustitución de importaciones, en el cual la semi-industrialización de productos terminales se conformó como el patrón fundamental de las relaciones centro periferia.

En cada momento histórico, la internacionalización ha sido la base sobre la cual se han viabilizado cambios en los procesos productivos, se han resuelto los niveles de competencia internacional y se han incrementado las escalas de acumulación. Tal escenario se repite hoy para las unidades productoras y transmisoras de saberes, para las universidades y para los nuevos proveedores de educación en los ámbitos nacionales e internacionales. El nuevo escenario de la creciente internacionalización de los servicios intangibles se articula a la nueva sociedad del saber que se está consolidando a escala mundial como resultado del rol del saber en la acumulación de capitales y de una sociedad dividida en brechas de saber y de utilización productivas de estos en demandas sociales monetarizadas. En la nueva sociedad del conocimiento, la internacionalización de la educación superior parece ser una de las palancas para generar nuevos saberes. Es la propia sociedad del saber la que se expande y consolida al incorporar estudiantes a las escalas mínimas de las investigaciones y la docencia, al promover la transferencia de los mejores cerebros, al verificar las teorías en escenarios globales, al acceder a informaciones desde muy diversas perspectivas, al incorporar la creación a escala mundial a través de múltiples redes académicas y de investigación, al atraer los mejores docentes, al incrementar sus mercados para sus industrias culturales estandarizadas, al conformar equipos de investigación a escala global o al probar protocolos y procedimientos en contextos diversos societarios. Son miles de escenarios que contribuyen a la creación de saber como resultado de la internacionalización de las redes y nodos de saberes, y las propias universidades que son todavía ambos los más importantes artífices en esas mallas de saberes. Esta internacionalización de los procesos de creación y transferencia de saberes es el requisito para generar más capital tecnológico o intelectual, que crecientemente se generan en redes de alta información, en escenarios globales y con regulaciones y estándares globales.

2. La problemática de la regulación de la educación internacional

Más allá de los espacios de regulación al interior de los países que se han

ido desarrollando a escala mundial en los últimos años como resultado del creciente rol de la educación en términos sociales y económicos, así como por la alta masificación y diferenciación institucional, lentamente los gobiernos, las agencias de aseguramiento de la calidad o las universidades han comenzado a asumir roles y cometidos regulatorios asociados a lo internacional o a la relación entre la nación y el extranjero, en tanto la movilidad académica, estudiantil, de bienes educativos y de saberes, son los artífices fundamentales de la sociedad del saber. Es claro que uno de los grandes problemas en la actualidad es la gran contradicción entre soberanías nacionales y realidades planetarias que tiende lentamente a la construcción de ámbitos supranacionales de regulación y control. Es este el caso de la educación superior en el cual se ponen en discusión los ámbitos en los cuales se formularán esas normas y criterios, siendo potencialmente actores los Tratados de Libre Comercio, la Organización Mundial del Comercio, posibles Convenciones internacionales, la UNESCO, la OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual) o la Organización Mundial de la Telecomunicaciones (OMT), etc. Sin embargo, más allá de esta polémica en curso, nos interesa destacar un cambio conceptual que se está produciendo en la educación que está pasando de ser un derecho de segunda generación a uno de tercera generación.

La internacionalización de la educación superior y de las propias universidades remite al hecho de que crecientemente la educación se está conformando como un bien público internacional y en cuya regulación la comunidad internacional tiene intereses y responsabilidades. Frente al concepto del bien privado que establece la absoluta libertad de mercado de oferentes y demandantes, y del bien público que sólo establece la regulación a escala nacional y por ende ciertas autarquías nacionales que crean nuevas asimetrías diariamente a escala mundial, la internacionalización comienza a imponer un nuevo enfoque de la educación superior como un bien público internacional dadas las complejas responsabilidades de todos los Estados por la calidad, el acceso y la pertinencia de la educación en el contexto de la globalización y de la sociedad del saber. Sobre este derrotero analítico, la educación comienza a concebirse, ya no solo como un derecho de segunda generación que corresponde a derechos en los cuales para su efectivo cumplimiento los Estados nacionales deben promover políticas activas garantizando la prestación y el acceso del servicio en los niveles y estándares requeridos. Es un nuevo escenario que define un derecho de tercera generación en el cual la comunidad internacional tienen responsabilidades - derechos y obligaciones - para que las personas puedan ejercer a plenitud el derecho a una educación de calidad en su nación. La comunidad internacional, por ejemplo, crecientemente tiene especial interés en que los controles de calidad sean iguales o con estándares mínimos para todos, ya que ello solo permite garantizar los niveles de sustentabilidad y de seguridad a escala planetaria. La

calidad de un médico en África que va a tratar el SIDA, o la de un veterinario en China que va a prevenir la fiebre aviar, o la de un docente en el Caribe que va a emigrar a los países centrales, o la de un ingeniero en la India que va a tener responsabilidad sobre software y protocolos de seguridad informáticos, se conforman como ámbitos de responsabilidad mundial. En este sentido, la internacionalización deberá promover estándares de calidad asociado a regulaciones globales y, por ende, propenderá a la desaparición de las ofertas de baja calidad, a promover la movilización y el reconocimiento de saberes, así como múltiples normas y criterios que favorezcan tanto una educación sin fronteras como parámetros comunes.

3. La dinámica de la internacionalización de la educación

La internacionalización de la educación superior tiene sin duda sus propias especificidades respecto a otros sectores. Su propia economía, su propia lógica tecnológica y su propio marco de derechos de autor, su propia dinámica epistemológica y también su propia dinámica e internacionalización con sus fases y momentos. En una primera etapa se produjo en las industrias de apoyo y se basó en exportaciones de bienes culturales, como libros o software, o en la movilidad de estudiantes y docentes. En la segunda fase ingresó al ámbito propiamente productivo que se formalizó en una amplia diversidad de modalidades de relaciones entre las instituciones externas e internas, como alianzas, acuerdos, esquemas de off shore, franquicias, traslado de alumnos, reconocimiento de créditos, modalidades de estudios compartidos o dobles o triples titulaciones, muchas de ellas asociadas a formas virtuales o híbridas de prestación de los servicios educativos. La tercera fase, tal como ya se está verificando en casi toda la región, y especialmente en Chile, Ecuador, Panamá, Costa Rica y México, se manifiesta en la radicación e instalación directa de nuevos proveedores a través de campos universitarios, de oficinas o de representaciones de las instituciones de educación superior de los países centrales, o de la compra u asociación con instituciones locales.

Los datos indican un crecimiento sostenido de la Educación Transnacional en todos los países de la región (desde un 12% de la matrícula en Bahamas, un 7,5% en Chile o apenas un 1% en Perú) asociados al grado de apertura de la sociedad y a su nivel de conectividad e informatización, y al propio desarrollo de esta nueva dinámica de la educación superior². También muestran que hay más de 120 estudiantes latinoamericanos estudiando en los países centrales y se calcula que de los 25 millones de emigrantes, 1,5 millones tenían títulos de estudios terciarios. Un Informe del PNUD sobre la emigración en El Salvador, refiere que el 3% de estos tenía inclusive títulos de postgrado⁴.

Es claro que hoy América Latina es un mercado significativo con 15 millones de estudiantes y la tasa de expansión de la cobertura privada es la más

a. Nuevas tecnologías de comunicación e información

En esta última fase, la internacionalización tiene como uno de sus ejes centrales la utilización de nuevas tecnologías de comunicación e información que además de promover una educación virtual y la creación de Megauniversidades⁵ con nuevos modelos de relación costos-calidad-cobertura, promueven nuevas modalidades pedagógicas basadas en modelos de simulación y que son parte de una nueva sociedad de acceso en red⁶.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) que se podrían sintetizar en la digitalización y la convergencia de medios analógicos bajo plataformas comunicacionales digitales, han permitido que la información se transformara en un servicio intercambiable y transferible a través de las redes de comunicación. Internet, la nueva autopista de la información, es en este sentido la derivación de la digitalización de la información, de la convergencia digital de los medios de comunicación y de la conectividad entre los sistemas, que han permitido el encuentro entre la educación y las industrias culturales.

Este desarrollo tecnológico ha transformado la lógica de los bienes y servicios culturales y educacionales permitiendo la interactividad, rompiendo la presencialidad al crear diversidad de plataformas, y ha sentado las bases de la globalización y la transabilidad de todos los servicios basados en componentes digitalizables. Permitió separar más radicalmente en el lugar y el tiempo al profesor y al alumno, el emisor y el receptor, la institución y sus proveedores. La digitalización y la convergencia de imágenes, textos y sonidos no solo permitieron pasar de la 2da a la 3ra generación de la educación a distancia, sino generar las bases de nuevas dinámicas educativas basadas en modelos de simulación, la convergencia de medios, la transformación del aula, de las bibliotecas, así como el nacimiento de la educación y la investigación en red y la ampliación de las escalas de la formación. El darle un potencial global y fundamentalmente al industrializar la educación, también viabilizó procesos discontinuos pedagógicos y por ende el fraccionamiento mundial de los diversos componentes educativos pedagógicos en función de costos y beneficios.

1. Nueva expansión disciplinaria

El segundo proceso acontecido ha estado marcado por la multiplicación, integración, diferenciación y especialización de los campos disciplinarios del saber. En los últimos años la expansión de las disciplinas, subdisciplinas, especializaciones, etc., ha sido de tal dimensión que ha roto completamente

el ordenado esquema de los reducidos campos disciplinarios organizados bajo el paradigma de la Enciclopedia de Diderot y de D'Alamberg, que Kant teorizara como organización de la razón pura y que Napoleón y Humboldt estructuraran en dos diferenciados modelos universitarios asociados a la industrialización y a la modernidad.

El complejo proceso de gestación de especializaciones al interior de las disciplinas, de la mezcla de ellas con la consiguiente creación de nuevos epistemes, la aparición de nuevas disciplinas transdisciplinarias o de estructuraciones sistémicas para apropiarse e intentar develar las estructuras profundas del saber, han llevado tanto a una enorme expansión de saberes, sino también como ha formulado Edgar Morin, a un reconocimiento del no saber y a la verificación de que los actuales paradigmas no nos permiten comprender la totalidad de la realidad a través únicamente de las mismas lógicas de la especialización disciplinaria. Este reconocimiento del «enigma» de que mientras más sabemos verificamos que menos conocemos, tanto como el nuevo saber que se ha generado, están asociados a la globalización que nos ha permitido ver las múltiples interacciones de las especializaciones diferenciadas y que por ende han promovido una profunda reorganización de las estructuras sobre las cuales pensamos la realidad todavía basados en los modelos de Descartes de fraccionar sucesivamente una realidad para entenderla. Cuando Magallanes dio vuelta a la Tierra nacieron nuevas disciplinas y nuevas preguntas y asimismo se produjo cuando el hombre empezó a viajar en el espacio y comenzó a aprender la existencia de múltiples interrelaciones planetarias, como, por ejemplo, el descubrimiento de que la carga energética de los rayos emitidos en la atmósfera es constante a escala del planeta como un todo.

La expansión de los saberes expresados en nuevas disciplinas ha mostrado las limitaciones de las universidades. A escala mundial, estudios de la OECD calcularon la existencia de más de 50 000 estudios, certificaciones, disciplinas, títulos distintos, en América Latina no parece, tener las instituciones de educación superior más de 15 000 disciplinas. En Colombia, por ejemplo apenas alcanzan a 8500⁷. La contradicción entre diferenciación de saberes y escalas económicas dada la alta segmentación y la poca cantidad de alumnos al ser un servicio para las élites, promueve la internacionalización de la educación superior, de la emigración de docentes y estudiantes para realizar sus estudios académicos o profesionales de postgrado, como mediante el uso local de educación transfronteriza, en un movimiento mundial que incentiva la internacionalización, como el espacio donde crecientemente anidan los saberes a través de redes de especialistas y de investigación.

c. Nuevo rol del saber en la economía

Un tercer nivel de determinaciones de la internacionalización de la educación

está dado por el nuevo rol del saber, de la información y del conocimiento en el desarrollo económico. El crecimiento del producto y mucho más de la productividad desde los sesenta ha mostrado que es cada vez más el resultado de la incorporación de saberes al proceso productivo y no de la mera incorporación de mano de obra, materias primas o capitales. Este nuevo significado del saber está promoviendo cambios en las estructuras universitarias que están pasando a ser el motor de las economías al tiempo que ha requerido a su vez de mayores entrenamientos y capacitaciones de las personas para gestionar procesos de información de la sociedad del saber. No se puede acceder a las nuevas tecnologías sin altos niveles de capacitación y, sin duda, el aumento de la composición orgánica del capital y la valorización de los saberes, conducirá seguramente a que en este siglo ya casi nadie pueda conseguir empleos sin títulos de educación superior. Todo indica que este siglo se caracterizará por la universalización de la educación, tal como el siglo XX lo fue de la educación básica y media.

Junto a las determinantes internacionales dadas por las NTIC, la diferenciación disciplinaria y el nuevo rol del conocimiento en la economía) cabe agregar el acicate de variables nacionales en las cuales destaca la incapacidad financiera de los Estados de cubrir todas las demandas, la propia mercantilización y expansión de la educación privada en América Latina y las crecientes demandas expresadas en procesos de diferenciación institucional y disciplinarias en contextos de bajas escalas, todo lo cual ha producido una verdadera metamorfosis de la educación superior, y que se expresará en el nacimiento de la educación permanente a lo largo de la vida, dado por multiplicidad de opciones educativas y especialmente de los postgrados, una nueva modalidad de educación no presencial de tipo virtual para acceder a la diferenciación de saberes y la internacionalización mercantil de la educación superior⁸.

4. Las dinámicas nacionales competitivas de la internacionalización de la educación superior en América Latina

Reafirmemos que la internacionalización no es solo un proceso que se produce desde las universidades centrales hacia el mundo para organizar los procesos de creación y de transferencia de saberes. Es una dinámica más amplia en la cual todas las instituciones se orientarán para crear valor intelectual y responder a los diversos desafíos y problemas de la sociedad de la información, tanto para aquella que solo transfieren saberes como para aquellas que los crean, ya que la ampliación de las escalas aportan potenciales rentabilidades que no se pueden lograr exclusivamente en los escenarios locales.

Esta nueva dinámica tiene claras ventajas desde el punto de vista nacional

ya que permite acceder a mayores niveles de ofertas, con modalidades más flexibles, y promueve nuevos modelos pedagógicos. Sin embargo, también es claro que este proceso puede implicar riesgos significativos para muchas universidades y sistemas terciarios, entre los cuales la heterogeneidad de la calidad, la competencia desleal, el riesgo de la «fuga de cerebros» o el funcionamiento de la educación bajo las lógicas de mercado.

En América Latina, la internacionalización sienta las bases y las características de una nueva fase de la educación superior, fija un nuevo eje de las políticas públicas y promueve una tercera reforma de la educación superior que se expresa en la expansión de los sistemas de aseguramiento de la calidad, en la educación virtual, en la educación transnacional, en los postgrados, en la búsqueda de promover la equidad de acceso a la educación superior como mecanismo para aumentar la cobertura y en la creación de sistemas universitarios dada la fuerte masificación y las nuevas demandas de la sociedad. En la región el desafío de la internacionalización de la educación superior será también el contribuir a promover los niveles de cobertura, calidad, flexibilidad, equidad y pertinencia que requieren nuestras sociedades.

FASES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

No existirá un solo modelo de internacionalización en la región, sino que en cada país y en cada universidad se conformará uno en función de los respectivos impulsores, de sus propias misiones y visiones, de las modalidades pedagógicas que determinen los equilibrios de costos, calidad y cobertura, de los óptimos paretianos de eficiencia de costos en las diversas combinaciones de tecnología y docencia, de las fortalezas y debilidades, pero sobre todo

Modelo A	Modelo B	Modelo C	Modelo D
<p>Modelo A</p> <p>Modelo A: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo A: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo B</p> <p>Modelo B: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo B: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo C</p> <p>Modelo C: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo C: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo D</p> <p>Modelo D: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo D: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>
<p>Modelo B</p> <p>Modelo B: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo B: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo C</p> <p>Modelo C: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo C: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo D</p> <p>Modelo D: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo D: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo A</p> <p>Modelo A: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo A: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>
<p>Modelo C</p> <p>Modelo C: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo C: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo D</p> <p>Modelo D: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo D: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo A</p> <p>Modelo A: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo A: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo B</p> <p>Modelo B: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo B: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>
<p>Modelo D</p> <p>Modelo D: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo D: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo A</p> <p>Modelo A: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo A: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo B</p> <p>Modelo B: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo B: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>	<p>Modelo C</p> <p>Modelo C: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p> <p>Modelo C: el sistema se reorganiza para mejorar la calidad.</p>

de la capacidad de formular planes estratégicos de crear saberes en redes.

El proceso de internacionalización de la educación superior incrementará significativamente los niveles de concurrencia en los mercados educativos y al mismo tiempo contribuirá a una mayor diferenciación de las propias instituciones de educación a escala global. La competencia se complejizará por una amplia variedad de variables entre las cuales los niveles de calidad y su relación con el precio de los servicios, el carácter virtual o presencial de la oferta, su ámbito local o su ámbito internacional, o inclusive si son nuevos o viejos proveedores.

Esa competencia en el marco de una creciente sobre oferta de educación superior a escala global estará cortada por diversas determinaciones que son sobre las cuales se articularán sus resultados. Entre esas modalidades, destacamos los siguientes niveles competitivos:

1. Por nivel monopólico, dado el valor marca, las escalas únicas o la especialización en nichos de mercado.
2. Por costos, dada la eficacia de la internacionalización de la unidad educativa y su capacidad de construir óptimos por fraccionamiento productivo.
3. Por niveles de calidad y eficiencia de la ecuación costos, calidad y cobertura.
4. Por métodos pedagógicos asociados a la virtualización.
5. Por los niveles de inversión en infraestructuras o en publicidad.

Este nuevo escenario promoverá profundas transformaciones de la educación superior en la región, generando tanto enormes oportunidades como complejas amenazas. Entre las oportunidades podemos destacar el aumento de la cobertura, la flexibilidad de accesos nuevos para las personas, el incentivo hacia mayores escalas que propenderán al aumento de la calidad y a la disminución de los costos. Igualmente, el proceso permitirá alcanzar un aumento al acceso al conocimiento generado a nivel mundial y contribuirá a la expansión digital y al incremento de la conectividad. Finalmente, es de destacar que este nuevo escenario obligará a las instituciones de educación superior a construir alianzas estratégicas globales que permitirán a su vez un aumento de las pertinencias globales de la educación.

Por su parte desde el lado de los peligros o amenazas que implicará el proceso de internacionalización de la educación superior se puede destacar que afectará el mercado de muchas instituciones locales, fundamentalmente del sector privado. Ello derivará en una reducción de la inversión local, y asociado a ello la pérdida de empleos y de mercados. La ausencia de mecanismos globales de aseguramiento de la calidad contribuirá a la existencia de ofertas de baja calidad con la consiguiente desvalorización de las certificaciones dada

la multiplicidad de proveedores educativos y la incertidumbre de las calidades ofrecidas. Finalmente, la estandarización de los servicios y su estructuración global contribuirá a la pérdida de pertinencia y de investigación local de las universidades.

Notas

1. Ponencia presentada en la Conferencia IUS 2006 «Asegurando los cimientos de las instituciones», Guatemala, 10-14 julio de 2006.
2. Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). 2001-2006.
3. Didou, Sylvie. «Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe», IESALC, ANUIES, México, 2005.
4. Ver al respecto los diversos estudios nacionales sobre la internacionalización de la educación superior promovidos por el IESALC. www.iesalc.unesco.org.ve
5. Daniel, John. «Mega-universities & knowledge media. Technology strategies for higher education». London, Kogan Page, 1998.
6. Rifkin, Jeremy, «La era del acceso». Buenos Aires, Paidós, 2000.
7. Cardenas, Jorge, «La educación superior privada en Colombia». Bogotá, IESALC, ASCUN, 2006.
8. IESALC. «Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior». Caracas, IESALC, 2006.

FOTO Ciudad Universitaria Noche

«El mapa de ruta universitaria en la tarea de la construcción de sociedades del conocimiento en América Latina»

Dr. Claudio Rama

Discurso de Orden en el acto académico de reconocimiento como Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

16 de junio de 2007

Lima - Perú

«El mapa de ruta universitaria en la tarea de la construcción de sociedades del conocimiento en América Latina»

Dr. Claudio Rama

Ante todo, agradezco a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a su distinguido señor Rector, el Dr. Luís Fernando Izquierdo Vásquez el haber considerado, analizado y aceptado la propuesta del Jefe de la Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación, el amigo Dr. Julio Ramírez Villavicencio y de su equipo de trabajo, de honrarme con el Doctorado Honoris Causa de esta magna Casa de Estudios.

El honor que me conceden no es poco. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos ha sido una de las luminarias latinoamericanas durante cinco siglos y representa muchas cosas en el imaginario colectivo de esta región. Expresa la propia historia latinoamericana: rica, compleja, contradictoria, desigual pero además solidaria, democrática, autónoma, luchadora.

No es poco tampoco ya que no hay mayor reconocimiento en este mundo académico que el de los pares, el de los iguales. Siempre más objetivo inclusive que el de los poderes o el de los ciudadanos, en tanto conoce y reconoce el enorme esfuerzo que supone la actividad académica, y ese 98% de trabajo real aislado que implica la investigación y la búsqueda desinteresada del saber en nuestra América donde el saber no es una mercancía.

Este honor de ser reconocido por la UNMSM tiene además para mi una dimensión especial adicional por cuanto mi padre también fue distinguido con un Honoris Causa por esta Universidad Décana de América, en 1983, en el mismo año que fue expulsado de Estados Unidos por Reagan, en el mismo año en que lamentablemente también murió en un accidente aéreo en España junto con el intelectual peruano Manuel Scorza también salido de esta casa de San Marcos y con el cual tenían una larga amistad. Recuerdo hoy haberle ayudado a mi padre durante largos días en cotejar los textos microfilmados de Arguedas para una edición de una antología de inéditos que mi padre estaba realizando de este gran maestro del indoamericanismo. Así, muchas experiencias me han unido a esta nación.

Pero más que un reconocimiento a mi humilde persona, lo asumo como un reconocimiento a un trabajo y a un enorme esfuerzo personal durante cinco años en la UNESCO al frente del IESALC, y que me levó a trabajar para toda la región y que también me trajo a Perú varias veces a apoyar y promover diversas acciones nacionales en la educación superior, entre otras cosas financiando en el país 12 estudios sobre la educación superior (financiamiento, acceso de personas con discapacidad, acceso de indígenas, género, formación

docente, internacionalización, virtualización, reformas, regionalización, no universitarias, legislación, acreditación), varios seminarios (legislación, indígenas, no universitarias, acceso), varios libros y múltiples participaciones de los académicos a cargo de los estudios en regiones regionales. Y además realizar lobbies, presiones, sugerencias, ruegos y todas las formas posibles para apoyar el desarrollo de la educación superior nacional, apoyando en la construcción de consensos, en la existencia de espacios de negociaciones personales, en apoyo a las instituciones y a muchas personas que la dinámica humana muchas veces margina y castiga. Con amplitud de sectores, con diversidad de instituciones, todos con académicos e instituciones que no conocía previamente, que expresaban la enorme riqueza y la diversidad de enfoques y sectores que hacen a esta bella sociedad peruana. Creo que es y fue mi muestra de lo que debe ser la ética de las organizaciones internacionales y no la dinámica de un grupo de amigos que ayuda a sus propios amigos y promueve sus propias ideas e intereses. En estos años de visitas y trabajo en el Perú, mucho he aprendido y recibido. Afectos y saberes, experiencias y apoyos. Esta distinción la siento entonces como un gran afecto señor Rector y me ofrezco a venir en la ocasión que lo considere a instalarme tres meses o más como profesor en esta casa de estudios a dar todo mi esfuerzo y todos los conocimientos que en vida halla podido recibir, aprender y generar.

Quiero aprovechar en esta ocasión para referirme a los temas de la educación que tanto atraen nuestras reflexiones y animarme humildemente a proponer en este distinguido recinto de historias y experiencias, la necesidad de concebir y construir un mapa de ruta para nuestras universidades latinoamericanas con la finalidad que puedan contribuir más activa y fuertemente para que nuestros países puedan superar la actual situación de ser sociedades de información, muchas veces impuestas, y puedan alcanzar a transformarse en sociedades del conocimiento.

Una nueva realidad mundial está gestando una nueva división internacional del trabajo. Es una nueva injusticia mundial que parece irse construyendo entre sociedades informadas, entre sociedades que consumen información en algunas partes del planeta, y sociedades que generan conocimiento en otros lados del globo. Este peligro nos pone también ante el enorme desafío, la exigencia de los tiempos, de buscar aprovechar esta ventana de oportunidades que se ha abierto en la rápida transición y recomposición social que se está produciendo a escala global con el pasaje desde las sociedades industriales capitalistas a las actuales sociedades postcapitalistas de los saberes. Sociedad en red, infocapitalismo, tercera ola, sociedad tecnocrónica, del conocimiento, de la información, etc., son algunos de los más de 75 nombres que están describiendo el nacimiento de una nueva sociedad que utiliza intensivamente los conocimientos para promover la acumulación productiva y la valorización de las cosas, y que a escala internacional se expande por la intensividad en

el uso de conocimiento, en medio de una dinámica de grandes inversiones económicas que está produciendo una violenta renovación y también una fuerte obsolescencia de conocimiento, y que además ha generado nuevos mecanismos de generación y de transmisión de conocimientos. Es esta una nueva realidad que está comenzando a reconfigurar a todas las universidades y a las instituciones de enseñanza a escala mundial, y que requiere cada vez más poner equipos académicos y políticos a discutir y analizar las implicancias de la sociedad del conocimiento.

Responder a este desafío no es solo una tarea de las universidades, sino que requiere nuevas alianzas sociales entre gobiernos y universidades, entre sociedad y academia, entre la producción y el conocimiento, entre el trabajo y el saber, así como entre la docencia y la investigación, entre la comunidad académica y sus autoridades universitarias, entre todos los diversos sectores que dan vida a la sociedad y a la base de las universidades.

Las universidades pueden y deben ser en cada país el instrumento para superar las actuales sociedades de información y contribuir a edificar futuras sociedades del conocimiento. Ello impone pensar en la trilogía de la nueva etapa del desarrollo de la humanidad como expresión de los cambios tecnológicos, como generadora de las nuevas formas de generación, apropiación y renovación de conocimientos, y del nacimiento de nuevas modalidades institucionales, organizativas y estratégicas por parte de las universidades como expresión de las anteriores realidades.

Hay una nueva realidad educativa. Se ha verificado que los aprendizajes se dan en las personas como ha remarcado la teoría constructivista, que la creación de los nuevos saberes es el resultado de una acción derivada de ámbitos transdisciplinarios, que el saber nace de la comparación y las analogías a partir de realidades distintas, que la investigación es una derivada de los sistemas de innovación al interior de las organizaciones universitarias, que el trabajo académico debe conformarse en redes colaborativas de aprendizaje, que las instituciones deben incentivar los procesos de virtualización y el uso de las tecnologías de la comunicación, y fundamentalmente que es en la expansión de los postgrados de calidad con nuevos estándares, pertinencias, calidades, alumnos y campos disciplinarios y basados en un fuerte acento en la calidad a través de la evaluación y la acreditación externos, donde se puede afirmar que están los pilares de la ruta hacia el conocimiento. Hay muchos más temas a discutir y reflexionar para conformar un mapa de ruta para nuestras universidades en nuestra América. Entre ellos destaca la necesidad de construir un currículo internacional que se asiente en los estudios comparativos, en la flexibilidad y libertad de los recorridos pedagógicos, en el multilingüismo, en la necesaria especialización de la enseñanza y la investigación por parte de cada institución ante las miles de opciones

disciplinarias que se nacen y se expanden galácticamente todos los días y que ya no podemos alcanzar. La universidad que hace todo en un futuro no hará nada. Nunca se ha vuelto tanta verdad para nosotros los docentes la máxima griega de que solo sabemos que no sabemos nada. Y sin duda que en este «mapa de ruta» habrá que subrayar en rojo que hay que afincarse en el necesario incremento de la cobertura de educación y específicamente de la educación superior. Por ser un tema de equidad y también por que no hay calidad sin equidad. Solo la cantidad genera calidad.

Es un arduo trabajo que plantea superar los exclusivos escenarios de universidades docentes y construir dinámicas de enseñanza-aprendizaje que promuevan la creación de saberes y la investigación, de superar la lógica napoleónica de universidades de profesionales para avanzar también a promover la construcción de universidades creadoras de conocimientos, científicos y humanísticos, más allá de que hoy esas fronteras se han muerto como las que separaban antes la practica de la teoría, la nación del mundo, de ir transformando el eje desde universidades de pregrado hacia instituciones fuertemente afincadas en el postgrado, en la educación permanente. De universidades separadas a unidades articuladas, de universidades sin evaluación a universidades multi acreditadas, de universidades nacionales a universidades internacionales, de universidades solitarias a universidades en redes.

Ya no es solo el desafío de pensar globalmente para actuar localmente, sino más aún de la necesidad de integrar el fraccionamiento que los problemas y las disciplinas no tienen. De tener un pie en el mundo académico internacional para con el otro pie reafirmar las raíces de lo nacional, de promover estudiantes internacionales para poder financiar mejor a los nacionales, de integrar los postgrados en circuitos internacionales de calidad para transferir esas competencias generadas en los pregrados nacionales. De superar los reducidos espacios disciplinarios para pensar las realidades en términos de su realidad transdisciplinaria, de pasar de mecanismos de mera transferencia de saberes que tienden a ser obsoletos a dinámicas de aprendizaje multidisciplinarias orientadas al análisis de los problemas. Estudiar el problema del agua, del hambre o del Fenómeno del Niño son procesos multidisciplinarios, que terminarán construyendo disciplinas transdisciplinarias.

Hay una reingeniería universitaria necesaria en este sueño de la utopía de un mundo del saber y de una educación igual para todos. Pero ello solo será posible construir en consenso, en un gran debate universitario, reconociendo nuestra especificidad de cogestión pero que se afinque en definir las grandes líneas estratégicas, y fundamentalmente en que toda renovación parte de que los actores fundamentales de la educación, los docentes y los estudiantes, son los motores en el camino de diseñar y recorrer el mapa y la ruta de la

construcción de universidades del conocimiento.

En este mapa de ruta, miles de nuevas demandas sociales se arrojan diariamente sobre la universidad, sobre sus estructurales lentos procesos de toma de decisiones, sobre su gran fraccionamiento disciplinario y de funcionamiento, sobre los muchos excesos de sus niveles de cogestión (y lo digo con el mea culpa de los años cuando como dirigente estudiantil y miembro de consejos y claustros, siempre estuve dispuesto a largos e infinitos debates sobre los temas más elementales y a apoyar muchas causas indefendibles).

Las realidades históricas de nuestras universidades se han complejizado enormemente en los últimos años con la masificación de la matrícula, la diversidad de alumnos, la diferenciación de las disciplinas, la regionalización de la instituciones, las demandas de calidad, la evaluación por terceros, la mercantilización impuesta, la articulación reclamada, los cambios en el empleo, la migración y el desempleo profesional. etc. Ello, sin duda, requiere por ende, construir la unidad y un proyecto compartido que promueva una reconfiguración universitaria asociada a la innovación como una de las grandes tareas de las instituciones. Y cómo hacerlo sin recursos nuevos.

América Latina no tiene la capacidad financiera de promover las grandes investigaciones del genoma humano, no tenemos las donaciones de los filántropos de las grandes corporaciones transnacionales, ni podemos tener las caras matrículas que tienen las universidades privadas o públicas de otros mundos, ni muchos menos los contratos con las grandes empresas globales. Pero lo que tenemos es la nueva ansia de la gente de estudiar, la nueva estrategia de sobrevivencia de los hogares a través de la realización de estudios de postgrado, la necesidad de los docentes de una reactualización de sus competencias, de las nuevas exigencias de los mercados laborales reclamando más complejización de los saberes universitarios para poder expandir sus procesos productivos, y del creciente temor de las personas por la pérdida de sus fuentes de trabajo ante colegas más preparados. Es una demanda que clama ser satisfecha con calidad, con pertinencia, con significancia, con eficiencia.

Mi Mapa de Ruta traza un recorrido desde las universidades docentes hacia las universidades de investigación y ello significa la expansión de todas las diversas modalidades de postgrado, pero con atención preferente a doctorados, tanto profesionales como académicos, a la inserción de los postgrados en programas de investigación, a la construcción de nuevas modalidades de aprendizajes no exclusivamente disciplinarias, sino trans, inter y multidisciplinarias, a la construcción de currículos de postgrados altamente flexibles y que además se soporten y se apoyen en modalidades weberizadas con un aumento de la presencia del uso de TICs en los procesos

de enseñanza-aprendizaje. Ofrecerlos aquí, o en las regiones, a distancia o presenciales, en las empresas o en las aulas, con profesores propios o trayendo de otras regiones, para alumnos nacionales o extranjeros, intensivos o lentos, académicos o profesionales, a demanda o a oferta, solo para algunos grupos o abiertos a todos, gratuitos o pagantes. Todos a los barcos: nuestra «Arca de Noe» son los postgrados.

Pero no son los postgrados el fin, son simplemente el medio. El instrumento para promover una nueva configuración de la base universitaria para colocar junto a las estructuras tradicionales de facultades y escuelas, nuevos centros de investigación, unidades de educación permanente, unidades de aplicación y comercialización de las investigaciones, laboratorios para trabajos externos, departamentos de relación con los ex-alumnos, oficinas de prestación de servicios externos que atraigan estudiantes extranjeros o empresas que se den cuenta que necesitan actualizar a sus empleados, unidades de derechos de autor que terminen esta violación de los derechos y ayuden a transformar el financiamiento universitario desde las matrículas y los presupuestos hacia los derechos intelectuales, etc. Hay que crear una nueva periferia universitaria que rodee el mundo del postgrado, con sus nuevos requisitos de acceso selectivo, con las nuevas compensaciones pecuniarias a los docentes, con mayores exigencias de calidad, con mayores modalidades de especialización disciplinaria y oportunidades interdisciplinarias, con modalidades de alta flexibilidad. Es el camino para promover el pasaje desde universidades autárquicas, solo docentes, mesocráticas, rígidas, monoculturales, monolingües hacia universidades flexibles, multiculturales, integradas, incentificadoras, diversificadas y experimentales y creativas.

La revolución industrial promovió la revolución universitaria que significó la universidad napoleónica y la Universidad de Berlín bajo el Modelo de Humbolt. La nueva sociedad del conocimiento está promoviendo también cambios. Y también son indetenibles. Las universidades innovadoras, las universidades en red, las megauniversidades virtuales, las universidades corporativas son algunas de esas expresiones. En algunos países es la empresa, el Estado o los escenarios regionales como el Acuerdo de Boloña la apoyatura y el motor de esos procesos en curso. Es el momento de discutir nuestras reales posibilidades, nuestra nueva Reforma del 18, nuestro momento de dejar de mirarnos a nosotros mismos y levantar la mirada prospectiva hacia la incertidumbre del devenir y trazar rutas hacia la utopía. Yo propongo reafirmarnos en los postgrados como la palanca del cambio, como el bastón para comenzar a recorrer el camino, como la palanca para mover el mundo de Aristóteles, como el punto donde colocar los recursos financieros en el necesario plan estratégico de la nueva reforma universitaria latinoamericanas del siglo XXI.

Mucho más tenemos que hacer. En la organización, en el currículo, en la gestión, en el financiamiento, en la eficiencia, en la relación con el entorno, en la infraestructura, en la superación de las pedagogías de tiza, lengua y pizarrón, en el pasaje de los libros a los hipertextos, en la flexibilidad y la libertad de las personas, en la incorporación de nuevas tecnologías. Pero también, debemos jerarquizar, priorizar, ordenar. Volver a poner a Kant al frente de las universidades. Poner a la razón en la ruta de las universidades hacia la construcción de sociedades de conocimiento.

Muchas gracias amigos, muchas gracias por el honor que me han otorgado y por el nuevo desafío que me agregan en esta ruta de hacer de los valores y los principios el principio de mi vida, en el final de ella

FOTO Fray Tomás de San Martín

Fray Tomás de San Martín (7 de Marzo, 1482 – 31 de Agosto, 1555). Notable académico español y gestor de la fundación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, Perú; universidad más antigua del continente americano.

Ciudad Universitaria - UNMSM

ANEXOS



Ministerio de Educación

**CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN
Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA
(CONEAU)**

**Modelo de Calidad para la Acreditación
de Carreras Profesionales Universitarias
y Estándares para la Carrera
de Educación**

2008

SEPARATA ESPECIAL

Descripción	Evidencia	Criterio	Detalle	Formas de Verificación
<p>1. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>1. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>1. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>1. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>1. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>
<p>2. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>2. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>2. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>2. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>2. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>
<p>3. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>3. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>3. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>3. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>	<p>3. El plan de estudios debe estar actualizado y acorde a las necesidades de la sociedad.</p>

Depositar	Evaluar	Criterios	Evidencias	Formas de Verificación
<p style="text-align: center;">1. EFECTOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES</p>	<p style="text-align: center;">1. EFECTOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES</p>	<p>1.1 Organización, estructura y personal</p> <p>La organización, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>1.2 Metodología de la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>La metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>1.3 Recursos humanos, materiales y tecnológicos</p> <p>La metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>1.4 Evaluación de la calidad de la formación</p> <p>La metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>1.5 Impacto de la calidad de la formación en el desempeño profesional</p> <p>La metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p>	<p>6. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>7. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>8. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>9. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p>	<p>1. Plan de estudios.</p> <p>2. Reglamento de la Universidad.</p> <p>3. Plan de estudios.</p> <p>4. Plan de estudios.</p> <p>5. Plan de estudios.</p> <p>6. Plan de estudios.</p> <p>7. Plan de estudios.</p> <p>8. Plan de estudios.</p> <p>9. Plan de estudios.</p> <p>10. Plan de estudios.</p> <p>11. Plan de estudios.</p> <p>12. Plan de estudios.</p> <p>13. Plan de estudios.</p> <p>14. Plan de estudios.</p> <p>15. Plan de estudios.</p> <p>16. Plan de estudios.</p> <p>17. Plan de estudios.</p> <p>18. Plan de estudios.</p> <p>19. Plan de estudios.</p> <p>20. Plan de estudios.</p>
		<p>1.6 Impacto de la calidad de la formación en el desempeño profesional</p> <p>La metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>1.7 Impacto de la calidad de la formación en el desempeño profesional</p> <p>La metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>1.8 Impacto de la calidad de la formación en el desempeño profesional</p> <p>La metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>1.9 Impacto de la calidad de la formación en el desempeño profesional</p> <p>La metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>1.10 Impacto de la calidad de la formación en el desempeño profesional</p> <p>La metodología de la enseñanza y el aprendizaje, el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p>	<p>10. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>11. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>12. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>13. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>14. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>15. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>16. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>17. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>18. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>19. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p> <p>20. La Universidad tiene normas que regulan el modo y el nivel de la estructura organizacional, el modo y el nivel de la estructura organizacional.</p>	<p>21. Plan de estudios.</p> <p>22. Plan de estudios.</p> <p>23. Plan de estudios.</p> <p>24. Plan de estudios.</p> <p>25. Plan de estudios.</p> <p>26. Plan de estudios.</p> <p>27. Plan de estudios.</p> <p>28. Plan de estudios.</p> <p>29. Plan de estudios.</p> <p>30. Plan de estudios.</p> <p>31. Plan de estudios.</p> <p>32. Plan de estudios.</p> <p>33. Plan de estudios.</p> <p>34. Plan de estudios.</p> <p>35. Plan de estudios.</p> <p>36. Plan de estudios.</p> <p>37. Plan de estudios.</p> <p>38. Plan de estudios.</p> <p>39. Plan de estudios.</p> <p>40. Plan de estudios.</p>

Definición	Fórmula	Criterios	Descripción	Formas de Verificación (Evidencias)
<p>INDICADOR 7 (IND-7)</p> <p>INDICADOR 8 (IND-8)</p>	<p>INDICADOR 7 (IND-7)</p> <p>INDICADOR 8 (IND-8)</p>	<p>3.1 Propósito de la carrera, su misión</p>	<p>1. El plan de estudios debe tener como finalidad el desarrollo del estudiante en relación con el perfil de egreso de la carrera, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p> <p>2. El plan de estudios debe tener presente el nivel de complejidad de los conocimientos que se requieren para el desempeño profesional, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p> <p>3. El plan de estudios debe contemplar el desarrollo de competencias que permitan al egresado desempeñarse en el campo profesional, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p> <p>4. El plan de estudios debe contemplar el desarrollo de competencias que permitan al egresado desempeñarse en el campo profesional, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p> <p>5. El plan de estudios debe contemplar el desarrollo de competencias que permitan al egresado desempeñarse en el campo profesional, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p> <p>6. El plan de estudios debe contemplar el desarrollo de competencias que permitan al egresado desempeñarse en el campo profesional, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p> <p>7. El plan de estudios debe contemplar el desarrollo de competencias que permitan al egresado desempeñarse en el campo profesional, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p> <p>8. El plan de estudios debe contemplar el desarrollo de competencias que permitan al egresado desempeñarse en el campo profesional, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p> <p>9. El plan de estudios debe contemplar el desarrollo de competencias que permitan al egresado desempeñarse en el campo profesional, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p> <p>10. El plan de estudios debe contemplar el desarrollo de competencias que permitan al egresado desempeñarse en el campo profesional, considerando los aspectos académicos, laborales, científicos y tecnológicos.</p>	<p>1. Plan de estudios.</p> <p>2. Materiales de enseñanza.</p> <p>3. Plan de estudios.</p> <p>4. Plan de estudios.</p> <p>5. Plan de estudios.</p> <p>6. Plan de estudios.</p> <p>7. Plan de estudios.</p> <p>8. Plan de estudios.</p> <p>9. Plan de estudios.</p> <p>10. Plan de estudios.</p>

Descripción	Evidencia	Criterios	Detalle	Formas de Verificación Evidencia
<p>EL PROFESOR PROFESIONAL</p> <p>Y CIERNA PROFESIONAL</p>	<p>3.1. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.2. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.3. Cumplimiento de sus obligaciones</p>	<p>3.1. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.2. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.3. Cumplimiento de sus obligaciones</p>	<p>3.1. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.2. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.3. Cumplimiento de sus obligaciones</p>	<p>3.1. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.2. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.3. Cumplimiento de sus obligaciones</p>
		<p>3.1. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.2. Cumplimiento de sus obligaciones</p> <p>3.3. Cumplimiento de sus obligaciones</p>		

Dependencia	Curso	Carrera	Categoría	Temas de Evaluación
<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO</p>	<p>INGENIERIA DE SISTEMAS</p>	<p>3.5. Computación y programación</p>	<p>3.5.1. Definir algoritmos de flujo de control en lenguaje de programación de computadores.</p>	<p>1. Definir algoritmos de flujo de control en lenguaje de programación.</p>
				<p>2. Interpretar algoritmos de flujo de control.</p>
<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO</p>	<p>INGENIERIA DE SISTEMAS</p>	<p>3.5. Computación y programación</p>	<p>3.5.1. Definir algoritmos de flujo de control en lenguaje de programación de computadores.</p>	<p>3. Definir algoritmos de flujo de control en lenguaje de programación.</p>
				<p>4. Interpretar algoritmos de flujo de control.</p>
<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO</p>	<p>INGENIERIA DE SISTEMAS</p>	<p>3.5. Computación y programación</p>	<p>3.5.1. Definir algoritmos de flujo de control en lenguaje de programación de computadores.</p>	<p>4. Definir algoritmos de flujo de control en lenguaje de programación.</p>
				<p>5. Interpretar algoritmos de flujo de control.</p>
<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO</p>	<p>INGENIERIA DE SISTEMAS</p>	<p>3.5. Computación y programación</p>	<p>3.5.1. Definir algoritmos de flujo de control en lenguaje de programación de computadores.</p>	<p>5. Definir algoritmos de flujo de control en lenguaje de programación.</p>
				<p>6. Interpretar algoritmos de flujo de control.</p>

Definición	Ejemplos	Criterios	Detalle	Fundamento legal
<p>E. FORMACIÓN DE CALIDAD</p>	<p>1. FORMACIÓN DE CALIDAD</p>	<p>El docente involucra a los estudiantes en el aprendizaje.</p> <p>Los estudiantes participan en proyectos de aprendizaje que tienen como finalidad mejorar su aprendizaje, a través de la participación de los estudiantes.</p> <p>Los proyectos permiten al docente, al estudiante y a otros actores involucrados en el aprendizaje.</p> <p>El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje, con el fin de mejorar su aprendizaje.</p> <p>El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje, con el fin de mejorar su aprendizaje.</p>	<p>1. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje.</p> <p>2. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje.</p> <p>3. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje.</p> <p>4. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje.</p> <p>5. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje.</p>	<p>1. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje.</p> <p>2. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje.</p> <p>3. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje.</p> <p>4. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje.</p> <p>5. El docente involucra al estudiante en el aprendizaje personal y social, a través de la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje.</p>

Deposito	F. 2.º	Criterio	Detalle	Formas de Verificación Evaluación
<p align="center">INDICADOR 11</p>	<p align="center">INDICADOR 11.1</p>	<p>El docente y/o el estudiante investigan</p>	<p>51. Se realiza la investigación de campo y se elabora un informe, el cual se discute y se valida en la escuela.</p>	<p>4. Por plan de estudios, programas, contenidos, etc.</p> <p>4.011 - 4.114, por el contenido de los contenidos de los planes de estudio.</p>
			<p>52. Se realiza la investigación de campo y se elabora un informe, el cual se discute y se valida en la escuela.</p>	<p>4. Por plan de estudios, programas, contenidos, etc.</p> <p>4.011 - 4.012, por el contenido de los contenidos de los planes de estudio.</p> <p>4.013 - 4.014, por el contenido de los contenidos de los planes de estudio.</p> <p>4.11 - 4.114, por el contenido de los contenidos de los planes de estudio.</p>
<p align="center">INDICADOR 11.2</p>	<p align="center">INDICADOR 11.2.1</p>	<p>El docente y/o el estudiante investigan</p>	<p>53. Se realiza la investigación de campo y se elabora un informe, el cual se discute y se valida en la escuela.</p>	<p>4. Por plan de estudios, programas, contenidos, etc.</p> <p>4.011 - 4.012, por el contenido de los contenidos de los planes de estudio.</p>
			<p>54. Se realiza la investigación de campo y se elabora un informe, el cual se discute y se valida en la escuela.</p>	<p>4. Por plan de estudios, programas, contenidos, etc.</p> <p>4.011 - 4.012, por el contenido de los contenidos de los planes de estudio.</p> <p>4.013 - 4.014, por el contenido de los contenidos de los planes de estudio.</p> <p>4.11 - 4.114, por el contenido de los contenidos de los planes de estudio.</p>

Demanda	Eje	Criterio	Detalle	Formas de Verificación
1. FORMACIÓN PROFESIONAL	1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y PROFESIONAL	4.1. Orientación y evaluación de prácticas de enseñanza individual y grupal de la disciplina.	4.1.1. El docente debe tener competencias de enseñanza en la modalidad de enseñanza que se imparte.	<p>1.1.1.1. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p> <p>1.1.1.2. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p> <p>1.1.1.3. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p> <p>1.1.1.4. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p> <p>1.1.1.5. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p> <p>1.1.1.6. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p> <p>1.1.1.7. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p> <p>1.1.1.8. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p> <p>1.1.1.9. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p> <p>1.1.1.10. El docente debe tener un perfil de formación profesional.</p>

Descripción	Evidencia	Criterios	Detalle	Formas de Verificación (Evidencias)
<p align="center">4. DISEÑO</p> <p align="center">4.1. DISEÑO DE PLANES DE LECCIÓN Y DE UNIDAD DIDÁCTICA</p>		<p>4.1.1. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.2. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.3. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p>	<p>4.1.1. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.2. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.3. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p>	<p>4.1.1. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.2. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.3. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p>
		<p>4.1.4. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.5. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.6. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p>	<p>4.1.4. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.5. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.6. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p>	<p>4.1.4. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.5. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p> <p>4.1.6. La herramienta de planificación debe ser adecuada, considerando los aspectos de la programación, la metodología, el contenido, la evaluación y los recursos.</p>

Evidencia	Fuente	Criterio	Detalle	Forma de Verificar el logro
<p>INDICADOR DE CALIDAD Y PROFUNDIDAD DE FORMACIÓN</p>	<p>FUNCIÓN</p>		<p>7.1. Tener capacidad de comprender y aplicar los conocimientos adquiridos.</p> <p>7.2. Ser capaz de aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica de manera responsable.</p> <p>7.3. Tener capacidad de colaborar y trabajar en equipo de manera responsable.</p>	<p>1. Tener una lista de actividades.</p> <p>1.1. Que el personal de la institución.</p> <p>1.2. Que el personal de la institución.</p> <p>1.3. Que el personal de la institución.</p> <p>1.4. Que el personal de la institución.</p> <p>1.5. Que el personal de la institución.</p> <p>1.6. Que el personal de la institución.</p> <p>1.7. Que el personal de la institución.</p> <p>1.8. Que el personal de la institución.</p> <p>1.9. Que el personal de la institución.</p> <p>1.10. Que el personal de la institución.</p>
				<p>1.4. Que el personal de la institución.</p> <p>1.5. Que el personal de la institución.</p> <p>1.6. Que el personal de la institución.</p> <p>1.7. Que el personal de la institución.</p> <p>1.8. Que el personal de la institución.</p> <p>1.9. Que el personal de la institución.</p> <p>1.10. Que el personal de la institución.</p>

Definición	Fecha	Criterio	Detalle	Formas de verificación
<p>El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p> <p>El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p>	<p>2010</p>	<p>El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p> <p>El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p>	<p>70. El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p> <p>70. El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p>	<p>4.1. El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p> <p>4.1. El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p>
<p>El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p>	<p>2010</p>	<p>El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p>	<p>70. El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p>	<p>4.1. El docente debe tener un rol activo en la enseñanza y en la investigación, tanto en el aula como en el ámbito de la comunidad académica. Debe ser capaz de generar y aplicar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación.</p>

Depositar	Ejercicio	Criterios	Categoría	Formas de verificación relacionadas
<p>■ FORMACIÓN PROFESIONAL</p>	<p>2007</p>	<p>3.1. La información se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p> <p>Se han considerado los aspectos de sostenibilidad del desarrollo social.</p> <p>Se han considerado todos los niveles de calidad de la información contenida en el proyecto social.</p> <p>La información ha sido actualizada y se han considerado los aspectos de sostenibilidad del desarrollo social.</p> <p>La información ha sido actualizada y se han considerado los aspectos de sostenibilidad del desarrollo social.</p>	<p>3.1.1. El programa de sostenibilidad se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p>	<p>4.1. Plan de trabajo de la información de sostenibilidad.</p> <p>3.1. Programa de sostenibilidad y su proyección social.</p> <p>4.0.1.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.1.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.1. Programa de sostenibilidad.</p> <p>3.1.1. Actualización social.</p> <p>4.1. Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.1. Programa de sostenibilidad.</p> <p>4.0.1.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.1.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p>
		<p>3.2. La información se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p> <p>Se han considerado los aspectos de sostenibilidad del desarrollo social.</p> <p>Se han considerado todos los niveles de calidad de la información contenida en el proyecto social.</p>	<p>3.2.1. El programa de sostenibilidad se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p>	<p>4.2. Plan de trabajo de la información de sostenibilidad.</p> <p>3.2. Programa de sostenibilidad y su proyección social.</p> <p>4.0.2.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.2.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.2. Programa de sostenibilidad.</p> <p>3.2.1. Actualización social.</p> <p>4.2. Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.2. Programa de sostenibilidad.</p> <p>4.0.2.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.2.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p>
		<p>3.3. La información se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p> <p>Se han considerado los aspectos de sostenibilidad del desarrollo social.</p> <p>Se han considerado todos los niveles de calidad de la información contenida en el proyecto social.</p>	<p>3.3.1. El programa de sostenibilidad se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p>	<p>4.3. Plan de trabajo de la información de sostenibilidad.</p> <p>3.3. Programa de sostenibilidad y su proyección social.</p> <p>4.0.3.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.3.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.3. Programa de sostenibilidad.</p> <p>3.3.1. Actualización social.</p> <p>4.3. Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.3. Programa de sostenibilidad.</p> <p>4.0.3.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.3.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p>
		<p>3.4. La información se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p> <p>Se han considerado los aspectos de sostenibilidad del desarrollo social.</p> <p>Se han considerado todos los niveles de calidad de la información contenida en el proyecto social.</p>	<p>3.4.1. El programa de sostenibilidad se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p>	<p>4.4. Plan de trabajo de la información de sostenibilidad.</p> <p>3.4. Programa de sostenibilidad y su proyección social.</p> <p>4.0.4.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.4.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.4. Programa de sostenibilidad.</p> <p>3.4.1. Actualización social.</p> <p>4.4. Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.4. Programa de sostenibilidad.</p> <p>4.0.4.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.4.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p>
		<p>3.5. La información se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p> <p>Se han considerado los aspectos de sostenibilidad del desarrollo social.</p> <p>Se han considerado todos los niveles de calidad de la información contenida en el proyecto social.</p>	<p>3.5.1. El programa de sostenibilidad se ha actualizado y se proyecta a futuro.</p>	<p>4.5. Plan de trabajo de la información de sostenibilidad.</p> <p>3.5. Programa de sostenibilidad y su proyección social.</p> <p>4.0.5.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.5.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.5. Programa de sostenibilidad.</p> <p>3.5.1. Actualización social.</p> <p>4.5. Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>3.5. Programa de sostenibilidad.</p> <p>4.0.5.1. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p> <p>4.0.5.2. de Plan de trabajo de sostenibilidad.</p>

Departamento	Fase	Criterio	Detalle	Formas de Verificación Evidencia
<p>INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y DESARROLLO TECNOLÓGICO</p>	<p>DEFINICIÓN Y PLANIFICACIÓN</p>	<p>El docente y el personal para la enseñanza de la carrera, el personal de apoyo administrativo y de servicios, el personal de biblioteca y laboratorio.</p> <p>Los ambientes de trabajo cumplen con las normas de la Universidad, el área de seguridad, el área de mantenimiento, el área de biblioteca y el área de servicios, así como el personal de apoyo administrativo y de servicios que presta sus servicios en el edificio.</p> <p>Los ambientes de trabajo cumplen con las normas de la Universidad, el área de seguridad, el área de mantenimiento, el área de biblioteca y el área de servicios, así como el personal de apoyo administrativo y de servicios que presta sus servicios en el edificio.</p> <p>Los ambientes de trabajo cumplen con las normas de la Universidad, el área de seguridad, el área de mantenimiento, el área de biblioteca y el área de servicios, así como el personal de apoyo administrativo y de servicios que presta sus servicios en el edificio.</p>	<p>El docente y el personal para la enseñanza de la carrera, el personal de apoyo administrativo y de servicios, el personal de biblioteca y laboratorio.</p> <p>Los ambientes de trabajo cumplen con las normas de la Universidad, el área de seguridad, el área de mantenimiento, el área de biblioteca y el área de servicios, así como el personal de apoyo administrativo y de servicios que presta sus servicios en el edificio.</p>	<p>4.0.0.0.1. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.2. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.3. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.4. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.5. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.6. Formas de Verificación de la Evidencia</p>
		<p>Los ambientes de trabajo cumplen con las normas de la Universidad, el área de seguridad, el área de mantenimiento, el área de biblioteca y el área de servicios, así como el personal de apoyo administrativo y de servicios que presta sus servicios en el edificio.</p> <p>Los ambientes de trabajo cumplen con las normas de la Universidad, el área de seguridad, el área de mantenimiento, el área de biblioteca y el área de servicios, así como el personal de apoyo administrativo y de servicios que presta sus servicios en el edificio.</p> <p>Los ambientes de trabajo cumplen con las normas de la Universidad, el área de seguridad, el área de mantenimiento, el área de biblioteca y el área de servicios, así como el personal de apoyo administrativo y de servicios que presta sus servicios en el edificio.</p> <p>Los ambientes de trabajo cumplen con las normas de la Universidad, el área de seguridad, el área de mantenimiento, el área de biblioteca y el área de servicios, así como el personal de apoyo administrativo y de servicios que presta sus servicios en el edificio.</p>	<p>El docente y el personal para la enseñanza de la carrera, el personal de apoyo administrativo y de servicios, el personal de biblioteca y laboratorio.</p> <p>Los ambientes de trabajo cumplen con las normas de la Universidad, el área de seguridad, el área de mantenimiento, el área de biblioteca y el área de servicios, así como el personal de apoyo administrativo y de servicios que presta sus servicios en el edificio.</p>	<p>4.0.0.0.1. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.2. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.3. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.4. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.5. Formas de Verificación de la Evidencia</p> <p>4.0.0.0.6. Formas de Verificación de la Evidencia</p>

Indicador	Fórmula	Criterio	Descripción	Forma de Medición (Evidencia)		
<p>EFECTIVIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE</p>	<p>EFECTIVIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE</p>	<p>El Municipio tiene una implementación del sistema de gestión de calidad de la UMS acorde a la norma de estándares de competencias.</p> <p>La UMS cuenta con una política de gestión de calidad de la UMS.</p>	<p>a) Cumplimiento del procedimiento de las partes interesadas.</p>	1. Plan de gestión.		
				2. Plan de gestión.		
				3. Plan de gestión.		
				4. Informe de gestión y planes futuros.		
				1. Plan de gestión.		
				2. Informe de gestión y planes futuros.		
		<p>EFECTIVIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE</p>	<p>b) Cumplimiento del procedimiento de las partes interesadas.</p>	<p>El Municipio tiene una implementación del sistema de gestión de calidad de la UMS acorde a la norma de estándares de competencias.</p>	<p>3. Cumplimiento del procedimiento de las partes interesadas.</p>	3.08 - 18. Informe de gestión y planes futuros.
						4.08 - 18. Informe de gestión y planes futuros.
						5.08 - 18. Informe de gestión y planes futuros.
						6.08 - 18. Informe de gestión y planes futuros.
						7.08 - 18. Informe de gestión y planes futuros.
						8.08 - 18. Informe de gestión y planes futuros.
<p>EFECTIVIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE</p>	<p>c) Cumplimiento del procedimiento de las partes interesadas.</p>	<p>La UMS cuenta con una política de gestión de calidad de la UMS.</p>	<p>4. Cumplimiento del procedimiento de las partes interesadas.</p>	4. Plan de gestión.		
				3. Informe de gestión y planes futuros.		

Dependencia	Eje	Criterio	Detalle	Formas de Verificación relacionadas
<p>INFORMACIÓN GENERAL</p>	<p>FORMACIÓN BÁSICA</p>		<p>1. La carrera cuenta con cursos completos de asignaturas básicas en los primeros semestres de la carrera.</p>	<p>1. Plan de estudios de la carrera. 2. Plan de estudios de la carrera. 3. Plan de estudios de la carrera. 4. Plan de estudios de la carrera. 5. Plan de estudios de la carrera. 6. Plan de estudios de la carrera. 7. Plan de estudios de la carrera. 8. Plan de estudios de la carrera. 9. Plan de estudios de la carrera. 10. Plan de estudios de la carrera.</p>
			<p>2. Los planes de estudios de la carrera cuentan con cursos completos de asignaturas básicas en los últimos semestres de la carrera.</p>	<p>1. Plan de estudios de la carrera. 2. Plan de estudios de la carrera. 3. Plan de estudios de la carrera. 4. Plan de estudios de la carrera. 5. Plan de estudios de la carrera. 6. Plan de estudios de la carrera. 7. Plan de estudios de la carrera. 8. Plan de estudios de la carrera. 9. Plan de estudios de la carrera. 10. Plan de estudios de la carrera.</p>

LEY N° 28740

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

TÍTULO I

FUNDAMENTOS Y DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I

DEL OBJETO, ÁMBITO, DEFINICIÓN, PRINCIPIOS, FINALIDAD Y FUNCIONES

Artículo 1°.- Objeto de la Ley

La presente Ley norma los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, define la participación del Estado en ellos y regula el ámbito, la organización y el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), a que se refieren los artículos 14° y 16° de la Ley N° 28044. Ley General de Educación.

Artículo 2°.- Definición del SINEACE

El Sistema Nacional de Evaluación. Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa es el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, destinados a definir y establecer los criterios estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación a fin de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones a las que se refiere la Ley General de Educación N° 28044, y promover su desarrollo cualitativo.

Con este propósito, el sistema está conformado por órganos operadores que garantizan la independencia, imparcialidad e idoneidad de los procesos de evaluación, acreditación y certificación.

La evaluación está a cargo de las entidades especializadas nacionales o internacionales, reconocidas y registradas para realizar las evaluaciones con fines de acreditación y por instituciones publicas cuando corresponda.

Artículo 3°.- Ámbito del SINEACE

El SINEACE ejerce las competencias que le son asignadas por ley respecto de los órganos operadores, las entidades especializadas y las instituciones educativas públicas y privadas en sus diversas etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas.

Artículo 4°.- Principios

Los principios que rigen los procesos de evaluación y acreditación son los

siguientes:

- a. **Transparencia:** permite que los resultados del Sistema sean confiables, se expresen con claridad, accesibilidad y sean difundidos a la comunidad educativa y opinión pública oportunamente.
- b. **Eficacia:** procura lograr una cultura y práctica de la calidad educativa en todo el país cautelando la racionalización en el uso de los recursos.
- c. **Responsabilidad:** orienta para que las instituciones comprendidas en la presente Ley asuman su propia responsabilidad en el logro de los propósitos y objetivos de la calidad. Así como en el ejercicio responsable de la autonomía que, en el caso de las universidades, la Constitución les reconoce.
- d. **Participación:** aplica un conjunto de mecanismos y estrategias que buscan la participación voluntaria de las instituciones educativas en los procesos de evaluación y acreditación,
- e. **Objetividad e imparcialidad:** tiene por objeto que los procesos de evaluación y acreditación, así como otras actividades que llevan a cabo las instituciones educativas prioricen la búsqueda de la mejora de la calidad educativa, en un marco de legalidad y probidad.
- f. **Ética:** garantiza una actuación basada en la honestidad, equidad y justicia; y
- g. **Periodicidad:** la evaluación es periódica y permite apreciar la evolución de los logros hacia la meta de la calidad

Artículo 5º.- Finalidad del SINEACE

El SINEACE tiene la finalidad de garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad. Para ello recomienda acciones para superar las debilidades y carencias identificadas en los resultados de las autoevaluaciones y evaluaciones externas, con el propósito de optimizar los factores que inciden en los aprendizajes y en el desarrollo de las destrezas y competencias necesarias para alcanzar mejores niveles de calificación profesional y desempeño laboral.

Artículo 6º.- Funciones del SINEACE

Son funciones del SINEACE:

- a. Definir y enunciar los criterios, conceptos, definiciones, clasificación, nomenclaturas y códigos que deberán utilizarse para la evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, a fin de posibilitar la integración, comparación y el análisis de los resultados obtenidos.
- b. Proponer políticas, programas y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa y el buen funcionamiento de los órganos operadores.
- c. Articular el funcionamiento de los órganos operadores del SINEACE.
- d. Promover el compromiso de los ciudadanos con la cultura de la calidad.
- e. Garantizar la autonomía de los órganos operadores del Sistema en el marco de la presente Ley.

- f. Informar objetivamente, a través de sus órganos operadores, acerca del estado de la calidad de la educación nacional y de los resultados logrados por las instituciones educativas evaluadas, para conocimiento público y orientación de las políticas y acciones requeridas.
- g. Registrar a las entidades evaluadoras previa comprobación objetiva del cumplimiento de los requisitos considerados en el reglamento de la presente Ley.

Artículo 7°.- Ingresos del SINEACE

Los ingresos del SINEACE y de los órganos operadores provienen de las siguientes fuentes:

- a. Tesoro público.
- b. Ingresos propios.
- c. Donaciones y legados.
- d. Cooperación técnica y financiera nacional e internacional.
- f. Otras que establezca el ente rector con arreglo a ley.

CAPÍTULO II DEL ENTE RECTOR

Artículo 8°- Ente Rector del SINEACE

8.1 El Consejo Superior del SINEACE es su Ente Rector. Se constituye como un organismo público descentralizado – OPD, adscrito al Ministerio de Educación. Tiene personería jurídica de derecho público interno y autonomía normativa, administrativa, técnica y financiera y está conformado por los presidentes de cada órgano operador, designados mediante resolución suprema refrendada por el Ministro de Educación.

8.2 El Presidente es elegido, por y entre sus miembros, por un periodo de tres años, no pudiendo ser reelegido para un periodo inmediato. Es el responsable de la política nacional del sistema.

8.3 Para el cumplimiento de sus objetivos cuenta con una Secretaría Técnica. El cargo será cubierto por concurso público y tendrá una vigencia de tres años. La Secretaria Técnica tiene la responsabilidad de convocar a las reuniones, difundir y coordinar la ejecución de los acuerdos, recomendaciones y propuestas tomados por el Consejo Superior.

Artículo 9°.- Funciones del Ente Rector

Además de las funciones encomendadas en el artículo 6° de la presente Ley, el Ente Rector se encarga de formular las políticas para el funcionamiento del SINEACE y la articulación de los órganos operadores. El reglamento establece sus funciones específicas.

Artículo 10º.- Incompatibilidades

Están impedidos de ser miembros del Ente Rector del SINEACE y de los órganos operadores:

- a. Los propietarios de acciones o participaciones en las personas jurídicas que se encuentren en el ámbito de aplicación de la presente Ley, sus cónyuges o parientes, hasta el cuarto grado de consanguinidad y segundo grado de afinidad.
- b. Las personas que desempeñen función directiva en las instituciones educativas que se encuentran en el ámbito de aplicación de la presente Ley, sus cónyuges o parientes hasta el cuarto grado de consanguinidad y segundo grado de afinidad.
- c. Personas que tengan, entre ellas, parentesco dentro del cuarto grado de consanguinidad y segundo de afinidad.
- d. Los miembros de una misma sociedad conyugal.
- e. Los condenados penalmente por delito doloso. Y,
- f. Los funcionarios y servidores públicos que estén comprendidos en las prohibiciones e Incompatibilidades establecidas en la Ley N° 27588.

CAPÍTULO III

DEL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Artículo 11º.- Evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa
La evaluación es un Instrumento de fomento de la calidad de la educación que tiene por objeto la medición de los resultados y dificultades en el cumplimiento de las metas previstas en términos de aprendizajes, destrezas y competencias comprometidos con los estudiantes, la sociedad y el Estado, así como proponer políticas, programas y acciones para el mejoramiento de la calidad educativa.

Los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa a que se refiere la presente Ley son:

A. Autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa, que está a cargo de los propios actores de la institución educativa. Su realización es requisito fundamental e indispensable para mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece y dar inicio. si fuera el caso, a los procesos externos definidos a continuación.

B. Evaluación externa con fines de acreditación, la que es requerida voluntariamente por las instituciones educativas. Para tal efecto se designa a la entidad especializada que la llevará a cabo de acuerdo al procedimiento señalado en el reglamento, la misma que, al finalizar la evaluación, emite un Informe que será entregado, tanto a la institución como al órgano operador

correspondiente.

C. Acreditación, que es el reconocimiento público y temporal de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa.

Acredita el órgano operador sin más trámite y como consecuencia del informe de evaluación satisfactorio debidamente verificado, presentado por la entidad acreditadora.

En la Educación Superior, la acreditación puede ser de dos tipos:

C.1 Acreditación institucional especializada, por áreas, programas o carreras.

C.2 Acreditación institucional integral.

La Certificación es el reconocimiento público y temporal de las competencias adquiridas dentro o fuera de las instituciones educativas para ejercer funciones profesionales o laborales. La Certificación es un proceso público y temporal. Es otorgada por el colegio profesional correspondiente, previa autorización, de acuerdo a los criterios establecidos por el SINEACE. Se realiza a solicitud de los interesados.

En los casos en que no exista Colegio Profesional, la Certificación se realizará de acuerdo al reglamento aprobado por el órgano competente.

Artículo 12°.- Carácter voluntario de la evaluación con fines de acreditación

La evaluación con fines de acreditación tiene carácter voluntario. El reglamento de la presente Ley regula el proceso de evaluación externa, así como la vigencia de la acreditación y los casos en los que éstas son obligatorias.

TÍTULO II

DE LOS ÓRGANOS OPERADORES DEL SISTEMA

Artículo 13°.- Definición

Los órganos operadores son los encargados de garantizar la calidad educativa en el ámbito de la Educación Básica y Técnico-Productiva, en la Educación

Superior No Universitaria y Universitaria, públicas y privadas, en concordancia con las funciones establecidas en el artículo 18°.

Artículo 14°.- Relaciones con otras instituciones

14.1 Los órganos operadores establecen relaciones de coordinación con el Sector Educación, con los gobiernos regionales, los otros ministerios, gremios empresariales e instituciones de la sociedad en la búsqueda permanente de optimizar los procesos vinculados a la evaluación y a la acreditación de la calidad educativa.

14.2 Asimismo, establecen continua y permanente coordinación con los organismos de evaluación y acreditación de otros países, con la finalidad de profundizar, mejorar y actualizar el manejo de los criterios de calidad en la educación nacional.

Artículo 15°.- Órganos operadores Son órganos operadores del SINEACE:

a. El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica – IPEBA, con competencia en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico-Productiva.

b. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria - CONEACES, con competencia en las Instituciones de Educación Superior No Universitaria.

c. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria - CONEAU, con competencia en las Instituciones de Educación Superior Universitaria.

Artículo 16° Características

Los órganos operadores se caracterizan por ser:

a. Autónomos, administrativa y funcionalmente, como garantía de independencia para realizar sus actividades en el marco de la Constitución y de las leyes.

b. Desconcentrados y desburocratizados, respetando los criterios de austeridad, eficacia y eficiencia y evitando la duplicidad de funciones con otras entidades del Estado, así como los sobrecostos administrativos.

c. Participativos y contar con mecanismos que permitan a los ciudadanos e instituciones hacer llegar sus aportes, opiniones y críticas respecto de sus actividades y objetivos. Y,

d. Transparentes y definir su política en el marco de la ética y moral públicas, así como respetar el derecho de la sociedad a estar permanentemente informada

sobre los procedimientos aplicados y los resultados alcanzados.

Artículo 17º.- Objetivos

Los órganos operadores tienen los siguientes objetivos:

- a. Garantizar la óptima calidad de las instituciones educativas fomentando procesos permanentes de mejoramiento de sus servicios.
- b. Ofrecer insumos para el diseño de políticas de focalización de recursos, programas y acciones de innovación curricular, pedagógica, capacitación, gestión y otras que coadyuven al logro de las metas de calidad de corto, mediano y largo plazo.
- c. Promover y contribuir a la continua elevación de la calidad y la excelencia de la educación.

Artículo 18º.- Funciones

Los órganos operadores tienen las siguientes funciones:

- a. Establecer los estándares que deberán cumplir las instituciones educativas para ofrecer el servicio educativo.
- b. Establecer criterios e Indicadores nacionales y regionales de evaluación y acreditación de los aprendizajes, de los procesos pedagógicos y de la gestión que desarrollan las instituciones educativas.
- c. Desarrollar las capacidades de los profesionales y técnicos especializados en evaluar logros y procesos educativos en los ámbitos nacional, regional y local.
- d. Mantener informada a la sociedad y a los responsables de las políticas educativas en los diversos niveles, sobre los resultados de las acciones de evaluación y acreditación para contribuir a la toma de decisiones e impulsar cambios a favor de la calidad.
- e. Constituirse en un medio que contribuya a la modernización de las instituciones educativas.
- f. Los órganos operadores del SINEACE cumplen las funciones que les asigna el artículo 16º de la Ley General de Educación N° 28044 y las leyes específicas sobre la materia. en tanto no se opongan o sean distintas a las previstas en la presente Ley y en su reglamento.
- g. Promover y orientar, en el marco de la Cultura de la Calidad. los procesos de autoevaluación institucional a fin de regularizar y perfeccionar su práctica. Además, los órganos operadores cumplen la función asignada por los incisos b) y c) del artículo 11º de la presente Ley.

Artículo 19º.- Entidades especializadas en evaluación con fines de acreditación Son instituciones públicas o privadas, nacionales o internacionales, idóneas y especializadas en evaluación y acreditación, de carácter académico y profesional, debidamente constituidas y que son autorizadas y registradas por el órgano operador, de conformidad con las normas que establece el

reglamento de la presente ley. Pueden desarrollarse en el ámbito local, regional, nacional o internacional.

Artículo 20°.- Registro de Entidades Especializadas de Evaluación con fines de Acreditación e Instituciones Educativas Evaluadas y Acreditadas

Cada órgano operador abrirá y llevará un registro que comprende a las Entidades Especializadas de Evaluación con fines de Acreditación y otro que comprende a las instituciones educativas evaluadas y acreditadas en su respectivo ámbito de actividades. La inscripción en el citado registro es obligatoria y constituye requisito indispensable para que las entidades ejerzan sus actividades. Los órganos operadores del sistema se encuentran autorizados para regular estos registros con sujeción a las normas contenidas en la presente ley y su reglamento.

La información objetiva, confiable y válida que contienen los registros a que se refiere el párrafo anterior, constituye una base de datos del SINEACE.

TÍTULO III

DEL INSTITUTO PERUANO DE EVALUACION, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (IPEBA)

Artículo 21°.- Definición

El IPEBA es el órgano operador encargado de definir los estándares de medición internos e Indicadores para garantizar en las instituciones educativas de la Educación Básica y Técnico-Productiva públicas y privadas los niveles aceptables de calidad educativa así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento.

Artículo 22°.- Organización

Para el cumplimiento de su finalidad, el IPEBA cuenta con la siguiente organización:

- a. Órgano de dirección.
- b. Órganos de Línea.
- c. Órganos consultivos.

Los objetivos y funciones de cada órgano del IPEBA son definidos en el reglamento de la presente Ley.

Artículo 23°.- Órgano de dirección

El IPEBA cuenta con un órgano de dirección, constituido por un directorio de carácter interdisciplinario, encargado de definir políticas y estrategias que

contribuyan a elevar sustantivamente los factores de la calidad educativa que conciernen a la Educación Básica y Técnico-Productiva.

Está Integrado por expertos de reconocido prestigio en el campo de la evaluación, acreditación y certificación, designados mediante resolución suprema refrendada por el Ministro de Educación, previo proceso de selección en su entidad de origen y por un periodo de tres (3) años, renovable por tercios.

Deben poseer experiencia mínima de diez (10) años en la docencia o en el ámbito de su ejercicio profesional.

Artículo 24º.- Conformación del directorio

Los miembros del directorio son seis (6), provenientes de las entidades del sector público y privado, de conformidad con los mecanismos previstos en el reglamento de la presente Ley.

Serán propuestos:

Uno por el Ministerio de Educación.

Uno por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

Uno por las entidades educativas privadas.

Uno por los gremios empresariales.

Uno por el Centro de Planeamiento Estratégico Nacional, CEPLAN.

Uno por el Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial, SENATI.

El directorio del IPEBA es presidido por uno de sus miembros, elegido por y entre ellos, por un periodo de tres (3) años. Una vez designados, no están sujetos a mandato imperativo de la institución que los propone y podrán ser removidos por las causales establecidas en el reglamento de la presente Ley.

TÍTULO IV

DEL CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA (CONEACES)

Artículo 25º.-Definición

El CONEACES es el órgano operador encargado de definir los criterios, indicadores y estándares de medición para garantizar en las instituciones de educación superior no universitaria públicas y privadas, los niveles aceptables de calidad, así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento.

Artículo 26º.- Organización

Para el cumplimiento de su finalidad, el CONEACES cuenta con la siguiente organización:

Un órgano de dirección.
Órganos de línea.
Órganos consultivos.

Los objetivos y funciones de cada órgano del CONEACES son definidos en el reglamento de la presente Ley.

Artículo 27º.- Órgano de dirección

27.1 El CONEACES cuenta con un órgano de dirección constituido por un directorio conformado por seis (6) expertos de reconocida trayectoria en el campo de la evaluación, acreditación y certificación, designados mediante resolución suprema refrendada por el Ministro de Educación, previo proceso de selección en su entidad de origen y por un periodo de tres (3) años, renovables por tercios. Deben poseer experiencia mínima de diez (10) años en la docencia o en el ámbito de su ejercicio profesional.

Serán propuestos:

Uno por el Ministerio de Educación.
Uno por el CONCYTEC.
Uno por los institutos superiores privados.
Uno por el Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial, SENATI.
Uno por los gremios empresariales.
Uno por el Centro de Planeamiento Estratégico Nacional, CEPLAN.

27.2 El directorio del CONEACES es presidido por uno de sus miembros elegido por y entre ellos. Una vez designados, no están sujetos a mandato imperativo de la institución de origen y podrán ser removidos por causales establecidas en su reglamento.

Artículo 28º.- Comisiones técnicas

El CONEACES formará comisiones técnicas, cuyos miembros deberán acreditar reconocida trayectoria académica, intelectual y profesional, así como experiencia en la gestión académica de instituciones de educación superior no universitaria. El reglamento de la presente Ley precisa su organización y funciones.

TÍTULO V DEL CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU)

Artículo 29º.- Definición

El CONEAU es el órgano operador encargado de definir los criterios, indicadores y estándares de medición para garantizar en las universidades públicas y privadas los niveles aceptables de calidad, así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento.

Artículo 30°.- Instancias de evaluación

En cada universidad se deben constituir instancias de evaluación institucional con el propósito de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones y metas.

Artículo 31°.- Organización

Para el cumplimiento de su finalidad, el CONEAU cuenta con la siguiente organización:

Un órgano de dirección.

Órganos de línea.

Órganos consultivos.

Los objetivos y funciones de cada órgano del CONEAU son definidos en el reglamento de la presente Ley.

Artículo 32°.- Órgano de dirección

32.1 El CONEAU cuenta con un órgano de dirección constituido por un directorio conformado por seis (6) expertos de reconocida trayectoria en el campo de la evaluación, acreditación y certificación designados mediante resolución suprema refrendada por el Ministro de Educación, previo proceso de selección en su entidad de origen y por un periodo de tres (3) años, renovables por tercios. Deben poseer experiencia de diez (10) años en la docencia universitaria o en su respectivo ejercicio profesional.

Serán propuestos:

Uno por el CONCYTEC.

Uno por las universidades públicas.

Uno por las universidades privadas.

Uno por los gremios empresariales.

Uno por el Consejo Nacional de Decanos de los Colegios Profesionales del Perú.

Uno por el Centro de Planeamiento Estratégico Nacional. CEPLAN.

32.2 El directorio del CONEAU es presidido por uno de sus miembros elegido por y entre ellos. Una vez designados, no están sujetos a mandato imperativo de la institución de origen y podrán ser removidos por causales establecidas en su reglamento.

Artículo 33º.- Comisiones técnicas

El CONEAU formará comisiones técnicas, cuyos miembros deberán acreditar reconocida trayectoria académica, intelectual profesional, así como experiencia en la gestión académica universitaria. El reglamento de la presente Ley precisa su organización y funciones.

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS, TRANSITORIAS Y FINALES

PRIMERA.- Modificatoria

Modifícase el artículo 15º de la Ley N° 28044. Ley General de Educación, quedando redactado con el siguiente texto:

«Artículo 15º.- Órganos del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

Los órganos encargados de operar el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa son:

- En la Educación Básica, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica y Técnico-Productiva - IPEBA.
- En la Educación Superior No Universitaria, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria - CONEACES.
- En la Educación Universitaria, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria – CONEAU».

SEGUNDA.- Plazo para las designaciones de miembros de los órganos de dirección

Las instituciones encargadas de proponer a los miembros de directorios de los órganos operadores, de acuerdo con lo establecido en la presente Ley, contarán, para constituirse, con un plazo de treinta (30) días hábiles después de publicada la presente Ley. La convocatoria es efectuada por el Ministerio de Educación.

Los Integrantes del Consejo Superior del SINEACE se constituyen dentro de los treinta (30) días hábiles después de la conformación de los directorios de los órganos operadores.

TERCERA.- Apertura del pliego presupuestal

Créase para el Año Fiscal 2006 el Pliego Presupuestal correspondiente al Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Entre tanto, los recursos necesarios para la aplicación de la presente Ley serán obtenidos de las transferencias presupuestarias que gestione

o realice el Ministerio de Educación. Esta, de ser necesario, gestionará la aprobación de los créditos suplementarios correspondientes.

CUARTA.- Reglamento de organización y funciones

El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica y Técnico-Productiva (IPEBA); el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), aprueban la normatividad requerida para su funcionamiento, dentro de los sesenta (60) días posteriores a la fecha de su instalación.

QUINTA.- Aplicación

Los órganos operadores del sistema se encargan de elaborar y aprobar los lineamientos básicos respectivos para la aplicación progresiva de la ley, debiendo contemplar mecanismos participativos que permitan una verdadera difusión de la cultura de la calidad basada en la autoevaluación.

SEXTA.- Estímulos

Las instituciones educativas acreditadas recibirán: un trato preferente en el acceso a líneas de crédito con fines educativos por parte de organismos nacionales e internacionales: financiamiento de sus proyectos a través del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana - FONDEP; becas de estudio y otras que contemple el reglamento.

Las personas naturales o jurídicas que otorguen donaciones a instituciones educativas públicas acreditadas, podrán deducir para efectos del pago al impuesto a la renta, el total del monto donado.

SÉPTIMA.- Ampliación

Ampliase a ciento veinte (120) días calendario adicionales, el plazo previsto en la Disposición Transitoria Única de la Ley N.º 28564 y establécele el mismo plazo para la culminación del proceso de ratificación dispuesta en el artículo 3º de la citada Ley.

A partir del funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE, transférase la competencia que tiene el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades - CONAFU de evaluar a las filiales universitarias, incluyendo las que cuenten con carreras profesionales de medicina, al Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria - CONEAU.

OCTAVA.- Reconocimiento de procesos en marcha

Una vez iniciadas las funciones de los órganos del SINEACE, toda institución que esté realizando actividades vinculadas con las funciones a que se refiere esta ley deberá sujetarse a las normas reglamentarias que para cada caso dictará el órgano operador correspondiente. Dicho órgano operador dictará las normas que resulten necesarias para reconocer o adecuar, de ser el caso, a sus procedimientos, los procesos realizados con anterioridad, en particular los procesos de acreditación realizados por la Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina - CAFME, creada mediante Ley N.º 27154, transferirá el acervo documentarlo acompañado del correspondiente informe sobre procesos en marcha, los que serán asumidos por el CONEAU.

NOVENA.- Tipificación y sanciones

El reglamento de la presente Ley establecerá el régimen de infracciones y sanciones aplicables a las entidades especializadas y a las instituciones evaluadas que incurran en infracción, las mismas que deberán sujetarse a las normas sustantivas y procesales que, respecto de la potestad sancionadora, contiene la Ley del Procedimiento Administrativo General N° 27444.

DÉCIMA.- Reglamento de la presente Ley

La presente Ley será reglamentada por el Poder Ejecutivo en el plazo de noventa (90) días naturales, contados a partir de su entrada en vigencia.

POR TANTO:

Habiendo sido reconsiderada la Ley por el Congreso de la República, insistiendo en el texto aprobado en sesión del Pleno realizada el día uno de diciembre de dos mil cinco, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 108º de la Constitución Política del Estado, ordeno que se publique y cumpla.

En Lima, a los diecinueve días del mes de mayo de dos mil seis.

MARCIAL AYAIPOMA ALVARADO

Presidente del Congreso de la República

GILBERTO DÍAZ PERALTA

Segundo Vicepresidente del

Congreso de la República

REGLAMENTO DE LA LEY N° 28740, LEY DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

TÍTULO I: DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I: Del Objeto, Ámbito y Objetivo

Artículo 1°: Objeto

Artículo 2°: Ámbito

CAPÍTULO II: Del Ente Rector

Artículo 3°: Objetivos

Artículo 4°: Funciones específicas

Artículo 5°: Funciones de la Secretaría Técnica

CAPÍTULO III: Del Mejoramiento de la Calidad Educativa

Artículo 6°: Lineamientos para la evaluación de la calidad educativa

Artículo 7°: Obligatoriedad de la evaluación con fines de acreditación

Artículo 8°: Vigencia de la acreditación

CAPÍTULO IV: Del Proceso de Evaluación de la Calidad Educativa con fines de Acreditación

Artículo 9°: Etapas de evaluación de la calidad educativa con fines de acreditación

Artículo 10°: Proceso de acreditación

Artículo 11°: Etapa previa al proceso de acreditación

Artículo 12°: Autoevaluación

Artículo 13°: Evaluación externa

Artículo 14°: Acreditación

Artículo 15°: Estándares, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación y acreditación

Artículo 16°: Requisitos de las entidades evaluadoras con fines de acreditación

Artículo 17°: Autorización y registro de entidades evaluadoras. Artículo 18°:

Supervisión y renovación de autorización de entidades evaluadoras

Artículo 19°: Revocación de autorización de entidades evaluadoras

CAPÍTULO V: De la certificación de competencias profesionales

Artículo 20°: Certificación de competencias profesionales

Artículo 21°: Autorización a entidades certificadoras

Artículo 22°: Certificación por Colegios Profesionales

Artículo 23°: Casos de obligatoriedad de la certificación profesional

TÍTULO II: DE LOS ÓRGANOS OPERADORES DEL SISTEMA

Artículo 24°: De los órganos Operadores

CAPÍTULO I: De la Organización del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica - IPEBA

Artículo 25º: Órgano de Dirección: Directorio

Artículo 26º: Objetivos

Artículo 27º: Funciones

Artículo 28º: Conformación y renovación del Directorio

Artículo 29º: Mecanismo de proposición de los integrantes

Artículo 30º: Causales de remoción

Artículo 31º: Órganos de Línea

Artículo 32º: Objetivos de la Dirección de la Evaluación y Certificación

Artículo 33º: Funciones de la Dirección de Evaluación y Acreditación

Artículo 34º: Objetivos de la Dirección de Evaluación y Certificación

Artículo 35º: Funciones de la Dirección de la Evaluación y Certificación

Artículo 36º: Órgano Consultivo

Artículo 37º: Objetivos del Consejo Consultivo

Artículo 38º: Funciones del Consejo Consultivo

CAPÍTULO II: De la Organización del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria - CONEACES

Artículo 39º: Órgano de Dirección: Directorio

Artículo 40º: Objetivos

Artículo 41º: Funciones

Artículo 42º: Conformación y renovación del Directorio del CONEACES

Artículo 43º: Mecanismo de proposición de los integrantes

Artículo 44º: Causales de remoción

Artículo 45º: Órganos de Línea

Artículo 46º: Objetivos de la Dirección de Evaluación y Acreditación

Artículo 47º: Funciones de la Dirección de Evaluación y Acreditación

Artículo 48º: Objetivos de la Dirección de Evaluación y Certificación

Artículo 49º: Funciones de la Dirección de la Evaluación y Certificación

Artículo 50º: Órgano Consultivo

Artículo 51º: Objetivos del Consejo Consultivo

Artículo 52º: Funciones del Consejo Consultivo

Artículo 53º: Comisiones Técnicas

Artículo 54º: Organización de las Comisiones Técnicas

Artículo 55º: Funciones de las Comisiones Técnicas

CAPÍTULO III: De la Organización del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria - CONEAU

Artículo 56º: Órgano de Dirección: Directorio

Artículo 57º: Objetivos

Artículo 58º: Funciones

Artículo 59º: Conformación y renovación del Directorio

- Artículo 60º: Mecanismo de proposición de los integrantes
- Artículo 61º: Causales de remoción
- Artículo 62º: Órganos de Línea
- Artículo 63º: Objetivos de la Dirección de Evaluación y Acreditación
- Artículo 64º: Funciones de la Dirección de Evaluación y Acreditación
- Artículo 65º: Objetivos de la Dirección de Evaluación y Certificación
- Artículo 66º: Funciones de la Dirección de la Evaluación y Certificación
- Artículo 67º: Órgano Consultivo
- Artículo 68º: Objetivos del Consejo Consultivo
- Artículo 69º: Funciones del Consejo Consultivo
- Artículo 70º: Comisiones Técnicas
- Artículo 71º: Organización de las Comisiones Técnicas
- Artículo 72º: Funciones de las Comisiones Técnicas

TÍTULO III: DE LOS ESTÍMULOS, INFRACCIONES Y SANCIONES

CAPÍTULO I: De los Estímulos

- Artículo 73º: Estímulos

CAPÍTULO II: De las infracciones y Sanciones a las Entidades Evaluadoras con Fines de Acreditación y Entidades Certificadoras

- Artículo 74º: Infracciones
- Artículo 75º: Sanciones

CAPÍTULO III: De las Infracciones y Sanciones a las instituciones Educativas y Personas Evaluadoras

- Artículo 76º: Infracciones
- Artículo 77º: Sanciones

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS Y FINALES

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS TRANSITORIAS

TÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I DEL OBJETO Y ÁMBITO

Artículo 1°.- Objeto

El presente reglamento tiene como objeto regular el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad Educativa (SINEACE), de acuerdo a lo estipulado por la Ley N.º 28740, cuya finalidad es la de garantizar la calidad educativa en el país, a través de acciones globales que involucren a las personas naturales y jurídicas que tengan vinculación directa o indirecta con el Sistema Educativo Peruano.

Artículo 2°.- Ámbito

El presente Reglamento se aplica al Consejo Superior del SINEACE, a los órganos operadores, a las entidades evaluadoras con fines de evaluación, acreditación, a las entidades certificadoras especializadas, a las instituciones educativas públicas y privadas del sistema educativo peruano, en sus etapas, niveles, modalidades, formas, ciclos y programas, y a las personas que deban ser objeto de certificación laboral y profesional.

CAPÍTULO II DEL ENTE RECTOR O CONSEJO SUPERIOR DEL SINEACE

Artículo 3°.- Objetivos del SINEACE

Son objetivos del SINEACE los siguientes:

- a) Contribuir a mejorar la calidad de los servicios educativos en todas las etapas, niveles, modalidades, formas, ciclos y programas e instituciones del país.
- b) Contribuir a la medición y evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo
- c) Asegurar a la sociedad que las instituciones educativas que forman parte del sistema cumplen los requisitos de calidad y realizan su misión y objetivos.
- d) Acreditar instituciones y programas educativos, así como certificar competencias laborales y profesionales.
- e) Garantizar el funcionamiento transparente de los órganos operadores.
- f) Desarrollar procesos de certificación de competencias profesionales

Artículo 4°.- Funciones específicas

Además de las establecidas en el artículo 6º de la Ley N° 26740, son funciones específicas del ente rector o Consejo Superior del SINEACE:

- a) Propiciar la integración de los procesos llevados a cabo por los órganos operadores, respetando las peculiaridades del sistema educativo, en sus diversas etapas, niveles, modalidades, formas, ciclos y programas.
- b) Aprobar los lineamientos de política para el funcionamiento del SINEACE y

de los órganos operadores, a fin de garantizar la calidad del sistema educativo peruano en su conjunto.

- c) Ejecutar las acciones necesarias para la articulación de los órganos operadores del SINEACE, respetando la autonomía técnica de cada órgano operador y las atribuciones que les corresponde de acuerdo a Ley.
- d) Realizar, a través de los órganos operadores actividades de difusión de los objetivos del SINEACE' de las funciones de los órganos operadores y de los resultados de las acciones de evaluación, acreditación y certificación, haciendo uso de los medios de comunicación masiva, en coordinación con instancias locales, regionales y nacionales.
- e) Velar por el cumplimiento de las normas que rigen la ética de la función pública por parte de los órganos operadores y del propio ente rector.
- f) Aprobar y publicar los instrumentos de gestión del SINEACE, a partir de las propuestas elaboradas por los órganos operadores.
- g) Llevar el Registro Nacional de las Entidades Evaluadoras con fines de Acreditación y Entidades Certificadoras, de manera diferenciada, a partir de la información proporcionada por los órganos operadores.
- h) Establecer otras fuentes de ingreso del SINEACE y de los órganos operadores, además de las establecidas en los literales a) al d) del artículo 7° de la Ley.
- i) Cumplirlas demás funciones establecidas en el artículo 16° de la Ley N.° 26044, Ley General de Educación.

Artículo 5°.- Funciones de la Secretaría Técnica

El Consejo Superior cuenta con una Secretaría Técnica a cargo de un Secretario Técnico cuyas funciones son las siguientes:

- a. Convocar a las reuniones del Consejo Superior a solicitud del Presidente.
- b. Llevar las actas de las sesiones del Consejo Superior.
- c. Coordinar la ejecución de los acuerdos del Consejo Superior.
- d. Proponer los documentos técnicos que el ente rector necesita para la toma de decisiones.
- e. Proponer el plan de acción y el presupuesto del SINEACE, en coordinación con los órganos operadores.
- f. Efectuar seguimiento de las recomendaciones de política y propuestas aprobadas por el Consejo Superior.
- g. Integrar la información relacionada con los objetivos y funciones del SINEACE, y distribuirla a los órganos operadores.
- h. Mantener actualizado el registro de Entidades Evaluadoras con fines de Acreditación, y Entidades certificadoras, de acuerdo a la información proporcionada por los órganos operadores.
- i. Mantener la unidad administrativa del SINEACE en coordinación con los presidentes de los órganos operadores.
- j. Cumplir otras actividades que le sean encomendadas por el Presidente del

SINEACE, de acuerdo a Ley.

CAPÍTULO III DEL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Artículo 6°.- Lineamientos para la evaluación de la calidad educativa
Los lineamientos que orientan la evaluación de la calidad educativa son los siguientes:

- a) Los principios y fines establecidos en los artículos 8° y 9° de la Ley N.° 26044 Ley General de Educación y los establecidos en el artículo 4° de la Ley N.° 28740.
- b) La generación de una cultura de calidad de las personas y las instituciones, teniendo en cuenta la autorregulación, la mejora continua, así como las políticas de desarrolló educativo y de rendición de cuentas.
- c) La pertinencia del servicio educativo que se brindan en las instituciones educativas en un contexto local y regional, debidamente Vinculado con las necesidades nacionales y los referentes internacionales.
- d) La provisión de mecanismos que garanticen la transparencia de los procesos de evaluación así como la imparcialidad y alto grado de credibilidad de les entidades evaluadoras, acreditadoras y certificadoras.
- e) La integración de los procesos educativos realizados en las diversas etapas, niveles; modalidades, formas, ciclos y .programas del sistema educativo, así como su debida vinculación con las características particulares de la población, el mercado de trabajo y el ejercicio profesional.
- f) El carácter holístico de la evaluación, la acreditación y la certificación, que se refleja en el hecho de que se evalúan las entradas, los procesos, el contexto, los resultados y el impacto social y personal de la educación.
- g) Respeto a la autonomía académica, económica y administrativa que la constitución reconoce a las universidades. En consecuencia los estándares, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación reflejan la diversidad normativa que, en el marco de la Ley cada institución puede definir en su Estatuto, reglamentos, planes curriculares, operativos y de desarrollo.

CAPÍTULO IV DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA CON FINES DE ACREDITACIÓN

Artículo 7°.- Obligatoriedad de la evaluación con fines de acreditación
La evaluación con fines de acreditación es voluntaria salvo cuando el

servicio educativo impartido esté directamente vinculado a la formación de profesionales de la salud o de la educación, en cuyo caso es obligatoria.

Artículo 8°.- Vigencia de la acreditación

El órgano operador correspondiente determinará el plazo de vigencia de la acreditación, de conformidad con la naturaleza de las instituciones educativas y programas, y la duración de los estudios.

Artículo 9°.- Etapas de evaluación de la calidad educativa con fines de acreditación

9.1 Las etapas de evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa son: la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación.

9.2 Las etapas constituyen partes secuenciales de un solo proceso. El órgano operador establece las especificidades y requisitos de cada etapa.

Artículo 10°.- Proceso de acreditación

El proceso de acreditación consta de las siguientes etapas:

- a) Etapa previa al proceso de acreditación
- b) Autoevaluación
- c) Evaluación externa
- d) Acreditación

Artículo 11°.- Etapa previa al proceso de acreditación

Comprende las siguientes actividades:

- a) Información al órgano operador del inicio del proceso de evaluación de la calidad educativa
- b) Designación del comité interno responsable del proceso y comunicación de sus integrantes al órgano operador
- e) Capacitación de los miembros del comité en la metodología de autoevaluación aprobada por el órgano operador.
- d) Inicio de la autoevaluación

Artículo 12°.- Autoevaluación

12.1 La autoevaluación es el proceso de evaluación orientado a la mejora de la calidad, y llevado a cabo por las propias instituciones o programas educativos con la participación de sus actores sociales, es decir, estudiantes, egresados, docentes, administrativos, autoridades, padres de familia, y grupos de interés.

12.2 La autoevaluación que realiza la institución puede formar parte del

proceso de acreditación o ser independiente del mismo, como componente del proceso de autorregulación.

12.3 Cuando la autoevaluación se realiza con fines de acreditación, la institución o programa utilizará los estándares, criterios y procedimientos aprobados por el órgano operador correspondiente.

12.4 El resultado de la autoevaluación se registra en un informe que es remitido a la entidad evaluadora para su estudio, con la documentación de respaldo que corresponda. La estructura del informe de autoevaluación y la documentación de respaldo son establecidas por el órgano operador.

Artículo 13º.- Evaluación Externa

13.1 La evaluación externa es el proceso de verificación, análisis y valoración que se realiza a un programa o a una institución educativa, a cargo de una entidad evaluadora que cuente con autorización vigente emitida por el órgano operador correspondiente. La evaluación externa permite constatar la veracidad de la autoevaluación que ha sido realizada por la propia institución educativa o programa.

13.2 La institución o programa puede impugnar la composición de la comisión de evaluación si considera que tiene conflicto de interés con algunos de sus miembros, que pudiera afectar la necesaria imparcialidad del proceso.

13.3 La evaluación externa consta de las siguientes actividades:

- a) Recepción del informe de autoevaluación acompañado de la solicitud de evaluación, por parte de la institución o programa.
- b) Designación de la comisión evaluadora.
- c) Revisión del informe de autoevaluación.
- d) Visita de verificación de la comisión evaluadora a la sede de la institución o programa. La visita dura de tres a cinco días en dependencia de la complejidad del objeto de evaluación.
- e) Elaboración del informe de la comisión evaluadora.
- f) Presentación del informe preliminar a la institución o programa, con las observaciones correspondientes, si las hubiera.
- g) Levantamiento de las observaciones por la institución o programa.
- h) Elaboración del informe final por la comisión evaluadora
- i) Propuesta sobre la acreditación por el órgano directivo de la entidad evaluadora.
- j) Informe sobre la propuesta al órgano operador.
- k) Decisión del órgano operador acerca de la acreditación de la institución o programa.
- l) Informe del órgano operador a la institución o programa evaluador acerca

de la decisión.

13.4 La entidad evaluadora deberá proponer alguna de las siguientes alternativas:

- a) Institución o programa acreditado. Se otorga cuando se cumple con todos los estándares y criterios de evaluación.
- b) Institución o programa no acreditado. Corresponde cuando las debilidades detectadas afectan seriamente la calidad de los procesos y resultados de la institución o programa. En este caso, el proceso de acreditación se retrotrae a la etapa previa al proceso de acreditación.

Artículo 14°.- Acreditación

La acreditación es el reconocimiento formal de la calidad demostrada por una institución o programa educativo, otorgado por el Estado, a través del órgano operador correspondiente, según el informe de evaluación externa emitido por una entidad evaluadora, debidamente autorizada, de acuerdo con las normas vigentes. La acreditación es temporal y su renovación implica necesariamente un nuevo proceso de autoevaluación y evaluación externa.

Artículo 16°.- Estándares, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación y acreditación

15.1 El órgano operador del SINEACE establece, publica y pone a disposición de las instituciones y programas educativos los estándares, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación, así como los requerimientos de evidencia documentaria que deben servir de fuente de verificación del contenido del informe de autoevaluación.

15.2 El informe de autoevaluación debe ceñirse estrictamente a la información cuantitativa y cualitativa que permita verificar el cumplimiento de los estándares, criterios e indicadores de evaluación.

15.3 La actividad evaluadora y el informe de la comisión evaluadora debe ceñirse estrictamente al cumplimiento de los estándares, criterios e indicadores de evaluación, en forma objetiva.

Artículo 16°.- Requisitos de las entidades evaluadoras con fines de acreditación
Para funcionar como entidad evaluadora de instituciones o programas educativos, con fines de acreditación, es necesario cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Ser una institución con personería jurídica debidamente registrada.
- b) Disponer de un grupo de profesionales competentes estables y de otro especializado en materia de evaluación de instituciones o programas y representativo de las diversas áreas del conocimiento sobre las que desarrollará su acción evaluadora, que hayan sido capacitados y certificados

como evaluadores para el tipo y nivel de instituciones o programas que deberán evaluar, por el órgano operador correspondiente. No deben tener sanciones administrativas o judiciales que pongan en duda su idoneidad moral para ejercer su función.

e) Demostrar poseer el respaldo económico mínimo determinado por el órgano operador correspondiente.

d) Disponer de una infraestructura y equipamiento básico que le permita el desarrollo de las funciones a que se compromete.

Artículo 17°.- Autorización y registro de entidades evaluadoras

17.1. El órgano operador establece los mecanismos de verificación de los requisitos a que se refiere el artículo anterior y el procedimiento para el otorgamiento de la autorización de funcionamiento como entidad evaluadora.

17.2 Cada órgano operador registra las entidades evaluadoras con fines de acreditación que haya autorizado. Dicho registro es publicado por el órgano superior del SINEACE.

17.3 A solicitud de las instituciones y programas educativos, los órganos operadores podrán reconocer procesos de acreditación realizados por agencias acreditadoras del extranjero, cuyas funciones sean compatibles con la naturaleza del SINEACE y tengan reconocimiento oficial en sus respectivos países o por el organismo internacional a que pertenecen.

Cada órgano operador establecerá los requisitos para el reconocimiento de estas acreditaciones.

Artículo 18°.- Supervisión y renovación de autorización de entidades evaluadoras

El órgano operador supervisa la calidad del desempeño de las entidades evaluadoras con fines de acreditación autorizadas y registradas y sobre esta base renueva su autorización y registro con una periodicidad de cinco años.

Artículo 19°.- Revocación de autorización de entidades evaluadoras

Si durante el periodo de vigencia de la autorización se demostrara que la entidad evaluadora no cumple con los principios, lineamientos y procedimientos de evaluación, la autorización puede ser revocada por el órgano operador, el cual establece los mecanismos necesarios para este procedimiento.

CAPÍTULO V

DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES Y PROFESIONALES

Artículo 20°.- Certificación de competencias laborales y profesionales

20.1 La certificación de competencias profesionales se realiza a las personas naturales que demuestren un conjunto de competencias laborales y profesionales adquiridas dentro o fuera de una institución educativa.

20.2 Se encuentran comprendidos también en la certificación de competencias profesionales quienes tengan Títulos otorgados por Institutos Superiores Pedagógicos, Escuelas Superiores, Institutos Superiores Tecnológicos, Centros de Educación Técnico Productiva y Universidades. Dicha certificación le corresponde a los Órganos Operadores respectivos.

20.3 La certificación de las competencias profesionales es otorgada por la entidad certificadora autorizada por los órganos operadores respectivos.

20.4 Los órganos operadores respectivos aprueban y publican los estándares, criterios, indicadores y procedimientos para la certificación de las competencias profesionales, así como los requisitos y los procedimientos de autorización y registro de las entidades certificadoras.

Artículo 21º- Autorización a entidades certificadoras

Para ser autorizado como entidad certificadora de competencias profesionales son requisitos los siguientes:

21.1 Disponer de un conjunto de instrumentos que permitan realizar la evaluación y certificación de competencias laborales y/o profesionales actualizados de la profesión o del perfil laboral seleccionado, elaborados de acuerdo a los análisis funcionales elaborados según parámetros nacionales e internacionales de evaluación y certificación de competencias.

21.2 Tener un equipo estable y un equipo disponible de especialistas en evaluación por competencias cuyos integrantes hayan sido previamente certificados como tales por el órgano operador y que no tengan sanciones administrativas o judiciales que pongan en duda su idoneidad moral para ejercer su función.

21.3 Disponer de un respaldo económico mínimo establecido por el órgano operador.

21.4 Disponer de una infraestructura propia, o por convenio, que permita realizar la evaluación de desempeño de las personas naturales evaluadas con miras a la certificación de competencias.

21.5 En el caso de los Colegios Profesionales, acreditar la personería jurídica correspondiente y el respaldo legal de su norma de creación.

21.6 El órgano operador puede establecer requisitos adicionales de acuerdo

a las necesidades a las que hubiera que responder.

Artículo 22°.- Certificación por Colegios Profesionales

Los profesionales que cuenten con Colegio Profesional solo pueden ser certificados profesionalmente por su respectivo Colegio, siempre que haya sido autorizado por el CONEAU y se cumpla con los requisitos indicados en el presente Reglamento para entidades certificadoras.

Los Colegios Profesionales que cuenten con la autorización para funcionar como entidad certificadora son responsables de la aprobación de sus respectivos estándares e instrumentos de evaluación.

El CONEAU supervisa la legitimidad política y técnica de los procesos seguidos para la elaboración de instrumentos y la evaluación con fines de certificación; así como, la aplicación de las normas éticas en la difusión de resultados.

Artículo 23°.- Casos de obligatoriedad de la certificación profesional

La evaluación con fines de certificación profesional es voluntaria. Para los profesionales de salud y de educación es obligatoria.

TÍTULO II

DE LOS ÓRGANOS OPERADORES DEL SISTEMA

DISPOSICIÓN GENERAL

Artículo 24°.- Los Órganos Operadores

Los Órganos Operadores tienen personería jurídica de derecho público interno y autonomía normativa, administrativa, técnica y financiera. Son órganos desconcentrados del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa; y presupuestalmente se constituyen como programas de dicho Sistema.

CAPÍTULO I

DE LA ORGANIZACIÓN DEL INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA - IPEBA

Artículo 25°.- Órgano de Dirección: Directorio

El órgano de Dirección del IPEBA está conformado por un Directorio de carácter interdisciplinario, de acuerdo al artículo 24° de la Ley del SINEACE.

El Directorio elige entre sus miembros al Presidente por un periodo de tres años. Los miembros del Directorio perciben dietas y se reúnen en forma ordinaria, por lo menos, dos veces al mes.

Artículo 26°.- Objetivos

Son objetivos del Directorio del IPEBA:

- a) Contribuir al desarrollo y difusión de los procesos de evaluación de la calidad de los aprendizajes en los ámbitos Nacional y Regional; así como, desarrollar los procesos de acreditación y certificación.
- b) Apoyar a alcanzar niveles óptimos de calidad en los procesos, servicios y resultados educativos y pedagógicos.
- c) Facilitar mejoras de la gestión institucional y pedagógica.

Artículo 27°.- Funciones

Son funciones del Directorio del IPEBA:

- a) Aprobar las normas que regulan la autorización y funcionamiento de las entidades evaluadoras con fines de acreditación y de las entidades certificadoras.
- b) Determinar los estándares que deben cumplir las instituciones de Educación Básica y Técnico Productiva remitiéndolos para su aplicación a las instancias públicas encargadas de autorizar su funcionamiento.
- c) Establecer los estándares y criterios en los ámbitos nacional y regional de evaluación de los aprendizajes en coordinación con el Ministerio de Educación, así como de la acreditación de instituciones educativas, en concordancia con el artículo 18° de la Ley N° 28740 y el Proyecto Educativo Nacional aprobado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED.
- d) Publicar los resultados de las acciones de evaluación y acreditación.
- e) Promover la evaluación de las instituciones educativas públicas y privadas con el fin de mejorar la gestión escolar y el trabajo pedagógico.
- f) Fomentar la participación de la comunidad a través de los órganos de participación y vigilancia establecidos por la Ley General de Educación.
- g) Establecer los lineamientos para las instituciones educativas sobre los medios de articulación comprendidos en el artículo 26° de la Ley General de Educación, propiciar la vinculación de las instituciones educativas con el sector laboral y productivo.
- h) Autorizar y registrar a las entidades evaluadoras con fines de acreditación y a las entidades certificadoras.
- i) Cumplir las demás funciones establecidas por ley.

Artículo 28°.- Conformación y renovación del Directorio

Los miembros del Directorio del IPEBA son designados de acuerdo a los mecanismos establecidos por la entidad de origen por un periodo de tres años. Pueden ser reelegidos.

El Directorio se renueva por tercios cada año durante su vigencia, correspondiendo renovar en dichas oportunidades, por sorteo, a dos de los directores más antiguos, con excepción del Presidente que es elegido para

un periodo de tres (3) años.

Las entidades que hayan propuesto a los Directores salientes presentarán sus propuestas ante el Ministro de Educación para su designación.

En caso de remoción de uno de los directores, conforme a lo establecido en el artículo 27° del presente Reglamento, la institución o instituciones que lo propusieron cuentan con un plazo no mayor de 30 días hábiles para proponer al Ministro de Educación la designación de un nuevo miembro del Directorio del IPEBA, el cual lo reconocerá con el mismo procedimiento.

Artículo 29°.- Mecanismo de proposición de los integrantes

La conformación del Directorio se realiza mediante procesos de acuerdo al artículo 24° de la Ley del SINEACE N° 28740.

a) En el caso del Ministerio de Educación, la propuesta la realiza la Dirección Nacional de Educación Básica Regular, la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional y la Unidad de Medición de la calidad Educativa con la opinión favorable del Viceministerio de Gestión Pedagógica.

b) Tratándose del Ministerio de Trabajo, la propuesta la realiza la Dirección Nacional de Promoción del Empleo y Formación Profesional con opinión favorable del Viceministerio de Promoción del Empleo de la Micro y Pequeña Empresa.

e) Para las instituciones educativas privadas la propuesta debe realizarse por las organizaciones más representativas (Asociaciones de Instituciones Educativas Privadas, CEOS y CETPROS Privados, reconocidos por el Ministerio de Educación).

d) En relación a los gremios empresariales el representante debe ser un profesional que tenga experiencia o conocimiento de la Educación Básica y Técnico Productiva y designado por la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas.

e) Un representante designado por el Directorio del Centro de Planeamiento Estratégico Nacional.

f) El SENATI debe estar representado por un profesional con dominio en Educación Básica y Técnico Productiva, y cuya designación sea por decisión del Directorio.

Una vez designados los integrantes del Directorio, no están sujetos a mandato imperativo de las instituciones que los proponen.

Artículo 30°.- Causales de remoción

La remoción del cargo de Director del IPEBA se produce por:

a) Incapacidad física que impida la continuación de sus actividades.

- b) Incapacidad legal que impida el ejercicio de sus funciones.
- c) Incurrir en incompatibilidad prevista en el artículo 10° de la Ley N° 28740.
- d) Infracción a la Ley del Código de Ética de la función pública o incurrir en falta grave de acuerdo a las disposiciones previstas en el Reglamento de Organización y Funciones.

La remoción será por acuerdo de los demás miembros del Directorio del IPEBA.

Artículo 31°.- Órganos de Línea

Los órganos de Línea del IPEBA son:

- a) Dirección de Evaluación y Acreditación
- b) Dirección de Evaluación y Certificación

Las Direcciones de Línea están integradas por profesionales especializados en la materia.

El IPEBA establece los requisitos adicionales para el cargo de Director.

Artículo 32°.- Objetivos de la Dirección de Evaluación y Acreditación

Son objetivos de la Dirección de Evaluación y Acreditación del IPEBA:

- a) Contribuir al mejoramiento de la calidad en las modalidades y niveles de la Educación Básica, así como de la Educación Técnico Productiva, mediante el desarrollo de procesos de evaluación y acreditación.
- b) Fomentar una cultura evaluativa en las instituciones y programas de Educación Básica y Técnico Productiva.

Artículo 33°.- Funciones de la Dirección de Evaluación y Acreditación

Son funciones de la Dirección de Evaluación y Acreditación del IPEBA:

- a) Proponer los estándares y criterios de evaluación para la acreditación de las instituciones educativas.
- b) Sugerir al Directorio los requisitos para el funcionamiento de las entidades evaluadoras con fines de acreditación.
- e) Coordinar las relaciones entre el IPEBA y las entidades evaluadoras.
- d) Emitir opinión técnica para autorizar el funcionamiento de entidades evaluadoras en el ámbito del IPEBA.
- e) Propiciar el intercambio y sistematización de experiencias de autoevaluación entre las instituciones educativas.
- f) Supervisar y evaluar las actividades de las entidades evaluadoras con fines de acreditación y proponer sanciones en caso de infracción.
- g) Cumplir las demás funciones establecidas por ley.

Artículo 34°.- Objetivos de la Dirección de Evaluación y Certificación
Son objetivos de la Dirección de Evaluación y Certificación:

- a) Contribuir con la calidad de los procesos de evaluación de los estudiantes y desarrollar procesos de certificación de competencias.
- b) Promover procesos de evaluación de los estudiantes, así como el desarrollo de procesos de evaluación y certificación de competencias profesionales.
- e) Fomentar una cultura evaluativa entre los miembros de las instituciones educativas.
- d) capacitar y proponer al Directorio del IPEBA, la certificación de los especialistas de las entidades evaluadoras.

Artículo 35°.- Funciones de la Dirección de Evaluación y Certificación
Son funciones de la Dirección de Evaluación y Certificación del IPEBA:

- a) Contribuir al desarrollo y difusión de los procesos de evaluación de los estudiantes teniendo en cuenta los diseños curriculares nacionales vigentes, con el propósito de conocer sus niveles de logro.
- b) Propiciar el desarrollo de las capacidades de los profesionales y técnicos especializados en evaluación de competencias.
- c) Promover e implementar la normalización y certificación de competencias laborales.
- d) Fomentar el intercambio y sistematización de experiencias entre las Entidades Certificadoras.
- e) Supervisar y evaluar las actividades de las Entidades Certificadoras.
- f) Evaluar y certificar periódicamente las competencias de los especialistas en evaluación de las Entidades Certificadoras.
- g) Proponer los lineamientos para las instituciones educativas sobre los medios de articulación señalados en el artículo 28° de la Ley General de Educación.
- h) Formular los criterios y requisitos para el funcionamiento de las Entidades Certificadoras de competencias técnico profesionales autorizadas y registradas por el IPEBA.
- i) Cumplir las demás funciones establecidas por ley.

Artículo 36°.- Órgano Consultivo

El órgano consultivo está constituido por un Consejo Consultivo, integrado por profesionales de reconocido prestigio y especialización en materias vinculadas a las funciones del IPEBA.

El número de miembros del Consejo Consultivo es ilimitado y su designación es de carácter honorífico y será efectuada por el Directorio del IPEBA.

Artículo 37°.- Objetivos del Consejo Consultivo
Son objetivos del Consejo Consultivo del IPEBA:

- a) Asesorar al Directorio del IPEBA.
- b) Asesorar al órgano de Línea sobre temas de evaluación, acreditación y certificación.

Artículo 38º.- Funciones del Consejo Consultivo

Son funciones del Consejo Consultivo del IPEBA:

- a) Proponer recomendaciones al Directorio para garantizar los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad en los niveles y modalidades de Educación Básica y Técnico Productiva.
- b) Recoger, aportar y producir conocimientos para el control y mejoramiento de la evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa desarrolladas por los órganos de Línea del IPEBA.
- c) Emitir opinión en aquellos asuntos que crea conveniente y en aquellos que sean solicitados por el Directorio del IPEBA.

CAPÍTULO II

DE LA ORGANIZACIÓN DEL CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA - CONEACES

Artículo 39º.- Órgano de Dirección: Directorio

El Órgano de Dirección del CONEACES está conformado por un Directorio de carácter interdisciplinario, de acuerdo al artículo 27º de la Ley N° 28740.

El Directorio elige entre sus miembros al Presidente por un periodo de tres años. Los miembros del Directorio perciben dietas y se reúnen en forma ordinaria dos veces al mes.

Artículo 40º.- Objetivos

Son objetivos del Directorio del CONEACES:

- a) Promover el desarrollo de procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior no universitaria.
- b) Contribuir a alcanzar niveles óptimos de calidad en los procesos, servicios y resultados educativos de la educación superior no universitaria.

Artículo 41º.- Funciones

Son funciones del Directorio del CONEACES:

- a) Proponer políticas, programas y estrategias para los procesos educativos tomando en cuenta las necesidades de la población heterogénea atendida en la educación superior no universitaria.
- b) Aprobar las normas que regulan la autorización y funcionamiento de las entidades evaluadoras con fines de acreditación, y de las entidades

certificadoras.

- c) Definir los estándares e indicadores de evaluación para el proceso de acreditación en la gestión institucional y académica de las instituciones de educación superior no universitaria.
- d) Proponer los estándares y criterios para la certificación laboral, en correspondencia con lo establecido en el artículo 20° del presente reglamento.
- e) Promover la evaluación de las instituciones de educación superior no universitaria a cargo de entidades evaluadoras autorizadas y registradas por el CONEACES.
- f) Publicar los resultados de las acciones de evaluación y acreditación.
- g) Supervisar las actividades de las entidades evaluadoras y certificadoras y proponer sanciones en caso de infracción.
- h) Propiciar la vinculación de las instituciones de educación superior no universitaria con el sector laboral y productivo.
- i) Autorizar y registrar a las entidades evaluadoras con fines de acreditación y a las certificadoras.
- j) Cumplir las demás funciones establecidas por ley.

Artículo 42°.- Conformación y renovación del Directorio del CONEACES

Los miembros del Directorio del CONEACES son designados de acuerdo a los mecanismos establecidos por la entidad de origen por un periodo de tres años. Pueden ser reelegidos.

El Directorio se renueva por tercios cada año durante su vigencia, correspondiendo renovar en dichas oportunidades, por sorteo, a dos de los directores más antiguos, con excepción del Presidente que es elegido para un periodo de tres (3) años.

Las entidades que hayan propuesto a los directores salientes presentarán sus propuestas ante el Ministro de Educación, para su designación.

En caso de remoción de uno de los directores, la institución o instituciones que lo propusieron cuentan con un plazo no mayor de 30 días hábiles para proponer al Ministro de Educación la designación de un nuevo miembro del CONEACES.

Artículo 43°.- Mecanismo de proposición de los integrantes

La conformación del Directorio de CONEACES se realiza mediante procesos de acuerdo al artículo 27° de la Ley del SINEACE N° 28740:

- a) En el caso del Ministerio de Educación, la propuesta proviene de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional con la opinión favorable del Viceministerio de Gestión Pedagógica.
- b) Un representante designado por el Directorio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONCYTEC.

- c) Un representante de los Institutos Superiores privados con altas calificaciones académicas y profesionales.
- d) Un representante por el servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial, SENATI elegido por su Directorio.
- e) Por los gremios empresariales la propuesta la realiza la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas por acuerdo de su ente directivo.
- f) Un representante designado por el Directorio del Centro de Planeamiento Estratégico Nacional, CEPLAN.

Los representantes del SENATI y CONCYTEC deben tener experiencia en educación superior. Una vez designados los integrantes del Directorio, no están sujetos a mandato imperativo de las instituciones que los proponen.

Artículo 44°.- Causales de remoción

La remoción del cargo de Director del CONEACES se produce por:

- a) Incapacidad física que impida la continuación de sus actividades.
- b) Incapacidad legal que impida el ejercicio de sus funciones.
- e) Incompatibilidad prevista en el artículo 10° de la Ley N° 28740.
- d) Infracción a la Ley del Código de Ética de la Función Pública o incurrir en falta grave de acuerdo a las disposiciones previstas en el Reglamento de Organización y Funciones.

La remoción será por acuerdo de los demás miembros del Directorio del CONEACES.

Artículo 46°.- Órganos de Línea

Los Órganos de Línea del CONEACES son:

Dirección de Evaluación y Acreditación.

Dirección de Evaluación y Certificación.

Las direcciones de Línea están integradas por profesionales de alta especialización en la materia.

Artículo 46°.- Objetivos de la Dirección de Evaluación y Acreditación

Son objetivos de la Dirección de Evaluación y Acreditación:

- a) Contribuir al mejoramiento de la calidad de las instituciones de la educación superior no universitaria, mediante el desarrollo de procesos de evaluación y acreditación.
- b) Garantizar el establecimiento de mecanismos de control y evaluación de la calidad de los procesos pedagógicos y de gestión.
- c) Fomentar una cultura evaluativa en las instituciones de educación superior no universitaria.

Artículo 47º.- Funciones de la Dirección de Evaluación y Acreditación

Son funciones de la Dirección de Evaluación y Acreditación del CONEACES:

- a) Proponer los estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior no universitaria.
- b) Sugerir al Directorio los requisitos para el funcionamiento de las entidades evaluadoras con fines de acreditación.
- c) Coordinar las relaciones entre el CONEACES y las entidades evaluadoras.
- d) Emitir opinión técnica para autorizar el funcionamiento de entidades evaluadoras en el ámbito del CONEACES.
- e) Capacitar y proponer al directorio del CONEACES la certificación de los especialistas de las entidades evaluadoras.
- f) Supervisar y evaluar las actividades de las entidades evaluadoras con fines de acreditación y proponer sanciones en caso de infracción.

Artículo 48º.- Objetivos de la Dirección de Evaluación y Certificación

Son objetivos de la Dirección de Evaluación y certificación:

- a) Contribuir a desarrollar la calidad de los procesos de evaluación y certificación de competencias laborales de los egresados de la educación superior no universitaria.
- b) Promover el desarrollo de procesos de evaluación y certificación de competencias laborales y profesionales.
- c) Fomentar una cultura evaluativa entre los miembros de las instituciones de educación superior no universitaria.

Artículo 49º.- Funciones de la Dirección de Evaluación y Certificación

Son funciones de la Dirección de Evaluación y certificación del CONEACES:

- a) Aprobar los estándares, criterios y procedimientos de evaluación, para la certificación de competencias laborales.
- b) Sugerir los requisitos para el funcionamiento de las entidades certificadoras de la educación superior no universitaria.
- c) Propiciar el desarrollo de las capacidades de los profesionales especializados en evaluación de competencias laborales.
- d) Propiciar el intercambio y sistematización de experiencias entre las entidades certificadoras.
- e) Supervisar las actividades de las entidades certificadoras y proponer sanciones en caso de infracción.
- f) Garantizar la calidad de los procesos de evaluación y certificación de competencias y el respeto a la confidencialidad de los resultados.

Artículo 50º.- Órgano Consultivo

El Órgano Consultivo está constituido por un Consejo Consultivo, integrado

por profesionales de reconocido prestigio y especialización en materias vinculadas a las funciones del CONEACES.

El número de miembros del Consejo Consultivo es ilimitado y su designación es de carácter honorífico y será efectuada por el Directorio del CONEACES.

Artículo 51º.- Objetivos del Consejo Consultivo

El Consejo Consultivo tiene como objetivos:

- a) Asesorar al Directorio.
- b) Asesorar a los órganos de línea sobre temas de evaluación, acreditación y certificación de las instituciones de educación superior no universitaria.

Artículo 52º.- Funciones del Consejo Consultivo

Son funciones del Consejo Consultivo:

- a) Recoger y aportar conocimientos para el control y mejoramiento de la evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa desarrolladas por los órganos de Línea del CONEACES.
- b) Proponer recomendaciones para garantizar los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad en la educación superior no universitaria.
- c) Emitir opinión en todos los asuntos que le sean solicitados por el CONEACES.

Artículo 53º.- Comisiones Técnicas

El CONEACES conforma comisiones técnicas a solicitud de las direcciones, convocando a especialistas y expertos, de acuerdo a las necesidades, para la elaboración de productos o prestación de servicios específicos.

Artículo 54º.- Organización de las Comisiones Técnicas

La organización de las comisiones técnicas está relacionada con el producto o prestación de servicios solicitados, teniendo en cuenta la experiencia de los sectores y actores de la educación superior no universitaria.

Artículo 55º.- Funciones de las Comisiones Técnicas

Son funciones de las comisiones técnicas del CONEACES:

- a) Elaborar productos o prestar servicios relativos a los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior no universitaria.
- b) Estudiar y analizar los insumos, procesos y resultados concernientes a la evaluación de la calidad educativa de la educación superior no universitaria.

CAPÍTULO III

DE LA ORGANIZACIÓN DEL CONSEJO DE EVALUACIÓN ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA - CONEAU

Artículo 56°.- Órgano de Dirección: Directorio

El Órgano de Dirección del CONEAU está conformado por un Directorio de carácter interdisciplinario, de acuerdo al artículo 32° de la Ley N° 28740.

El Directorio elige entre sus miembros al Presidente por un periodo de tres años. Los miembros del Directorio perciben dietas y se reúnen en forma ordinaria, por lo menos, dos veces al mes.

Artículo 57°.- Objetivos

Son objetivos del Directorio del CONEAU:

- a) Promover el desarrollo de procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior universitaria.
- b) Contribuir a alcanzar niveles óptimos de calidad en los procesos, servicios y resultados de la educación superior universitaria.
- c) Garantizar la calidad del servicio educativo universitario.

Artículo 58°.- Funciones

Son funciones del Directorio del CONEAU:

- a) Aprobar las normas que regulan la autorización y funcionamiento de las entidades evaluadoras con fines de acreditación, y de las entidades certificadoras.
- b) Definir los estándares e indicadores de evaluación para el proceso de acreditación de las instituciones y programas de educación superior universitaria.
- c) Aprobar los estándares y criterios de certificación de competencias profesionales, elaborados en concordancia con la Asamblea Nacional de Rectores y los colegios profesionales correspondientes.
- d) Promover la evaluación de las instituciones de educación superior universitaria y de sus filiales a cargo de entidades evaluadoras autorizadas y registradas por el CONEAU.
- e) Publicar los resultados de las acciones de evaluación y acreditación.
- f) Supervisar las actividades de las entidades evaluadoras y certificadoras y proponer sanciones en caso de infracción.
- g) Autorizar y registrar a las entidades evaluadoras con fines de acreditación ya las certificadoras.
- h) Cumplir las demás funciones establecidas por ley.

Artículo 59°.- Conformación y renovación del Directorio

Los miembros del Directorio del CONEAU son designados de acuerdo a los

mecanismos establecidos por la entidad de origen por un período de tres años. Pueden ser reelegidos.

El Directorio se renueva por tercios cada año durante su vigencia, correspondiendo renovar en dichas oportunidades, por sorteo, a dos de los directores más antiguos, con excepción del Presidente que es elegido para un período de tres (3) años.

Las entidades que hayan propuesto a los Directores salientes presentarán sus propuestas ante el Ministro de Educación para su designación.

En caso de remoción de uno de los directores, conforme a lo establecido en el artículo 61° del presente Reglamento, la institución o instituciones que lo propusieron cuentan con un plazo no mayor de 30 días para proponer, al Ministro de Educación, la designación de un nuevo miembro del CONEAU. Artículo 60°.- Mecanismo de proposición de los integrantes.

La conformación del Directorio del CONEAU se realiza mediante procesos de acuerdo al artículo 32° de la Ley del SINEACE N° 28740:

- a) Un representante designado por el Directorio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- b) El representante de las universidades públicas deberán ser elegidos por los Rectores de las Universidades Públicas de la Asamblea Nacional de Rectores-ANR.
- c) El representante de las universidades privadas deben ser elegidos por los Rectores de las Universidades Privadas de la Asamblea Nacional de Rectores-ANR.
- d) Por los gremios empresariales la propuesta la efectuará la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas.
- e) Un representante elegido por la Asamblea de Decanos de los Colegios Profesionales del Perú, debidamente reconocidos.
- f) Un representante designado por el Directorio del Centro de Planeamiento Estratégico Nacional, CEPLAN.

Una vez designados los integrantes del Directorio del CONEAU no están sujetos a mandato imperativo de las instituciones que los proponen.

Artículo 61°.- Causales de remoción

La remoción del cargo de Director del CONEAU se produce por:

- a) Incapacidad física que impida la continuación de sus actividades.
- b) Incapacidad legal que impida el ejercicio de sus funciones.
- c) Incurrir en incompatibilidad prevista en el artículo 10° de la Ley N° 28740.
- d) Infracción a la Ley del Código de Ética de la Función Pública o incurrir

en falta grave de acuerdo a las disposiciones previstas en el Reglamento de Organización y Funciones.

La remoción será por acuerdo de los demás miembros del Directorio del CONEAU.

Artículo 62°.- Órganos de Línea

Los Órganos de Línea del CONEAU:

- a) Dirección de Evaluación y Acreditación.
- b) Dirección de Evaluación y Certificación.

Las direcciones de línea están integradas por profesionales de alta especialización en la materia.

Artículo 63°.- Objetivos de la Dirección de Evaluación y Acreditación

Son objetivos de la Dirección de Evaluación y Acreditación:

- a) Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de instituciones y programas universitarios, mediante el desarrollo de procesos de evaluación y acreditación.
- b) Contribuir al establecimiento de mecanismos de control y evaluación de la calidad de los procesos de gestión institucional y académicos.
- c) Fomentar una cultura evaluativa en las instituciones de la educación superior universitaria.

Artículo 64°.- Funciones de la Dirección de Evaluación y Acreditación

Son funciones de la Dirección de Evaluación y Acreditación del CONEAU:

- a) Proponer los estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior universitaria.
- b) Sugerir al Directorio los requisitos para el funcionamiento de las entidades evaluadoras con fines de acreditación.
- c) Coordinar las relaciones entre el CONEAU y las entidades evaluadoras.
- d) Emitir opinión técnica para autorizar el funcionamiento de entidades evaluadoras en el ámbito del CONEAU.
- e) Capacitar y proponer al directorio del CONEAU la certificación de los especialistas de las entidades evaluadoras.
- f) Supervisar y evaluar las actividades de las entidades evaluadoras con fines de acreditación y proponer sanciones en caso de infracción.

Artículo 65°.- Objetivos de la Dirección de Evaluación y Certificación

Son objetivos de la Dirección de Evaluación y Certificación del CONEAU:

- a) Contribuir a desarrollar la calidad de los procesos de evaluación y certificación de competencias profesionales de los egresados de las universidades y de los institutos superiores pedagógicos.
- b) Promover el desarrollo de procesos de evaluación y certificación de competencias profesionales.
- c) Fomentar una cultura evaluativa entre los miembros de las instituciones de educación superior universitaria.

Artículo 66°.- Funciones de la Dirección de Evaluación y Certificación
Son funciones de la Dirección de Evaluación y Certificación del CONEAU:

- a) Proponer los estándares, criterios y procedimientos de evaluación y certificación de los profesionales egresados de las instituciones universitarias y de los institutos superiores pedagógicos, en correspondencia con lo establecido en el artículo 21° del presente Reglamento.
- b) Fomentar el intercambio y sistematización de experiencias entre las entidades certificadoras.
- c) Supervisar y evaluar las actividades de las entidades certificadoras y proponer sanciones en caso de infracción.
- d) Contribuir a garantizar la calidad de los procesos de evaluación y certificación de competencias y el respeto a la confidencialidad de los resultados.

Artículo 67°.- Órgano Consultivo

El órgano consultivo está constituido por un Consejo Consultivo, integrado por profesionales de reconocido prestigio y especialización en materias vinculadas a las funciones del CONEAU.

El número de miembros del Consejo Consultivo es ilimitado y su designación es de carácter honorífico y será efectuada por el Directorio del CONEAU.

Artículo 68°.- Objetivos del Consejo Consultivo

El Consejo Consultivo tiene como objetivos:

- a) Asesorar al Directorio.
- b) Asesorar a los órganos de línea en temas de evaluación, acreditación y certificación.

Artículo 69°.- Funciones del Consejo Consultivo

Son funciones del Consejo Consultivo:

- a) Recoger, aportar y producir conocimientos para el control y mejoramiento de la evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa desarrolladas por los órganos de línea del CONEAU.

- b) Proponer recomendaciones para garantizar los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad en la educación superior universitaria.
- c) Emitir opinión en los asuntos que le sean solicitados por el CONEAU.

Artículo 70°.- Comisiones Técnicas

El CONEAU conforma comisiones técnicas a solicitud de las direcciones, aquéllas se establecen convocando a profesionales y expertos, de acuerdo a las necesidades, para la elaboración de productos o servicios específicos.

Artículo 71°.- Organización de las Comisiones Técnicas

La organización de las comisiones técnicas está relacionada con el producto o prestación de servicios solicitados, teniendo en cuenta la experiencia de los sectores y actores de la educación superior universitaria.

Artículo 72°.- Funciones de las Comisiones Técnicas

Son funciones de las comisiones técnicas del CONEAU:

- a) Elaborar productos o prestar servicios relativos a los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa.
- b) Estudiar y analizar insumos, procesos y resultados concernientes a la evaluación de la calidad educativa de la educación superior universitaria.

TÍTULO III

DE LOS ESTÍMULOS, INFRACCIONES Y SANCIONES

CAPÍTULO I

DE LOS ESTIMULOS

Artículo 73°.- Estímulos

Las instituciones acreditadas serán beneficiadas con lo siguiente:

- a) Priorización en la asignación de fondos para la ejecución y desarrollo de programas de investigación, innovación tecnológica, perfeccionamiento pedagógicos y becas a alumnos y docentes.
- b) Preferencia en los procesos públicos de contratación de servicios de su competencia, convocados por las entidades públicas.
- c) Respaldo del Estado ante las instituciones internacionales donantes.

El Consejo Superior coordinará con el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana -FONDEP- y con el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT- las políticas para la aplicación de estímulos a las instituciones y programas que logren su acreditación.

CAPÍTULO II

DE LAS INFRACCIONES Y SANCIONES A LAS ENTIDADES EVALUADORAS CON FINES DE ACREDITACIÓN Y ENTIDADES CERTIFICADORAS.

Artículo 74°.- Infracciones

Son infracciones de las entidades evaluadoras con fines de acreditación y entidades certificadoras:

- a) No cumplir con las normas, principios y lineamientos de evaluación y acreditación establecidos en la Ley y el presente Reglamento.
- b) Falsear la documentación presentada en los informes de auto evaluación con fines de acreditación.
- c) No informar a la Dirección correspondiente la pérdida de alguna de las condiciones señaladas en el artículo 16° del presente Reglamento.
- d) Incumplir las normas establecidas por el órgano operador con el propósito de favorecer a las instituciones, programas o personas evaluadas.
- e) No brindar las facilidades a la Dirección correspondiente del órgano operador para las acciones de supervisión.
- f) Operar sin contar con la autorización vigente.

Artículo 75°.- Sanciones

Ante las infracciones indicadas en el artículo 74° del presente Reglamento o el incumplimiento de las disposiciones emitidas por el órgano operador, sin perjuicio de las acciones legales que resulten pertinentes, las entidades evaluadoras con fines de acreditación y entidades certificadoras, estarán sujetas a las sanciones siguientes:

- a) Amonestación.
- b) Multa.
- c) Suspensión de actividades
- d) Cancelación de la autorización de funcionamiento

Los hechos que constituyan ilícitos penales serán puestos en conocimiento del Ministerio Público.

CAPÍTULO III

DE LAS INFRACCIONES Y SANCIONES A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PERSONAS EVALUADAS

Artículo 76°.- Infracciones

Son infracciones de las instituciones educativas y personas evaluadas:

- a) Falsear los resultados de la evaluación o la documentación presentada para la obtención de la acreditación o certificación.
- b) No informar al órgano operador sobre irregularidades cometidas por la entidad evaluadora con fines de acreditación o entidad certificadora.
- c) Incurrir en colusión con las entidades evaluadoras con fines de acreditación

- o entidades certificadoras u otras instituciones, o personas naturales.
- d) No brindar las facilidades a la Dirección correspondiente del órgano operador que corresponda para las acciones de supervisión.
 - e) Incumplir las normas establecidas por el órgano operador y las establecidas en la Ley N° 28740 y el presente Reglamento.

Artículo 77°.- Sanciones

Si durante la evaluación se detectara alguna irregularidad en el proceso que implique responsabilidad de las instituciones educativas o personas evaluadas, o se incurra en alguna de las infracciones señaladas en el artículo 76 ° del presente Reglamento, se aplicarán las sanciones que correspondan, las cuales pueden ser:

- a) Amonestación
- b) Multa
- c) Pérdida de la acreditación o certificación.

Los hechos que constituyan ilícitos penales serán puestos en conocimiento del Ministerio Público.

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS FINALES

PRIMERA: CONVOCATORIA A ENTIDADES

El Ministro de Educación convocará, dentro de los 10 días hábiles siguientes a la entrada en vigencia del presente Reglamento a las instituciones comprendidas en los artículos 23°, 27° y 32° de la Ley 28740, para que propongan, dentro del plazo de 20 días hábiles de recibida la convocatoria, a los miembros del Directorio de los órganos operadores.

SEGUNDA: Instalación del Directorio de los Órganos Operadores

Dentro de los 15 días hábiles de efectuada la designación mediante Resolución Suprema, los miembros designados procederán a la instalación de los respectivos Directorios y a la elección de sus Presidentes.

Instalado el Directorio elaborarán sus instrumentos de gestión en un plazo de sesenta días y lo presentarán al Ente Rector, el Consejo Superior del SINEACE, para su aprobación, de conformidad con lo dispuesto en inciso f) del artículo 4° del presente Reglamento.

TERCERA: Constitución del Consejo Superior

Instalados los Directorios de los órganos operadores y elegidos los Presidentes de los mismos, dentro de los diez días hábiles siguientes, se constituirá el Consejo Superior del SINEACE y se procederá a la elección de su Presidente.

CUARTA: Elaboración de Instrumentos de Gestión

Una vez instalado el Consejo Superior del SINEACE, en un plazo de sesenta días hábiles, se aprobarán sus instrumentos de gestión:

- a) Reglamento de Organización y Funciones
- b) Manual de Organización y Funciones.
- c) Cuadro de Asignación de Personal.
- d) Presupuesto Analítico de Personal.
- e) Plan Operativo de Actividades.
- f) Presupuesto Anual.

QUINTA: Coordinación con el Ministerio de Educación

El SINEACE y sus órganos operadores mantendrán una estrecha coordinación con el Ministerio de Educación a fin de armonizar el ejercicio de su función normativa, con las funciones y objetivos asignados al Sistema.

SEXTA: Evaluaciones Muéstrales y Censales

Las evaluaciones muéstrales y censales de estudiantes, docentes, directivos y otros actores educativos las realiza el Ministerio de Educación en coordinación con el SINEACE.

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS TRANSITORIAS

PRIMERA: Aplicación progresiva de los procesos

Los órganos operadores durante los primeros tres años difundirán los objetivos y funciones del SINEACE para fortalecer su reconocimiento público entre la comunidad educativa y la sociedad en general.

Estos órganos promoverán la incorporación voluntaria de instituciones educativas y programas, a procesos de autoevaluación y evaluación externa, con fines de acreditación.

Las instituciones formadoras de profesionales de la salud y la educación, disponen de un año, a partir de la publicación de los estándares y criterios de evaluación y acreditación establecidos por el CONEACES y el CONEAU, para adecuarse a los mismos.

En tanto los procedimientos de acreditación no se implementen mediante los órganos operadores, el Ministerio de Educación seguirá a cargo de los procesos de evaluación de instituciones de educación superior no universitaria y del proceso de revalidación institucional y de carreras de los Institutos Superiores Tecnológicos.

SEGUNDA: Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina

La CAFME cesará en sus funciones a la entrada en vigencia del presente

Reglamento. De acuerdo con lo establecido por la Octava Disposición Complementaria, Transitoria y Final de la Ley, transferirá, al CONEAU, el acervo documentario que obre en su poder, incluido el relativo a los procedimientos que se encuentren en trámite ante ella, acompañado del correspondiente informe.

Los procedimientos de acreditación de las Facultades o Escuelas de Medicina que se encuentren en trámite ante la CAFME, se suspenderán a la entrada en vigencia del presente Reglamento, hasta que el CONEAU culmine la aprobación de los estándares, criterios, indicadores y procedimientos para la evaluación y registre a entidades evaluadoras autorizadas. Al reiniciarse estos procedimientos de acreditación se adecuarán a lo aprobado por el CONEAU.

TERCERA: El Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades

A partir de la instalación del SINEACE, se transfiere la competencia que tiene el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) de evaluar a las filiales de las universidades, al Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria CONEAU.

CUARTA: Quórum para la instalación

Si alguna de las entidades del sector público o privado no ha propuesto su representante en el directorio del órgano operador, éste puede instalarse con dos tercios de sus miembros. Una vez realizada la designación pueden incorporarse al Directorio.

QUINTA: Autorizar al Ministerio de Educación aprobar normas complementarias. Se autoriza al Ministerio de Educación expedir las normas complementarias que sean necesarias para el proceso de implementación del SINEACE; así como, designar una comisión encargada de apoyar el referido proceso mediante Resolución Ministerial.

Para efectos de la aplicación del presente Reglamento se tendrán en cuenta las siguientes definiciones:

a) **Acreditación.-** Procedimiento mediante el cual el órgano reconoce formalmente que la institución educativa, área, programas o carrera profesional cumple con los estándares de calidad previamente establecidos como consecuencia del informe de evaluación satisfactorio presentado por la entidad evaluadora, debidamente verificado, por el órgano operador del SINEACE.

b) **Autorregulación.-** Es la expresión del compromiso institucional con el mejoramiento de la calidad, haciendo que sean las propias instituciones las

que asuman internamente la responsabilidad sobre la evaluación de la calidad y la aplicación de los ajustes necesarios.

c) Calidad.- Conjunto de características inherentes a un producto o servicio que cumple los requisitos para satisfacer las necesidades preestablecidas.

d) Certificación.- Resultado de un proceso por el que se verifica y documenta el cumplimiento de requisitos de calidad referidas a competencias profesionales de personas.

e) Certificación de Competencias.- Proceso mediante el cual la entidad certificadora reconoce formalmente las competencias profesionales o laborales demostradas por una persona natural en la evaluación de desempeño, de acuerdo a los criterios establecidos por el ente rector del SINEACE.

f) Competencias laborales.- son aquellas que adquieren las personas fuera de las instituciones educativas en su desempeño ocupacional.

g) Competencias profesionales.- son aquellas que adquieren las personas en la educación técnico productiva y educación superior no universitaria y universitaria.

h) Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior no Universitaria -CONEACES.- Órgano operador encargado de definir los criterios, indicadores y estándares de medición para garantizar en las instituciones de educación superior no universitaria públicas y privadas, niveles aceptables de calidad, así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento.

i) Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria -CONEAU.- Órgano operador encargado de definir los criterios, indicadores y estándares de medición para garantizar en las universidades públicas y privadas niveles aceptables de calidad, así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento.

j) Entidad Certificadora.- Institución especializada encargada de realizar la evaluación con fines de certificación de competencias profesionales o laborales, previa autorización y registro del órgano operador del SINEACE, la evaluación de desempeño de las personas naturales.

k) Entidad Evaluadora con fines de Acreditación.- Institución especializada encargada de realizar, previa autorización y registro del órgano operador del SINEACE, la evaluación externa de las instituciones educativas o sus programas.

l) Evaluación.- Proceso que permite valorar las características de un producto o servicio, de una situación o fenómeno, así como el desempeño de una persona, institución o programa, por referencia a estándares previamente establecidos y atendiendo a su contexto.

m) Grupos de Interés.- Son las instituciones que reciben los beneficios indirectos del servicio educativo y, por tanto, plantean demandas a la calidad de los mismos, como: empleadores; gobiernos regionales y gobiernos locales, asociaciones profesionales entre otras.

- n) Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica -IPEBA.- Órgano operador encargado de definir los criterios, indicadores y estándares de medición para garantizar en las instituciones de la Educación Básica y Técnico Productiva públicas y privadas niveles aceptables de calidad, así como alentar la aplicación de las medidas requeridas para su mejoramiento.
- o) Ley.- La Ley del SINEACE Ley N° 28740.
- p) Órgano Operador.- Encargado de garantizar la calidad educativa en el ámbito de la Educación Básica. Técnico Productiva; en la Educación Superior No Universitaria y en la Educación Superior Universitaria.
- q) Proceso de acreditación.- Proceso conducente al reconocimiento formal del cumplimiento por una institución o programa educativo, de los estándares y criterios de calidad establecidos por el órgano operador, compuesto por las etapas de autoevaluación, evaluación externa y acreditación.
- r) Regulación.- Suele entenderse la acción de un órgano externo que establece ciertas normas de operación a las instituciones y evaluar su cumplimiento.
- s) SINEACE.- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad.

Foto

Facultad de Medicina Humana - UNMSM

La Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, llamada también Facultad de Medicina de San Fernando, es la primera Facultad de Medicina del Perú. Su historia se remonta a las primeras cátedras de medicina esbozadas entre las primeras dictadas en la UNMSM en el siglo XVI, luego a la creación del "Real Colegio de Medicina y Cirugía de San Fernando" en 1811, y finalmente a su instalación oficial como Facultad el 6 de octubre de 1856, por el Dr. Cayetano Heredia. La facultad que también recibe coloquialmente el nombre de Facultad de Medicina de Lima cumplió 150 años de fructífera labor como "alma máter" de la medicina peruana el año 2006.

La Definición de los Conceptos Éticos

ÉTICA SOCIAL

para el desarrollo moral de las instituciones
educacionales y de salud

Pedro Ortiz C.

UNMSM

Introducción

No puede haber algo más loable y sublime que el hecho de que por milenios la sociedad haya tratado de superarse a sí misma, para que cada uno de sus miembros pueda disfrutar de una calidad de vida superior. Si fuera posible saber quién fue el primero en horrorizarse y exclamar: «Así como están las cosas, los hombres no sólo desaparecerán como seres vivos, sino que ellos mismos acabarán con lo que sus ancestros habían empezado a transformar». Solo conocemos de historias narradas a medias desde que hay evidencia escrita, acerca de acciones que algunos hombres realizaban en contra de lo que los demás consideraban lo usual, lo normal, lo preestablecido, lo aceptado, lo aceptable; lo que debía hacerse; en suma, notaron que los hombres cometían actos que aún ahora calificamos como inaceptables, incorrectos o sencillamente malos. También sabemos acerca de unos pocos hombres que empezaron a proponer leyes, reglas, mandatos, preceptos, normas, que debían orientar las acciones de todos los hombres. Recordemos a Hammurabi, Zaratustra y Moisés, como los primeros en aplicar o imponer obligaciones y prohibiciones bajo pena de castigo; asimismo a otros como Confucio, Platón, Aristóteles, que están entre los primeros en plantear explicaciones sobre el por qué había que acatarse reglas, normas o leyes mientras se viva en sociedad.

La secuencia de este proceso tuvo que haber empezado con la constatación de que ciertas acciones de los hombres contrastaban con las de otros que se podían aceptar porque no afectaban su propia vida ni la de los demás. Ante tales acciones inaceptables, la respuesta intuitiva debió ser simplemente que ellas no se repitieran, o que las personas no deberían obrar así. Es difícil aceptar que la norma explícita haya existido primero, y que la ruptura de la misma viniera después. Lo cierto es que los actos de los hombres debían ser aceptados o no; de allí lo aceptable y lo inaceptable, lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo. Notaremos que esta contrariedad o antagonismo entre lo bueno y lo malo, no puede haber sido solo simultánea o sincrónica, ya que estas dos alternativas no solo las tenemos al frente para elegir entre ellas, sino que las usamos en forma esencialmente sucesiva, diacrónica, elegimos tanto entre las acciones pasadas y las presentes, cuanto entre las acciones actuales y las que podían ocurrir después. De allí que lo que debe ser no se vincula solo al hecho de tener que sancionar un acto consumado, sino que claramente se alude a una posibilidad futura que o bien esperamos que suceda porque es buena, o bien esperamos que no vuelva a suceder porque es mala.

Notaremos, en seguida, que todo este proceso debió suceder desde los orígenes de nuestra sociedad, porque el mismo ciclo se repite en nuestra historia más reciente. Quién podría decir que nunca ha sido testigo de un acto inaceptable o que nunca ha cometido un acto de este tipo; incluso

habrán muchos que se horroricen ante actos que ahora los calificarían como inmorales; habrá seguramente pocos que al notar la contradicción entre lo que realmente ocurrió y lo que debió ser, entre la inmoralidad actual y una moralidad posible, propongan medidas para evitar que lo inmoral se repita en el futuro; que propongan la aplicación de reglas, normas o leyes para después constatar que tales reglas, etc. son, en el fondo, las mismas que ya se habían propuesto en un pasado tal vez bastante lejano.

Pero, por otro lado, si es verdad que este ciclo se repite, ¿podríamos asegurar que el desarrollo de la sociedad solo es posible gracias a estas contradicciones entre procesos sociales malos y procesos sociales buenos, y que, por lo tanto, la lucha entre el mal y el bien es una historia natural que se sostiene por sí misma? ¿Implicaría esta constatación que no es necesario reaccionar con enfado ante los acontecimientos inmorales que todos los días son la noticia principal de diarios, revistas, televisión y de cuanto medio de difusión, incluyendo el rumor, existe?

Es posible que cualquier respuesta afirmativa a esta pregunta, se la explique de diverso modo. Se diría, por ejemplo, que nos hemos acostumbrado a convivir con la inmoralidad en vista de su evidente magnitud y persistencia a lo largo de la historia, y que, aún en el caso de que fuéramos parte de ella, sería preferible pasarla por alto y aceptarla antes que especular en busca del remedio más apropiado. Pero también la respuesta puede ser explicada de modo más «científico». En efecto, el hecho de que la ciencia insista en nuestra naturaleza animal, es una clara demostración de que se prefiere apelar al recurso de la animalidad y los genes, antes que a la historia de la sociedad en sí. Muchos prefieren aceptar la idea de que somos inmorales por nuestra naturaleza animal. Y pocos están llanos a aceptar que la sociedad, desde las redes de la producción y el comercio, pasando por el Estado y sus instituciones, a través de los medios de comunicación masiva y el propio sistema educativo, todos determinan, ahora más fácilmente que nunca, la estructura inmoral y moral de las personas, de tal modo que todos los actos inmorales y morales, hasta el más mínimo acto de cortesía de niños y adultos, expresan la estructura moral de la sociedad entera.

Avergonzarnos porque somos miembros de una sociedad inmoral, constatar con indignación la inmoralidad de las instituciones y las personas, denunciar los hechos inmorales, por supuesto que no basta para que la inmoralidad sea eliminada. Conocer de memoria los principios y las normas explícitas de los códigos de moral, tampoco es suficiente para evitarla. En términos más prácticos, la forma cómo se aplican los códigos de moral en la educación de los niños, en el cuidado de la salud de la familia y la comunidad, en la atención de las personas cuando se enferman, en ningún caso ha sido suficiente para superar la inmoralidad dentro de la cual vivimos.

Anotemos, por otro lado, a contracorriente de las declaraciones de quienes dirigen instituciones públicas, que no se trata de que ciertas personas inmorales vivan dentro de una sociedad moral, sino que, por el contrario, es más real, y sobre todo útil, explicar la moralidad de nuestra sociedad al revés, en el sentido de que afortunadamente hay personas cabalmente morales que se forman y viven dentro y a pesar de la inmoralidad social, o para decirlo en términos históricos, que hay muchas personas que, adelantándose a su tiempo, han llegado a ser personas morales a pesar de que su sociedad no era todavía plenamente moral.

En realidad, es mejor reconocer que hemos nacido y nos hemos formado dentro de una sociedad no moral y, reiteramos, muchas veces a pesar de ella. Basta con imaginar el hecho mil veces constatado, que la mayoría de la población mundial vive en la pobreza, mientras un reducido número de personas disfruta de la opulencia; que hay quienes depredan en su provecho los recursos del planeta; que mientras de entre los pobres brota la delincuencia, de los ricos procede la corrupción, y de ambos la violencia, y que, como resultado de todo esto, la educación y la salud, como bien ha sido señalado ya, no llegan a la mayoría de los hombres, y por ello mueren más niños y madres por causas que se debieron evitar. Solo reconociendo esta realidad, podremos explicarnos por qué se cometen tantas «faltas» como las que se anticipan en los códigos de ética profesional, así como por qué tantos niños y jóvenes ya no respetan las reglas de cortesía que sus padres y maestros les enseñaron, seguramente con displicencia –si es que les enseñaron– pues lo más probable es que su conducta sea copia de las que muestran la televisión y las páginas de los diarios que se exhiben en las calles.

El error está en creer que los hechos físicos y de la vida suceden aisladamente entre sí, y que por lo mismo, los actos delincuenciales no tienen relación con los llamados inmorales, ni estos con los descorteses. A muchos se les hace difícil pensar que las diferencias entre una y otra categoría de hechos es solo de grado y que, en realidad, todos son esencialmente inmorales. Así, por ejemplo, desde niños nuestros conciudadanos creen que ceder la acera a una persona mayor y ceder el paso a quien guía un vehículo al cruzar una calle, son hechos distintos, porque en el segundo caso hay que evitar una multa; luego, si no hay multas por no respetar a los mayores, qué objeto tendría acatar reglas tan banales como la del simple saludo. Hay mucho más que esto, naturalmente; pero que nos sirva para pensar sobre otros temas más importantes.

La educación y el cuidado de la vida deben ser dos tareas inseparables de una sociedad que se precia de realizar objetivos morales superiores, pues ambos implican el desarrollo de cada niño que nace, de cada persona, de cada pueblo.

En este ensayo vamos a tratar de elaborar una forma de superar los problemas que limitan o impiden el desarrollo de nuestros pueblos y las personas, partiendo del hecho real de la inmoralidad, así como de la constatación de que cuanto se ha hecho por evitarla y superarla no ha sido suficiente; de la constatación de lo poco que se hace por realizar en la conducta de cada uno, las aspiraciones últimas de la sociedad, sobre todo de aquellos que viven y mueren como quiere y predice la teoría biológica: como animales, como seres sumidos en la explotación y la dependencia, sin haber gozado jamás de la riqueza del universo concentrada en este planeta; sin haber desarrollado sino lo mínimo de toda la información social que nos han legado quienes pudieron anticiparse al futuro de esta sociedad.

Nuestra intención es hacer hincapié en que se requiere ya no tanto de una nueva ética filosófica, ni de éticas específicas para cada campo de la actividad de los hombres, sino de estrategias de moralización basadas en un cambio en el enfoque de la teoría ética, la teoría acerca de la moral; en una teoría que sea capaz de generar una tecnología social de la educación y del cuidado y atención de salud, que realice en la actuación cotidiana de cada quien, las aspiraciones éticas propuestas desde hace siglos con la finalidad de transformar esta sociedad no moral en una verdadera sociedad, entendiéndose como tal, una sociedad íntegramente moral. Se trata, entonces, de precisar sobre qué bases puede fundarse una sociedad de esta naturaleza. Lógicamente que no pretendemos quedarnos en la propuesta acerca de qué clase de sociedad esperamos construir, sino sentar algunos lineamientos para la elaboración de las estrategias sociales que nos digan cómo hacer para que ella se realice. Sin embargo, diremos desde el comienzo que, para construir una sociedad moral, se requiere de una explicación de la historia de esta sociedad inmoral, que no sólo nos avergüence, sino que nos indigne, y así podamos aceptar el desafío de luchar por esa sociedad enteramente moral.

Problema 3. La definición de los conceptos éticos

Sin duda que en la historia de la cultura, una de las tareas más difíciles ha sido la definición, la delimitación, la ubicación y la explicación de los conceptos éticos –especialmente respecto de qué son los principios, los preceptos y las normas; las virtudes, los deberes y los valores; lo bueno y el bien– acerca de la moral, así como de los conceptos morales en sí –como son los de justicia, libertad y solidaridad; integridad, autonomía y dignidad; entereza, responsabilidad, dominio de sí, modestia, honestidad, abnegación, entre muchos otros.

Este sistema conceptual fue asumido como tema de la ética filosófica, casi siempre reducido a la especulación acerca de la conducta individual, abstraída de la realidad social. Desde los albores de la cultura occidental se dio por sentado que todos aquellos conceptos eran atribuibles exclusivamente a las personas, como si la persona fuera el único sujeto moral posible. Así, hasta ahora, cuando se tiene que indagar sobre la calidad de la educación, de la atención médica o del cuidado de salud, especialmente cuando se ha denunciado una cierta infracción moral (pues sería algo inusitado que se investigue la moral de una persona sin motivo alguno), después de hacer la necesaria indagación y hallado el actor, una vez comprobada su culpa, es posible que no se avance más allá de la calificación del hecho en sí, de modo que el acto inmoral, abstraído de la realidad social, quedará reducido a la responsabilidad del individuo, sin que ello signifique que este sea calificado como inmoral. Es normal que en estos casos no se tome en cuenta las condiciones de la institución en que esa persona actuó ni que se tenga la menor idea acerca del remedio a tomar, excepto la ilusión de que ella se arrepentirá o sufrirá alguna forma de vergüenza o de remordimiento. Mientras tanto, la institución sigue su curso «normal», sin preocuparse de que el sancionado «moralmente» pueda reincidir o que alguien le imite, haga algo parecido o tal vez peor.

En otras palabras, si el error, falta o infracción no tiene la magnitud necesaria como para llevar al actor a la policía o al juzgado, la evaluación de la situación terminará en una simple calificación moral y la consiguiente sanción moral: solo el acto cometido merecerá el adjetivo que lo califica, y se dirá que tal persona «cometió un acto inmoral». Solo si esta persona repite la infracción o comete otras, se ganará el adverbio según el cual ella actúa inmoralmemente. Hasta aquí, es evidente la alienación entre el sujeto y sus actos. Tiene que haber una reiteración tal, o que la falta sea de tal gravedad, como para que se diga que esta persona es inmoral. El paso siguiente consiste en abstraer la «inmoralidad» como un sustantivo que denota una clase de actos «inmorales» que pueden cometer las personas. Esta circularidad en la definición de los conceptos es patente en el diccionario cuando dice, por ejemplo, que la deshonestidad es la calidad de deshonesto o como el propio

hecho deshonesto, y luego, define deshonesto como falto de honestidad. Esta sería dificultad obliga a apelar a una figura antitética: deshonesto es «no conforme a razón ni a las ideas recibidas por buenas», y también a la sinonimia: deshonesto es «grosero, descortés, indecoroso». De este modo, lo esencial del concepto quedó sin definir. Si seguimos con este caso paradigmático, y tratamos de dilucidar la naturaleza de la honestidad, encontraremos que este término se refiere a la cualidad de honesto; que honesto viene a ser lo mismo que decente o decoroso; recatado, pudoroso; razonable, justo; probo, recto, honrado. Pero también pudo decirse que «honesto» es un ser «provisto de honestidad».

Hemos tomado un ejemplo más o menos típico que revela las dificultades de la ética en relación a la definición de los conceptos fundamentales de la moral. Hemos usado la versión del diccionario de la lengua española, porque ésta es la manera como tales conceptos se usan en las relaciones concretas dentro de una sociedad, y no es este el lugar para discutir la diversidad de teorías filosóficas que se han propuesto para precisar la naturaleza de estos conceptos.

La cuestión es, entonces, qué son realmente los conceptos propios de la teoría ética, así como los del campo de la moral cuya esencia también debe dilucidar dicha teoría, lógicamente sin eludir la definición de sus opuestos, los conceptos acerca de lo inmoral. En efecto, si insistimos en que lo inmoral es anterior a lo moral, destacaremos la existencia de conceptos acerca de lo inmoral, dado que ellos han precedido a los relacionados con lo moral; aunque desde un punto de vista de la lengua, los segundos parecen haberse derivado de los primeros. Así, hay muchos adjetivos que con frecuencia se atribuyen a otras personas y casi nunca a uno mismo (a excepción de las que sufren de depresión), aludiendo a que existen individuos deshonestos, desleales, irresponsables, negligentes, mentirosos, vanidosos, descuidados, egoístas, soberbios, ambiciosos, avaros, impuntuales, haraganes, insolentes, malcriados, groseros, cobardes, prepotentes, abusivos, etc.

Imaginemos a ciertas personas que actúan de tal manera que merecen uno de estos adjetivos. Desde el momento en que los demás se dan cuenta de que estas formas de actuación deben ser evitadas, tuvieron que introducir los adjetivos opuestos que califican lo que debe ser o debe hacerse. Habrá que preguntarse, en consecuencia, en qué sentido los conceptos que de algún modo califican a una persona para tales o cuales efectos, se refieren a actos de naturaleza moral; actos cuya práctica se la tiene que enseñar, alentar, fomentar, hasta que los actos se convierten en virtudes, deberes, derechos o valores, todos los cuales vendrían a ser cierta clase de actos que toda persona ha de realizar dadas las condiciones apropiadas. Pero también la necesidad de enseñar y de alentar su realización, en algún momento inducirá a incluir

los términos respectivos en una regla: no seas deshonesto, debes conducirte honestamente, sé honesto. Así será posible clasificar los actos y los actores en malos y buenos, y quienes realizan lo prohibido, obran mal, y quienes hacen lo alentado, obran bien. Más aún, pronto surgiría la necesidad de clasificar las normas: unas como inmorales y otras como morales: unas más generales o universales, otras más específicas o locales.

Hasta aquí, hemos planteado solo el asunto de la evidente dificultad de precisar qué son estas normas, preceptos o principios morales. Avanzar algo más en este sentido, nos lleva a considerar en qué sentido las normas morales son esencialmente diferentes, si es que lo son, tanto de las leyes, naturales y sociales, como de las normas o reglas administrativas, técnicas, industriales, comerciales, de cortesía, etc. que toda persona debe cumplir.

Empecemos por preguntarnos a qué procesos reales se alude con los «conceptos morales»; esto es, a qué hechos se refieren nombres como el bien, lo bueno, la virtud, el deber, los derechos, los valores, etc. Bajo esta exigencia, necesitamos saber en qué grado la definición por medio de sinónimos ayuda a una descripción o explicación más próxima a lo esencial de los hechos. Sobre todo, cuando se tiene que saber de qué naturaleza son los hechos morales que se deben destacar, delimitar, enseñar, imitar y practicar.

Por lo tanto, es preciso saber de qué naturaleza son los conceptos fundamentales acerca de tales hechos; dónde se encuentran, para qué sirven. Por ejemplo, cuando se dice que hechos morales son solo los actos que las personas realizan bajo ciertas normas, ello implicaría que tales normas son de naturaleza psíquica. Sin embargo, cuando se opone este punto de vista a la idea de que los conceptos morales no son objeto de estudio de la psicología, ¿significa que los actos morales de una persona no son procesos psíquicos?, y si no lo son, ¿qué son en realidad? Igualmente, cuando se insinúa que algunos comportamientos de los animales son morales, ¿se está sugiriendo que, así como las personas, los animales obedecen a normas morales que ellos generan como función de su cerebro? Luego, si la mente es función o cualidad del cerebro, quiere decir que las normas morales son de naturaleza psíquica. Por lo tanto, cuando se dice que la conducta moral de las personas no es objeto de la psicología, ¿se debe entender que tal conducta no es de naturaleza psíquica? Más aún, cuando se dice que llamar moral a la conducta de un individuo aislado no tiene sentido, ¿significaría que las normas morales son, en realidad, externas a los individuos?

Puesta la discusión en estos términos, ya no estamos tan seguros de que las definiciones que nos propone la teoría ética sean superiores a las del sentido común. Pongamos como ejemplo el caso de lo bueno. Se dice que lo bueno es lo valioso, y para Aristóteles, lo más valioso es la felicidad; el placer, para

Epicuro; lo perfecto, para Tomás; la buena voluntad, según Kant; lo útil, de acuerdo a Bentham y Stuart Mill; el poder, para Nietzsche. ¿No será que en el fondo, conceptos como este, en especial los llamados principios o preceptos éticos, solo se ha intentado definirlos por sus efectos, por medio de metáforas o sinónimos que terminan por llevarnos a callejones sin salida, a círculos viciosos sin que se pueda alcanzar la explicación esperada? ¿La felicidad, lo útil, etc. no se pueden definir como lo que es bueno?

Otro problema es la separación de los campos de la legalidad, la moralidad y la cortesía, bajo el supuesto de que cada campo abarca, respectivamente, los problemas de la delincuencia, la inmoralidad y la descortesía, como si hubiera algún límite entre ellos. La concepción parte de las enseñanzas de los moralistas y, sobre todo, de los filósofos, para quienes hay un rango de actos inmorales que se listan en los códigos de moral, que serían de naturaleza diferente de los actos delictuales que se castigan en base a códigos penales, así como hechos de descortesía en contra de las costumbres más elementales. Esta clasificación implica que, al hacer lo que podría llamarse una estadística de la inmoralidad, nos encontraríamos con el hecho, a todas luces contradictorio, de que entrar a una casa, matar un miembro de la familia y robar es un delito que se castiga; dictar un lección de una hora en 30 minutos o atender a un paciente en cinco minutos, es una infracción al código moral, aunque matar y robar al invadir un país no es inmoral, y tal vez solo cause algún remordimiento; en tanto que no ceder el asiento a una anciana es una simple descortesía que ni siquiera merece un comentario.

Pero aquí estamos ante una sistematización a priori de la estructura moral, ya no del individuo, sino de la estructura social que, además, justifica que se pueda cumplir una resolución del poder en contra de un principio moral. La disyuntiva que se plantea es que, o bien las leyes son normas de naturaleza especial, ubicadas por encima de las normas morales de menor rango, o bien las normas morales de mayor jerarquía que no se cumplen se las ha tenido que convertir en leyes para que se cumplan so pena de un castigo. Según parece, a lo largo de la historia, la segunda alternativa ha sido la que se ha aplicado regularmente, aunque los principios éticos más universales siempre quedaron en su forma implícita, abstracta y no penable; mientras que la ley, una vez impuesta por un Estado, es explícita, concreta y penable.

Solo la reflexión idealista acerca del hombre y la sociedad pudo habernos llevado a creer que mientras por un lado los delitos más repudiados por la sociedad, aunque expresen la inmoralidad social, deben ser sustraídos del ámbito de estudio de la ética; por otro lado, las faltas de cortesía toleradas por la misma sociedad, ni siquiera deben ser tomadas en cuenta, por lo que su tratamiento teórico queda también fuera de la temática de la ética filosófica. Pero, si bien la especulación filosófica que separa y aísla estos campos

sociales –de la legalidad, la moralidad y la cortesía–, puede considerarse una idealización inaplicable al mundo real; más delicado es el caso que esta división de la normativa social conviene, sin duda, a los intereses de los grupos de poder.

El resultado de toda esta suerte de división del trabajo, es que la teoría ética se va a ocupar solo de los aspectos de la conducta que se ubican, por así decirlo, entre las formas menos graves de delito y las faltas de cortesía más incómodas. Esta situación facilita, según el grado de tolerancia, adaptación o conveniencia, la inclusión o la exclusión del campo de la ética de las formas de moralidad que están en el límite jamás precisado que media entre el orden legal y el orden moral, por un lado, y entre el orden moral y el orden civil, por otro. Debe llamar la atención que, a pesar de esta falta de límites, los campos hayan sido desligados de modo artificioso, hasta ignorar las relaciones que realmente los unen. Acorde con esta situación, toda explicación única no tendría sentido y resultaría innecesaria; en tanto que la práctica de introducir más y más teorías para cada «fenómeno moral» posible de abstraer, resulta ser un buen ejercicio para cada pensador.

Es verdad que los actos inmorales pueden ser clasificados en categorías, pueden ser ubicados en una jerarquía; pero este no creemos que sea, por sí solo, un problema esencial. Lo importante es que se entienda que entre tales categorías hay íntimas relaciones por las que se determinan entre sí; que tienen un solo origen y son la expresión de un mismo proceso social de desarrollo. La cuestión es que una vez aislados los actos que niegan el valor del hombre, que son precisamente los actos inmorales, se pueden reducir a lo tolerable o elevar a lo intolerable, que al fin y al cabo se acepta, y de este modo lo inmoral se diluye, a tal punto que puede llegar a desaparecer por el solo hecho de haber sido ubicado tanto en una categoría inferior como en una superior. Por esta razón, no solo los medios de comunicación, sino principalmente quienes legislan y gobiernan, juegan con este idealismo. Por eso, es usual escuchar por radio, leer en un diario o ver por televisión, cómo un mismo acto inmoral puede ser clasificado como delito, infracción, pecado, error o falta, según convenga dentro del juego de poderes. Sin embargo, en lo fundamental, esta es solo una estrategia que sirve para calificar separar o aislar la inmoralidad de la delincuencia y de la más elemental descortesía; porque esta es la estrategia que conviene a quien detenta alguna forma de poder, pues es él, o su representante, quien decide en qué grado el acto es inmoral, si el sujeto ha cometido un delito o una falta, si se trata de un criminal o de un inmoral. A la inversa, es indispensable dejar por sentado que la Ética tiene como objeto de estudio la historia moral de toda la sociedad. En consecuencia, todas las normas que se usan para organizar todas sus estructuras –tradicional, cultural y económica, que lógicamente incluyen a todos y cada uno de sus miembros– son morales. Por otro lado, todo este

sistema de conceptos morales puede expresarse o realizarse únicamente en la forma de principios, deberes, derechos o valores. Estos, a su vez, pueden realizarse en la forma de leyes políticas, normas civiles y reglas tradicionales; todas las cuales son, en esencia, morales.

Ahora podemos retomar un tema ya esbozado en la sección anterior, para proponer que los conceptos morales son las clases de información social –tradicional, cultural o económica– acerca de lo que cada sociedad aspira o espera ser, y que las personas tienen que codificar en su cerebro como información psíquica consciente, de carácter moral, a fin de realizar esa esperada sociedad. Se trata, en primer lugar, de que los hombres en el seno de la sociedad inventan y usan reglas: 1° como descripción del modo que deben ser las relaciones tradicionales entre las personas mientras conviven en una comunidad; 2° como descripción de cómo deben ser las relaciones culturales entre las instituciones, principalmente las de servicio social, y 3° como descripción de cómo deben ser las relaciones económicas de la producción y el comercio, dentro de las cuales cada persona debe satisfacer las necesidades que la sociedad produce y luego les ofrece o impone.

Una vez que la estructura económica incluye a las otras dos, estos conceptos morales se sitúan en la cima de la normatividad social. Por eso, incluso cuando decimos «hoy día debe llover» (porque el cielo de verano está nublado), estamos mostrando nuestra particular vocación por normar todos los sucesos que anticipamos porque ocurren cíclica o regularmente, y que por eso podemos o ansiamos controlar y regular. Sin duda que esta forma de expresar la intencionalidad del hombre no es casual. En realidad, toda la información social creada por la sociedad es en esencia normativa. Expresa la capacidad de anticipación y memoria que todo ser vivo tiene por el solo hecho de estar organizado a base de información. No debe extrañar, por tanto, que la sociedad, como nivel superior de desarrollo del sistema vivo, tuviera esta capacidad en su mayor extensión, muy por encima de la de cualquier otro ser vivo. Por esta razón, en su raíz, todas las clases de normas sociales (de origen social) son conceptos que explican lo que sucede y predicen lo que va a suceder, fuese la norma que obliga a saludar a los mayores, la que obliga a ingerir aminoácidos esenciales o la norma que obliga a ser honesto o respetar a los demás.

Tenemos seguramente decenas de nociones, conceptos, términos como el bien y lo bueno, el mal y lo malo, así como los de solidaridad, libertad y justicia, de integridad, autonomía y dignidad; de bienestar, humanismo, patriotismo; de respecto, responsabilidad, honestidad, honor, etc. que, como señalamos arriba, merecen ser encasillados, no con fines de armonía o belleza, sino para enseñarlos, para aprenderlos en sus reales significaciones y consecuencias. Como es usual estos términos son tratados en la teoría ética como sustantivos (lo bueno) derivados de los adverbios que califican la actuación de una

persona (casi siempre actúa buenamente) o de los adjetivos que usualmente califican los actos de las mismas (realizó una buena acción).

Por otro lado, cuando se aconseja, educa o forma a una persona, estos conceptos se presentan dentro de proposiciones normativas (se bueno) y es así como se los clasifica dentro de la teoría ética, como principios o preceptos; virtudes, deberes o derechos, valores. Es importante notar que, en el mayor nivel de abstracción y de universalidad, algunos de estos conceptos pueden ser incluidos dentro de todas estas categorías, o solo de una o dos. De este modo, el uso actual de un determinado concepto dependerá de las necesidades o demandas de una formación social o de una persona en cierto momento o bajo ciertas circunstancias. El concepto de justicia, por ejemplo, puede ser considerado como principio, virtud, deber, derecho o valor, según el momento y lugar apropiados.

Es, además, necesario diferenciar los conceptos adjetivos, adverbiales y sustantivos que designan los objetos (fenómenos, sucesos, cosas, actos) morales (o moralizados), de los términos que los categorizan o definen; por ejemplo, el concepto de honestidad (relacionado con el adjetivo honesto/a y el adverbio honestamente) se puede definir como virtud, deber o valor. Y si, además, el mismo concepto está incluido en una oración normativa, hará que sea definido como principio, precepto o norma. También es posible que un concepto de jerarquía superior incluya a otro de nivel inferior. Por ejemplo, el concepto de valor puede incluir a los de derecho, de deber. Esperaríamos que una sistematización como esta pudiera facilitar no solo la definición, sino la enseñanza y asimilación de los conceptos éticos y morales.

Siguiendo estos argumentos, los conceptos morales son las clases de información social y de información psíquica consciente que expresan, respectivamente, las aspiraciones de la sociedad y de las personas, acerca de lo que deberán ser en el futuro. En efecto, se puede anticipar una futura sociedad organizada sobre la base de una teoría ética, de tal modo que estas clases de información –principios, preceptos o normas– orienten la conducta de las personas y en el consiguiente devenir de las instituciones. En tal sentido, si ya existe este conjunto de aspiraciones generadas por la necesidad de transformar una sociedad originalmente inmoral en una sociedad finalmente moral, podemos contar con un marco teórico que nos permitirá, primero, resaltar la diferencia que hay entre la sociedad actual, real, y una sociedad futura, ideal, para luego pensar en cómo actuar para reducir esta brecha moral que existe entre la primera, esto es, la estructura inmoral realizada, y la segunda, la estructura moral por realizar.

La historia, en realidad, está plena de utopías, de aspiraciones. Como hemos dicho, este hecho no es nada nuevo en el sistema de la vida: todo ser viviente es capaz de anticipar lo que sucederá de inmediato o en un futuro más

o menos lejano, dentro de sí o de su entorno. Hemos señalado que esta capacidad depende de la clase de información que organiza a cada ser vivo. En el caso del hombre, la capacidad de anticiparse depende de la información psíquica consciente, y de allí la enorme capacidad que tiene cada uno de anticipar su porvenir hasta más allá de su muerte. Mayor será la capacidad de la sociedad de anticipar su historia, incluso de pronosticar cómo debe ser esta historia, no en los meses o años siguientes, sino en los miles de años que posiblemente perviva sobre este planeta.

Una hipótesis sobre la naturaleza de los valores

Sobre la base de la teoría de la información que hemos elaborado, y los argumentos arriba expuestos, podría plantearse la naturaleza de los valores en términos de la diferencia que hay entre: 1) todo aquello que tiene valor para la sociedad y las personas; y 2) todo aquello que es un valor de la sociedad y de las personas. Así, tienen valor para la sociedad y las personas: el universo en su conjunto como fuente de energía para la evolución de la vida, así como el planeta como lugar, origen y determinante inmediato de la misma; el sistema vivo en sí, como origen y determinante de la transformación de la especie *Homo sapiens* en una sociedad. En cambio, son valores de la sociedad toda la información social que la organiza y, por lo tanto, todas las cosas que por medio de esta clase de información las personas crean y producen, así como la naturaleza una vez transformada por el trabajo de todas estas, lo que incluye, lógicamente, a las personas mismas y todo acto que estas realizan a favor de otros y de la sociedad en su conjunto. Y son valores de la personalidad: todas las clases de información psíquica consciente de carácter moral que reflejan la información social y constituyen su conciencia moral –sus sentimientos, conocimientos y motivaciones morales– tal como se expresa en su actuación –en su comportamiento, desempeño y conducta morales.

Este planteamiento para resolver el problema de la naturaleza del valor, nos permite sustentar la idea de que los valores sociales máximos de solidaridad, libertad y justicia deben codificarse, respectivamente, en la memoria neocortical de cada personalidad como los valores personales igualmente máximos de dignidad, autonomía e integridad. Estos serán formas de estructuración de los componentes de la conciencia que se realizan en la actuación personal. Así estaremos, también, en mejores condiciones de organizar las actividades del juego, el estudio y el trabajo, en la infancia, la niñez y la adolescencia, respectivamente, sobre la base de dichos valores.

Solidaridad

Siguiendo las nociones del sentido común, tal como se expresan en los diccionarios, definiremos el valor máximo de solidaridad en términos de

la información social que expresa la adhesión de las personas a la causa o empresa de la formación social a la que pertenecen. Se ha podido deducir que la solidaridad fue el valor máximo de la sociedad primitiva, como lo es actualmente de la familia, la vecindad, la comunidad, los pueblos aislados y las clases dependientes –los pobres y desposeídos, los trabajadores y los desocupados. La solidaridad se genera en la interacción entre las personas, y determina la seguridad de las más débiles; por eso contiene un elemento afectivo de empatía o compasión. La vida social solidaria fomenta que el niño, desde su nacimiento y como efecto de los cuidados que recibe, adquiera su dignidad, por cuanto es, y será como persona, un fin y no un medio. La dignidad implica, a su vez, los sentimientos de simpatía, fidelidad, cuidado, entusiasmo, paz, sosiego, felicidad, que el mismo niño adquiere en sus relaciones con las demás personas. Pero no solo eso, también facilita compartir conocimientos y destrezas, y es punto de partida de los intereses y aspiraciones comunes.

Libertad

En un sentido muy especial, libertad es el estado o condición de quien no es esclavo ni servil; de no estar preso, sujeto o subordinado, ni obligado a ciertos deberes, o recíprocamente, que goza de ciertos privilegios. Vendría a ser, en otro sentido, la facultad que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, o de no obrar, precisamente porque es responsable de sus actos. En un terreno más amplio, libertad sería la facultad que se disfruta en las naciones bien gobernadas, donde cada uno hace y dice cuanto no se oponga a las leyes ni a las buenas costumbres.

Como se podrá notar, hay aquí dos ámbitos a los que se puede atribuir el valor de libertad: el de las personas y el de la sociedad. Sin embargo, se ha privilegiado la libertad como atributo individual, y por eso, en la teoría ética actual, se afirma que la libertad es individual y, por eso, la única forma de libertad, a pesar de que, entendida de esta manera, no es otra cosa que la libertad animal que se hace extensiva a los seres humanos. Lógicamente que esta idea parece confirmarse cuando se ubica al hombre entre los primates. Tal es el sentido clásico de libertad, el libre albedrío que gozaría cada uno de los hombres, solo bajo el dominio de su buena voluntad.

Respecto a esta idea de libertad como atributo individual, es mejor limitarlo al valor personal máximo de autonomía, que viene a ser la forma como se expresa la libertad de la sociedad en la conciencia y la actuación de una persona. Este concepto presupone que el valor de libertad es la aspiración que busca realizar una sociedad, esto es, la aspiración de no dependencia de la sociedad de aquello que es real o razonablemente posible no depender. En este sentido, el valor de libertad implica en lo fundamental: 1) la no

dependencia y protección de la sociedad en relación a la naturaleza, así como la preservación y cuidado de esta; 2) el autodesarrollo de los pueblos sin la dominación de unos sobre otros, y 3) la ausencia de imposición de una clase social sobre otra.

Bajo estos criterios, solo cuando la sociedad sea enteramente libre, podremos aspirar a que cada persona llegue a ser realmente autónoma. La autonomía dependerá, entonces, de la suma de las capacidades morales de la conciencia, y sobre esta base, toda persona será capaz de tomar sus propias decisiones y de asumir su real responsabilidad.

Justicia

El concepto de justicia ha sido relacionado, en un sentido, con la necesidad de decidir e imponer una pena o castigo público a quien ha infringido una norma o ley. Por eso se lo liga a los conceptos de derecho, razón, equidad. A partir de esta idea, el valor de justicia se define como aquello que debe hacerse según el derecho o la razón. Dentro de la teoría ética, la justicia es una de las virtudes cardinales según la cual uno se inclina a dar a cada uno lo que le corresponde o le pertenece, o según la idea platónica, sería el conjunto de todos los valores por los que una persona es buena.

No hay campo de la ética donde más abunden las teorías como en el de la justicia. Quizás lo más importante sea que el concepto de justicia ha cambiado a lo largo de la historia, básicamente dependiendo de los intereses de la clase social en el poder. Así, se habla de justicia retributiva, en el sentido de que quien es afectado por otro debe retribuir la ofensa (tal es la regla del Talión); de justicia conmutativa, como igualdad de trato ante la ley, como equidad en las responsabilidades y rechazo de cualquier forma de discriminación; de justicia distributiva que alude a la proporcionalidad que debe haber en el reparto equivalente de los deberes y derechos de cada ciudadano; de justicia legal, como distribución de responsabilidades individuales de acuerdo a las leyes políticas de un Estado o nación; de justicia moral, en el sentido de respeto a los derechos de todas las personas sin que se las discrimine por su posición; de justicia política, entendida como igualdad individual que depende de un contrato impuesto por el poder económico; de justicia social, que implica la necesidad de redistribuir los bienes y la riqueza sociales entre todos, cuando un grupo de poder se ha apropiado de ellos.

Desde otro ángulo, una teoría de la justicia tendría que tomar en cuenta su definición como valor, es decir, como aspiración consecuente con la necesidad de una transformación moral de la sociedad. Dentro de este planeamiento, el valor de justicia sería mejor planteado como el proceso de ajustamiento de

una sociedad concreta a un modelo de sociedad basada en una estructura de valores preestablecidos. En tal sentido, el valor de justicia debe ser planteado como el eje integrador de toda estrategia política para el desarrollo moral de toda una sociedad. Este objetivo implica una definición del valor de justicia, ya no por sus equivalentes circunstanciales, sino como el proceso social de ajustamiento al modelo de sociedad moral que se aspira realizar.

Tiene pues sentido distinguir tres momentos, o fases, que no son otra cosa que los procesos reales de estructuración de la sociedad a base de las clases de información social tradicional, cultural o económica de carácter moral que siempre se ha tratado de realizar a través de las luchas sociales por alcanzar una sociedad precisamente justa.

Por medio de este razonamiento, tal vez en extremo simple, pero esclarecedor, podemos ver que en la sociedad primitiva, se aspiraba realizar una justicia divina. Aquí se procura el ajustamiento de los hombres a un modelo de sociedad que tiende a organizarse a base de un modelo sobrenatural, dentro de un paradigma religioso, donde es buena toda conducta que se ajusta a la voluntad de un ser superior, divino. Por lo mismo, las leyes las dictan los dioses o los reyes que, con el poder en sus manos, se atribuyen una divinidad.

En la sociedad antigua, el valor que se aspira realizar es el de una justicia natural, que consiste en el ajustamiento de la conducta de los hombres a un modelo de sociedad que tiende a organizarse naturalmente, esto es, sobre la base de un paradigma igualmente natural. En este modelo, justa es la forma de organización de la sociedad en tanto refleja el orden jerárquico de la naturaleza.

Por último, en la sociedad moderna, actual, ya se aspira a una justicia liberal, como proceso de ajustamiento de los hombres a un modelo de sociedad que tiende a organizarse en forma democrática, a base de un paradigma liberal. Aquí lo justo es que a cada persona se le reconozcan sus derechos políticos, además de los naturales, como si fueran independientes de la organización social.

Es interesante notar que los tres modelos de ajustamiento a una forma de organización social tienen un punto de partida común: la división de la sociedad en clases: la que tiene en sus manos el poder impone los valores de solidaridad, libertad y justicia, pero de acuerdo a sus propios intereses. Por eso, en cada etapa de la historia, uno u otro modelo se impuso con las variantes más adecuadas al modo de producción imperante. Así, por ejemplo, en la sociedad medieval, de transición a la modernidad, se vuelve a implantar el modelo de la justicia divina a partir del modelo religioso de la sociedad primitiva, pero tomando como base la racionalidad rescatada del mundo antiguo. En el mundo actual, sobre todo en las etapas de mayor injusticia

impuestas por el poder económico, por ejemplo, también se vuelve al punto de partida religioso, pero sobre la base de la teoría económica dominante del mercado.

En este bosquejo, quedará evidente que el valor de justicia solo puede realizarse en el proceso de ajuste de la sociedad real a un modelo o paradigma por alcanzar. Ya hemos destacado, y destacaremos aún más, el hecho de que este paradigma tiene que ser de naturaleza moral, cuyo fundamento deberá ser una teoría ética de la sociedad, que no es otra que la teoría elaborada a través de toda la historia de las luchas sociales emprendidas por quienes han sufrido y sufren en carne propia los efectos de la injusticia. Por lo que acabamos de discutir, es obvio que todo el proceso mismo de ajustamiento implica la actuación individual consecuente con los valores de libertad y solidaridad subsumidas dentro de la aspiración máxima de justicia.

En resumen, todos los hombres, que nacen y se forman en una formación socioeconómica dada, históricamente, tienen que adoptar, obedecer o sujetarse a los principios, prescripciones, normas, reglas de muy diverso tipo, y no solamente tienen que someterse a las leyes de la naturaleza (como el ritmo circadiano del día y la noche, los cambios anuales de las estaciones, la gravedad, etc.), sino también a los principios éticos y normas morales; a las normas legales, administrativas, comerciales y técnicas, como también a las reglas más simples de cortesía. Lógicamente que los hombres tienen que obedecer las leyes científicas y seguir las reglas lógicas y matemáticas, prácticamente en todas sus actividades sociales. Nada en el mundo de los seres vivos ha hecho precisamente todo esto, y nadie, sino los hombres han razonado tanto sobre todo esto, hasta el punto de colocar como principio de vida a las leyes de la naturaleza y como modelo último de su historia a toda una teoría ética de su desarrollo moral.

FOTO

Capilla de la Virgen de Loreto
Casona del Parque Universitario
Centro Cultural de la UNMSM

