DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA AGROFORESTAL

**ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS
AGRÓNOMOS**

**UN NUEVO SISTEMA DE
GOBERNANZA PARA AFRONTAR LOS
RETOS DEL SIGLO XXI EN LA
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN
PERÚ BASADO EN EL MODELO DE
ANÁLISIS DE POLÍTICAS**

TESIS DOCTORAL

Isabel del Rosario Chiyón Carrasco
Ingeniero Industrial

Director: José Luis Yagüe Blanco
Dr. Ingeniero Agrónomo

2016

Código asignado: -

Tribunal designado por el Comité Académico y de Calidad el día... de.....de 20...

Presidente: _____

Secretario: _____

Vocal: _____

Suplente: _____

Realizado el acto de defensa y lectura de la Tesis el día... de..... de 20... en las
instalaciones de.....

EL PRESIDENTE

EL VOCAL

EL SECRETARIO

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	23
DEDICATORIA	27
RESUMEN.....	31
ABSTRACT	36
INTRODUCCIÓN.....	41
i. Preguntas de investigación.....	43
ii. Objetivos e hipótesis de la investigación	43
iii. Metodología general de la investigación	44
iv. Producción científica asociada a la tesis.....	47
CAPÍTULO I: SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN PERÚ.....	59
1. INTRODUCCIÓN	64
2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD EN EL PERÚ.....	65
2.1 La universidad colonial	66
2.2. La República y la universidad.....	68
2.3. La educación en el siglo XX.....	71
2.4. La actualidad de la universidad peruana	74
3. ORGANIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN EL PERÚ.....	78
3.1 Cantidad de Universidades	78
3.1.1. Universidades según su situación:.....	79
3.1.2. Distribución de las universidades	81
3.2. Alumnos matriculados por tipo de universidad.....	82
3.3. Alumnos de posgrado.....	83
3.4. Docentes universitarios	85
3.6. Presupuesto del sector educación en función del PBI	90
3.7. La población con discapacidad	93
3.8. Los grados académicos y títulos profesionales	94
3.9. Carreras y demanda laboral.....	96
3.10. Índice global de Competitividad.....	96
4. EL MARCO LEGAL DE LA UNIVERSIDAD PERUANA	99
5. EL SISTEMA DE GOBIERNO UNIVERSITARIO	112
5.1. La Asamblea Nacional de Rectores (ANR).....	113
5.2. El Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU)	114

5.3. La Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación.....	115
5.4. El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)	116
5.5. El consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria – CONEAU.....	118
5.6. Nueva Ley Universitaria N°30220.....	122
6. RETOS Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ	124
7. CONCLUSIONES	127
8. BIBLIOGRAFÍA	131
CAPITULO II: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO REFERENTE PARA EL CAMBIO.....	143
1. INTRODUCCIÓN	147
2. MODELOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL MUNDO	148
2.1. Modelo Universitario Alemán.....	148
2.1.1. Las herramientas operativas en el modelo universitario alemán	149
2.1.2. Sistema de gobierno en el modelo universitario alemán	150
2.1.3. De un sistema universitario de “élite” a un sistema universitario de “masa”	150
2.1.4. Sistema de financiamiento en el modelo universitario alemán	150
2.2. Modelo Universitario Francés.....	151
2.2.1. De un sistema universitario de “élite” a un sistema universitario de “masa”	152
2.2.2. Las herramientas operativas en el modelo universitario francés	152
2.2.3. Sistema de financiamiento del modelo universitario francés.....	153
2.3. El Modelo Universitario Norteamericano.....	153
2.3.1. Las herramientas operativas en el modelo universitario Norteamericano	154
2.3.2. Sistema de financiamiento del modelo universitario norteamericano	154
2.4 Estudio comparativo de los Modelos Universitarios del Mundo con el Modelo Peruano: puntos de coincidencia y diferencias.....	155
3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA DECLARACIÓN DE BOLONIA: EL EEES.....	159
3.1. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).	159
3.2. Los principios de la <i>Magna Charta Universitatum</i> (1988).....	160
3.3. Los contenidos de la Declaración de la Sorbona	161
3.4. La Declaración de Bolonia: Contenidos fundamentales	162
4. LA APLICACIÓN DE BOLONIA AL CASO ESPAÑOL: LA ANECA	164

4.1. Instrumentos, sistemas y nociones para implementar Bolonia al modelo Universitario Español.....	166
4.1.1. ECTS y suplemento al diploma.....	166
4.1.2. Titulaciones y garantía de la calidad.....	170
4.1.3. El sistema europeo de garantía de la calidad.....	175
4.2. Sistema de garantía de la calidad ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).....	182
4.3. Bolonia como modelo de planificación basado en el análisis de políticas.....	191
5. UNA APROXIMACIÓN AL MARCO DE BOLONIA APLICADO AL PERÚ: OBJETIVOS PARA EL MODELO.....	195
5.1 Objetivos para el modelo de educación superior universitaria.....	196
5.2. La planificación en el sistema universitario peruano	199
5.2.1. El análisis de políticas como modelo de planificación para el sistema universitario peruano.....	200
5.2.2. El aprendizaje social. Condiciones para incorporarlo al modelo universitario peruano.....	206
6. CONCLUSIONES	212
7. BIBLIOGRAFÍA	215
CAPÍTULO III: BASES PARA UN NUEVO MODELO DE PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERISTARIA EN PERÚ	235
1. INTRODUCCIÓN.....	239
2. ESQUEMA CONCEPTUAL DEL MODELO.....	240
3. ACTORES DEL MODELO Y SU RELACIÓN.....	245
3.1. El Estado	246
3.2. La SUNEDU y el SINEACE	247
3.3. La asociación de rectores (ex ANR)	248
3.4. Universidades públicas y privadas.....	249
4. OBJETIVO COMÚN Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL MODELO	250
4.1. Objetivo Común.....	250
4.2. Objetivos Específicos	252
4.2.1. Competencias:.....	252
4.2.2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación	253
4.2.3. Créditos académicos	259
4.2.4. Calidad de los programas	261
3. CONCLUSIONES	263
4. BIBLIOGRAFÍA	266
CAPÍTULO IV: AVANCES PARA LA VALIDACIÓN DEL MODELO	277
1. INTRODUCCIÓN	281
2. METODOLOGÍA PARA LA VALIDACIÓN DEL JUICIO DE EXPERTOS	282

2.1. Enfoque y metodología:.....	282
2.2. Selección del diseño de la entrevista y los informantes sobre los que habrá de aplicarse.....	283
2.3. Experimentación	285
2.4. El proceso de análisis de las entrevistas cualitativas.	288
2.4.1. La confiabilidad y validez de las entrevistas cualitativas.....	288
2.4.2. Validez por criterio de saturación.	289
3. VALIDACIÓN DEL MODELO: AVANCES REALIZADOS Y LINEAS DE TRABAJO VIGENTES EN PERÚ Y OPINIÓN DE EXPERTOS.....	291
3.1. Dimensión cualitativa	292
3.2. Dimensión política.....	301
4. CONCLUSIONES	309
5. BIBLIOGRAFÍA.....	311
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	322
1. CONCLUSIONES	326
2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	330
CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA GENERAL	332
ANEXO I.....	368
ANEXO II	376
ANEXO III.....	392

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Metodología general de la investigación	45
Figura 2. Esquema general de la investigación	47
Figura 3. Cantidad de universidades creadas en los últimos 12 años	79
Figura 4. Universidades según su situación actual	80
Figura 5. Presencia de universidades a nivel de departamento	81
Figura 6. Cantidad de alumnos de pregrado	82
Figura 7. Niveles de formación profesional y de grados académicos.....	84
Figura 8. Cantidad de alumnos de posgrado.....	85
Figura 9. Docentes universitarios por categoría y situación laboral	86
Figura 10. Inversión en investigación y desarrollo (I+D) como % de PBI	88
Figura 11. Porcentaje del presupuesto del sector educación (PIM) en función del PBI en Perú	91
Figura 12. Otros países: porcentaje del presupuesto del sector educación respecto al PBI 2010.....	91
Figura 13. Presupuesto anual por alumno 2013 (U\$ dólares)	92
Figura 14. Otros países: presupuesto anual por alumno – 2010 (U\$ dólares)	92
Figura 15. Universidades Nacionales con la mayor asignación de Canon y Sobre canon – presupuesto 2013	93
Figura 16. Empleos por nivel educativo.....	97
Figura 17. Oferta futura de profesionales	98
Figura 18. Informe global de competitividad 2013-2014.....	98
Figura 19. Marco legal de la educación superior universitaria.....	100
Figura 20. Normativa de creación del SINEACE.....	117
Figura 21. Normativa de creación del CONEAU.....	118
Figura 22. Normativa de creación del modelo de calidad.....	120
Figura 23. Proceso de acreditación en la educación superior universitaria en el Perú antes	120
Figura 24. Línea de tiempo en el proceso de la creación del EEES.....	160
Figura 25. Proceso de evaluación para la verificación	186
Figura 26. Proceso de evaluación para la verificación	190
Figura 27. Actores del modelo de análisis de políticas en el sistema universitario Español	192
Figura 28. Bolonia como modelo de planificación basado en el análisis de políticas: caso Español.....	195
Figura 29. Modelo de reforma social: universidades del Perú entre los años 50 y 80.....	201
Figura 30. Diferentes niveles de dialogo en la planificación de arriba hacia abajo.....	204
Figura 31. Modelo actual de análisis de políticas descentralizado de la universidad peruana	205
Figura 32. Mapa conceptual de los modelos de planificación	207

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Números de universidades públicas y privadas	80
Tabla 2. Tasa de crecimiento de alumnos según universidad.....	82
Tabla 3. Ubicación de la investigación en Perú. Sir World Report 2014.....	87
Tabla 4. Ranking mundial Shanghai 2014.....	87
Tabla 5. Ranking Shanghai –Latinoamerica 2014	88
Tabla 6. Ranking QS (Quacquarelli Symonds) 2014.....	89
Tabla 7. QS Ranking Latin American University 2014	90
Tabla 8. Carreras profesionales con mayor población.....	96
Tabla 9. Diferencias en el régimen legal universitario para la creación de universidades ..	115
Tabla 10. Dispositivos legales vigentes en materia de acreditación y evaluación en Perú .	121
Tabla 11. Cuadro comparativo entre los modelos universitarios y la universidad peruana	156
Tabla 12. Criterios y directrices de acreditación, agrupados por ejes.....	187
Tabla 13. Comparación de los objetivos específicos del EEES con la gestión de la educación superior universitaria en Perú.....	197
Tabla 14. Grado de conocimiento en educación superior universitaria	283
Tabla 15. Calculo del coeficiente de conocimiento (Kc) para cada uno de los entrevistados	284
Tabla 16. Patrón de las fuentes de fundamentación sobre educación superior universitaria	284
Tabla 17. Contraste con la tabla patrón de las fuentes de fundamentación.....	285
Tabla 18. Coeficiente de argumentación para cada uno de los entrevistados.....	285
Tabla 19. Lista de entrevistados con coeficiente de competencia alto.....	286
Tabla 20. Dimensión cualitativa. Porcentaje de aceptación de la entrevista a expertos....	299
Tabla 21. Dimensión política. Porcentaje de aceptación de la entrevista a expertos.....	306

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ALCUE	ESPACIO COMÚN AMÉRICA LATINA-UNIÓN EUROPEA
ANECA	AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
ANR	ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES – PERÚ
ASUP	ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES DEL PERÚ
BCR	BANCO CENTRAL DE RESERVA - PERÚ
CAFME	COMISIÓN PARA LA ACREDITACIÓN DE FACULTADES O ESCUELAS DE MEDICINA HUMANA
CCAA	COMUNIDADES AUTONOMAS
CCU	CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA
CEPAL	COMISION ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA
CEPES	CENTRO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
CEPLAN	CENTRO NACIONAL DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO
CLACSO	CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES
CNE	CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN
CODACUN	CONSEJO DE ASUNTOS CONTENCIOSOS
CONAFU	CONSEJO NACIONAL DE AUTORIZACIONES DE FUNCIONAMIENTO DE UNIVERSIDADES
CONCYTEC	CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
CONEACES	CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA
CONEAU	CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA -PERÚ
COPAES	CONSEJO PERUANO DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CRE	CONFEDERACIÓN DE UNIONES EUROPEAS DE RECTORES
CRI	CONSEJO REGIONAL INTERUNIVERSITARIO
CRUE	CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
DCU	DIRECCIÓN DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA
DL	DECRETO LEGISLATIVO
EAIE	ASOCIACIÓN EUROPEA DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL
ECA	CONSORCIO EUROPEO PARA LA ACREDITACIÓN
ECLAC	ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN
ECTS	SISTEMA DE TRANSFERENCIA DE CREDITOS EUROPEOS
EEES	ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EFMD	EUROPEAN FOUNDATION FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT
ENIC	RED EUROPEA DE CENTROS DE INFORMACIÓN
ENQA	EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION
EQANIE	EUROPEAN QUALITY ASSURANCE NETWORK FOR INFORMATICS EDUCATION
EQAR	EUROPEAN QUALITY ASSURANCE REGISTER
EQF	EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK
EQUIS	EUROPEAN QUALITY IMPROVEMENT SYSTEM
ESG	EUROPEAN STANDARDS AND GUIDELINES
ESG	CRITERIOS Y DIRECTRICES EUROPEAS

ESU	EUROPEAN STUDENTS UNION
EUA	ASOCIACIÓN EUROPEA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EUR-ACE	EUROPEAN ACREDITED ENGINEER
EURASHE	EUROPEAN ASSOCIATION OF INSTITUTIONS IN HIGHER EDUCATION
FICYT	FONDOS PARA LA INNOVACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
IES	INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
INEI	INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA
INQAAHE	INTERNATIONAL NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE AGENCIES IN HIGHER EDUCATION
IPEBA	INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
LOU	LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES
LRU	LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA
MEC	MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA U DEPORTE – ESPAÑA
NARIC	CENTROS NACIONALES DE INFORMACIÓN SOBRE RECONOCIMIENTO ACADÉMICO
NQF	NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK
OECD	ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONOMICO
PBI	PRODUCTO BRUTO INTERNO
PMI	PRESUPUESTO DEL SECTOR EDUCACIÓN
RIACES	RED IBEROAMERICANA PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
RIEJS	REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

SD	SUPLEMENTO EUROPEO AL DIPLOMA
SIEP	SOCIEDAD DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PERUANA
SIGC	SISTEMAS INTERNOS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD
SINEACE	SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
SUNARP	SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE LOS REGISTROS PÚBLICOS
SUNEDU	SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE ESTUDIOS UNIVERISTARIOS
UNESCO	ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA
UNI	UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA
UNMSM	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
UPCH	UNIVERISDAD PARTICULAR CAYETANO HEREDIA
UTEC	UNIVERSIDAD DE INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

Voy a empezar agradeciendo el apoyo de muchas personas, que sin ellas este trabajo no se habría concluido. Aunque en esta página previa a la exposición del trabajo de investigación mencionaré una serie de personas, tengo la seguridad de estar en deuda con otras más. Son muchas las personas que de una manera u otra, y algunas de ellas de modo muy discreto, han prestado su apoyo, han resuelto una dificultad o han soportado más carga de trabajo.

Sin el apoyo inicial del Dr. Adolfo Cazorla Montero, este trabajo no lo estaría presentando el día de hoy. A él le debo el tema de la tesis. La idea original es resultado de sus reflexiones, motivadas éstas por su entrañable cariño por mi país, y que han nacido además en el transcurso de las diversas intervenciones que él mismo ha dirigido en Perú.

Mi reconocimiento al apoyo incondicional, generoso y permanente de mi director de tesis Dr. José Luis Yagüe Blanco, su orientación a lo largo de estos tres años de trabajo ha sido fundamentales nos solo en el plano académico, sino también en el trabajo operativo, proponiéndome metas, alertándome periódicamente de los plazos, generando espacios para la difusión, forzando el crecimiento intelectual, y adelantándose a las necesidades y obligaciones de los trámites, sus amables correcciones cuando algo se desenfocaba, y su cálido y motivante reconocimiento cuando se acertaba con el análisis o la síntesis era adecuada.

Mi reconocimiento también al Dr. Ignacio de los Ríos y al Dr. Jose María Díaz Puente también les debo mucho. En sus clases aprendí a estructurar una investigación, a destacar lo esencial de los detalles, a reconocer el juego del desarrollo de las competencias y, aunque parezca simple, a redactar en clave académica. Además, siempre conté con su disponibilidad para conseguir nueva bibliografía. El apoyo eficaz, pero imperceptible de Esperanza Echevarría, Fernando Aparicio y Ramón Zamorano en los trámites y gestiones durante los cuatro años de investigación y estudios han sido fundamentales para concluir este trabajo. Sin llamar la atención, pero siempre que fuese necesario; con un gesto amable y una disponibilidad total, supieron allanar las dificultades que siempre se presentan cuando media una distancia considerable entre el origen de la labor y el destino de entrega.

No puedo dejar de mencionar a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura, mi casa de estudios y trabajo, por su invalorable apoyo moral y económico. Al Dr. Dante Guerrero Chanduví, decano de la Facultad, quién hace cuatro años me animó a realizar este doctorado. Los hechos han demostrado la visión de futuro. Mi agradecimiento por la confianza depositada, y en él, a los otros directivos, profesores y personal administrativo de la Facultad que de una manera u otra vieron engrosado su trabajo personal para facilitarme la disponibilidad que requiere un trabajo de investigación de esta naturaleza.

Por último, veo conveniente terminar esta enumeración, aun así incompleta, de personas que me han apoyado en este trabajo sin mencionar a mi familia, Freddy Martín, Anapaula y Freddy André. Sé de las privaciones y sacrificios que hicieron para que yo pudiese tener todas estas oportunidades. Sin ese esfuerzo, nada de esto hubiera sido posible. A todos ellos, muchas gracias.

DEDICATORIA

A mis padres, ejemplo de resiliencia.

A mi esposo e hijos, mis tesoros.

*A mis amigos de la Facultad de Ingeniería que me han ayudado a llegar
hasta aquí compartiendo su conocimiento, tiempo, cariño, motivándome
siempre a avanzar.*

RESUMEN

RESUMEN

Un nuevo sistema de gobernanza para afrontar los retos del siglo XXI en la educación universitaria en Perú basado en el modelo de análisis de políticas, surge de observar el efecto de la competencia en los mercados, de la distribución de los escasos recursos según productividad y rendimiento, y de la gestión ineficiente de las universidades ya que estos parámetros están cambiando los criterios de confianza y legitimidad del sistema universitario en Perú. Las universidades se perciben más como instituciones del sector público, mientras que los servicios que ofrecen deben más bien contribuir a la modernización de la sociedad emergente y a la economía del conocimiento. Las reformas universitarias- iniciadas en los años 80 - han estado inspiradas en las organizaciones universitarias exitosas que han logrado modificar su gobernanza y van dirigidas a transformar ciertas instituciones burocráticas en organizaciones capaces de desempeñar la función de actores en esta competición global por los recursos y los mejores talentos. En este contexto, la universidad peruana se enfrenta a dos grandes desafíos: el de adaptarse a las nuevas perspectivas mundiales, y el poder dar mejor respuesta a las demandas, necesidades y expectativas de la sociedad. Un cambio en el sistema de gobernanza para la educación superior universitaria dará una solución integral a estos desafíos permitiéndole enfrentar los problemas de la universidad para su desarrollo e inserción en las corrientes mundiales. La metodología planteada en la investigación es cualitativa parte del análisis de la realidad como un TODO, sin reducirlos a sus partes integrantes, con la interpretación de los hechos, buscando entender las variables que intervienen. Se propone una política para la educación universitaria en Perú que se permeabilice a la sociedad, cambiando el modelo de planificación de un modelo de reforma social a un modelo de análisis de políticas, donde el Estado Peruano actúe como único responsable de responder a la sociedad demandante como su representante legal, y con unos organismo externo e independiente que sienta las bases de la práctica, como se está haciendo en muchos modelos universitarios del mundo.

Esta investigación presenta una primera fase conceptual, que aborda la evolución histórica de las universidades en el Perú, analizando y clarificando las fuerzas impulsoras a través del tiempo y distinguir las principales líneas que le imprimen dirección y sentido a los cambios de una realidad educativa universitaria. Así mismo, en esta fase se hace un análisis de la situación actual de las universidades en el Perú para llegar a determinar en qué situación se encuentra y si está preparada para enfrentar los retos de la educación universitaria mundial, para esto se analizan los modelos universitarios de mayor prestigio en el mundo.

El marco teórico anterior permite sentar, en una segunda fase de la investigación, las bases científicas del modelo que se propone: el modelo de planificación de análisis de políticas para el sistema universitario peruano. Este modelo de ámbito público propuesto para la educación universitaria peruana basa su estrategia en un modelo de planificación con un objetivo común: “Mejorar la calidad de la educación superior universitaria peruana con el fin de aumentar la empleabilidad y la movilidad de los ciudadanos así como la competitividad internacional de la educación universitaria en Perú”, y con unas líneas de acción concretadas en cuatro objetivos específicos: 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) créditos académicos; 4)

calidad de los programa. Así como los fundamentos metodológicos del modelo de análisis de políticas, utilizado como estructura política, teniendo en cuenta las características básicas del modelo: a) Planificación desde arriba; b) Se centra en la toma de decisiones; c) Separación entre conocimiento experto y decisión; d) El estudio de los resultados orienta el proceso decisor.

Finalmente, se analiza una fase de validación del modelo propuesto para la educación superior universitaria peruana, con los avances ya realizados en Perú en temas de educación superior, como es, el actual contexto de la nueva Ley Universitaria N°30220 promulgada el 8 de julio de 2014, la creación del SUNEDU y la reorganización del SINEACE, que tienen como propósito atender la crisis universitaria centrada en tres ejes principales incluidos en la ley, considerados como bases para una reforma. Primero, el Estado asume la rectoría de las políticas educativas en todos los niveles educativos. El segundo aspecto consiste en instalar un mecanismo de regulación de la calidad que junto con la reestructuración de aquellos otros existentes debieran sentar las bases para que las familias y estudiantes tengan la garantía pública de que el servicio que se ofrece, sin importar sus características particulares, presenten un mínimo común de calidad y un tercer aspecto es que la ley se reafirma en que la universidad es un espacio de construcción de conocimiento basado en la investigación y la formación integral. Las finalidades, la estructura y organización, las formas de graduación, las características del cuerpo docente, la obligatoriedad por los estudios generales, etc., indican que la reflexión académica es el centro articulador de la vida universitaria. Esta validación también se ha confrontado con los resultados de las entrevistas cualitativas a juicio de experto que se han realizado a rectores de universidades públicas y privadas así como a rectores miembros de la ex ANR, miembros de organizaciones como CONCYTEC, IEP, CNE, CONEAU, ICACIT e investigadores en educación superior, con la finalidad de analizar la sostenibilidad del modelo propuesto en el tiempo.

Los resultados evidencian, que en el sistema universitario peruano se puede implementar un cambio hacia un modelo de educación superior universitaria, con una política educativa que se base en un objetivo común claramente definido, un calendario para lograrlo y un conjunto objetivos específicos, con un cambio de estructura política de reforma social a un modelo de análisis de políticas. Así mismo se muestran los distintos aspectos que los interesados en la educación superior universitaria deben considerar, si se quiere ocupar un espacio en el futuro y si interesa que la universidad peruana pueda contribuir para que la sociedad se forje caminos posibles a través de una buena docencia que se refleje en su investigación, con alumnos internacionales, sobre todo, en los postgrados; con un investigación que se traduzca en publicaciones, patentes, etc., de impacto mundial, con relevancia en la sociedad porque contribuye a su desarrollo, concretándose en trabajos de muy diversos tipos, promovidos junto con empresas, gobiernos en sus diversos niveles, instituciones públicas o privadas, etc., para que aporten financiación a la universidad.

ABSTRACT

ABSTRACT

A new system of governance to meet the challenges of the twenty-first century university education in Peru based on the model of policy analysis, comes to observe the effect of market competition, distribution of scarce resources according to productivity and performance, and inefficient management of universities as these parameters are changing the criteria of trust and legitimacy of the university system in Peru. Universities are perceived more as public sector institutions, while the services provided should rather contribute to the modernization of society and the emerging knowledge economy. The university reforms initiated in the 80s - have been inspired by successful university organizations that have succeeded in changing its governance and as attempting to transform certain bureaucratic institutions into organizations that act as actors in this global competition for resources and top talent. In this context, the Peruvian university faces two major challenges: to adapt to the new global outlook, and to better respond to the demands, needs and expectations of society. A change in the system of governance for university education give a comprehensive solution to address these challenges by allowing the problems of the university development and integration into global flows. The methodology proposed in this research is qualitative part of the analysis of reality as a whole, without reducing them to their constituent parts, with the interpretation of the facts, seeking to understand the variables involved. a policy for university education in Peru that permeabilizes society is proposed changing the planning model of a model of social reform a model of policy analysis, where the Peruvian State to act as the sole responsible for responding to the applicant as its legal representative, and with external and independent body that provides the basis of practice, as is being done in many university models in the world.

This research presents an initial conceptual phase, which deals with the historical development of universities in Peru, analyzing and clarifying the driving forces over time and distinguish the main lines that give direction and meaning to changes in university educational reality. Also, at this stage an analysis of the current situation of universities in Peru is done to be able to determine what the situation is and whether it is prepared to meet the challenges of the global higher education, for this university models are analyzed most prestigious in the world.

The above theoretical framework allows to lay in a second phase of research, the scientific basis of the model proposed: the planning model of policy analysis for the Peruvian university system. This proposed model of public sphere for the Peruvian college bases its strategy on a planning model with a common goal: "To improve the quality of the Peruvian university education in order to enhance the employability and mobility of citizens and the international competitiveness of higher education in Peru ", and lines of action materialized in four specific objectives: 1) competences (generic and specific subject areas); 2) approaches to teaching, learning and assessment; 3) credits; 4) quality of the program. As well as the methodological foundations of policy analysis model, used as political structure, taking into account the basic characteristics of the model: a) Planning from above; b) focuses on decision making; c) Separation between expertise and decision; d) The study of the results process guides the decision maker.

Finally, a validation phase of the proposed Peruvian university higher education, with the progress already made in Peru on issues of higher education model is analyzed, as is the current context of the new University Law No. 30220 promulgated on July 8 2014, the creation of SUNEDU and reorganization of SINEACE, which are intended to serve the university crisis centered on three main areas included in the law, considered as the basis for reform. First, the State assumes the stewardship of education policies at all educational levels. The second aspect is to install a mechanism for regulating the quality along with the restructuring of those existing ones should lay the foundation for families and students to guarantee that public service is offered, regardless of their individual characteristics, are of common minimum quality and a third aspect is that the law reaffirms that the university is building a space of research-based knowledge and comprehensive training. The aims, structure and organization, forms of graduation, faculty characteristics, the requirement for the general studies, etc., indicate that the academic reflection is the coordinating center of university life. This validation has also been confronted with the results of qualitative interviews with expert judgment that has been made to directors of public and private universities as well as leading members of the former ANR members of organizations like CONCYTEC, IEP, CNE, CONEAU, ICACIT and researchers in higher education, in order to analyze the sustainability of the proposed model in time.

The results show, that the Peruvian university system can implement a change to a model of university education, an educational policy based on clearly defined common goal, a timetable for achieving specific objectives set and, with a change social policy structure to a model of reform policy analysis. It also shows the various aspects that those interested in university education should consider, if you want to occupy a space in the future and if interested in the Peruvian university can contribute to society possible paths is forged through research good teaching, international students, especially in graduate programs; with research that results in publications, patents, etc., global impact, relevance to society because it contributes to their development taking shape in very different types of jobs, promoted with businesses, governments at various levels, public institutions or private, etc., to provide funding to the university.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Los países latinoamericanos en la última década desde el siglo XX e inicios del siglo XXI, desarrollaron reformas universitarias adecuando los currículos de las universidades a los cambios tecnológicos y de mercado que exigía la nueva sociedad de búsqueda de eficiencia y calidad. Los gremios universitarios sentaron sus puntos de vista indicando que se daba la aniquilación de las universidades públicas bajo el disfraz de la reforma. Se inició la discusión del carácter público de la educación que conllevó a un cambio de visión del estado hacia la financiación de la universidad. Ya no se establecía la diferencia entre la universidad pública y la privada. La reforma universitaria establecía el financiamiento por la eficiencia y calidad educativa. En definitiva, se implantaba el modelo de “presupuesto-rendimiento” (Soto Arango, 2006) .

La universidad peruana, de acuerdo a su historia, estuvo bajo la influencia de la escolástica medieval que se ha ido adaptando al carácter democrático, y por tanto los enfoques exclusivamente empresariales, aunque estén matizados o encubiertos por las supuestas necesidades y ventajas de esta perspectiva, no deben ocultarnos una realidad; y es que si la universidad se convirtiera en empresa, dejaría de ser universidad (J. J. Brunner, et. al., 2005).

Adicionalmente, cuando hablamos del gobierno de la universidad peruana debemos colocarnos en la perspectiva Latinoamericana, ya que este mismo tema desde la perspectiva Europea y Norteamericana es totalmente diferente; lo que hace la diferencia es que la universidad peruana al igual que las Latinoamericanas está fundamentadas en el modelo de Córdoba preconizado por el movimiento de reforma universitaria de 1919 y que ha influido decisivamente en las leyes universitarias de 1946, 1969 y la ley 23733 de 1983, en resumen la universidad peruana se definió como una institución de acción política, este modelo de reforma social ha dado algunas propuestas concretas. Es importante mencionar el decreto ley N° 882 de 1995, de promoción de la inversión en la educación superior, este decreto no solo permitió a los privados entrar con fines de lucro a la educación superior universitaria, sino, en el fondo tenía una idea de universidad, porque posibilitó nuevos modelos de gobierno. Estos dos marcos normativos ley N° 23733 y ley N° 882, tenían cada una de ellas un concepto distinto universidad (Cuenca Pareja, 2006). Con la nueva Ley Universitaria N° 30220, en definitiva, la presencia de un modelo para la educación superior universitaria, debe tener una perspectiva más amplia, teniendo en cuenta por un lado la complejidad de la universidad por ser democrática, participativa y colegiada y la tentación de un sistema cuasi empresarial.

Bajo este contexto la situación de la educación superior universitaria en Perú está fundamentada en modelos de enseñanza centrados en el docente, basada en una concepción del conocimiento como algo cerrado definitivo y estático, y bajo la predominancia de un modelo transmisor de información, que se ha visto desbordada por múltiples factores que han apresurado un cambio: movimientos de democratización de la enseñanza superior, que han generado un aumento espectacular del número de estudiantes; procesos de descentralización política, orientados hacia una mayor autonomía universitaria; transformaciones en el papel docente; mayor movilidad de profesores y alumnos;

intercambios y colaboración con otras universidades extranjeras; mayor presión de entorno laboral y el mundo de la empresa; demandas de formación continua, introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tanto en el plano educativo e investigador como administrativo y de gestión, etc.

Al plantear un modelo para la educación superior universitaria en Perú, nos basamos en la validez de la intervención del Estado y en el modo de gobierno de las universidades. No hay duda del carácter social de la universidad, pero parece difícil encontrar el punto de equilibrio del nivel en que debe intervenir el Estado, que es sin duda uno de los temas más importantes en la implementación de la nueva ley universitaria, por cuanto es un elemento facilitador para lograr una institución universitaria moderna, eficiente y capaz de afrontar con éxito los retos que enfrentará la educación superior universitaria peruana.

El Estado debe asumir directamente su rol fiscalizador y normativo. Pero no como un Estado con una tendencia fuerte de arriba hacia abajo sino respetando la autonomía universitaria con la participación estructurada de organismos independientes, aquí juega un papel muy importante la asociación de rectores en la medida consiga coordinar investigaciones, verificar la calidad de la educación, velar por el intercambio estudiantil, garantizar la movilidad de los docentes y otras acciones que la propia nueva ley universitaria faculta. Para cumplir con ello se debe recordar que la universidad es la continuidad de la educación básica, y por tanto le corresponde al Ministerio de Educación esta responsabilidad, no podemos pedirle a las propias universidades que formen un órgano que se norme a sí mismo ya que esto es función del Estado (UNIVERSIA, julio 2014).¹

Se ha señalado ya en anteriores oportunidades que la eficiencia es el norte al cual se debe aspirar en la gestión de las universidades: la nación espera resultados, la sociedad necesita universidades generadoras de conocimiento y transmisoras del mismo a través de la investigación vinculada a la realidad de nuestro sistema social y económico; por ello es que, si reconocemos la diversidad y pluralidad de nuestro país, debemos también normar que se respete esa misma diversidad y pluralidad en las instituciones universitarias.

¹ III Encuentro Internacional de Rectores UNIVERSIA. Carta UNIVERSIA Río 2014. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas. Río de Janeiro, julio 2014.

i. Preguntas de investigación

A continuación se enuncian las preguntas de investigación planteadas:

1. ¿Cuáles son los retos y tendencias que enfrenta el sistema universitario peruano si quiere responder con calidad a las exigencias mundiales?
2. ¿El EEES y la implementación del Proceso de Bolonia al modelo Español, son un referente para el cambio del sistema universitario peruano?
3. ¿De acuerdo a la estructura política, social y administrativa del sistema universitario peruano, es posible proponer un modelo de planificación, que pueda responder a un modelo de planificación de análisis de políticas?
4. ¿Es posible encontrar en el Perú evidencias que permitan deducir que el cambio de modelo en el sistema universitario es posible?

ii. Objetivos e hipótesis de la investigación

Los esfuerzos por desarrollar métodos científicos para la competitividad de la educación universitaria, desempeñan en la actualidad un papel preponderante en los foros técnicos y de investigación.

Esta investigación se enmarca en una de las líneas de investigación preferente del Departamento de Proyectos y Planificación Rural de la Universidad Politécnica de Madrid: la implementación de un modelo de planificación de ámbito público para la educación universitaria en Perú, teniendo en cuenta su estructura política, social y económica y su integración a las exigencias mundiales de calidad, efectividad y transparencia.

El **objetivo general** de esta investigación es fundamentar y contrastar científicamente un modelo para la educación superior universitaria peruana con líneas de acción específicas y una estructura política de acuerdo al contexto peruano, que permita a su sistema universitario responder a las exigencias mundiales.

Los **objetivos específicos** de esta investigación han sido:

1. Analizar el comportamiento de la universidad peruana, su evolución a lo largo de la historia y como se encuentra la educación universitaria en la actualidad, y finalmente obtener y proponer unas tendencias que sirvan para compararlo con los sistemas universitarios de más prestigio en el mundo.
2. Analizar la reciente implementación del Proceso de Bolonia a las Universidades Europeas, en especial al modelo universitario Español como mejor práctica, para definir los objetivos de la política educativa peruana, por la experiencia que ha tenido hacia el cambio a un modelo de universidad que responda a la internacionalización y la globalización de la educación superior universitaria.
3. Proponer un modelo para la educación superior universitaria en Perú, analizando los modelos de planificación de ámbito público más relevantes, en la evolución del contexto

político, social y cultural de la educación universitaria, para ver con que bases se cuenta para proponer un cambio que permita compararnos lo que está sucediendo en la estructura política de los modelo de educación superior universitaria en el mundo.

4. Validar el modelo para la educación superior universitaria en Perú, en primer lugar sentando bases con el análisis de los avances que existen en materia de educación superior universitaria y en segundo lugar conseguir sostenerlo con las líneas de trabajo vigentes en educación superior universitaria, que lleven al sistema universitario peruano a enfrentar los retos de la educación universitaria mundial.

En cuanto a las **hipótesis** de partida de esta investigación se ha considerado las siguientes:

Hipótesis:

1. Lo retos y tendencias del sistema universitario peruano, le permitirán hacer frente a las exigencias mundiales de calidad, movilidad y pertinencia de la educación universitaria.
2. Se puede aproximar la implementación del Proceso de Bolonia al modelo universitario español, como una buena práctica a seguir para el modelo universitario peruano, respondiendo a un modelo de planificación de análisis de políticas.

iii. Metodología general de la investigación

La metodología general planteada en la investigación parte de un enfoque cualitativo, partiendo del análisis de la realidad como un TODO, sin reducirlos a sus partes integrantes, mediante un proceso dinámico con la interpretación de los hechos, buscando entender las variables que intervienen más que medirlas y acotarlas (Cortés Cortés M.E., 2005).

Esta investigación se basa en una revisión conceptual de la evolución histórica de la educación universitaria en Perú, y en el análisis de los hechos de cómo actualmente la universidad peruana está respondiendo a las exigencias mundiales. Sobre esta realidad se determinan los objetivos concretos de la investigación, y a través de varias preguntas se plantea el problema. La exhaustiva revisión bibliográfica de las diferentes fuentes primarias, secundarias y terciarias, ha permitido construir una estructura teórica existente. El estado del arte del sistema universitario peruano y el marco conceptual determinan las bases científicas que han permitido diseñar la propuesta de un modelo de planificación para el sistema universitario peruano, acercando el conocimiento experto al conocimiento decisor propio del análisis de políticas. Esta propuesta de modelo es validado y contextualizado con los avances y línea de estudio vigentes en materia de educación universitaria en Perú, así como por la entrevistas a juicio de expertos, que permitan proponer una nueva realidad para la universidad peruana (Figura 1).

Figura 1. Metodología general de la investigación

Fuente: Elaboración propia

iii.i Esquema general de la investigación

1º Parte. Marco Conceptual

Este apartado comprende los capítulos uno y dos de la tesis, y corresponde con la realización de una completa revisión bibliográfica tanto nacional como internacional sobre aquellos temas considerados claves en la investigación.

Capítulo 1: Sistema de educación superior universitaria en el Perú

En el **primer capítulo** se realizó una revisión bibliográfica para analizar y comprender la evolución de la educación superior universitaria en el Perú a lo largo de la historia, así como el comportamiento actual de la universidad peruana basada en los datos estadísticos de los dos últimos censos universitarios peruanos de los años 2006, 2010 e informes del año 2013, realizados por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y el Instituto Nacional de Estadística (INEI), así como una revisión de las leyes en materia de Educación, como resultado del análisis identifico algunas tendencias que sirvan para compararnos con lo que está sucediendo en el mundo en cuanto a educación superior universitaria.

Capítulo 2: **El Espacio Europeo de Educación Superior como referente para el cambio**

En el **segundo capítulo** se presenta un análisis de los sistemas universitarios más importantes del mundo como es el Espacio Europeo de Educación Superior, y el sistema Americano, como sistemas universitarios de mayor influencia en el mundo académico. Se hace una revisión de estos sistemas, para ver hacia cual debe aproximarse el sistema universitario peruano, pudiendo concluir que en esta mezcla equilibrada de universidad moderna la certificación de competencias y la diversidad, son claves para el éxito. Este capítulo se centra en el Espacio Europeo de Educación Superior por ser en los últimos años la mayor área mundial universitaria, formado por los sistemas universitarios de más de 40 países de la Unión Europea, con sistemas comparables y homologables entre sí, con una armonización de calendarios y ciclos académicos, con un reconocimiento explícito del valor educativo de los estudios interculturales y con una clara apuesta por la movilidad, la calidad y la internacionalización, teniendo en cuenta dentro de su modelo, lo mejor del modelo universitario americano, para hacer una comparación con la gestión actual de la educación superior universitaria en el Perú.

Parte II. Propuesta de modelo:

Capítulo 3: **Bases para un nuevo modelo de planificación de la educación superior universitaria en Perú.**

En este capítulo se presenta el esquema conceptual del modelo propuesto, con su relación de actores, el cambio de estructura como dimensión política y la propuesta de una dimensión cualitativa con una política educativa con unas líneas de acción específicas y un cambio en su estructura política que permita esta implementación.

Parte III. Validación del modelo propuesto:

En el **cuarto capítulo**, se valida el modelo para la educación superior universitaria en Perú, en primer lugar sentando bases con el análisis de los avances que existen en materia de educación superior universitaria y en segundo lugar conseguir sostenerlo con la opinión a juicio de expertos de los resultados de entrevistas a los principales investigadores y gestores de la educación universitaria, con la finalidad de llevar al sistema universitario peruano a enfrentar los retos de la educación universitaria mundial.

Parte IV. Conclusiones:

Capítulo 5: En esta parte se extraen una serie de conclusiones y lecciones de experiencia, que permiten abrir líneas futuras de investigación.

Figura 2. Esquema general de la investigación

iv. Producción científica asociada a la tesis

En este apartado se citan los artículos, comunicaciones asociados a la investigación:

Capítulo 1. Sistema de educación superior universitaria en el Perú

An approach of the European higher education framework to the management of higher education at university level in Perú. Publicación en revista Procedia-Social and Behavioral Science Journal, volumen 15, páginas 586-591. ISSN: 1877-0428©2011. Indexado en Scopus con factor de impacto SJR = 0,156 y (Q3 en 2014 en social sciences), ScienceDirect and Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science).

Local relevancy evaluation in the accreditation bodies for engineering master's programs. Publicación en revista Procedia-Social and Behavioral Science Journal, volume 15, páginas 475-479. ISSN: 1877-0428 © 2011. Indexado en Scopus con factor de impacto SJR = 0,156 y (Q3 en 2014 en social sciences), ScienceDirect and Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science).

Capítulo 2. El EEES como referente para el cambio

Principios, objetivos e instrumentos de la educación superior universitaria en el Perú, para la convergencia Europea. Comunicación en el XV International Congress on Project Engineering (2011 Huesca). Publicado por la Internacional Project Management Association (IPMA) y la Asociación Española de Ingeniería de Proyectos (AEIPRO) con ISBN: 978-84-

615-4543-8©2011. Páginas 2577-2588, como resultado de un doble proceso de evaluación por pares ciegos.

Capítulo 3. La educación superior universitaria en el Perú, un análisis desde los modelos de planificación.

Toward a planning model for the Peruvian university system as a competitive strategy. Publicación en revista *Procedia-Social and Behavioral Science Journal*, volume 46, páginas 1077-1083. ISSN: 1877-0428 © 2012. Indexado en Scopus con factor de impacto SJR = 0,156 y (Q3 en 2014 en social sciences), ScienceDirect and Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science).

The influence of transparency on self-evaluation as part of the university accreditation process in Peru. Publicación en revista *Procedia-Social and Behavioral Science Journal*, volume 46, páginas 1069-1076. ISSN: 1877-0428 © 2012. Indexado en Scopus con factor de impacto SJR = 0,156 y (Q3 en 2014 en social sciences), ScienceDirect and Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index (Web of Science).

Capítulo 4. Avances para la validación del modelo

Planning model for the Peruvian university system. Publicación en revista *Procedia-Social and Behavioral Science Journal*, volume 183, 13 mayo 2015, Pages 266-273. ISSN: 1877-0428 © 2015. Indexada por la Unión Internacional de editores AWER-Center Proceedings, by AWER index, SCOPUS (SJR: 0,156 y Q3 en Educational Technology Researches), EBSCO, THOMSON REUTERS e ISI WEB OF SCIENCE.

Changes in the governance system for higher education in Perú to meet the challenges of the 21st century. Publicación en revista *The Journal of Social Sciences Research*, 2015, vol. 1, issue 8, pages 109-118 con ISSN: 2411-9458©2015. Indexada en ResearchGate, Citeulike, RePec, IDEAS, Scientific Indexing Service, Academia, Advance Science Index, International Institute Of Organized Research, Academic Resource Index, SHERPA, entre otros.

The governance of the Peruvian university: The road to educational quality. Enviado el 07 de febrero 2016 para revisión a la Revista *Higher Education (JCR: Q2 en Education & Educational Research)*. Revista indexada en ISI y en Scopus con categoría Q2. – Categoría de JCR en EDUCATION Y EDUCATIONAL & RESEARCH.

iv.i Motivación

El desarrollo profesional del autor de esta tesis ha sido fundamentalmente en la docencia y gestión universitaria con una experiencia de más de 19 años tanto en universidades públicas como privadas, que me han permitido reflexionar sobre la educación superior universitaria en Perú, como base para el desarrollo sostenido del país.

En cuanto a la enseñanza universitaria la tendencia mundial es a la integración real de la enseñanza universitaria, el cambio en el rol y funciones docentes, nuevos planteamientos evaluativos, competencias, etc. Estas tendencias mundiales en la enseñanza además de los fenómenos mundiales como la internacionalización y la globalización de la educación superior universitaria se recogen en la Propuesta de Bolonia, que busca la transformación del modelo educativo universitario del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), esta propuesta ha sido recientemente implementada en la Universidad Española con sus ventajas y desventajas, trayendo consigo una mayor movilidad de profesores y alumnos, así como nuevas estructuras políticas para las universidades como es la delegación de la dirección y toma de decisiones de un nivel estatal a agencias externas (independientes) un claro ejemplo la ANECA en España.

La Universidad Peruana durante los últimos cinco años está tratando de responder a las exigencias mundiales, para favorecer el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia de la educación universitaria. Esto se aprecia por el gran número de seminarios y publicaciones habidos sobre el tema. Además existen leyes y acuerdos importantes como la ley de creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) 2006, la ley de creación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria (CONEAU) 2009, la promulgación de la nueva ley universitaria julio de 2014, el III Encuentro Internacional de Rectores. Río de Janeiro, julio de 2014, el CADE 2014 y 2015 por la Educación Superior en Perú, entre otros.

Si bien es cierto hay avances en el sistema universitario peruano, todavía presenta muchas deficiencias y todavía hay mucho camino por recorrer si interesa que la universidad peruana pueda contribuir para que la sociedad se forje caminos posibles a través de una buena docencia que se refleje en la investigación, con alumnos internacionales, sobre todo, en los postgrados; con una investigación que se traduzca en publicaciones, patentes, etc., de impacto mundial, con relevancia en la sociedad porque contribuye a su desarrollo, concretándose en trabajos de muy diversos tipos, promovidos junto con empresas, gobiernos en sus diversos niveles, instituciones públicas o privadas, etc., para que aporten financiación a la universidad.

Esta investigación parte de analizar la situación actual para poder estructurar un modelo para la educación superior universitaria en Perú. El pensamiento de la planificación y su evolución, que se desarrolla en este programa de doctorado ha sido fundamental para ubicar un modelo de planificación de ámbito público para el sistema universitario peruano, de acuerdo a su estructura política, social y administrativa, y pueda responder desde un marco estratégico a las exigencias mundiales.

v. Bibliografía

- Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. . (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. E. (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. World Bank Publications.
- Asamblea Nacional de Rectores. (varios años). Recuperado de <http://www.anr.edu.pe/index.php/eventos-y-noticias/prensa-publicaciones/boletines>.
- Appleseed. (2003). *Engines of Economic Growth, The Economic Impact of Boston's Eight Research Universities on the Metropolitan Boston Area*. Recuperado de http://www.masscolleges.org/files/downloads/economicimpact/EconomicReport_Full%20Report_FINAL.pdf.
- Aranzamendi, L. (2008). Crisis universitaria. Insurgir contra la mediocridad para hacer ciencia. Arequipa: ADRUS.
- Arredondo, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odisea. Revista electrónica de Pedagogía*.
- Arregui, P. (1993). Empleo, ingresos y ocupación de los profesionales y técnicos en el Perú. *Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Notas para el Debate, No. 9*, 9-48.
- Bank, W. (1993). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Bergen, C. d. (2005). *The European Higher Education Area- Achieving the Goals*.
- Berlín, C. d. (2003). *Realising the Europe Higher Education Area*. Berlín. Recuperado de <http://www.uam.es/europea/Berlin%comunicado.pdf>. 15/04/04.
- Bolívar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC.

- Bolivar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.
- Bordás, M. I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.
- Bowen, W. G., Matthew, M., & Chingos, M. S. M. (2009). *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities*, Princeton University Press. New Jersey: Princeton.
- Brennan, J., & Naidoo, R. (2008). Higher Education and the Achievement (and/or Prevention) of Social Justice. *Higher Education* N° 56, 287-302.
- Brunner, J. (2008, June). *Educación Superior en América Latina: elementos para un enfoque comparativo*. In presentación en la Conferencia Regional de Educación Superior.
- Bugarin Olivera, R. (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *Rev. Mex. Orient. Educ., abr. 2009, vol.6, no.16*, 50-58, ISSN 1665-7527.
- Cabezuelo, L., & Francisco & Sierra Sánchez, J. (2009). *La renovación de la docencia del Periodismo en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): nuevas herramientas de enseñanza-aprendizaje*, en Pinto, Ricardo Jorge & Sousa, Jorge Pedro (Coords). Porto, Portugal: Os Jovens e a Renovação do Jornalismo. Edições Universidad Fernando Pessoa. Depósito legal:287738/09. ISBN: 978-989-643-025-2.
- Canosa, J. (2007). *Cómo crear una universidad de élite en Libertad digital*. Recuperado de <http://revista.libertaddigital.com/como-crearuna-universidad-de-elite-1276233782.html>.
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la Era de la Información*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cazorla, A. (2015). Una Universidad para la empresa y la sociedad. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/economia/2015/12/27/56784b7fe2704e8e268b4585.html>
- Clark, B. R. (1992). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. Azcapotzalco: UNAM.
- Clark, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacio de investigación y docencia*. México: Miguel Ángel Parrúa. UNAM.

- Cobo, J. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis. Tesis Influencia de los Modelos Universitarios*. Madrid: Ed. Narcea.
- Cohen, D. (2002). *Nuestros tiempos modernos*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Corbella, M. R. (2004). El espacio Europeo de educación superior y las titulaciones de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61.
- Copaes buscará mejorar la calidad de las carreras universitarias. (28 de setiembre de 2015). *Andina*. Recuperado de <http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-copaes-buscar-mejorar-calidad-las-carreras-universitarias-577282.aspx>
- Cuenca Pareja, R. (2006). Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción. *La educación en los tiempos del APRA: Balance, 2009* (pp. 5-11).
- Cuenca Pareja, R. (2016). Si la universidad no investiga, no es buena. Instituto de Estudios Peruanos. Recuoerado en <https://es.scribd.com/doc/296189840/Si-la-universidad-no-investiga-no-es-buena-entrevista-a-Ricardo-Cuenca>.
- Charle, C. (2004). "Patterns." A History of the University in Europe, *Vol. III: Universities In the Nineteenth and Early Twentieth Centuries* (pp. 35-80). New York: Ed. Walter Rüegg. New York: Cambridge University Press.
- Davies, R. (2008). *The Bologna process: The quiet revolution in nursing higher education School of Health Science, Swansea University, Glyndwr Building, Singleton Park, Swansea SA2 8PP, United Kingdom Accepted 8 May 2008. Available online 10 July 2008.*
- Díaz, H. (2000). La reforma del mercado educativo. Abusada, R. et al. "La Reforma Incompleta". Instituto Peruano de Economía y Universidad del Pacífico.
- Díaz, J. J. (2008). *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta*. En: BENAVIDES, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, 2008. p. 83-129.
- Estebaranz, A. (2003). *La planificación en la universidad*. In: MAYOR, C. (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB. p. 83-111.

- Gimeno, J. (2005). *Nos habíamos olvidado del alma mater. ¿Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades?*. J. Gimeno (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Informe Final. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades*. *Revista Iberoamericana de educación* N°35, 151-164.
- Haug, G. (2005). *Reformas universitarias en Europa en el contexto del proceso de Bolonia: Retos y oportunidades, en Lanzamiento de un proyecto universitario Latinoamericano*. México: CENEVAL, p. 13.
- Hawes, G., & Donoso, S. (2003). *Organización de los estudios universitarios en el marco de la Declaración de Bolonia*.: Documento de Trabajo.
- Kehm, B. M. (2007). *The impacts of University Management on Academic Work: Reform Experiences in Austria and Germany*: Management Revue.
- Kehm, B. M. (2011). *La Gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: OCTAEDRO-ICE.
- Keith, P. (2008a). *The Impact of International Students in Massachusetts Higher education*. Recuperado de <http://www.masscolleges.org/images/PDF/impactofinternationalstudentsinmassachusettshighereducation.pdf>.
- Lucas, C. J. (2006). *American higher education: A history*: Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación. (2006). *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2006*. Lima: Serie Cuadernos de reflexión y debate VII. Dirección de Coordinación Universitaria.
- Mora, J. G. (2004). *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 13-37.

- Mora, J. G., & Fernández Lamarra, N. (2005). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*, Comisión Europea-EDUNTREF, Buenos Aires, junio 2005.
- Moscoso, P. (2003). *El Proceso de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas: El camino hacia la Acreditación. Jornadas de Acreditación y Calidad. Asociación Alexander Von Humboldt de España. Alcalá de Henares.*
- Muñoz, E. (2002). *Veinticinco años en la evolución del sistema, Quark, Un análisis de la política científica en España*, N.º 22-23, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- Neave, G. (2004). The Bologna Process and the Evaluative State. En: UNESCO Forum Occasional Paper series Paper, n° 7: Managerialism and Evaluation in Higher Education.
- OECD. (2010). *Education to day crisis survey 2010 - The impact of the economic recession and fiscal crisis on education in OECD countries- OECD Directorate for Education Working Paper No. 56.*
- Ortega, & Gasset. (1930). *Misión de la Universidad (reeditado en Obras Completas, tomo IV pp.313-353, Alianza, 1987)*. Madrid.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (2009). *University governance*: Springer Netherlands.
- Pastor, J. M., Raymond, J. L.-, & Serrano, R. L. (2006). *El rendimiento del capital humano en España*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- Pelfrey, P. A. (2004). *A Brief History of the University of California, Berkeley: University of California.*
- Pérez Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2001). *Educación Superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Rauret I Dalmau, G. E. M. M. A. (2006). *El Modelo Español: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Presentado en los encuentros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo "La aplicación los criterios para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior"*. Una propuesta de Futuro. Santander.

- Rizvi, F. (2011). *Simposio Internacional organizado por la sociedad de Educación Comparada en Europa (CESE) y el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), en abril de 2011: con el tema "Las universidades, los Estados y los mercados en una Europa que cambia: hacía una gobernanza creativa de la enseñanza superior"*.
- Rojó, J. (2001). *La gestación de un sistema en el marco de los "félices ochenta"*, *Quark, Un análisis de la política científica en España*, N.º 22-23. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- Roselló Nicolau, G. (2005). *Evaluación Institucional: Evaluación y Acreditación. Jornada sobre la adaptación de la Universidad al EEES*. San Sebastián: 5-7 de septiembre.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea. 224 p.
- Rüegg, W. (2004). "Themes." *A History of the University in Europe, Vol. III: Universities In the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*. Ed. Walter Rüegg. New York: Cambridge University Press, 2004. 3-31.
- Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada: Europa y EEUU, Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. Colaboradores: Marta Moreno, Ludger Mees eta Juan Ignacio Pérez*.
- Salaburu, P., Haug, G., & Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible. Edit. Academia Europea de Ciencias y Artes. Madrid*.
- Salaburu, P., Mees, L., & Pérez, J. I. (2003). *Sistemas universitarios en Europa y EEUU. Academia Europea de Ciencias y Artes*.
- Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: Lessons of experience. The road to academic excellence: The making of world-class research universities. 32-342.
- Salmi, J. (2013). If ranking is the disease, is benchmarking the cure?. Rankings and Accountability. *in Higher Education*, 235.
- Sánchez-Asiain, J. A. (2010). *Economía española, modelo viejo-modelo nuevo. Discurso leído en la Sesión Ordinaria de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, en Madrid, el 26 de enero de 2010*.

- Si no tenemos educación de alta calidad, estamos hipotecando el futuro de muchos jóvenes. (25 de setiembre 2015). *Gestión*. Recuperado de <http://gestion.pe/empresas/si-no-tenemos-educacion-alta-calidad-estamos-hipotecando-futuro-muchos-jovenes-2143757>
- Soto Arango, D. (2006). *Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana*. Dirección de Investigaciones, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, código 9005-093.
- Stensaker, B., & Gortnitzka, A. (2009). *The Ingredients of Trust in European Higher Education*. En: Kehm, B. M; Huisman, J.; Stensaker, B. (eds.) (2009). *The European Higher Education Area: perspectives on a Moving Target*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 125-139.
- Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L., & Westerheijden, D. (2010). The Impact of the European Standards and Guidelines in agency Evaluation. *European Journal of Education* 45 (4), pp. 577-587.
- Tuson, M. (2002). *¿Sueñan los jóvenes investigadores con una carrera profesional?*, *Quark*, Un análisis de la política científica en España, N.º 22-23, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Recuperado de <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- Tuning América Latina. (2004-2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final- Proyectos*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- UNIVERSIA. (julio 2014). *III Encuentro Internacional de Rectores. Carta UNIVERSIA Río 2014*. Paper presented at the Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas, Río de Janeiro.
- Zabalza, M. A. (2009). Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR On-Line*, 9(34), 123.

CAPÍTULO I
SISTEMA DE EDUCACIÓN
SUPERIOR UNIVERSITARIA EN
PERÚ

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	64
2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD EN EL PERÚ.....	65
2.1 La universidad colonial.....	66
2.2. La República y la universidad	68
2.3. La educación en el siglo XX	71
2.4. La actualidad de la universidad peruana.....	74
3. ORGANIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN EL PERÚ	78
3.1 Cantidad de Universidades.....	78
3.1.1. Universidades según su situación:	79
3.1.2. Distribución de las universidades	81
3.2. Alumnos matriculados por tipo de universidad	82
3.3. Alumnos de posgrado.....	83
3.4. Docentes universitarios	85
3.6. Presupuesto del sector educación en función del PBI.....	90
3.7. La población con discapacidad.....	93
3.8. Los grados académicos y títulos profesionales.....	94
3.9. Carreras y demanda laboral.....	96
3.10. Índice global de Competitividad	96
4. EL MARCO LEGAL DE LA UNIVERSIDAD PERUANA.....	99
5. EL SISTEMA DE GOBIERNO UNIVERSITARIO.....	112
5.1. La Asamblea Nacional de Rectores (ANR)	113
5.2. El Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU).....	114
5.3. La Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación	115
5.4. El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)	116
5.5. El consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria – CONEAU	118
5.6. Nueva Ley Universitaria N°30220	122
6. RETOS Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ.....	124
7. CONCLUSIONES	127
8. BIBLIOGRAFÍA	131

1. INTRODUCCIÓN

La universidad, actualmente, presenta grandes desafíos para adecuarse a las exigencias de una realidad distinta. Ello lleva a plantear la necesidad de realizar ajustes para renovarla, que no solo de respuestas eficientes, sino que ejerza el liderazgo académico, científico y tecnológico que la sociedad demanda (Rama, 2006). Por ello se considera necesario abordar en el primer capítulo cómo ha ido evolucionando el sistema universitario peruano en el tiempo, desde sus inicios, en el año 1551 con la creación de la Universidad de San Marcos, hasta nuestros días (Rios Burga, 2009b), profundizando en los cambios producto de la nueva ley universitaria². Por ello se plantea como objetivo de este capítulo buscar en el ámbito interno y externo los cambios importantes que han incidido en su desarrollo, como el crecimiento de la población universitaria, la heterogeneidad y segmentación de la oferta educacional, la nueva estructura del financiamiento con el desarrollo del sector privado y el nuevo perfil de los estudiantes. La metodología seguida para el desarrollo de este capítulo es la recopilación de información de fuentes secundarias, principalmente de bibliografía, de bases de datos científicas internacionales así como publicaciones de organismos nacionales e internacionales relacionadas con la educación superior.

El capítulo se centra en la revisión de la evolución histórica de las últimas décadas que ha llevado al sistema universitario peruano a múltiples modificaciones tanto por la vía de la reforma de los marcos legales, como por la aparición de nuevos actores, las transformaciones en las bases sobre las cuales se articulaban las políticas públicas, las crisis de las instituciones universitarias y el proceso de masificación de la educación.

La universidad peruana ha ido transitando lentamente de una autonomía absoluta de las universidades, sobre todo de las públicas, a un sistema de autonomía regulada, descentralizada a través de la Asamblea Nacional de Rectores, buscando mecanismos de control académico, de regulación externa de los sistemas de acceso, de participación en la formulación de políticas para la asignación de los recursos en función a su gestión, donde ha predominado el modelo de Escuelas y Facultades. Este giro de control por parte del Estado, reduciendo cada vez más su rol de evaluador, al delegar su responsabilidad a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), fue con el propósito de aumentar la eficiencia, responsabilidad y capacidad de respuesta de las universidades hacia su entorno, esto decantó en un aumento de la autonomía de las universidades y en un decremento de la calidad de la educación universitaria, por esta razón analizamos cómo se encuentra estructurado el gobierno del sistema universitario, la función de la Asamblea Nacional de Rectores y el Modelo de calidad para la acreditación (CONEAU).

Es importante mencionar en este capítulo la Nueva Ley Universitaria N° 30220, aprobada y promulgada en julio de 2014, esta ley nace con la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU), organismo autónomo que será responsable de velar por la calidad de la educación universitaria y fomentar la investigación como una de las actividades más importantes durante la formación profesional. (Pereyra-Elías, R., Huaccho-Rojas, J. J., Taype-Rondan, Á., Mejía, C. R., & Mayta-Tristán, P., 2014).

Este pasar por la historia permitirá conocer las bases donde se encuentran sentados los cambios de la educación universitaria que permita establecer los retos y tendencias de la Educación Superior

² Consejo Nacional de Educación. Comisión de Educación Superior. Lineamientos para elaborar los nuevos estatutos de las universidades en el marco de la Ley N°30220. Lima, Octubre de 2014.

en el Perú. (Samoilovich, D., 2008), hasta llegar al resumen del último CADE para la educación 2015, donde el Ministro de Educación Jaime Saavedra³ señala la necesidad de desarrollar una política nacional universitaria que exige la nueva ley universitaria para construir un sistema universitario diverso que forme ciudadanos, desarrolle conocimientos y construya respuestas a las necesidades de desarrollo.

Finalmente se exponen las conclusiones del capítulo, considerando los elementos conceptuales más apropiados para su aplicación en el contexto de la educación superior universitaria. Entre ellos se destaca en la evolución histórica que la universidad peruana fue una prolongación del modelo universitario español y en el avance hasta la actualidad del sistema universitario peruano, podremos determinar los retos y tendencias que enfrenta la educación superior universitaria en Perú para responder a las exigencias mundiales.

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD EN EL PERÚ

Desde sus inicios, la educación universitaria en el Perú ha sido un canal de transmisión de los valores culturales, costumbres y modos de vida de la población. Y junto a su complejidad, revela tanto la magnitud de su poder liberador y transformador, así como sus impotencias y deficiencias. Pero de todos modos, para introducir cambios en una realidad educativa universitaria es indispensable considerar sus fuerzas impulsoras a través del tiempo y distinguir las principales líneas que le imprimen dirección y sentido (Rios Burga, 2010b; Robles Ortiz, 2006).

En esta perspectiva, Valcarcel (1975) nos dice que la motivación que antes tuvieron los hombres no debe omitirse para entender plenamente la problemática actual de las universidades; estas solo serán comprendidas a cabalidad, siempre que se estudien los hechos de mayor trascendencia de su desarrollo histórico.

La historia de la instrucción pública en el Perú, para José Carlos Mariátegui (1928), en el conocido trabajo publicado *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, tuvo tres influencias: la herencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. Pero solo la española logra en su tiempo un dominio completo. Las otras dos se insertan mediocrementemente en el cuadro español, sin alterar demasiado sus líneas fundamentales.

La educación superior universitaria se inicia en el Perú con la creación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por Real Cédula expedida por don Carlos V, el 12 de mayo de 1551; la misma que fue inaugurada en la Sala Capitular del Convento de Santo Domingo en el año 1553. En el año 1571 obtiene la aprobación Pontificia y en el año 1574, recibe el nombre de Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La creación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos tiene como institución precursora la creación en la Ciudad de Los Reyes, del “Estudio General o Universidad”, a cargo de la Orden de Predicadores –Padres Dominicos- el 1.º de Julio de 1548, celebrado en la ciudad del Cusco. Dicha institución se encargaría de la formación de los evangelizadores de las nuevas tierras. Se enseñaría escritura, teología, gramática y lengua Quechua.

³ Jaime Saavedra. Ministro de Educación. **CADE** por la Educación 2015. Enfoquemos la Educación en el desarrollo del país. Lima, 19 de junio de 2015.

2.1 La universidad colonial

Como otras instituciones (municipalidades, cortes de justicia, iglesia católica), las universidades son en el Perú instituciones traídas por los conquistadores en el siglo XVI. (Robles Ortiz, 2006).

Rodriguez (1972) afirma que “El cambio de espacio de las universidades —de Europa al Perú— no implicó la introducción de nueva estructura, nueva orientación, nuevos contenidos y nuevos métodos. Habíase forjado durante la edad media europea, cuatro siglos antes de erigirse la primera universidad en el Perú. Aquí repitieron la tradición académica de su espacio originario. Fueron una prolongación del modelo universitario español” (pág. 174).

La Universidad San Marcos (1551) nació como un “estudio general” autorizado primero por el poder real y luego por el poder pontificio; se organizó en facultades y otorgó grados reconocidos por ambos poderes, aceptados en toda la cristiandad.

Fue una institución elitista, fundada para los hijos de los funcionarios de la Corona y para los de la aristocracia colonial derivada de la conquista. Se caracterizó por la influencia del ergotismo escolástico tomista y por desarrollar una enseñanza dogmática y elitista, donde se impuso el sofisma, la preocupación metafísica y el prejuicio (Rios Burga, 2009a).

Esta preocupación aristotélica, teológica y metafísica correspondió al espíritu y al pensamiento imperante. Para Soto Arango (2006) estaba vinculado a los sistemas político, religioso y cultural implantados por España en América. Así marchó la Universidad durante los siglos XVI, XVII y XVIII, y en este último se anquilosó un

Universidad de San Marcos 1551. Lima

poco; prueba de ello es que las formas de la materia educativa surgieron en un colegio como era el Real Convictorio de San Carlos de Lima, luego de la expulsión de los jesuitas.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII se produjeron los cambios dentro de la vida intelectual de la Colonia. Las reformas introducidas por los Borbones, desde principio de siglo, y la irradiación de nuevas corrientes de pensamiento motivaron e impulsaron estos cambios. Se empezaron a difundir esas ideas reformistas lenta y paulatinamente. El pensamiento de la Ilustración Europea prendió en la mente y la acción de los sectores universitarios (Robles Ortiz, 2006).

Real Convictorio de San Carlos de Lima

En 1770, el rey Carlos III, desde España dictó algunas disposiciones que iban en contra del pensamiento escolástico. En el caso peruano, el virrey Amat y Juniet introdujo algunas reformas en los planes de estudios. Así, por ejemplo, en el campo de la filosofía se dejó en libertad a los alumnos para que cultivasen el pensamiento filosófico de su conveniencia, y en teología se empezaron a usar libros de autores franceses.

Como consecuencia de los cambios introducidos en el sistema educativo, a fines del siglo XVIII se inició la etapa regalista derivada de la enciclopedia y de la revolución, pero no se dio un proceso definido de sustitución sino una fuerte y confusa mezcla de escolasticismo y enciclopedia, de teología y liberalismo, de ciencia y religión; imagen esta que comprendió perfectamente a la universidad de aquel momento histórico (Vargas Ugarte, 1966).

Por otro lado, conviene señalar que la primera reforma universitaria del Perú se inició en 1571 en la Universidad de San Marcos (Valcárcel Esparza, 1975). Este fue un movimiento reformista dirigido por los laicos y duró 10 años. En aquel entonces se buscaba dotar a la universidad de rentas propias y un plan de asignaturas para las cinco facultades que tenía San Marcos. De esta manera se inició el largo camino reformista y contestatario que ha caracterizado históricamente a la universidad peruana. Esta etapa se caracterizó por el desprecio de la historia, la geografía, las ciencias naturales y la formación física; son los testimonios de una etapa universitaria del Perú correspondiente a un espíritu encomendero virreinal (Varios autores, 2004).

En 1678 se fundó en San Marcos la cátedra de Prima de Matemáticas, la cual no gustaba de la observación ni del análisis; todo seguía girando en torno a la teología y a la retórica (Valcárcel Esparza, 1981).

La llegada de los Borbones al poder en España y la expulsión de los jesuitas motivaron el desarrollo y algunos cambios en la educación. Las ideas reformistas se propagan rápidamente y el aristotelismo tuvo que ceder el paso a Descartes y Newton. El virrey Amat, como ya lo hemos dicho, dictó algunas reformas que se pusieron en práctica en San Marcos, y creció el interés por las ciencias naturales y sociales, a despecho de las viejas posiciones escolásticas.

La Universidad de San Marcos, dominada por viejos maestros escolásticos, no siguió el mismo camino. Sin embargo José Baquijano y Carrillo, Hipólito Unanue, Morales Duarez, Egaña, González Laguna y otros intentaron atacar los métodos y las concepciones retrógradas, tratando de introducir las reformas que se implantaron en San Carlos por Toribio Rodríguez de Mendoza (Universidad Mayor de San Marcos, 1999).

La muestra más clara de esta inquietud se dio en 1783, en momentos de la elección del Rector de San Marcos, cuando los reformistas propusieron como candidatos a Baquijano y los

tradicionalistas a José Miguel Villalta. En dicha contienda triunfó el segundo de los nombrados y, naturalmente, los intentos de reforma fracasaron.

El grupo reformista empezó a reunirse bajo la denominación de la Academia Filarmónica, fundada en 1787 por José Rossi y Rubí. De aquí nació la Sociedad Amantes del País, cuyo órgano de difusión, el Mercurio Peruano, se empezó a editar en enero de 1791. El Mercurio ayudó a formar la conciencia nacional criolla en favor de la causa independentista. Su presidente fue precisamente José Baquíjano y Carrillo.

En el campo de la medicina merece destacarse el nombre de Hipólito Unanue, quien propugna, desde el primer momento, profundizar el estudio de las ciencias naturales y fue autor de la reforma que luego triunfaría a nivel del Colegio de Medicina de San Fernando, cuyos antecedentes se remontan a fines del siglo XVIII al crearse el Anfiteatro Anatómico. Este Colegio inició sus funciones en 1811, con la Real Cédula de su fundación el 9 de mayo de 1815. Unanue, en esta institución, planteaba la creación de la cátedra de Geografía del Perú, la supresión de Filosofía Peripatética y su reemplazo por Física Experimental y Química. Debemos hacer notar que Unanue poseía un profundo espíritu religioso por cuanto creía que sin religión no había sociedad.

A principios del siglo XIX la universidad recibió la influencia de la obra de Unanue; en consecuencia, se institucionalizaban las cátedras de Prima Matemática, en 1803; en 1808, la Clínica Externa; en 1809, la Práctica Médica; y en 1815, la Psicología, que hasta entonces había venido funcionando como una rama de la Filosofía.

La tesis en favor de la emancipación política no era bien vista en ciertos círculos intelectuales de San Marcos, que más bien adoptaron una actitud de carácter fidelista y de sumisión hacia la corona.

2.2. La República y la universidad

Estos centros continuaron anidando viejos moldes coloniales y los cambios que se introdujeron fueron muy pocos. En esta etapa, la universidad fue considerada como una institución única dentro de una política centralista, absorbente y discriminatoria, que obedeció al pensamiento oligárquico vigente en aquellos días. Continuó siendo una institución elitista y aristocrática porque se propugnó que solo quienes aspiraban a seguir una formación profesional debían tener plena conciencia de sus deberes y derechos.

Para Villarán, M.V. (1922), la educación en la vida republicana se dividió en cuatro etapas, de las cuales se tratará únicamente de la educación superior en cada una de sus fases.

a. Etapa de la Iniciación.- comprendida entre 1821 y 1850, y caracterizada por las obras educativas de San Martín, Simón Bolívar, Andrés de Santa Cruz y Agustín Gamarra.

b. Etapa de Organización.- de 1850 a fines del siglo XIX. En este período tenemos el Reglamento General de Instrucción Pública de 1876; asimismo la crisis signada por la Guerra de la Pacífico, influyó negativamente en el proceso educativo.

c. Etapa de Sistematización.- de 1901 a 1941. Se caracteriza por la dación de Leyes Orgánicas como las de 1901, 1905 y 1920, además de la reforma de 1902 y la creación del Ministerio de Educación Pública en 1935.

d. Etapa de Tecnificación.- que abarca desde de 1941 hasta la fecha. Este período comprende la Ley Nro. 9359, el Plan Nacional de Educación Pública de 1950, el Inventario de la Realidad Educativa Nacional de 1956, la Reforma de la Educación Secundaria de 1957, la dación de leyes universitarias Nro. 13417 de 1960 y 17437 de 1969; y el Informe General sobre la Reforma de la Educación Peruana de 1970, que dio origen al D.L. Nro. 19326, de 1972.

En el proceso de la instrucción pública, como en otros aspectos de nuestra vida, se constata la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados. El problema estaba en las raíces mismas del Perú resultado de la conquista.

Para Ugarte, C.A. (1977), la República heredó del Virreinato, de un régimen feudal y aristocrático instituciones y métodos de instrucción pública; buscó en Francia; los modelos de la reforma de la enseñanza. Luego de esbozada la organización de una economía y una clase capitalista, la gestión del nuevo Estado adquirió cierto impulso progresista y cierta aptitud ordenadora. La civilización capitalista no ha logrado en Francia, como en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, un cabal desarrollo; entre otras razones, por lo inadecuado del sistema educacional francés. Todavía no se ha resuelto en esa nación de la cual hemos copiado anacrónicamente tantas cosas, problemas fundamentales como el de la escuela única primaria y el de la enseñanza técnica.

Las universidades que funcionaron en este período republicano fueron las de San Marcos, San Cristóbal de Huamanga, San Antonio Abad del Cusco, Santo Tomas y Santa Rosa de Trujillo, a las que se agregó la universidad de San Agustín de Arequipa. Estos centros continuaron anidando viejos moldes coloniales y los cambios que se introdujeron fueron muy pocos, situación que permitió a los colegios, como San Fernando y San Carlos, desplegar la mayor actividad pedagógica y científica de entonces (Robles Ortíz, 2006).

La universidad fue considerada como una institución única dentro de una política centralista y absorbente. Se facultó a la Universidad de San Marcos controlar a las otras y aprobar la creación de nuevas (Maticorena Estrada, 2013).

Además en esta institución, en lugar de cinco facultades clásicas de la etapa colonial, se implantaron seis: Ciencias Eclesiásticas, Derecho, Medicina, Ciencias Naturales, Matemáticas y Filosofía y Humanidades. La universidad, no obstante el incremento de algunas disciplinas y asignaturas científicas, continuó siendo una institución elitista y aristocrática (Porrás Barrenechea, 2010).

En el gobierno de Echenique, que siguió al de Castilla, se creó en 1852 la Escuela de Ingenieros Civiles, se organizó la Escuela Normal Central en 1954 y en el Reglamento de Grados de la Universidad de San Marcos, el gobierno consiguió no solo la composición de las Juntas Calificadoras, sino también las asignaturas que debían examinarse con sus respectivos requisitos. Este hecho constituyó una grave intromisión del Estado en la vida académica interna de la Universidad (Maticorena Estrada, 2000).

Castilla, en su segundo gobierno, reglamentó la educación considerando a la educación superior o universitaria como especial. Esta educación estaba a cargo de las universidades e institutos, como el Instituto Militar, el Instituto de Ingenieros, la Escuela Náutica, la Escuela de Pintura y Dibujo, la Escuela de Minería y la Escuela de Agricultura (González Vigil, 2004).

La educación superior ya no solo fue privilegio de las universidades, sino también de las escuelas e institutos que hemos mencionado. San Marcos siguió siendo la universidad de mayor jerarquía con relación a las provincianas; en el ámbito de cada una de ellas se estableció una Junta Universitaria como órgano de gobierno presidida por el Rector e integrada por los Decanos y un docente principal elegido por cada facultad (García Zárate, 2003).

En 1872 se dio el ascenso político del Partido Civil, con Manuel Pardo. En agosto de ese año, se organizó el Ministerio de Instrucción, Culto, Justicia y Beneficencia. Se continuó manteniendo la división tripartita de nuestra educación en tres niveles: primaria, secundaria y superior. Se propugnó que solo quienes aspiraban a seguir una formación profesional debían tener plena conciencia de sus deberes y derechos. Esta discriminación obedeció al pensamiento oligárquico vigente en aquellos días.

En cuanto a la educación superior, se siguió manteniendo a San Marcos como única Universidad Mayor, capaz de elegir a sus propias autoridades, mientras que las universidades del Cusco y Arequipa (consideradas menores) eran designadas por el Consejo Superior de Instrucción. Las de Huamanga, Trujillo y Puno fueron clausuradas debido a la profunda crisis por la que atravesaba el país como consecuencia de la mala política económica. Se mantuvo el criterio centralista, absorbente y discriminatorio. La autonomía universitaria desapareció en las universidades provincianas, y San Marcos en cuanto a economía y administración fue mediatizada (Eguiguren Escudero, 1951).

Se reglamentó la marcha de los Institutos Especiales de Instrucción Superior, de entre ellos el funcionamiento de la Escuela Superior de Agricultura y de la Escuela de Ingenieros Civiles y de Minas, estas dependientes del ministerio del ramo. La Universidad de San Marcos cobijó a la Escuela de Ingenieros que contaba con docentes polacos encabezados por Eduardo de Habich, se creó también en la Universidad la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas (Falla Barreda, 2000).

El periodo de reorganización económica del país sobre bases civilistas, inaugurados en 1895 por el gobierno de Piérola, trajo un periodo de revisión del régimen y métodos de la enseñanza. Recomenzaba el trabajo de formación de una economía capitalista interrumpido por la guerra de 1879 y sus consecuencias y, por tanto, se planteaba el problema de adaptar gradualmente la instrucción pública a las necesidades de esta economía de desenvolvimiento (Maticorena Estrada, 2013).

El Estado, que en sus tiempos de miseria o falencia abandonó obligadamente la enseñanza primaria a los municipios, reasumió este servicio. Con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores, se preparó el cimiento de la escuela primaria pública, que hasta entonces se desarrollaba de forma rutinaria sin capacidad ni conocimientos suficientes (Rios Burga, 2008).

Con el restablecimiento de la Escuela de Artes y oficios se diseñó una ruta en orden a la enseñanza técnica.

2.3. La educación en el siglo XX

Rios (2011) define a la universidad como una asociación de maestros, alumnos y graduados que deberían estudiar, investigar y propagar el conocimiento humano para el desarrollo de la nación peruana.

La Ley de 1901 señalaba que la educación superior correspondía a las universidades Mayor de San Marcos y las Menores de Trujillo, Cusco y Arequipa. Se hablaba de enseñanza superior libre, pero bajo el control del Consejo Superior de Instrucción. Los docentes debían ser nombrados por períodos de cinco años. Cada universidad podía elegir a sus autoridades, devolviéndose así el derecho a las universidades menores. Se reconocieron las Facultades de Jurisprudencia, Ciencias e Historia, Filosofía y Letras (en todas las universidades) y Teología, Medicina, y Ciencias Políticas y Administrativas (en San Marcos). Se autorizó la matrícula de las mujeres en ellas y se negó validez oficial a la enseñanza superior particular. La actitud de la generación del novecientos se hizo presente a través de la crítica que hizo José de Riva Agüero (1907), quién acusaba a la universidad tradicional de ser una fábrica deficiente de profesionales y burócratas (Robles Ortiz, 2006).

El Dr. Villarán, M. V. (1908), propugnador de la orientación norteamericana, denunció en 1908, en su tesis sobre la influencia extranjera en la educación, el error de inspirarse en Francia. “Con toda su admirable intelectualidad –decía-, ese país no ha podido aún modernizar, democratizar y unificar suficientemente su sistema y sus métodos de educación. Los escritores franceses de más nota son los primeros en reconocerlo” (pág. 75).

Herriot (1919) hace las siguientes constataciones: “En verdad, conscientemente o no, hemos permanecido fieles a ese gusto de la cultura universal que parecía a nuestros padres el mejor medio de alcanzar la distinción del espíritu. El francés ama la idea general sin saber siempre lo que entiende por ese término: nuestra prensa, nuestra elocuencia se nutren de lugares comunes” (pág. 41). “En pleno siglo XX no tenemos aún un plan de educación nacional. Las experiencias políticas a las que hemos estado condenados han reaccionado cada una a su manera sobre la enseñanza. Si se le mira desde un poco de altura, la mediocridad del esfuerzo tentado aparece lamentable” (La herencia colonial y la influencia Norteamericana y Francesa, 1996: pág. 41).

Más tarde, sobre la base del Centro Universitario se formó la Federación de Estudiantes, cuya primera directiva, elegida el 3 de julio de 1917, estuvo presidida por Fortunato Quesada e integrada por los delegados del Cusco y Trujillo, que eran José Orihuela y Víctor Raúl Haya de la Torre, respectivamente. En este periodo histórico se dio inicio a impulsar e incrementar los conocimientos científicos y las tendencias literarias modernas (Ortiz, 2006).

En 1917 se fundó la Universidad Católica del Perú por gestiones del padre Jorge Dintilhac, quien sería después su primer rector. Con la fundación de esta institución se inició en el país la enseñanza universitaria particular. Son tiempos en que la discusión política empezaba a desarrollarse por cierta fuerza dentro de los claustros universitarios (Santos, 2006).

La ley de 1920 indicaba como instituciones de educación superior a la Universidad Mayor de San Marcos, a las Menores de Trujillo, Cusco y Arequipa, a la Universidad Particular Católica del Perú y a la Universidad de Escuelas Técnicas. San Marcos se quedaba con sus seis facultades de

principios de siglo y las Menores con las de Filosofía, Historia y Letras, Ciencias Físicas y Naturales y Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Económicas.

La Universidad de Escuelas Técnicas estaba formada por cinco escuelas superiores: de Ingenieros, Agronomía, Ciencias Pedagógicas, Artes Industriales y Comercio. Con Leguía se repuso la Ley Orgánica de 1920 y se nombró una comisión de Reforma Universitaria en octubre de 1930; Sánchez Cerro dictó un Estatuto Provisorio el 2 de febrero de 1931. Este estatuto reconocía el cogobierno a través de delegados estudiantiles de cada facultad y escuela ante el Consejo Universitario (Garfias Dávila, 2009).

En estas circunstancias, el 20 de marzo de 1930, José Antonio Encinas asumió el rectorado de San Marcos al derrotar en la elección a Víctor Andrés Belaunde. El pensamiento reformista penetró plenamente en San Marcos. La Universidad empezó a trabajar como una verdadera comunidad de docente y discentes, la vida académica y cultural se desarrolló enormemente. Pero como un desenvolvimiento de la universidad de este tipo no convenía a los intereses políticos existentes, San Marcos fue clausurada y su rector deportado (Eguiguren Escudero, 1951).

De 1932 a 1935 San Marcos cumplió únicamente labor administrativa. Se reabrió casi paralelamente con la dación el Estatuto Universitario, promulgado por Oscar R. Benavides. La ley de 1941 mantuvo el carácter de Universidad Mayor a la de San Marcos y quitó el calificativo de Menores a las demás. Siguieron funcionando en San Marcos cinco facultades: Derecho, Medicina, Letras y Pedagogía (co-facultad), Ciencias y Ciencias Económicas. En el estatuto Universitario de 1946, se define a la universidad como una asociación de maestros, alumnos y graduados que debían estudiar, investigar y propagar el conocimiento humano para el desarrollo de la comunidad en general.

La universidad queda conformada por la Escuela Preparatoria, el Colegio Universitario, las facultades formadoras de profesionales, la Escuela de Altos Estudios encargada de investigación científica; y los institutos especializados, dependientes de la Escuela de Altos Estudios. A partir de 1946 surgieron las facultades de Educación, así como la de Odontología, Medicina Veterinaria, Química y Farmacia y Bioquímica.

La Ley Universitaria N° 13417, promulgada el 08 de abril de 1960, creó el Consejo Interuniversitario como el organismo encargado de realizar tareas de coordinación, aparte de declarar la necesidad urgente de la edificación de ciudades universitarias. Esta ley tuvo un claro sentido democrático, el mismo que permitió un buen desarrollo universitario. La década del 60 y algunos años anteriores fueron testigos de la creación de nuevas universidades así como de la reapertura de la Universidad San Cristóbal de Huamanga en 1957 y el desarrollo de la Universidad Comunal del Centro. De 7 universidades en 1960 llegamos a tener 33 en 1968. Se había generado una inusitada proliferación de universidades y escuelas normales. Por otro lado se avanzó definitivamente en la profesionalización del docente universitario al establecerse niveles dentro de la docencia (carrera docente) y tipos diferentes (docentes a tiempo parcial, a tiempo completo y a dedicación exclusiva) (Rios Burga, 2009a).

En resumen, la universidad peruana tuvo durante las etapas analizadas algunos momentos de una efectiva vida institucional y académica, aunque fueron ellos bastante efímeros. La vida universitaria

nacional debe ser vista como la pasión y el calvario de una institución que permanentemente ha luchado y seguirá luchando por formar una efectiva conciencia crítica nacional.

A partir de la ley universitaria de 1960 modificada por el DL 17437 del 18 de febrero de 1969, la universidad peruana se define tal y como la entendemos en la actualidad. Este nuevo dispositivo crea el sistema de la universidad peruana, propugnó la autonomía del sistema, preconizó el carácter nacional y científico que debe tener la institución universitaria y además creó un organismo de control, asesoría y coordinación: el Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP), en lugar del antigua Consejo Interuniversitario; y en el ámbito regional, los Consejos Regionales Universitarios (Del Busto Duthurburu, 2004).

Se reemplazaron las facultades por los programas académicos y se crearon los departamentos académicos; se eliminó el cogobierno estudiantil, se establecieron tres niveles de estudios: general, especializado y de perfeccionamiento, reconociéndose oficialmente 22 universidades nacionales y 12 particulares. El DL 17437 sería complementado a nivel legal por el Estatuto General de la Universidad Peruana y los reglamentos generales de cada universidad (García Zárate, 2003).

Claudio Rama (2006) ha dividido la evolución de la educación superior en América Latina y el Caribe en tres procesos de planificación de Reforma Social, en donde la educación superior del Perú está inmersa:

La **primera reforma**, denominada como de “autonomía y co-gobierno”, fue generada a partir del movimiento de Córdoba en 1918, en cuyo período la calidad no constituyó uno de los ejes centrales de los objetivos de la renovación; lo que podría justificarse desde su punto de vista económico, porque la matrícula “mayoritariamente provenía de reducidos sectores sociales con altos niveles de capital cultural de sus hogares”, los docentes eran pocos y “tenían altos niveles de formación muchas veces obtenidas fuera de la región”, y los conocimientos se renovaban en forma lenta.

En **la segunda reforma**, llamada como “mercantilización y diferenciación” y que se caracterizó por la conformación de un modelo dual a través de una diversificación y diferenciación de las instituciones universitarias públicas y de una política deliberada de promoción de la educación superior privada, no se consideraba la necesidad de establecer niveles mínimos de calidad, sino que se presumía que serían los usuarios-clientes o estudiantes los que seleccionarían las opciones de mejor calidad.

Una consecuencia de esta política, siguiendo el análisis de Rama, fue que, al ampliar la oferta, accedieron a la educación superior nuevos sectores provenientes de hogares con *stocks* de capitales culturales relativamente menores, generó una diferenciación de las instituciones por su calidad.

La **tercera reforma**, considerada como de “masificación e internacionalización”, se caracterizó por una caída de los niveles de calidad debido a los siguientes aspectos: reducción del financiamiento público per cápita, masificación y creación de nuevas instituciones de educación superior sin acompañamiento de sistemas internos o externos de aseguramiento de la calidad y orientadas al mercado. En esta última fase del desarrollo de la educación superior, surge la preocupación por la calidad, cuya iniciativa surgió en Inglaterra al iniciar la década de los 90 del siglo XX.

La tradición europea, que fue heredada por América Latina, ponía a las universidades y a las empresas económicas en polos opuestos. Según esta tradición, las universidades se dedican a la búsqueda del conocimiento, de la educación y de la cultura, mientras que son las empresas las organizaciones que tienen por objetivo la ganancia monetaria; las empresas tienen una lógica de corto plazo, mientras que las universidades tienen la perspectiva de los siglos (Schwartzman, 1996). Desde esta óptica pedir a las universidades que actuaran basadas en criterios de eficiencia y productividad parece inadecuado, ya que la racionalidad imperante es que a la universidad no debía importarle el costo que tenga para que su producto sea de calidad en términos educacionales, científicos o culturales.

En 1932 empieza la primera actividad de posgrado en el Perú con la creación del Instituto de Biología Andina creado en la Universidad de San Marcos, a propuesta del Dr. Carlos Monge Medrano y realizada por el rector J.A. Encinas. Esto fue posible porque desde los fines de los años 20 había investigación biomédica a cargo de algunos profesores de la Facultad de Medicina liderados por Carlos Monge, con la participación de Alberto Hurtado, joven médico que había estudiado en la Universidad de Harvard y retornó al Perú con sólidos conocimientos (Guerra García, 2003).

Los resultados de las investigaciones realizadas fueron oportunamente publicados en las revistas médicas peruanas y reseñadas en el extranjero, conformando así la situación que el historiador Marcos Cueto describe como la organización de una cultura científica en Lima, que llevó a numerosos médicos a realizar estudios de posgrado en universidades extranjeras y así estimuló la investigación de problemas peruanos.

2.4. La actualidad de la universidad peruana

La universidad peruana actualmente está viviendo acelerados cambios que involucran todos los aspectos de la educación, en especial la universitaria. (Cuenca Pareja, 2015). Los conocimientos se vienen multiplicando y profundizando de año en año con más fuerza de acuerdo al avance de la ciencia y tecnología. Las necesidades exigen ya no conocimientos disciplinarios sino transdisciplinarios. Las bases tecnológicas del aprendizaje permiten un acceso rápido al conocimiento y a la especialización (Ríos Burga, 2011).

En los años 90, el proceso de reforma neoliberal del gobierno de turno legalizó e impulsó la creación de nuevas universidades. La expansión del número de creación de universidades se determinó en función de intereses económicos que condujeron al Estado peruano a reducir su inversión en las universidades públicas (González Vigil, 2004).

Pero la expansión de universidades no solo se determina en función de intereses económicos que conducen al estado a reducir su inversión en las universidades. El estado, por el contrario, en 1995, crearía una institución destinada a controlar las autorizaciones de la fundación de universidades a la cual se la denominó Consejo Nacional de Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU). CONAFU nació el 20 de enero de 1995 impulsado por la Ley 26439, y se le encargó velar por la calidad educativa de las universidades, algo que por esa época no había sido regularizado en ninguna norma. El estado le brindaría el monopolio para determinar si un proyecto universitario cumple con los requisitos mínimos para su nacimiento. Además, le otorgó potestad

de evaluar en forma permanente las actividades funcionales de la universidad. Por ende, la apertura de una universidad solo se da en forma provisional hasta que CONAFU rectifique dicha autorización. Luego de ello, ninguna universidad es evaluada (CONAFU, 2010).

El 8 de noviembre de 1996 se promulgó el Decreto Legislativo 882 denominado «Ley de Promoción de la Inversión en la Educación», el cual ampliaba el régimen para incrementar el espectro fundacional de universidades. Previamente, un año antes, el Estado había promulgado la ley 26366 que crea el Sistema Nacional de los Registros Públicos. Ambas normas constituyen la predisposición del Estado para incentivar la expansión de universidades privadas. Hasta 1996, el CONAFU había otorgado licencia de funcionamiento provisional a cinco universidades privadas. Con el DL 882 y la ley 26366, se determinan los criterios para operar y paralizar al CONAFU. Dichos dispositivos determinan la visión del Estado peruano para pensar la universidad.

Así pues, «modernizar el sistema educativo y ampliar la oferta y la cobertura» (DL N° 882) nos demuestra que es el acceso y no tanto la calidad y el conocimiento el eje principal desde donde se opera y se practica la razón universitaria. (Casas Julca, 2012).

Esto ha llevado a un crecimiento veloz de las universidades privadas, al igual que en otros países de Latinoamérica (Brasil, México y Chile) y países asiáticos (Japón, Corea del Sur y Filipinas) (P. G. Altbach & Salmi, 2011); pero la calidad educativa no es óptima desde la percepción de los académicos de diferentes países, ya que en el ranking mundial de universidades aparecemos tímidamente o no aparecemos (L. Aranzamendi, 2008).

Uno de los problemas que se han identificado en el sistema universitario peruano es que las necesidades y las expectativas de los sectores con menores recursos económicos, pero que acceden a estudios universitarios, no se correlacionan con el acceso directo a un puesto laboral formal. Es más, existe un adagio popular que señala que en el Perú «tenemos a los taxistas más educados del mundo». Si bien el problema de la formalización laboral escapa a los objetivos de esta investigación, existen investigaciones que, desde la economía (Jaramillo, 2007; Yamada F., 2014), han demostrado que los niveles de retorno sobre la inversión en educación superior presentan desniveles en función del tipo de educación que recibe, el prestigio de la entidad educativa al que se accede y la carrera profesional que se cursa.

Las investigaciones económicas han determinado que muchos universitarios optan por estudiar carreras profesionales que son relativamente más económicas, pero con poca demanda laboral en el Perú.

Para resolver el asunto, se ha intentado llevar a cabo foros de discusión promovidos por el Estado, así como privados, buscando marcar la agenda para la toma de decisiones. Sin embargo, poco o nada se ha hecho en materia de política de gobierno. El estado peruano asume que, desde el sector educativo, lo que viene fallando es la articulación entre acceso universitario y calidad educativa. Para remediar este inconveniente, se creó en el 2007 el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y en el 2009 el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU).

Otros proyectos de reforma educativa universitaria fueron planteados de manera más integral. Ese es el caso del Consejo Nacional de Educación (CNE) que elaboró una herramienta de política pública denominada Proyecto Educativo Nacional al 2021, el cual contiene los lineamientos básicos para mejorar el sistema. Para el tema de la educación superior universitaria, se trabajó en un modelo que articuló los niveles de educación básica, regular, secundaria y universitaria (CNE, 2011). El documento sostiene que solo la calidad educativa se convierte en un factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional. De modo que, en comparación con otros niveles de instrucción y formación educativa donde se mide la calidad en función del nivel académico alcanzado en razonamiento verbal y matemático, en el ámbito universitario, los criterios para medir la calidad educativa se rigen sobre el número de peruanos que acceden a un puesto laboral formal (INEI, 2010).

Todos los esfuerzos que se realicen, en cuanto a voluntad política del gobierno, recursos humanos especializados en calidad educativa, recursos financieros suficientes a nivel nacional, no se han podido viabilizar para alcanzar una cultura de evaluación en la educación superior, porque no se superan las tensiones respecto a la autonomía universitaria.

La proliferación de estudios de posgrado e investigación, que se ofrecen en el Perú, y en Lima en particular, se debe a la exigencia de los centros de trabajo, por eso son de carácter “profesionalizante”, además de ser también una fuente de recursos que constituyen los derechos académicos tanto en las universidades nacionales como privadas. A juicio de algunos entendidos estos estudios completan los de índole profesional, dándoles algunas denominaciones que las hagan atractivas (Guerra García, 2003).

No se diferencia entre lo que es el posgrado y los estudios de especialización, pues las maestrías tienen como objeto preparar investigadores; por lo tanto, en estas debe haber un 50% de investigación, así como el doctorado tiene como objeto la investigación misma (Peñaloza Ramella, 2003). Para Peñaloza (2003), “estamos graduando a personas que se les llaman magisteres y que no hacen investigación, por consiguiente estamos engañándonos a nosotros mismos, la investigación es algo muy serio, es algo para lo cual muy poca gente está preparada o tiene la actitud para ello”. Termina diciendo: “salvando la aspereza que puede tener esta afirmación, afirmo que mientras la maestría busca que la persona que la sigue se convierta en descubridora de cosas nuevas, el especialista es el usuario de estos descubrimientos” (pág. 126).

En cuanto a los doctorados, si los agrupamos se puede apreciar que hay campos ofrecidos por varias universidades; ellos son el Derecho, la Educación y la Psicología; menos numerosos son los dedicados a Filosofía, Medicina y Ciencias; llama la atención que se ofrezcan doctorados en campos que no han alcanzado este grado en otros países como Contabilidad, Administración y Turismo. Los doctorados ofrecidos disminuyeron en los últimos años de 48 a 35, distribuidos casi por igual: 17 para universidades nacionales y 18 para universidades particulares (ANR, Varios años). Esto es preocupante pues el concepto moderno de universidad exige la graduación de un mínimo de doctores cada año; si se aplica el requisito al Perú, sin duda las universidades aspirarán a ofrecer el doctorado, máximo grado que ofrece una universidad; pero ello debe ser realizado con lo mayor seriedad.

La lógica económica está siendo introducida en los sistemas universitarios en todo el mundo por los mecanismos de evaluación establecidos por los gobiernos y ministerios de educación, en su esfuerzo de hacer más racional y transparente la asignación de recursos para las instituciones de educación superior universitaria. Estas evaluaciones combinan, típicamente, dos elementos. Por una parte, se han desarrollado sistemas de indicadores cuantitativos de performance (que abarcan, por ejemplo, desde el número de *papers* publicados, al número de alumnos por profesor); y por otra, se han creados mecanismos de evaluación de tipo cualitativo, que tratan de añadir una dimensión cualitativa a los resultados brutos de los indicadores numéricos. Estos mecanismos de evaluación ponen a las universidades en un mercado competitivo por resultados, eficiencia y reconocimiento, a los cuales están asociados recursos que vienen de los fondos públicos, y llevan a la introducción de mecanismos de gestión de tipo empresarial en la dirección de las universidades (G. Ferrer, 2004).

La implementación de la nueva Ley Universitaria para Fabiola León Velarde (2014)⁴ los cambios que propone la nueva Ley Universitaria son positivos, aunque agregó que no será fácil remontar rápidamente la mala situación de la universidad peruana. “Si las acciones que obliga la ley van siendo cumplidas y ello va de la mano con presupuesto, podremos acelerar ese cambio”. También menciona que hay universidades privadas que han venido cumpliendo los estándares internacionales y su adecuación a la nueva Ley Universitaria tendrá cambios “muy pequeños”. Respecto a la ANR, reconoce que ha hecho un buen trabajo en la coordinación y buenas prácticas; por ello debería mantenerse, pero bajo otra figura.

Para Ricardo Cuenca (2014)³ complementar la reforma necesita una Ley Marco de Educación Superior. También requiere modificar la Ley de Institutos Superiores Tecnológicos y empezar la reforma del SINEACE. Para mejorar la situación de la educación superior en el país se necesita tiempo, recursos y un mínimo de compromiso del país.

Penetrar en el sistema universitario y comprender su lógica de funcionamiento no ha sido tarea fácil. Reflexionar sobre las redes de poder que dan vida a su direccionamiento nos ha permitido considerar una óptica de pensar la universidad ya no solo como una institución formal para el desarrollo profesional, sino como un mecanismo político e informal que toma forma y sentido en la vida cotidiana de los actores (Aljovín de Losada, 2002 ; Burga, 2008; García Zárate, 2003; Lynch, 2013).

El mensaje explícito, de la nueva ley universitaria es contribuir al desarrollo de la calidad en la universidad peruana, pública y privada. Por lo tanto, es evidente que la universidad peruana se encuentra actualmente atravesando un período de transición. Enfrenta un desafío, que puede ser también una auténtica oportunidad, es un auténtico desafío para las universidades, pero al mismo tiempo una oportunidad para fortalecer e innovar sus instituciones dentro de las exigencias que impone la actualidad nacional e internacional.

En el último CADE para la educación 2015, el Ministro de Educación Jaime Saavedra respecto a la universidad, señaló la necesidad de desarrollar la política nacional universitaria que exige la nueva

ley para construir un sistema universitario diverso que forme ciudadanos, desarrolle conocimientos y construya respuestas a las necesidades de desarrollo.⁵

3. ORGANIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN EL PERÚ

Para Robles Ortíz (2006), la educación superior, en todos sus niveles, se constituye en un reto de gran importancia para el desarrollo de las sociedades. Como institución social responde al conjunto de relaciones sociales; la determinación social se convierte en un fenómeno de primer orden y la universidad, como núcleo central de primer orden, será lo que su sociedad quiera y le permita ser. Una sociedad que no protege e impulse la educación universitaria y que no estimula las actividades del pensamiento, no podrá escapar al subdesarrollo y a la rutina social. La universidad solo podrá resolver sus problemas y dificultades abriendo un amplio y fecundo debate nacional sobre sí misma y sobre el papel que ha de jugar en el futuro inmediato. Pero se requiere, a su vez, una crítica al conjunto de la sociedad, a las relaciones sociales predominantes y a la forma en que se constituye el poder político. Todo ello significa que la universidad no podrá sobrevivir si no ejerce la crítica a la sociedad que la sustenta. La universidad deberá mantener el razonamiento crítico que implica el diálogo permanente con su propia sociedad y con el mundo.

Pero, ¿cómo funciona el sistema universitario peruano? ¿Cuál es la distribución de las universidades y cuál es el flujo de alumnos que transita por ellas desde la postulación hasta la obtención de un título o grado? ¿Cuáles son las carreras con mayor presencia al interior de estas casas de estudios?

Para brindar algunas luces sobre estas y otras interrogantes recurrimos al “Resumen Estadístico Universitario 2010”, la última fuente oficial de información universitaria con que se cuenta, y que fue elaborada por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), desde su Dirección General de Planificación Universitaria y su Dirección de Estadística e Informática y actualizada con informes de la Asamblea Nacional de Rectores (2013).

3.1 Cantidad de Universidades

Desde el año 1997 al 2012 se han creado 79 universidades (56 privadas y 23 públicas), obteniendo el pico más alto en el año 2010 con la creación de 19 universidades (13 privadas y 6 públicas) (Ver Figura 3). En el gráfico podemos apreciar una rápida aceleración de la creación de universidades desde el año 1997, fecha en la que implementó el DL 882.

El DL 882 permite que las promotoras particulares constituyan instituciones educativas con fines de lucro, organizándose para el efecto bajo cualquiera de las formas previstas en el derecho común y régimen societario. La medida incluye incentivos tributarios a la reinversión y exoneración del pago de derechos arancelarios a la importación, en una clara intención de aumentar la participación del sector privado en el área de educación. El resultado no pudo ser más inmediato, pues en solo cinco años las universidades casi duplicaron su número. Al enfocar la educación como negocio, ha sido lógico que estas universidades dirijan su oferta educativa en aquellas carreras donde exista un margen de beneficio. Las carreras más comunes se encuentran en las áreas de economía, administración y ciencias sociales (H. L. Nava, 2005).

⁵ Jaime Saavedra, Ministro de Educación visto en <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=33146>.

Figura 3. Cantidad de universidades creadas en los últimos 12 años

Del 1997-2012 se han creado 79 universidades (56 privadas y 23 públicas)

Fuente: INEI - II Censo Nacional Universitario, 2010 y Asamblea Nacional de Rectores, 2013.

3.1.1. Universidades según su situación:

A pesar de la inestabilidad que algunos grupos buscan promover sobre la legalidad y pertinencia de ley universitaria, la reforma avanza en las instituciones. Veamos cómo avanza el proceso en las propias universidades. (Cuenca Pareja, 2015).

Según información del Ministerio de Educación al 2015 existen 142 universidades, solo el 37% son universidades públicas, el 62% universidades privadas y 1% de una universidad municipal. Solo el 57% de universidades institucionalizadas, 41% universidades públicas y 59% de universidades privadas. El 43% restante corresponde a las universidades en proceso de institucionalización, 33% públicas, 2% Municipal (solo cuenta con ley de creación) y 37% de universidades privadas (Figura 4).

Como se observa en la Tabla 1, entre los años 60 y 85 las universidades públicas fueron creándose progresivamente hasta casi llegar a implementar una universidad por departamento geográfico del país. Las universidades privadas se crean al inicio de este periodo y se mantienen en 10 universidades hasta mediados de los años ochenta (Adaniya, 2000; Álvarez Arregui, 2004; ANR, Varios años; H. L. Nava, 2005; Cuenca Pareja, 2015).

Con respecto a su régimen legal actual de las 140 universidades creadas, 73 se encuentran bajo la Ley Universitaria N° 23733, 60 están adecuadas al DL 882 y 4 en proceso de adecuación al DL 882.

Figura 4. Universidades según su situación actual

Fuente: INEI - II Censo Nacional Universitario, 2010 y Asamblea Nacional de Rectores, 2013 y MINEDU 2015

Tabla 1. Números de universidades públicas y privadas

NÚMERO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL PERÚ			
AÑO	PUBLICAS	PRIVADAS	TOTAL
1960	8	1	9
1965	17	8	25
1970	21	10	31
1975	22	10	32
1980	25	10	35
1985	27	15	42
1990	28	24	52
1995	28	28	56
2000	32	40	72
2002	33	42	75
2006	36	56	92
2009	35	63	98
2010	35	65	100
2013	51	89	140

Fuente: INEI - II Censo Nacional Universitario, 2010 y Asamblea Nacional de Rectores, 2013

3.1.2. Distribución de las universidades

Geográficamente, en nuestro país las universidades se distribuyen en cinco **Consejos Regionales Interuniversitarios** (Norte, Sur, Lima, Centro y Amazónico). Cada uno de ellos alberga una cantidad distinta de universidades, siendo el más poblado el CRI Lima, con 36 universidades; y el menos poblado el CRI Amazónico, donde se ubican 10 casas de estudios superiores (Figura 5).

Figura 5. Presencia de universidades a nivel de departamento

Consejos Regionales Interuniversitarios

Fuente: INEI – II Censo Universitario 2010 y Asamblea Nacional de Rectores, 2013.

3.2. Alumnos matriculados por tipo de universidad

Los postulantes a una universidad pública es de 309,215 y los postulantes a una universidad privada es de 239,144. El 51% de los hombres que postulan a la universidad optan por una universidad pública y el 49% optan por una universidad privada, a diferencia de las mujeres el 47% optan por una universidad pública mientras que el 53% opta por una universidad privada.

Mientras que la población universitaria alcanza el total de 782,970 alumnos de pre grado, 309,175 de universidades públicas y 473,795 de universidades privadas. Cuentan con un total de 59,085 docentes, 21,434 docentes de universidades públicas y 37,651 docentes de universidades privadas. El total de trabajadores administrativos 39,017. Existen 19,961 trabajadores administrativos en las universidades públicas y 19,056 trabajadores administrativos en las universidades privadas (Ver Tabla 2 y Figura 6).

Tabla 2. Tasa de crecimiento de alumnos según universidad

TIPO DE UNIVERSIDAD	POBLACIÓN UNIVERISTARIA PRE GRADO CENSO 1996	POBLACIÓN UNIVERSITARIA PRE GRADO CENSO 2010	TASA DE CRECIMIENTO
TOTAL	389.316	782.970	5,1
PÚBLICAS	234.856	309.175	2,0
PRIVADAS	154.460	473.795	8,3

Fuente: II Censo Nacional Universitario 2010 INEI-ANR.

Figura 6. Cantidad de alumnos de pregrado

Fuente: INEI - II Censo Nacional Universitario, 2010 y Asamblea Nacional de Rectores, 2013.

El total de graduados de una universidad pública es de 42,116 donde el 50.2% son hombres, mientras que los titulados de la universidad privada ascienden a 40,722 el 54.6% son hombres. La cantidad de alumnos por docente universitario es de 13.3 alumnos por docente en una universidad pública y 12.6 alumnos por docente en una universidad privada y la cantidad de postulantes por ingresante es en el total de universidades de 2.1. Podemos ver mayor competitividad en las universidades públicas donde hay 4.8 postulantes por ingresante, mientras que en las universidades privadas es de 1.2 postulante por ingresante.

La universidad en el Perú se rige exclusivamente por la Ley Universitaria N°2373. Luego de más de 20 años de aplicación del esquema no existen en el Perú procedimientos institucionalizados que aseguren dicho derecho a los estudiantes de los diferentes tipos de centros de educación superior. En la Figura 6 pueden advertirse algunos rasgos que caracterizan la praxis del sistema de educación superior en el Perú, en relación a los niveles de formación profesional y de grados académicos. En primer lugar, la existencia de tres niveles de formación, orientado cada uno a cierto tipo de profesiones: los centros de formación técnica, los institutos profesionales y las universidades en segundo lugar está la capacidad de los niveles superiores de asumir tareas de los inferiores: El instituto profesional puede dictar carreras del nivel técnico superior; la universidad, puede dictar todas las carreras. Finalmente otro rasgo importante es la relativa incomunicación interinstitucional que existe entre los diferentes niveles de profesionalización.

3.3. Alumnos de posgrado

Los estudios de posgrado se desarrollan en universidades que acreditan instalaciones y servicios necesarios, en función a la naturaleza de las especialidades que ofrecen y docentes con grados académicos avanzados. La oferta de los estudios de posgrado está relacionada con las características de las carreras profesionales que ofrece la universidad estas pueden ser tecnológicas, científicas y humanísticas. Pero en estos tiempos los posgrados no están contribuyendo significativamente a la investigación y producción de conocimiento, menos a la mejora del país; estos han venido en una instancia de perfeccionamiento y actualización profesional, dejando de lado las exigencias de investigación que le competen (Figura 6).

Para el 2010 la población de alumnos de posgrado fue de 56,358 de los cuales 24,591 son de universidades públicas y 31,767 de universidades privadas. Según el programa que siguen los alumnos de posgrado, se puede observar que la maestría es la que alberga la mayor cantidad de alumnos 44,577 (79%), seguido por la II Especialización 7,726 (14%) y por último el Doctorado 4,047 (7%). La exclusividad para el otorgamiento de grados académicos, licenciatura, maestría y doctorado la tienen las universidades (Figura 7).

Según el tipo de Universidad se puede notar que la mayor población en maestrías y segundas especialidades, están en las universidades privadas; mientras que en las públicas se concentran la mayor cantidad de personas que siguen el doctorado. Esta distorsión ocurre en gran medida por la comercialización de su oferta que se hace más atractiva a través de estudios de tiempo y dedicación mínima. Contribuye también al bajo nivel académico del posgrado en el Perú la deficiente preparación de muchos profesores que tienen a su cargo la enseñanza de las maestrías y los doctorados y la insuficiencia de personal docente capacitado en investigación.

Figura 7. Niveles de formación profesional y de grados académicos

Fuente: Elaboración propia

Distribución de los alumnos de posgrado

La población de alumnos de posgrado se encuentra distribuida de la siguiente manera: maestría (79,1%) que constituye la mayor parte de la población, seguido por II especialización y doctorado (13,7% y 7,2%, respectivamente). Puno es el departamento que registra la mayor población de alumnos en la II especialización, con 1.281 (29,7%).

De la población de alumnos de posgrado, las mujeres tienen mayor representación tanto en la maestría como en la II especialización con el 51,4% y 60,3%, respectivamente. Los varones en cambio tienen una mayor participación en el doctorado con el 59,9%.

Los alumnos de posgrado, por grupos de edad presentan una composición etérea la mayor concentración en población, tanto en las universidades públicas como privadas se encuentra en el grupo de edad de 25 a 30 años (26,8%), le sigue el grupo de 31 a 35 años (22,3%), continúa los de 36 a 40 años (16,1%), el grupo de 41 a 45 años (12,4%) y el grupo de 51 a más años de edad tiene una población de 9,4%. Los grupos de edad comprendidos entre los 20 y 35 años de edad conforman la mayor parte de alumnos de posgrado. Este agregado muestra en las universidades públicas un valor algo mayor que el de las privadas (55,4% y 51,4%, respectivamente), ver Figura 8.

Figura 8. Cantidad de alumnos de posgrado

Fuente: INEI-II Censo Universitario 2010 y Asamblea Nacional de Rectores, 2013.

Es interesante apreciar que para los tres tipos de posgrado, tanto para las universidades públicas como privadas, la mayor parte de alumnos de posgrado ha nacido en el mismo departamento donde recibe sus clases, es decir, ya que son grupos de más edad respecto a los alumnos de pregrado, la incidencia de la migración o la preferencia por universidades fuera de su lugar de estudio no ha afectado en que la mayor parte coincida su departamento de estudio con el de nacimiento. En todo caso las cifras son algo mayores en las universidades públicas que en las privadas con 58,8% y 54,8%, respectivamente, para los que han nacido en otro departamento diferente al de estudio; en las públicas son 40,8% y en las privadas es el 44,3%.

3.4. Docentes universitarios

El número de docentes universitarios fue de 59,085, de los cuales 21,434 (36%) corresponden a universidades públicas y 27,651 (64%) a las universidades privadas. Según su categoría y situación laboral, la mayoría de docentes se encuentran en la categoría auxiliar, seguida de los docentes que aún no cuentan con categoría (jefes de prácticas, ayudantes, etc.), en ambos casos su situación laboral predominante es de contratado, mientras que los docentes asociados y principales son en su mayoría docentes ordinarios (Figura 9).

Sobre la relación jurídica universidad docente en la nueva ley universitaria se ha incorporado el requisito indispensable para el ejercicio de la docencia poseer el grado de maestro para ser docente en el nivel de pregrado como profesor auxiliar y el grado de doctor para ser profesor principal y además de pos grado.

Figura 9. Docentes universitarios por categoría y situación laboral

TOTAL: CONTRATADOS 34,788 y ORDINARIOS 20,488

Fuente: INEI-II Censo Universitario 2010 y Asamblea Nacional de Rectores, 2013

3.5. Investigación y Desarrollo

El sistema universitario en estos tiempos no está contribuyendo significativamente a la investigación y producción de conocimiento, menos a la mejora del país. El posgrado ha venido en una instancia de perfeccionamiento y actualización profesional, dejando de lado las exigencias de investigación que le competen. Esto se puede apreciar en las mediciones de los principales rankings tanto a nivel latinoamericano como mundial.

Pese a su alto crecimiento económico, Perú aún cuenta con un débil sistema de investigación científica y tecnológica, que se traduce en los bajos lugares obtenidos en distintos rankings internacionales de competitividad global e innovación. La baja inversión en ciencia y tecnología (Perú invierte en investigación y desarrollo (I+D), solo el 0.5% de su PBI en este rubro) es uno de los más bajos en cifras más recientes de países seleccionados ver (Figura 9), así como la falta de recursos humanos capacitados son las principales causas de este retraso.

SIR World Report 2014 presenta el Ranking Mundial de las organizaciones dedicadas a la investigación en el periodo 2006-2010 para un total de 3,290 instituciones evaluadas. La investigación en el Perú aparece en los puestos 2565° y 3135° (Tabla 3).

Tabla 3. Ubicación de la investigación en Perú. Sir World Report 2014

SIR WORLD REPORT 2014	
FRANCIA	1° Centro Nacional de Investigación Científica - 202,854 documentos y/o artículos científicos producidos.
CHINA	2° Academia de Ciencias de China - 146,577 documentos producidos.
RUSIA	3° Academia de Ciencias de Rusia - 92868 documentos producidos.
EEUU	4° Universidad de Harvard - 74,488 documentos publicados
BRASIL	11° Universidad de Sao Paulo - 44, 619 documentos publicados
MEXICO	115° Universidad Nacional Autónoma de México - 18,568 documentos publicados.
ARGENTINA	285° Universidad de Buenos Aires - 10,675 documentos publicados.
CHILE	421° Universidad de Chile - 7,874 documentos publicados.
PERÚ	2565° Universidad Cayetano Heredia - 832 documentos publicados.
	3135° Universidad Nacional de San Marcos - 504 documentos publicados.

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión de Educación, Juventud y Deporte. Periodo Anual de Sesiones 2014-2015

En cuanto al Ranking Mundial de Shanghai 2014, se observa que en el TOP 500 figuran solo 10 universidades latinoamericanas (Tabla 4).

Tabla 4. Ranking mundial Shangai 2014

Región	Top 20	Top 100	Top 200	Top 300	Top 400	Top 500
Norte América	17	56	92	124	149	172
Latinoamerica			33	3	7	10
Europe	3	33	75	126	184	200
Asia/Oceanía		11	30	46	78	114
Africa				1	2	4
Total	20	100	230	300	420	500

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión de Educación, Juventud y Deporte. Periodo Anual de Sesiones 2014-2015

Dentro de la Universidades latinoamericanas no figura ninguna peruana (Tabla 5).

Tabla 5. Ranking Shanghai –Latinoamerica 2014

Country	Top 20	Top 100	Top 200	Top 300	Top 400	Top 500
Brasil			1	1	5	6
Argentina			1	1	1	1
Mexico			1	1	1	1
Chile						2
Total			3	3	7	10

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión de Educación, Juventud y Deporte. Periodo Anual de Sesiones 2014-2015

Figura 10. Inversión en investigación y desarrollo (I+D) como % de PBI

Cifras más recientes de países seleccionados

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión de Educación, Juventud y Deporte. Periodo Anual de Sesiones 2012-2013

Como se puede observar en las mediciones del Ranking QS (Quacquarelli Symonds) de 2014, entre las 10 mejores universidades del mundo muestra a siete universidades estadounidenses (Tabla 6).

Tabla 6. Ranking QS (Quacquarelli Symonds) 2014

RANKING QS (quacquarelli Symonds)		
	UNIVERSIDAD	PAIS
1	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	United States
2	Harvard University	United States
3	University Cambridge	United Kingdom
4	UCL (University College London)	United Kingdom
5	Imperial College London	United Kingdom
6	University of Oxford	United Kingdom
7	Stanford University	United States
8	Yale University	United States
9	University of Chicago	United States
10	California Institute of Technology	United States
127	Universidade de São Paulo	Brasil
164	Universidad Nacional Autónoma de México	México
186	Universidad Nacional de Chile	Chile
209	Universidad de Buenos Aires	Argentina
215	Universidad Estadual de Campinas	Brasil
223	Universidad de Chile	Chile

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión de Educación, Juventud y Deporte. Período Anual de Sesiones 2012-2013

En la Tabla 7, en las mediciones de QS Ranking Latin American University 2014, se puede ver que Brasil ocupa el puesto 1° y 3° en el TOP 100 de universidades de América Latina. Perú empieza a aparecer tímidamente en el puesto 23° con la Universidad Católica del Perú.

Tabla 7. QS Ranking Latin American University 2014

QS RANKING LATIN AMERICAN UNIVERSITY 2013		
TOP 100		
Puesto	UNIVERSIDAD	PAIS
1	Universidad de Sao Paulo	Brasil
2	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile
3	Universidad del Estado de Campinas	Brasil
4	Universidad de Los Andes	Colombia
5	Universidad de Chile	Chile
23	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú
52	Universidad Mayor de San Marcos	Perú
74	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Perú

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión de Educación, Juventud y Deporte. Periodo Anual de Sesiones 2014-2015

Sobre el régimen de investigación la nueva ley universitaria ha incorporado y desarrollado normas sobre la investigación como la introducción de la colaboración entre universidades públicas y privadas y la coordinación permanente con los sectores públicos y privados. Ha incorporado normas sobre el financiamiento de la investigación, proponiendo un órgano coordinador de las políticas y lineamientos para acceder a los fondos de investigación que establece la ley. Ha deliberado sobre la creación de un vicerrectorado de investigación u órgano equivalente. Estrategias formativas como la incorporación de la incubadora de empresas, derechos de autor y patentes y que los resultados de los centros de producción de bienes y servicios se destinen prioritariamente a la investigación, además actualmente ya se aprobó el Ley N°30309 que promueve a investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación tecnológica, esta ley tiene por objeto promover la investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación tecnológica (I+D+i) mediante el otorgamiento de un incentivo tributario a la inversión privada deduciendo hasta 175% los gastos incurridos. Con esta ley se busca que un mayor número de empresas innoven y se diversifiquen.

3.6. Presupuesto del sector educación en función del PBI

Los cuadros a continuación muestran el porcentaje del Presupuesto del Sector Educación (PIM) en función del Producto Bruto Interno (PBI). Tanto en Perú, como en algunos países seleccionados del mundo (ver Figura 11 y Figura 12), se puede apreciar que el presupuesto en del Sector Educación, en función del PBI, es uno de los más bajos del mundo.

Figura 11. Porcentaje del presupuesto del sector educación (PIM) en función del PBI en Perú

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión de Educación, Juventud y Deporte. Periodo Anual de Sesiones 2012-2013

Figura 12. Otros países: porcentaje del presupuesto del sector educación respecto al PBI 2010

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso de la República, (2012)

En las siguientes Figuras 13 y 14, se busca analizar el presupuesto por alumno, aquí se aprecia que algunas universidades estatales por todo concepto su presupuesto promedio es de \$ 5,688 anual por alumno, a excepción de la Universidad de Moquegua que es una de las 10 universidades estatales que recibe mayor asignación del CANON.

Figura 13. Presupuesto anual por alumno 2013 (U\$ dólares)

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso de la República, (2012)

Figura 14. Otros países: presupuesto anual por alumno – 2010 (U\$ dólares)

Fuente: Informe Ministerio de Educación. Comisión Educación, Cultura y Deporte, 2012.

La Asamblea Nacional de Rectores ha señalado que, a medida que han avanzado los años, las fuentes de financiamiento de las universidades se van autogenerando. Así, mientras en 1995 las universidades estatales se manejaban con un 85% de ingresos del tesoro público y un 15% de

fuentes propias, a la fecha la participación del Estado disminuyó a un 69% y los recursos propios aumentaron a más del 30%.

A continuación se muestra a las 10 universidades públicas que recibieron la mayor asignación de CANON en el 2013 (millones de soles). Resulta paradójico, entonces, que habiendo destinado el Estado alrededor de 1,000 millones de soles para cerca del 95% de las universidades nacionales, nos ubiquemos en los últimos lugares en investigación en los rankings mencionados (Figura 15).

Figura 15. Universidades Nacionales con la mayor asignación de Canon y Sobrecanon – presupuesto 2013

Fuente: Informe Asamblea Nacional de Rectores, 2013

3.7. La población con discapacidad

En el año 1993 se hicieron dos importantes estudios sobre la población con discapacidad en el Perú, el IX Censo Nacional de Población y Vivienda del INEI y el Estudio de Prevalencia del Instituto Nacional de Rehabilitación. Las cifras arrojadas en ambos resultaron bastante contradictorias, mientras que el primero registraba que la población con discapacidad en el Perú ascendía a 1,3% de la población total, el segundo la estimaba en 31.28%. Este abismo estadístico se ha explicado por diversos organismos públicos debido a graves errores de la encuesta censal y por el manejo de dos definiciones distintas de “discapacidad”.

Aunque la base estadística es muy limitada, de los datos que actualmente se manejan se desprende que las personas con discapacidad suelen tener niveles educativos más bajos que la población en

general y la mayoría no cursa estudios superiores (solo el 7.2% lo hace, según el Censo de 1993). En relación a la formación universitaria no es posible determinar el número de personas con discapacidad que acceden a estudios universitarios, ya que esta situación no fue contemplada en el Censo Nacional Universitario de 1996.

La Ley General de la Persona con discapacidad, N° 27050, vigente desde enero del año 1999 prescribe en su artículo 25°, modificado por la Ley N° 28164, la adecuación de los procedimientos de admisión y evaluación en los establecimientos educativos públicos y privados, así como en los organismos públicos y privados de capacitación en carreras técnicas y profesionales, con el sentido de facilitar la participación de los estudiantes con discapacidad, de acuerdo a sus condiciones. El artículo 26° de la misma norma establece la obligación de las universidades públicas y privadas de implantar programas especiales de información para personas con discapacidad. Posteriormente, la Ley N° 28164 modificó dicho artículo, introduciendo la obligación de reservar en los procesos de admisión el 5% de las vacantes para las personas con discapacidad, extendiendo, además, dicha obligación a los institutos y escuelas superiores; asimismo prescribió la reserva de matrícula para los miembros de las Fuerzas Armadas y Policiales que sufran discapacidad en acto de servicio y tengan que interrumpir sus estudios superiores. Igual facultad alcanza a los alumnos universitarios que durante su periodo académico de pregrado sufran discapacidad por enfermedad o accidente.

Sin embargo, si bien existen normas que promueven beneficios para las personas con discapacidad, tienen escasa observancia, ya sea por desconocimiento, o porque son interpretadas según la política institucional que acuerda cada universidad desde su condición autónoma. La universidad aún no ha contemplado seriamente la problemática de la discapacidad. Como resultado, la población con discapacidad aún no haya un nivel de integración compatible con dichas disposiciones, lo que hace visible la vinculación, en términos de recurrencia, entre la condición de personas con discapacidad y la pertenencia al sector social de pobreza o extrema pobreza.

Queda claro que la apuesta por una sociedad más democrática tiene en la educación superior un espacio decisivo para su concreción. Ello contrasta con el todavía bajo nivel de participación de la población con discapacidad en la educación superior. Por eso consideramos preciso sensibilizar sobre ello a la población universitaria e introducir normas claras al respecto en la definición de la Ley de Educación Superior, pendiente en el Perú, incorporando las reservas de ingreso y un tratamiento específico en la formación profesional, así como la promoción de la participación de las personas con discapacidad.

3.8. Los grados académicos y títulos profesionales

El artículo 18° de la Ley Universitaria N° 23733 vigente hasta julio de 2014, dispone que cada universidad señale los requisitos para la obtención de los grados académicos y títulos profesionales correspondientes a las carreras que ofrece; esta atribución y un ejercicio sesgado de la autonomía han generado una situación de anomia en la creación de carreras y nominación de los títulos universitarios; disposiciones que han generado serios obstáculos a la homologación de certificaciones que los tratados de libre comercio imponen para el tránsito de profesionales. El artículo 92° de aquella Ley establece que la Asamblea Nacional de Rectores tiene la facultad de “proporcionar información a las universidades para coordinar la creación de carreras, títulos profesionales y de segunda especialidad acordados por una universidad...” (inc. e), así como “concordar en lo referente a los requisitos mínimos exigibles para el otorgamiento de grados y

títulos universitarios y a la unificación de sus nominaciones, sin perjuicio del derecho privativo de cada universidad a establecer la currícula y requisitos adicionales propios” (inc. f); y la obligación de llevar un Registro Nacional de Grados y Títulos expedidos por las universidades de la República. Sin embargo, actualmente no contamos con un registro actualizado y menos aún con un catálogo de títulos universitarios, lo que constituye una seria desventaja para los estudiantes y profesionales peruanos en el reconocimiento y revalidación de sus títulos universitarios y para la posibilidad de una mayor movilidad a nivel internacional. Pese a ello, el Perú ha suscrito convenios internacionales de carácter cultural, educativo y científico con diversos países, en algunos casos se establece un marco general y en otros, mecanismos y procedimientos para el reconocimiento mutuo de sus títulos de educación superior⁶.

Actualmente corresponde a la Asamblea Nacional de Rectores reconocer los grados y títulos obtenidos en las universidades de países con los cuales el Perú tiene dichos convenios de reciprocidad, mientras que el procedimiento de revalidación de grados y títulos de universidades extranjeras está a cargo de las universidades autorizadas⁷.

Por otra parte, la Ley General de Educación N° 28044 cuenta con un capítulo sobre la “Calidad de la Educación” que proyectaba el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, que debía operar a través de dos organismos, uno para la educación básica y otro para la educación superior. Estos organismos tendrían, entre otras funciones, certificar y recertificar las competencias profesionales (inc. d.), compatibilizar los certificados, grados, diplomas y títulos educativos nacionales y establecer su correspondencia con similares certificaciones expedidas en el extranjero (inc. g). La creación de aquel sistema se ha materializado, con algunas variaciones como la creación de tres organismos operadores (uno para educación básica, otro para la educación superior no universitaria, y otro para el ámbito universitario), mediante la Ley N° 28740 Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, promulgada el 23 de mayo del año 2006.

Posteriormente, la Asamblea Nacional de Rectores hizo lo propio con las siguientes universidades: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Particular Ricardo Palma, Universidad del Pacífico, Universidad de San Martín de Porres, Universidad Inca Garcilaso de La Vega (en Lima); Universidad de Piura y Universidad Nacional de Piura (ambas de Piura); Universidad Católica de Santa María (Arequipa) y Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque).

⁶ Convenios multilaterales como: el Convenio Andrés Bello, el Convenio Regional de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe; y convenios bilaterales con diversos países como: Argentina, Bolivia, Brasil, Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Cuba, Checoslovaquia, Chile, China, Ecuador, El Salvador, España, Filipinas, Guatemala, Honduras, Hungría, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Helénica, Rumania, Uruguay, Santa Sede, Tailandia, Turquía, Ucrania y Venezuela.

⁷ En un principio la Ley N° 13417 del 8 de abril de 1960 autorizó a las universidades nacionales existentes en ese momento: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional de Ingeniería, Universidad Nacional Agraria La Molina, y a la Pontificia Universidad Católica del Perú a la que se le dio el carácter de nacional (todas de Lima); Universidad Nacional San Antonio de Abad (Cuzco); Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa); Universidad Nacional de Trujillo (Trujillo); Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho); Universidad Nacional San Luis Gonzaga (Ica).

3.9. Carreras y demanda laboral

El grupo de carreras profesionales con mayor población son Administración de Empresas, Derecho y Contabilidad. Por su parte, según las cifras de la ANR, son Administración, Contabilidad, Ingeniería de Sistemas, Educación Secundaria y Derecho son las carreras profesionales con mayor presencia en las universidades, ofreciéndose en 62, 60, 55 y 53 casas superiores de estudios respectivamente (Tabla 8 y Figura 16).

Tabla 8. Carreras profesionales con mayor población

Carrera Profesional	Porcentaje del total de alumnos del grupo de carreras
Administración	15.4
Derecho	15.2
Contabilidad	14.6
Ingeniería de sistemas	10
Educación	8.7
Ingeniería Civil	8.1
Medicina	8.1
Enfermería	6.8
Ingeniería Industrial	6.7
Agronomía	6.4

Fuente: INEI – II Censo Universitario 2010; ANR, 2013.

3.10. Índice global de Competitividad

Según el índice global de competitividad del Foro Económico Mundial, existen 12 pilares que definen la competitividad en los países. El Perú ocupa el puesto 86 a nivel mundial, en el quinto pilar que evalúa a la Educación Superior.

En el mismo índice el Perú se ubicó en el puesto 75 de 122 países; en el primer Índice de Capital Humano, casi 40 posiciones detrás de Costa Rica y Chile y por debajo de Uruguay, Brasil, México, Ecuador, Argentina y Colombia. En primer lugar quedó Suiza, seguida de Finlandia, Singapur y

Holanda. Dicho índice evaluó a 122 economías que representan más del 90% de la población mundial, a través de la medición de su capacidad para desarrollar una fuerza de trabajo sana, educada y capaz. De los componentes del índice, el Perú estuvo peor ubicado en el “componente educación”, donde obtuvo el puesto 84. Diferentes expertos manifestaron que la ubicación del Perú en este ranking es un reflejo de la mala calidad de su educación superior, tanto de universidades como institutos, lo que desanima las inversiones especialmente extranjeras.

Según datos del Ministerio de Economía y Finanzas, nuestro país solo cuenta con 0.24 investigadores a tiempo completo por cada 1,000 participantes en la PEA, lo que contrasta con los números de Chile donde el ratio es de 2 por cada 1,000.

Sin embargo, el panorama no es tan oscuro como parece. Un artículo de la Revista Nature, publicado en el mes de junio y titulado **“La brecha del impacto: Sudamérica en números”**, sostiene que Perú lidera en impacto entre las publicaciones sudamericanas en SCOPUS, una base de datos bibliográfica de resúmenes y citas de artículos de revistas científicas. Este lugar responde a sus investigaciones en coautoría con científicos de otros continentes. Por su parte, **Brasil es el país con mayor número de investigaciones sudamericanas** – es el creador de dos tercios de las mismas-, siendo además el único país de la región que supera el 1% de inversión en I+D, destinándole el 2,8 por ciento del PIB (Figura 18).

Figura 16. Empleos por nivel educativo

Fuente: Informe Asamblea Nacional de Rectores, 2013.

Figura 17. Oferta futura de profesionales

Fuente: Informe Asamblea Nacional de Rectores, 2013.

Figura 18. Informe global de competitividad 2013-2014

Fuente: Informe Global de Competitividad 2013-2014

4. EL MARCO LEGAL DE LA UNIVERSIDAD PERUANA

La Ley N° 23733, que se promulgó el 9 de diciembre de 1983 y que, por consiguiente, ha tenido más de 21 años de vigencia, ha sufrido modificaciones en 21 de sus artículos, y algunos de ellos fueron sometidos a una segunda modificación en periodos menores de un año. Este hecho podría parecer irrelevante y/o justificable por el significativo tiempo de vigencia de la ley, pero amerita un breve análisis para poder comprender el efecto desestabilizador que aquellas modificaciones han tenido (Figura 18). A continuación analizaremos algunas de ellas:

En noviembre de 1991, el Decreto Legislativo N° 726, modificó el artículo 8° de la Ley N° 23733 referido a la inviolabilidad de los locales universitarios. En el texto original de la Ley se señalaba que las fuerzas armadas y policiales solo podían ingresar al recinto universitario si existía mandato judicial y petición expresa del rector, salvo el caso de flagrante delito o peligro inminente de su perpetración.

El Decreto Legislativo N° 726 modificó radicalmente dicha garantía, ya que, prescindiendo del Poder Judicial o de cualquier coordinación con las autoridades universitarias, concedió al Ministro de Defensa o del Interior, o a los comandos militares o policiales, la facultad de ingresar a los locales universitarios aduciendo el conocimiento de la presencia de elementos terroristas. El efecto más neto de esta limitación de la autonomía universitaria fue la perpetración de los crímenes y desapariciones que hoy conocemos, además de la imposición de comisiones interventoras que implementaron un orden funcional a la perpetuación de la dictadura fujimorista.

La norma indicaba que dichas acciones deberían realizarse “respetando la autonomía académica y administrativa de la universidad”, afirmación que resultó poco efectiva cuando su interpretación y aplicación se dejaba al arbitrio de las partes. Tiempo después se dictó la Ley N° 25416 que, en gran parte, retorna al texto original al reiterar la inviolabilidad de los locales universitarios y la necesidad de contar con mandato judicial o petición del rector para ignorar tal inviolabilidad, salvo que se tratase de flagrante delito o peligro inminente de su perpetración.

También en noviembre de 1991, con el Decreto Legislativo N° 739, se modificó el artículo 22° de la Ley N° 23733. Dicho artículo, relativo a “los estudios y grados”, contemplaba expresamente la prohibición de acceder al grado académico mediante la sola terminación de los estudios. Cabe notar que la modificación se realizó por delegación de facultades al ejecutivo, sin previa discusión ni consulta a la comunidad académica, tratándose de un tema que repercutiría decisivamente sobre la calidad de la actividad universitaria.

Aquella arbitraria decisión se tomó manifestando el propósito de «facilitar la obtención de grados para acceder a puestos de trabajo», e impuso a las universidades el otorgamiento automático del bachillerato, así como tres procedimientos diferentes para obtener el título profesional que tornaban excesivamente laxas las condiciones para ello.

Independientemente de los resultados -por lo demás contraproducentes-, esta norma significó una evidente intrusión política en la autonomía académica de las universidades prevista en la Constitución, siendo importante señalar que la norma sigue vigente hasta ahora.

Figura 19. Marco legal de la educación superior universitaria

Fuente: Informe Comisión de Educación, Juventud y Deporte. Periodo anual de sesiones 2012-2013

En mayo de 1994, mediante la Ley N° 26302, se modificaron el artículo 35° y 36° de la Ley Universitaria relativos a los cargos de rector y vicerrector, creando la posibilidad de reelección de estas autoridades para el periodo inmediato siguiente, con lo que pasaban a ser ilimitadamente reelegibles. Esta modificación introdujo un elemento de deslegitimación de la gestión, que después mostraría sus efectos generando serios conflictos internos. En atención a la gravedad de algunos de ellos, particularmente durante el año 2004, se presentaron en el congreso más de 18 proyectos de ley modificatorios de dichos artículos, lo cual condujo a la promulgación de la Ley N°28637 en diciembre del año 2005, que restituyó la prohibición de reelección inmediata para esas autoridades universitarias, extendiendo su alcance para los decanos.

Cabe señalar que las tres modificaciones comentadas hasta aquí evidencian una sistemática intención de interferir en el ejercicio de la autonomía universitaria, precisamente en aspectos de orden académico y de gestión, donde su vigencia irrestricta debía mantenerse con el mayor cuidado.

Finalmente, en 1996 se dictó el Decreto Legislativo N° 882 que permitía la creación de universidades con fines de lucro, sin mayores exigencias para ello.

De acuerdo al texto original de la Ley N° 23733 (artículo 5°), conforme a la Constitución de 1979, se disponía que las universidades públicas o privadas se creaban por ley, previa acreditación de su necesidad así como de la disponibilidad de personal docente calificado y de los recursos que aseguren la eficiencia de sus servicios.

Sin embargo, la Constitución de 1993 sentó las bases para la transformación introducida posteriormente por el Decreto Legislativo N° 882, que facultó a toda persona natural o jurídica

para promover, conducir, organizar, gestionar y administrar instituciones educativas particulares (Artículo 2°).

Antes de 1995 todas las universidades eran creadas por ley, pero a partir de enero de ese año, el denominado Congreso Constituyente Democrático creó mediante Ley N° 26439, el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU), como órgano de la Asamblea Nacional de Rectores, encargado de evaluar los proyectos y solicitudes de autorización y funcionamiento de las universidades, con lo cual las universidades privadas ya no requerían ser creadas por ley.

Hasta 1996, la Ley Universitaria establecía que las universidades privadas eran personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, gobernadas por autoridades y órganos colegiados elegidos por votación de los representantes de los estamentos.

Esto fue drásticamente modificado por el artículo 2° y siguientes del Decreto Legislativo N° 882 que facultaba a las universidades privadas a tener fines de lucro y a organizarse, bajo cualquiera de las formas establecidas en el derecho común o societario, según el criterio que estableciera su propietario, dejando de lado al sistema de gobierno que hasta ese momento caracterizaba a la universidad peruana y declarando el derecho de propiedad de una persona natural o jurídica sobre la universidad. Establecía incluso que se podían adecuar a lo dispuesto en este Decreto aun las universidades particulares creadas por Ley que se encontraran en proceso de organización o las que hubieran obtenido solo la autorización provisional del CONAFU. Este proceso de adecuación fue regulado con el Decreto Supremo N° 001-98-ED.

Posteriormente, en el año 1998 se expidió el Decreto Supremo N° 016- 98-ED por el que se desautoriza al CONAFU para regular la idoneidad de los proyectos de adecuación al Decreto Legislativo N° 882 presentados por las universidades, derogando las Resoluciones N° 396, 418 y 419-98-CONAFU establecidos con tal propósito, obligándolo bajo responsabilidad a admitir todas las solicitudes de adecuación conforme al procedimiento establecido en el Decreto Supremo N° 001-98-ED y sometiendo el procedimiento al silencio administrativo positivo. Vencido el plazo de 120 días sin que exista el pronunciamiento del CONAFU, la adecuación quedaba aprobada automáticamente en los términos en que fue solicitada.

En dicho Decreto Supremo se señalaba que las universidades con autorización de funcionamiento provisional y las creadas por ley en proceso de organización, para adecuarse al Decreto Legislativo N° 882 bajo el régimen legal que desearan adoptar, deberían contar con el acuerdo del máximo órgano de gobierno de la universidad conforme a su Estatuto. En el caso de tener como máximo órgano a la Asamblea Universitaria, esta debía aprobar la adecuación y además designar a las personas autorizadas para representar a la universidad en el proceso ante el CONAFU. Es decir, se podía dar el caso de que una universidad que había solicitado su autorización de funcionamiento presentando la documentación relativa a un modelo institucional asociativo, mediante la decisión de sus órganos colegiados, podía decidir adecuarse a la condición de una sociedad comercial (sociedad anónima, como ha sido en la mayoría de los casos, como más adelante veremos), con lo que pasaban de ser asociados a propietarios de la universidad. Estas disposiciones repercutieron fuertemente en la oferta universitaria, pues si antes de ellas, en un periodo que abarca casi ochenta años (desde 1917 a 1995) se crearon 28 universidades privadas como Personas Jurídicas de Derecho Privado sin fines lucrativos. Con posterioridad a dichas normas, en diez años (de 1996 al 2006) se incrementó el número de universidades privadas en 22.

De esas 22 universidades privadas que se constituyeron con posterioridad al Decreto Legislativo N° 882, 14 obtuvieron su adecuación cuando solo contaban con la autorización provisional de funcionamiento; 10 de ellas se adecuaron al régimen de sociedades anónimas y 4 se organizaron concurrentemente. Con la autorización definitiva establecieron su modelo institucional: 4 pasaron a ser sociedades anónimas y 4 asociaciones civiles. En definitiva, 14 de las 22 universidades adecuadas con posterioridad al Decreto Legislativo 882 han optado por constituirse como sociedades anónimas y 8 como asociaciones civiles. Caso particular es el de la Universidad Alas Peruanas que, contando con una autorización provisional de juramento y posteriormente, en el año 2001, obtenida su adecuación al Decreto Legislativo N° 882 como Sociedad Anónima, interpuso una Acción de Amparo ante un Juzgado de Derecho Público, aduciendo que como sociedad comercial se encontraba fuera de la competencia del CONAFU. El Juzgado ordenó se le considere inaplicables el tercer párrafo del artículo 5° de la Ley Universitaria, que prohibía a las universidades establecer filiales fuera de su ámbito departamental; así como inaplicable el inciso c) del artículo 2° de la Ley N° 26439, Ley de creación del CONAFU, que ordena la evaluación permanente de las nuevas universidades por un período mínimo de cinco años hasta autorizar o denegar su funcionamiento definitivo, lo que motivó la Resolución N° 169-2002-CONAFU, en la que el CONAFU declara abstenerse de emitir Resoluciones que autoricen o denieguen su funcionamiento definitivo, y dejaba sin efecto la Resolución N° 102-96-CONAFU que autorizaba el funcionamiento provisional de dicha universidad, aunque ello no haya sido impedimento para establecer sendas filiales en 8 ciudades del país.

El Decreto Legislativo N° 882 también permitía que las universidades creadas con anterioridad a su dación se adecúen a lo dispuesto en él. De ellas, cinco universidades privadas se acogieron a estas normas; 3 de ellas cambiaron su régimen al de sociedad anónima y 2 se convirtieron en asociaciones civiles.

En resumen, de las 27 universidades privadas que se han adecuado al Decreto Legislativo 882, 17 se han constituido como sociedades anónimas y 10 como asociaciones civiles; de estas últimas, varias promovidas por asociaciones religiosas.

Las universidades privadas que se han adecuado al Decreto Legislativo N° 882, optando por el régimen de Sociedades Anónimas Cerradas, tienen una estructura correspondiente a la de una sociedad comercial, contando con los órganos previstos por la Ley General de Sociedades: una Junta General de accionistas, un Directorio (que pueden ser conformado por los socios) y uno o más Gerentes. Estas universidades han mantenido ciertas funciones ejecutivas en autoridades representativas de una institución universitaria tales como el rector o los vicerrectores, especialmente el Académico, lo que les permite entre otras cosas, mantener la representación en entidades de coordinación universitaria.

Inicialmente, la Ley Universitaria establecía que el Rector era elegido por un periodo de cinco años y prohibía su reelección para un periodo inmediato. Luego, en el año 1994 esta disposición fue sustituida por la Ley N° 26302 que permitía la reelección. Once años después, en diciembre del 2005, la Ley N° 28637 dispuso la restitución de los artículos 35°, 36° y 37° de la Ley Universitaria, por los que se puede elegir al rector para un periodo de cinco años, no pudiendo ser elegido para un periodo inmediato, “ni ser candidato a vicerrector”. Esta prohibición es tanto para las universidades públicas como para las privadas, con excepción de las que pertenecen al régimen del Decreto Legislativo N° 882. La Ley también deja abierta la posibilidad de que la Oficina

Nacional de Procesos Electorales brinde apoyo técnico, supervisión y fiscalización en los procesos de elección de las autoridades universitarias, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 182° de la Constitución Política.

La Ley N° 26302 también disponía que los vicerrectores pudieran ser reelegidos; sin embargo, con la Ley N° 28637, al igual que en el caso del rector, se ha restituido lo dispuesto en la Ley Universitaria, que prohíbe su reelección para un periodo inmediato.

En cuanto a los decanos, estos son elegidos por un periodo de tres años y, desde 1995, con la Ley N° 26554 que modificó la Ley Universitaria, se permitió su reelección con el voto de los dos tercios del Consejo de Facultad. Esta disposición fue posteriormente derogada por la Ley N° 28637, de diciembre del año 2005, que prohibía su reelección. Otro aspecto a destacar en la elección del decano, es que la ley disponía que era elegido por el Consejo de la Facultad, de entre los profesores principales de ella que tuvieran diez años de antigüedad en la docencia y que contarán con el grado de Doctor o el más alto título profesional cuando en el país no se otorgase dicho grado en la especialidad. Sin embargo, este último requisito fue modificado y se establecía que el aspirante podía tener el grado de Doctor o Magíster en la especialidad.

A pesar de que la supervisión de la calidad educativa es un encargo constitucional expreso, fue recién en julio del año 2003, con la Ley General de Educación, Ley N° 28044, que se incorporó un capítulo sobre la calidad de la educación vinculándola a la conformación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa que abarcara todo el territorio nacional, operando a través de dos organismos, uno para la educación básica y otro para el conjunto de la educación superior universitaria y no universitaria.

Hasta el momento, en el Perú la experiencia más significativa de acreditación es la efectuada por la Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina Humana (CAFME), creada por la Ley N° 27154 a raíz de una iniciativa del Colegio Médico. A la CAFME se le encargó establecer estándares mínimos de acreditación, así como llevar a cabo una supervisión y evaluación permanente en todas las universidades del país que contaran con escuelas o facultades de medicina. Entre sus efectos más inmediatos, esta iniciativa frenó un proceso ya en curso de creación de nuevas facultades de medicina sin mayores garantías de la calidad de su servicio, además de haber propiciado el mejoramiento de las condiciones académicas, institucionales y de logística en aquellas escuelas y facultades. Su marco legal fue el siguiente:

- Ley N° 27154, publicada en 1999, se institucionaliza la Acreditación de las Facultades o Escuelas de Medicina.
- Decreto Supremo N° 005-2000-SA, se aprobó el Reglamento de la Ley N° 27154.
- Resolución Suprema N° 013-2001-SA, se aprobó los Estándares Mínimos para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina.
- Resolución Ministerial N° 196-2002 - SA/DM se aprobó el Manual de Procedimientos de la Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina.

El artículo 53° de la Ley Universitaria de 1983 estableció la homologación las remuneraciones de los docentes de las universidades públicas con las correspondientes a las de los magistrados judiciales. Sin embargo, esta disposición fue sucesivamente suspendida, argumentando que era inaplicable en tanto no se implementara la Ley del Sistema de Remuneraciones del Empleo

Público. Fue, embargo, una permanente demanda de los docentes universitarios que recién en agosto del año 2005 se atendió mediante el Decreto Supremo N° 106-2005-EF, por el que se incrementa el monto de la Asignación Especial Mensual al personal docente de las universidades públicas (otorgada por el Decreto Supremo N° 020-2004-EF).

Este monto es diferenciado y se realiza de acuerdo a las categorías docentes (autoridades universitaria, docente con dedicación exclusiva y a tiempo completo, y docente a tiempo parcial).

En septiembre del año 2005, se aprobó la Ley N° 28603 que restituyó la vigencia del artículo 53° de la Ley Universitaria y dispuso elaborar un programa de homologación progresiva en un plazo de 60 días. En ese mismo mes se emitió el Decreto Supremo N° 121- 2005-EF que disponía la formulación del Programa de Homologación de los Docentes Universitarios de las Universidades Públicas y conformando una comisión para su elaboración. Dicha comisión estuvo integrada por representantes del Ministerio de Economía y Finanzas, quien ejerció la presidencia, la Asamblea Nacional de Rectores y el Ministerio de Educación, sector cuya participación constituía un referente inédito en relación a su tradicional distancia respecto a la problemática universitaria. Esta norma dispuso además que los incrementos dispuestos por el Decreto Supremo N° 106-2005-EF se consideren como parte de dicho Programa de Homologación.

Así, en diciembre del año 2005, mediante el Decreto de Urgencia N° 033-2005 se aprobó el Marco del Programa de Homologación de los Docentes de las Universidades Públicas, en el que se precisaba su aplicación solo a los docentes nombrados en las categorías Principal, Asociado y Auxiliar de las universidades públicas, sean a dedicación exclusiva, tiempo completo o parcial.

La educación superior tiene como propósito formar profesionales, intelectuales, artistas y académicos del más alto nivel, así como producir y difundir conocimiento, función que hace necesaria una cultura de evaluación y fomento de la calidad educativa. En ausencia de aquella cultura y de mecanismos públicos para su puesta en operación, la creciente demanda de servicios educativos favoreció un crecimiento aleatorio de la oferta educativa universitaria, correlativa al deterioro de su calidad.

La Ley N° 28740, del 23 de mayo del 2006, crea finalmente políticas comunes, establecer criterios y estándares en los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación de las instituciones educativas públicas y privadas en sus diferentes etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas, con la finalidad de promover una cultura de la evaluación y garantizar a la sociedad que dichas instituciones ofrezcan un servicio confiable.

Aquella ley define la evaluación como un instrumento de fomento de la calidad de la educación con el objeto de medir 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, con la finalidad de proponer políticas, programas y acciones para el mejoramiento de la calidad educativa.

Señala como procesos de evaluación a) la autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa, que está a cargo de los propios actores de la institución educativa; b) la evaluación externa con fines de acreditación, requerida voluntariamente por las instituciones educativas; c) la 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; y d) la certificación, que es el

reconocimiento público y temporal de las competencias adquiridas dentro o fuera de las instituciones educativas para ejercer funciones profesionales o laborales; este último proceso a cargo del colegio profesional, aunque inicialmente en el proyecto se había propuesto que la certificación fuera realizada directamente por los organismos operadores del sistema.

El sistema cuenta con un ente rector, el consejo superior, encargado de formular las políticas para el funcionamiento del SINEACE y de articular a los órganos operadores.

También se establece el funcionamiento de tres órganos operadores:

- 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.
- 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
- 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.

Sin embargo, la conformación de estos tres órganos operadores no corresponde con lo señalado en la Ley General de Educación (Artículo 15°), que establecía solo dos organismos operadores, uno para la educación básica y otro para la educación superior, razón por la cual la Ley del SINEACE modifica expresamente dicho artículo, separando los procesos concernientes a la universidad de aquellos que atañen a la educación superior no universitaria.

Estos órganos operadores tienen como funciones:

- Establecer estándares que deberán cumplir las instituciones educativas.
- 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.
- Desarrollar las capacidades de los profesionales y técnicos especializados en evaluación en los ámbitos nacional, regional y local.
- Informar a la sociedad y a los responsables de las políticas educativas sobre los resultados de las acciones de evaluación y acreditación.
- Promover y orientar los procesos de autoevaluación institucional. La Ley del SINEACE define también a las entidades especializadas en autoevaluación con fines de acreditación, como instituciones públicas o privadas, nacionales o internacionales, especializadas en evaluación y acreditación de carácter académico y profesional, debidamente constituidas y que son autorizadas y registradas por el órgano operador; quien establece que su ámbito puede ser local, regional, nacional o internacional.

Por esta norma, también, cada universidad debe constituir instancias de evaluación institucional con el propósito de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones y metas.

En el ámbito universitario, la Ley señala que el CONEAU cuenta con órganos de dirección, de línea y consultivos.

El reglamento por disposición expresa de la ley contempla aspectos como la determinación de las funciones específicas del ente rector del SINEACE, el procedimiento de evaluación externa, la vigencia de la acreditación y los casos en que es obligatoria la autorización y registro de las instituciones especializadas en evaluación, la definición de los objetivos y funciones de cada órgano operador, la remoción de los miembros de sus directorios, la organización y funciones de las comisiones técnicas del CONEACES y CONEAU, el trato preferente para el acceso a líneas de crédito educativo a las instituciones educativas acreditadas, el régimen de infracciones y sanciones aplicables a las entidades especializadas y a las instituciones evaluadas que incurran en infracción, así como aquellos otros aspectos que requieran ser precisados.

La ley N° 23733, coherente con el marco constitucional dentro del que fue dictada (Constitución de 1979), establece, en su artículo 87°, que las universidades están exoneradas de todo tributo creado o por crearse, que gozan de franquicia postal y telegráfica y que las actividades culturales que organizan están exentas de todo impuesto. Al entrar en vigencia la Constitución de 1993, la situación cambió sustantivamente, pues el artículo 19° establece un estatus tributario diferente para la universidad, ya que pasa de exoneración a inafectación del tributo al impuesto.

Respecto a lo primero, el cambio es técnicamente correcto, ya que la exoneración supone un plazo de vigencia. Por otra parte, el cambio del tributo por impuesto, tiene una relevancia práctica debido a que el impuesto constituye un tipo de tributo (el que se paga por mandato legal sin que exista contraprestación alguna por parte del Estado), pero existen otros dos tipos más (la tasa y la contribución) que no han sido considerados.

Adicionalmente, se ha circunscrito la inafectación a “los bienes, actividades y servicios propios de su finalidad educativa y cultural”. En torno a ello, también cabe anotar lo siguiente:

Las inafectaciones tributarias concedidas a la universidad peruana se establecieron en un marco legal anterior al Decreto Legislativo N° 882; es decir cuando ninguna universidad tenía finalidad lucrativa, como un medio de financiamiento indirecto de sus actividades, ya que el Estado en uso de sus atribuciones renuncia voluntariamente a su derecho de detraer del patrimonio de un grupo de sus gobernados la porción de riqueza correspondiente. La porción patrimonial que la institución universitaria hubiera tenido que pagar al Estado, y que por efecto de la inafectación retiene, puede ser destinada a otra actividad, la cual indirectamente estaría siendo financiada por el Estado peruano.

El cuarto párrafo del artículo 19° de la Constitución introduce, como ya hemos mencionado, el concepto de “utilidades” en los ingresos generados por las instituciones educativas privadas. La “utilidad” se define, para estos efectos, como la diferencia entre los ingresos totales obtenidos por las instituciones educativas privadas y los gastos necesarios para producirlos y mantener su fuente, constituyendo la renta neta.

El texto constitucional dispone que sobre estas utilidades, o renta neta, puede establecerse la aplicación del impuesto a la renta. Así, las universidades privadas que generen utilidades se encuentran afectas a este impuesto, disponiendo el Decreto Legislativo N° 882 una excepción temporal que concluyó el 31 de diciembre del 2002 para las universidades privadas constituidas bajo la forma jurídica del artículo 6° de la Ley N° 23733.

Asimismo, el Decreto Legislativo N° 882 establece que las instituciones educativas particulares que reinviertan total o parcialmente su renta invertible en sí mismas o en otras instituciones educativas particulares constituidas en el país, tendrán derecho a un crédito tributario por reinversión equivalente a 30% del monto reinvertido.

De acuerdo a las declaraciones efectuadas por algunas de las autoridades universitarias, los beneficios tributarios concedidos a las universidades se ven deslucidos por las prácticas burocráticas ejercidas por las autoridades nacionales encargadas de aplicar la ley y la tendencia de algunos gobiernos locales a desconocer los privilegios tributarios que le han sido concedidos por la ley. Las autoridades municipales y las de la administración tributaria, basadas en la subjetiva evaluación de lo que la ley llama “fines propios”, sostienen que los conflictos surgidos con las universidades responden a la falta de interiorización por parte de estas, del nuevo estatus tributario que le ha conferido la Constitución de 1993, que no coincide con el amplio beneficio tributario a que se refería (más allá de la equivocación conceptual señalada) el artículo 87° de la Ley Universitaria.

En cuanto a los aranceles, tanto la Ley N° 23733 como la Constitución de 1993 establecen la inafectación respecto a los bienes necesarios para el cumplimiento de los fines universitarios. Ciertamente, el conflicto se genera en la determinación del uso educativo y cultural de tales bienes, pues el Ejecutivo se reserva aquella determinación, y no respeta la regla de “inafectación” que se desprende del artículo constitucional. Adicionalmente, cabe notar que la técnica tributaria que aplica el Ministerio de Economía y Finanzas ha violado o, en todo caso, contrariado el texto constitucional referente a los aranceles de exportación, al preferir establecer los bienes que son inafectos, cuando la Carta Magna lo obliga más bien a señalar los que deben ser afectados⁸.

La Ley Universitaria N°23733, originalmente, establecía que las universidades no podían tener filiales o anexos, con la sola excepción de la creación de facultades dentro del ámbito departamental en el que funcionaban y de acuerdo a las necesidades de la región. En su artículo 5° dice: “Una universidad no tiene filiales o anexos. Excepcionalmente, puede crear nuevas facultades, dentro del ámbito departamental, de acuerdo a las necesidades de la región, en concordancia con los planes de desarrollo nacional”. Esta infeliz aplicación de la ley (influenciada una vez más, por la actitud controlista y burocrática del Estado peruano) da lugar al desperdicio de recursos fiscales con el interminable desfile de Resoluciones Supremas que periódicamente inundan nuestro diario oficial, para formalizar o regularizar innecesariamente, las aprobaciones de inafectaciones “concedidas” por el Ejecutivo a diversas universidades (Sota Nadal, 1998).

⁸ Nótese que los servicios educativos de la filial universitaria pueden abarcar el postgrado. Otro aspecto importante de aquel reglamento era que el proyecto de creación de la filial debía sustentar las razones de conveniencia y la factibilidad de la filial, incluyendo la sustentación del carácter diferencial de la oferta educativa proyectada, con respecto a la que se estuviera brindando en la región. En tal sentido, se disponía que el proyecto debía contener un estudio de mercado (con una estimación de las necesidades profesionales del departamento, un análisis de la oferta educativa universitaria en la región por carrera, un análisis correlativo de la demanda educativa universitaria por carrera y del mercado para el proyecto); además debía consignar el Plan Académico, los Recursos Humanos, la organización y administración, las inversiones, proyecciones económicas y financieras, entre otros requisitos. Por último, disponía una evaluación de las filiales, que debía realizarse cada cuatro años con los mismos sistemas de evaluación y acreditación de carreras profesionales y estudios de post grado que la ANR debía implementar para las universidades.

Sin embargo, en 1996 el Decreto Legislativo N° 882, denominado Ley de Promoción de la Inversión en la Educación abrió la posibilidad de que la persona natural o jurídica propietaria de una universidad organice, gestione y administre “las filiales, sucursales, sedes o anexos de acuerdo a la normatividad específica” (artículo 5°. inc. f), en esa ruta, en julio del año 2001, se promulgó la Ley N° 27504 que otorgaba facultades a la Asamblea Nacional de Rectores para regular la creación de filiales universitarias fuera del ámbito departamental de su creación, en aquellas universidades creadas por ley o las que hubieran obtenido resolución de autorización de funcionamiento definitiva expedida por el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) (Casas Sulca, 2012).

En noviembre del año 2001 se aprobó un primer reglamento de creación de filiales universitarias (Resolución N° 1631- 2001-ANR), que luego sería derogado por la Resolución N° 386-2002-ANR que aprobó un segundo reglamento sobre la materia. Este último definía a una filial como «... la unidad académica desconcentrada, ubicada fuera del departamento en que se creó la universidad, que ofrece carreras profesionales o estudios de posgrado». En el marco de estas normas la Asamblea Nacional de Rectores, entre mayo del año 2003 y junio del 2005, autorizó el funcionamiento de 18 filiales correspondiente a 14 universidades.

Cabe anotar que tanto en la Ley como en los reglamentos de la Asamblea Nacional de Rectores, los presupuestos básicos para la autorización de las filiales universitarias eran el carácter diferencial de la oferta educativa respecto a la que ya se estuviera brindando en la región y la previa institucionalización de la universidad, ya que solo podían autorizarse filiales para las universidades que se encontraran en el ámbito de la Ley Universitaria, habiendo obtenido su resolución de autorización de funcionamiento definitivo. No obstante, sin mayor cuidado por aquellas condiciones, la ANR autorizó el funcionamiento de tres filiales en Lima, ciudad con amplia oferta universitaria, y, lo que es más sorprendente aún, el funcionamiento de dos filiales de la Universidad Alas Peruanas, cuando esta universidad, hasta la fecha, no cuenta con autorización de funcionamiento, ya que al obtener su adecuación al Decreto Legislativo N° 882 como Sociedad Anónima interpuso una Acción de Amparo contra la ANR y el CONAFU, aduciendo que por su naturaleza comercial se encontraba fuera de la competencia del CONAFU. De esta manera consigue que se le considere inaplicables el tercer párrafo del artículo 5° de la Ley Universitaria, que prohibía a las universidades establecer filiales fuera de su ámbito departamental; así como el inciso c) del Artículo 2° de la Ley N° 26439, Ley de creación del CONAFU⁹, que ordenaba a esta

⁹ El 2 de junio del 2000, el Juez Percy Escobar Lino, Juez denunciado por asociación ilícita para delinquir, corrupción de funcionarios y prevaricato (según establece la Resolución de Fiscalía de la Nación N° 592-2002-MP-FN), y destituido de su cargo de magistrado por Resolución del Consejo Nacional de la Magistratura N° 014-2003-PCM, declaró fundada la Acción de Amparo solicitada por la Universidad Alas Peruanas S.A., y, por tanto, inaplicables a esa institución los artículos 5°, 6°, 7°, y del 26° al 42° de la Ley Universitaria N° 23733; así como el inciso c) del Artículo 2° de la Ley que crea el CONAFU N° 26439. Al ser apelada la Sentencia por el CONAFU, el 20 de setiembre del 2000, la Sala de Derecho Público conformada por los Vocales: Muñoz Sarmiento, González Campos y Barrera Guadalupe, confirmó en parte la Sentencia, declarando Fundada en Parte la demanda de Amparo interpuesta por la Universidad Alas Peruanas S.A., ordenando se considere inaplicables a la Universidad Alas Peruanas S.A. el tercer párrafo del artículo 5° de la Ley Universitaria, que prohibía a las universidades establecer filiales fuera de su ámbito departamental, y el artículo 34°, que establece las condiciones que deben cumplir sus docentes para ser designados para el cargo de Rector. Asimismo, con esta resolución se declaró inaplicable el inciso c) del Artículo 2 de la Ley N° 26439, Ley de creación del CONAFU, que ordena la evaluación permanente de las

entidad la evaluación permanente de las nuevas universidades por un período mínimo de cinco años, hasta autorizar o denegar su funcionamiento definitivo.

La ANR no solo autorizó displicentemente 18 filiales universitarias, sino que mostró una evidente inacción para contrarrestar la proliferación de filiales informales de muchas universidades, lo que ha provocado que en la actualidad, según un estudio estadístico elaborado por la Dirección de Coordinación Universitaria (DCU), se encuentren funcionando más de doscientas de ellas sin autorización de la ANR ni CONAFU, en desmedro de la calidad de la formación universitaria en nuestro país y de la necesaria relación que debe existir entre la oferta profesional y el mercado laboral.

Ante la preocupación mostrada por la ciudadanía por esta situación, en julio del año 2005 se promulgó la Ley N° 28564, derogando la Ley N° 27504 y restituyendo la vigencia del artículo 5° de la Ley Universitaria, prohibiendo así la creación de filiales o anexos de las universidades fuera de su ámbito departamental. En esta norma se dispone también un proceso de ratificación de las filiales autorizadas por la ANR y la continuación del trámite de las solicitudes de autorización de funcionamiento de filiales iniciado con anterioridad a la vigencia de la ley, encargándose dichas acciones al Consejo Nacional para la autorización de Funcionamiento de las Universidades (CONAFU).

En relación a las filiales universitarias no autorizadas, encarga también al CONAFU la adopción de las acciones pertinentes para su clausura así como formular las denuncias penales correspondientes ante el Ministerio Público, manteniendo al mismo tiempo la facultad de la ANR de declarar la nulidad de los actos “académicos y administrativos” que expidan las instituciones que funcionen como filiales con trasgresión de la ley, así como disponer la no inscripción de los “Grados” y “Títulos Profesionales” que otorguen.

Esta ley fue reglamentada por la Resolución N° 128-2005-CONAFU, “Reglamento para la Ratificación y Autorización de Funcionamiento de Filiales Universitarias” para su aplicación “... a las filiales universitarias, sucursales, sedes y anexos conducentes al otorgamiento de títulos profesionales o grados académicos que regula el artículo 22° de la Ley Universitaria”.

El procedimiento para la ratificación o la autorización era similar. La resolución final declarando la no ratificación o no autorización de funcionamiento de filiales universitarias, así como la resolución de abandono, determinaría la clausura definitiva de la filial. En el caso de Universidades que sin autorización mantuvieran en funcionamientos filiales u otras similares, el CONAFU formulará las denuncias penales correspondientes ante el Ministerio Público y oficiará a la Asamblea Nacional de Rectores para que declare la nulidad de los actos producidos por aquellas filiales irregulares, así como la no inscripción de los “grados y títulos” que otorguen dichas instituciones. El reglamento disponía además que para la evaluación, en los procesos de ratificación y autorización de funcionamiento de filiales universitarias, se tendría en cuenta lo siguiente:

- El Estudio de Mercado (conteniendo una estimación de las necesidades de profesionales del departamento, el análisis de la oferta educativa universitaria por carrera, el análisis de la demanda educativa universitaria por carrera, y del mercado para el proyecto).

nuevas universidades por un período mínimo de cinco años hasta autorizar o denegar su funcionamiento definitivo.

- Plan Académico
- Recursos Humanos
- Organización y Administración
- Inversiones
- Proyecciones Económica y Financiera

Es de notar que en relación a lo dispuesto en el Reglamento de la ley de autorización de funcionamiento de filiales elaborado por la ANR (Resolución N° 386-2002-ANR), cuando le estaba permitida esa función, el reglamento emitido por el CONAFU constituía un retroceso, ya que no contemplaba para la autorización o ratificación de filiales sustentar las razones de conveniencia y de su factibilidad, ni el carácter diferencial de su oferta educativa con respecto a la existente en la región, ni opinión de autoridad alguna de la zona en la que se pretende establecer la filial: aspectos fundamentales para asegurar la coherencia en el crecimiento de la oferta educativa.

El anexo de dicho reglamento señala la relación de las 23 proyectos de autorización de filiales universitarias cuyos expedientes habían sido presentados ante la ANR con anterioridad a la vigencia de la Ley N° 28564, de las cuales el CONAFU ha autorizado a la fecha 18 filiales, no habiendo denegado ninguna.

Por último, aquel reglamento tampoco recoge otro aspecto sustantivo como es la evaluación periódica de las filiales, que el anterior reglamento de la ANR establecía debía hacerse cada cuatro años, «...con los mismos sistemas de evaluación y acreditación de carreras profesionales y estudios de postgrado que vaya implementando la ANR para las universidades...».

Una disposición similar en el reglamento del CONAFU hubiera limitado, por ejemplo, el número de carreras profesionales en las filiales autorizadas. No habiendo contemplado aquello, el CONAFU ha autorizado filiales con hasta 19 carreras profesionales (como las filiales de Chiclayo y Arequipa de la Universidad San Martín de Porres), más de las que muchas universidades ofrecen en el país.

Nuevamente aquí vemos otra incongruencia, ya que años atrás la Universidad Alas Peruanas interpuso una Acción de Amparo contra la ANR y el CONAFU, aduciendo que en su calidad de sociedad comercial se encontraba fuera de la competencia del CONAFU, lo que motivó la Resolución N° 169-2002-CONAFU, en la que el CONAFU declara abstenerse de emitir resoluciones que autoricen o denieguen el funcionamiento definitivo de la Universidad Alas Peruanas S.A., dejando sin efecto la Resolución N° 102-96-CONAFU, que autorizaba el Funcionamiento Provisional de dicha universidad. Sin embargo, el mismo CONAFU autoriza posteriormente hasta 6 filiales a esta universidad paradójicamente no reconocida por ella (en Arequipa, Ayacucho, Pucallpa, Chiclayo, Huancayo y Trujillo).

De la relación contenida en la Ley, y en el reglamento de solicitudes de proyecto de filiales presentadas a la ANR con anterioridad a la vigencia de la Ley quedan pendientes de autorización o denegación de funcionamiento cinco proyectos de cuatro universidades.

En mayo del 2006 se promulgó la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, Ley N° 28740, con el objeto de normar el conjunto de

organismos y procedimientos destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación de las instituciones a las que se refiere la Ley General de Educación N° 28044. En la Séptima Disposición Complementaria Transitoria y Final de esta ley, se dispone la ampliación de 120 días calendario adicionales para el plazo establecido para que el CONAFU autorice o deniegue el funcionamiento de las solicitudes de filiales universitarias presentadas ante la ANR, tramitadas con anterioridad a la vigencia de la Ley N° 28564, y establece el mismo plazo para la culminación del proceso de ratificación dispuesto en el artículo 3° de la citada ley. Anota, también, que a partir del funcionamiento del SINEACE se transfiere la competencia que tiene el CONAFU de evaluar las filiales universitarias al Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, CONEAU.

Por último, el 20 de junio del presente año 2006, el CONAFU aprobó el Reglamento de Ratificación de Filiales Universitarias, mediante la Resolución N° 114-2006-CONAFU, que según sus normas generales pretende complementar lo dispuesto en el “Reglamento para la ratificación y autorización de funcionamiento de filiales universitarias” del año 2005, y es de aplicación solo para la ratificación de las 18 filiales universitarias autorizadas por la ANR.

Se observa que esta norma reduce el procedimiento y acorta los plazos para la ratificación, lo que a nuestro entender no garantiza una adecuada evaluación de dichas filiales.

Asimismo, en este reglamento se eliminan otros aspectos que se preveían tanto para la autorización como para la ratificación de filiales universitarias, como su evaluación por un número de años, el ya limitado estudio de mercado que proponía el anterior reglamento, y los aspectos relacionados con la oferta profesional y su coherencia con las necesidades de la región; limitando la constatación “in situ” al Plan Académico, los recursos humanos, la organización y administración, las inversiones y las proyecciones económicas y financieras.

Como vemos, la legislación en torno al tema de las filiales universitarias, en contra de toda garantía de calidad de la educación superior universitaria, ha seguido un proceso de evidente laxitud. La creación del SINEACE abre, sin embargo, la posibilidad de que el CONEAU establezca las reglas para la ratificación y autorización de funcionamiento de filiales universitarias que asegure niveles básicos de calidad en la oferta universitaria.

Con la promulgación de la nueva Ley Universitaria N°30220 el 8 de julio de 2014, el mensaje explícito, tanto del Legislativo como del Ejecutivo, muy claramente expresado en esta norma, y en las disposiciones complementarias transitorias y finales, es contribuir al desarrollo de la calidad en la universidad peruana, pública y privada. Por lo tanto, es evidente que la universidad peruana se encuentra actualmente atravesando un período de transición. Enfrenta un desafío, que puede ser también una auténtica oportunidad.

Uno de los temas más controvertidos de la nueva ley universitaria es la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU). Se trata de un organismo autónomo que reemplazará algunas funciones de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y será responsable de velar por la calidad de la educación universitaria, estableciendo condiciones básicas mínimas para la oferta de carreras públicas y privadas. La nueva institución será responsable del licenciamiento estableciendo los estándares básicos de calidad que deberán cumplir las universidades peruanas, para que se amolden a las condiciones estipuladas. Además, entre sus funciones también se encuentra fiscalizar que los recursos públicos otorgados sean destinados al

fin educativo. La Superintendencia estará conformada por siete integrantes: dos de ellos nombrados por el Ejecutivo y cinco designados por concurso público. El Superintendente será escogido por el Ministerio de Educación por un período de tres años, pudiendo ser renovado por un período adicional. Entre los requisitos para obtener la licencia, las universidades deberán tener objetivos académicos establecidos (grados y títulos, así como planes de estudio), previsión económica financiera, infraestructura y equipamiento adecuado, así como un mínimo del 25% de los docentes contratados a tiempo completo, entre otros requisitos.

Los cambios sustanciales de la nueva ley universitaria son los siguientes:

1. El MINEDU como ente rector de la educación superior universitaria (artículo 1).
2. Creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) encargada de conducir el tránsito hacia un sistema universitario regulado (capítulo 2).
3. Nuevos lineamientos para la creación y licenciamiento de universidades.
4. La acreditación y el aseguramiento de la calidad entran en la reforma (reorganización del SINEACE), derogándose al SINEACE como ente rector, así como los órganos operadores CONEAU, CONACES e IPEBA.
5. Se establecen mayores niveles de exigencia académica (nuevas exigencias a estudiantes y la graduación).
6. Requisitos mínimos para la docencia universitaria.
7. Se promueve la transparencia de la información.
8. Se establece un sistema de elección de autoridades más democrático en las universidades públicas.
9. Se crean nuevos beneficios para el estudiante.
10. Mayor promoción de la investigación universitaria.

Estos cambios indudablemente pueden traer innovaciones positivas en las universidades, tanto públicas como privadas. Innovación, regulación y disposiciones específicas que deben promover la mejora sustancial de la universidad peruana.

5. EL SISTEMA DE GOBIERNO UNIVERSITARIO

El Estado Peruano en la Constitución Política del Perú mediante la ley N° 23733 Ley Universitaria del 09 de diciembre de 1983, crea la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) a quien delega o transfiriere la evaluación interna de la universidades como parte de la noción de la dirección a distancia. La Asamblea Nacional de Rectores no solo ha ganado poder, sino también ha impuesto sus propios criterios de calidad y de procedimientos evaluativos. Con esta disposición el Estado deja de tener un rol de control y pasa a tener un rol de supervisor, que otorga más autonomía a las universidades y reduce de esta manera su papel evaluador, con el propósito de que las universidades aumenten la eficiencia, responsabilidad y capacidad de respuesta hacia el entorno.

Por otra parte, la forma de gobierno universitario es también un tema frecuentemente abordado en debates sobre la reforma de estructuras internas y procesos universitarios. Mientras el gobierno está caracterizado por la introducción de nuevas relaciones entre las instituciones de educación superior, el Estado o autoridades públicas y la sociedad, el gobierno de instituciones universitarias abordan los cambios en la distribución de poder y en los procesos internos de toma de decisiones,

el desarrollo de nuevos enfoques y herramientas para dirigir los sistemas de gobierno universitarios han cambiado las responsabilidades de las autoridades públicas.

Entre 1995-2010, el Estado crea el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades, convirtiéndose en nodo articulador entre el Estado, el mercado y la universidad, ya que desde este lugar se diseña, se implementa, se evalúa y se autoriza los proyectos de creación de universidades en Perú (Casas Sulca, 2012).

El control estatal detallado, especialmente en los contenidos y procesos, ha sido sustituido por la rendición de cuentas, por el control de resultados, mediante el seguimiento y la evaluación y por el establecimiento de objetivos y los incentivos.

Por lo tanto el sistema de gobierno queda estructurado de la siguiente manera:

La Ley universitaria N° 23733 aparece en 1983 como un conjunto de normas que regulan al sistema universitario, pero con una base sólida de autonomía económica, administrativa y académica. De este modo, la ley se configura entorno a la estrategia de la libertad y la autonomía universitaria. Otro aspecto que caracteriza a esta ley es la intensidad de organizar el ordenamiento interno del proceso universitario, es decir, la regulación de las actividades del gobierno de las universidades, de los profesores, estudiantes, graduandos y personal administrativo, pero no hace inferencia a otras funciones, órganos, sectores o pliegos que se articulan en el sistema universitario y fuera de él.

Dentro de la Ley universitaria N° 23733 (vigente hasta junio de 2014), se encuentran algunas funciones que dieron vida a la ANR.

5.1. La Asamblea Nacional de Rectores (ANR)

La Asamblea Nacional de Rectores está constituida por los rectores de las universidades públicas y privadas y opera bajo diferentes normativas desde 1960. Así, la ANR se define como un organismo público autónomo. Entre las funciones de la ANR, se encuentran: a) estudiar, coordinar y orientar las actividades de las universidades; b) evaluar y emitir un pronunciamiento favorable para la creación de escuelas de posgrado o sección de igual carácter; c) informar, a requerimiento del Poder Legislativo, en los casos de creación, fusión y supresión de universidades públicas o privadas. Para la mejor distribución de estas dos últimas funciones, la ANR se desintegra en dos órganos de apoyo. El primero es el Consejo de Asuntos Contenciosos Universitarios (CODACUN), el cual tiene como función resolver recursos de apelación o procesos contenciosos por parte de la comunidad universitaria. El segundo es el CONAFU, cuyo programa presupuestal se adhiere al pliego de la ANR.

Actualmente sus atribuciones están descritas en el Art. 92° de la Ley y es fundamentalmente una labor de coordinación que pueda conocer y resolver de oficio y en última instancia los conflictos que se produzcan en las universidades públicas y privadas del país relativos a la legitimidad o reconocimiento de sus autoridades de gobierno: Asamblea Universitaria, Consejo Universitario, Rector, Vicerrectores y Comisiones Organizadoras de Universidades de reciente creación que afecten el normal funcionamiento institucional (ANR, Varios años).

Así mismo y desde 1995 se incorporó a la Ley Universitaria una norma transitoria que faculta a la ANR a intervenir de oficio a una universidad privada cuando se presenten graves irregularidades, y en el año 2000 se facultó la intervención en universidades públicas.

Es también de resaltar la atribución que se le concede de llevar el Registro Nacional de Grados y Títulos expedidos por las universidades del país.

5.2. El Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU)

El CONAFU fue creado en el año 1995 como un órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores para regular el funcionamiento de las nuevas universidades. Es la ANR la encargada de convocar el proceso de elección de sus miembros entre los exrectores de las universidades.

Entre sus atribuciones la Ley N° 26439 se le confiere otorgar o denegar la autorización provisional de funcionamiento. Así mismo, esta institución evalúa en forma permanente y durante el tiempo que estime conveniente el funcionamiento de las universidades, hasta autorizar o denegar su funcionamiento definitivo. La autorización de funcionamiento definitivo no puede ser concedida antes de transcurridos cinco años, contados a partir de la fecha de la autorización provisional de funcionamiento.

El Estado siempre ha jugado un rol importante en el sistema universitario, incluso para generar sus propias articulaciones y contradicciones en dicho sistema. Por consiguiente, el CONAFU es una institución que ha regulado el nacimiento de nuevas universidades en el Perú, pero que no deja de estar limitado por los sistemas políticos del Estado, algo que finalmente nos permite nombrar a este fenómeno como una paradoja funcional denominada la regulación regulada (Casas Sulca, 2012).

Para la comprensión del procedimiento formal de creación de universidades, hay que atender el funcionamiento del Decreto Ley 882 y de la Ley Universitaria (Tabla 9), pues ambas normas intervienen transversalmente sobre las decisiones del CONAFU. Tenemos, por ejemplo, que ambas leyes le permiten a la promotora interesada en crear universidades privadas disponer de la naturaleza legal de su lucro: «con o sin fines de lucro». Atender esto es muy importante porque determina las condiciones administrativas y económicas de su funcionamiento. De hecho, el DL 882 brinda la potestad a las promotoras privadas de universidades de valerse como una asociación empresarial regida bajo los estatutos de la Superintendencia Nacional de los Registros Públicos (SUNARP), otorgándole prerrogativas para establecer juntas con accionistas que puedan lucrar con los servicios y productos de educación, sin necesidad de optimizar prácticas de transparencia pública y *accountability* fiscal.

Así, este marco normativo establece algunos beneficios al que se someten las nuevas universidades. Por ejemplo, según la ley del CONAFU, las carreras profesionales ofertadas deben ajustarse a las exigencias del mercado laboral. Sin embargo, al no haber una distinción entre lo que demanda el mercado laboral y la demanda ciudadana, las nuevas universidades siguen ofreciendo carreras como Educación, Derecho y Administración de Empresas, donde existe una clara sobreoferta y gran cantidad de egresados con subempleo y desempleo (Yamada F., 2014).

Tabla 9. Diferencias en el régimen legal universitario para la creación de universidades

Decreto Ley 882	Ley Universitaria N° 23733
Según el art. 3, «el derecho a adquirir y transferir la propiedad sobre las Instituciones Educativas Particulares, se rige por las disposiciones de la Constitución y del derecho común». Así, por encima de cualquier ley regulatoria, se encuentra el derecho de las entidades privadas de crear una institución educativa, así como valerse del régimen jurídico pertinente.	Según el art. 2, las universidades tienen cuatro fines académicos y culturales que cumplir, por lo que la presente ley se encarga del ordenamiento universitario. Esta ley pierde peso cuando los particulares pueden sostener su régimen bajo otros sistemas jurídicos perteneciente a la actividad empresarial.
Según el art. 9., “las escuelas de posgrado (sic) particulares, que no pertenezcan a universidades, que se creen a partir de la vigencia del presente Decreto Legislativo, se regirán por las normas aplicables a las universidades”. Así, una escuela de posgrado puede funcionar sin necesidad de constituirse como universidad.	Hasta 1995, el art. 96 de la presente ley señalaba que «solo las universidades organizan estudios de Post grado (sic) académico»
Según el art. 5, la persona jurídica o propietaria de una institución privada puede establecer libremente el régimen de las filiales, sucursales, sedes o anexos con que cuente de acuerdo con la normatividad específica.	Hasta 1995, el art. 5 de la presente ley señalaba categóricamente: «Una Universidad no tiene filiales o anexos».

Fuente: DL 882 y la Ley Universitaria 23733 (Casas Sulca, 2012).

5.3. La Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación

A inicios del 2002, la ANR ha constituido a La Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación, la que se encargará de informar sobre todo lo relacionado al proceso de mejoramiento continuo de la calidad en las Universidades a través de la autoevaluación, evaluación y acreditación.

Esta comisión está integrada por cinco rectores de las universidades y apoyados por una comisión ampliada con ocho rectores adicionales. Se ha reunido hasta el momento en cinco oportunidades y ha conformado comisiones que se encargaran de revisar y hacer las propuestas de estándares mínimos de acreditación y evaluación de las universidades peruanas. Así mismo se ha conformado otra comisión técnica que remitirá una propuesta de acreditación para los programas de posgrado a los rectores de las universidades que cuenten con escuelas de posgrado autorizadas por la ANR, a fin de que por intermedio de estas unidades académicas, envíen sus sugerencias para perfeccionar el documento.

La Comisión Técnica de Acreditación de la ANR ha revisado en varias reuniones los estándares mínimos de acreditación de facultades como ingenierías, educación y derecho. Con estos encuentros y sobre la base de que cualquier cambio es más eficaz cuando los propios actores se ven involucrados y comprometidos desde la planificación, la ANR desea que las universidades comprendan la importancia de evaluarse adecuadamente y es así que ha solicitado a todas las

universidades la implementación de una oficina de autoevaluación y acreditación las que serán apoyadas por una oficina de la ANR para desarrollar un ciclo de conferencias y seminarios sobre autoevaluación que abarque las áreas de ingenierías, ciencias puras, ciencias de la salud, humanidades y ciencias.

Del estudio realizado y como lo prevé el artículo 90° de la vigente ley universitaria, la ANR solamente tiene la función de coordinación y orientación general de las actividades universitarias; vacío legal que ha permitido que muchas irregularidades y acciones ilícitas por parte de las universidades no sean debidamente canalizadas por un ente que ejerza control y supervisión de las universidades. El tribunal constitucional, a través de la Sentencia N° 00017-2008-PI/TC señaló:

- Como lo dispone el Artículo 16° de la Constitución Política del Perú, el Estado tiene la obligación de participar en el control de la calidad de la educación impartida por la Universidades públicas y privadas, a través de la supervisión rigurosa de los organismos especializados independientes, imparciales autónomos encargados de llevarlos a cabo.
- El CONAFU, órgano de la ANR creado por ley 26439, conformado por exrectores propuestos y elegidos por las propias universidades, no ha sido capaz, de ejercer un control externo estatal, porque no goza de la imparcialidad que debe tener todo organismo público para actuar.

Nicolás Lynch (2013) manifestó: “Estamos de acuerdo en que la Asamblea Nacional de Rectores ya no sirve, ya que no pudo enfrentar la crisis de la universidad peruana y porque actuó únicamente como un sindicato de rectores”.

En mayo del 2006 se promulgó la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), Ley N° 28740, con el objeto de normar el conjunto de organismos y procedimientos destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación de las instituciones a las que se refiere la Ley General de Educación N° 28044 en la Séptima Disposición Complementaria Transitoria, debido a la precariedad en la que se encontraba la universidad peruana.

5.4. El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)

El Perú cuenta desde el 2006 incipientemente con una institución independiente encargada de definir la calidad deseable y la calidad real de sus universidades o institutos superiores, que ha logrado definir con precisión cuáles son los aprendizajes que deben alcanzar los escolares peruanos, y esta carencia es una de las razones por la cual no se ha podido aprovechar adecuadamente los resultados de las evaluaciones de aprendizaje hechas en educación primaria y secundaria.

El SINEACE fue concebido justamente como un organismo independiente que definiría y especificaría expectativas nacionales de calidad educativa y realizaría evaluaciones externas de procesos y resultados de la educación, además de promover una cultura y práctica de evaluación interna en todas las instituciones educativas del país (Ver Figura 20).

Según la Ley General de Educación, el SINEACE tiene como funciones principales la evaluación de la calidad del aprendizaje y de los procesos pedagógicos y de gestión (principal tarea en la educación básica); la acreditación de la calidad de las instituciones educativas públicas y privadas (principal tarea en la educación superior); y la certificación y recertificación de las competencias profesionales.

En el Proyecto Educativo Nacional, el SINEACE juega un rol central en el establecimiento de estándares de aprendizaje escolar y para la formación docente inicial continua, así como en la evaluación del grado en el cual esas metas estarían siendo alcanzadas. Es también componente esencial de los cambios que requiere el conjunto de la educación superior.

El proyecto de reglamento del SINEACE, que el Consejo Nacional de Educación ha analizado, contiene problemas graves que pueden llevar a desvirtuar la razón de ser de esta nueva entidad: mejorar la calidad de la educación peruana mediante una evaluación externa que promueva una mejora continua del sistema.

La ley del SINEACE establece por primera vez criterios de acreditación de las instituciones de educación superior y crea el CONEACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria) y el CONEAU (Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria). No obstante, al Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Básica (IPEBA), el proyecto de reglamento le adjudica el rol de fijar los estándares para autorizar el funcionamiento de las instituciones escolares. Significa, paradójicamente, que el Estado podría cerrar sus propios colegios si acaso no satisfacen estos criterios.

Figura 20. Normativa de creación del SINEACE

Fuente: Elaboración propia

Creemos que la evaluación de estas instituciones no puede ser con fines de funcionamiento, sino de mejora de la calidad, como se estableció desde el inicio en la Ley General de Educación, es decir, para establecer las necesidades y definir programas públicos de fortalecimiento de estas instituciones, con mayor presupuesto. Es necesario definir y dejar en claro qué otra instancia es la encargada de autorizar o desautorizar el funcionamiento de las escuelas públicas (Ver Figura 21).

Figura 21. Normativa de creación del CONEAU

Fuente: Elaboración propia

5.5. El consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria – CONEAU

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria - CONEAU, publica el 13 de enero del 2009 en el diario oficial "El Peruano" el Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales y Estándares para la Carrera Profesional de Educación.

La acreditación en el ámbito educativo es un tema que recién está siendo atendido en nuestro país por las autoridades educativas competentes.

Rezagados con respecto a los países vecinos, nuestro sistema de aseguramiento de la calidad aún no se termina de conformar; tenemos una fecha de nacimiento (la ley y su reglamento), pero el niño aún no sale de la maternidad.

En nuestro país el órgano operador encargado de garantizar la calidad universitaria será el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria o mejor dicho CONEAU.

Entre otras funciones, el CONEAU se encargará de establecer los estándares, criterios e indicadores para la evaluación y acreditación.

También será la que acredite a las carreras e instituciones que previamente hayan pasado por un proceso de autoevaluación y que además hayan también sido visitadas de parte de alguna entidad especializada a fin de hacer la evaluación externa (el informe de esta entidad deberá ser satisfactorio para proceder a la acreditación).

En primer lugar vamos a repasar algunas definiciones estipuladas en nuestra novísima legislación:

Acreditación 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 (Ley 28740, art.11).

En la Educación Superior, la ley señala que la acreditación puede ser de dos tipos:

a. Acreditación institucional especializada, por áreas, programas o carreras.

Aquí se tiene en cuenta si la carrera logra las metas y objetivos en consonancia con el modelo educativo que se ha propuesto o formulado o en todo caso si la carrera establece un perfil de egreso conforme a los requerimientos de la comunidad académica, profesional y la sociedad beneficiaria.

De ahí que la mayoría de modelos de autoevaluación de carreras que existen nunca dejan de preguntarse acerca del currículo, del perfil de egresado, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el equipamiento, tutorías, investigación, calidad de los docentes, seguimiento de los egresados, equipamiento y capacidad de gestión, todos estos relacionados a la formación académica (Figura 22).

b. Acreditación institucional integral.

En cambio la acreditación institucional toma en cuenta factores de gestión y organización. Una definición sencilla es la siguiente:

"...capacidad institucional para la autorregulación, que se entiende como el conjunto de políticas, mecanismos, procedimientos y acciones destinadas a determinar si la institución está efectivamente avanzando hacia el logro de sus propósitos y objetivos, asegurando el cumplimiento de estándares académicos y mejorando permanentemente la calidad de los servicios que presta" (Guía para la acreditación de carreras profesionales universitarias del CONEAU, pág. 15).

c. Proceso de acreditación (Ver figura 23):

- ✓ La autoevaluación.
- ✓ La evaluación externa.
- ✓ Acreditación.

Figura 22. Normativa de creación del modelo de calidad.

Fuente: Elaboración propia

Figura 23. Proceso de acreditación en la educación superior universitaria en el Perú antes

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Dispositivos legales vigentes en materia de acreditación y evaluación en Perú

UNIVERSIDADES

Dispositivo legal	Fecha	Contenido
Ley N° 23733 *	Noviembre 1983	Ley General de Universidades
D.L. N° 882	8 noviembre 1996	Ley de Promoción de la Educación en el Perú

CONAFU (Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades)

Dispositivo legal	Fecha	Contenido
Ley N° 26439	20 enero 1995	Ley de creación del CONAFU
R. N° 104-2000-CONAFU	Diciembre 2000	Reglamento General del CONAFU, Reglamento para la autorización de funcionamiento de universidades y Reglamento de funcionamiento y evaluación periódica de universidades con autorización provisional de funcionamiento.
R. N° 171-2001-CONAFU	29 agosto 2001	Procedimiento para otorgar a las universidades con autorización provisional de funcionamiento, la autorización definitiva de funcionamiento
R.N° 058-2002 CONAFU	12 abril 2002	Reglamento de cierre y liquidación de universidades con autorización de funcionamiento provisional. Comisiones liquidadoras, acciones de orden académico administrativo

CAFME (Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina)

Dispositivo legal	Fecha	Contenido
<u>Ley N° 27154</u>	07 julio 1999	Ley que institucionaliza la acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina
<u>D.S. N°005-2000-SA</u>	27 diciembre 2000	Decreto Supremo que reglamenta la ley
R.S. N°013- 2001-SA	08 enero 2001	Fija los estándares mínimos para la acreditación

SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa)

Dispositivo legal	Fecha	Contenido
Ley N° 28044		Ley general de educación art. 14 y art. 16

Ley N° 28740	19/05/2006	Ley de creación del SINEACE
DS N° 018-2007-ED	09/07/2007	Reglamento de Ley del SINEACE
Leyes N° 23536, 28456, 23728		La Ley que establece el carácter obligatorio para la certificación profesional en las carreras de Salud
Ley N° 28198		La Ley que establece el carácter obligatorio para la certificación profesional en las carreras de educación. Para las otras carreras profesionales el proceso es voluntario

Fuente: Elaboración propia

5.6. Nueva Ley Universitaria N°30220

Al cierre del 2013, la Comisión de Educación del Congreso aprobó el dictamen de la nueva ley universitaria (Proyecto de ley 2979/2013-CR) que estuvo casi dos años en debate en el pleno del Congreso de la República y que fue finalmente promulgada el 08 de julio de 2014.

Cuenca, R. (2014)¹⁰ afirma que es necesario tener una nueva plataforma legal que privilegie la regulación de la calidad de la universidad peruana, ya que el mercado no logró regular la calidad especialmente la oferta privada y el Estado descuidó la universidad pública. La misma opinión la comparte la rectora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Fabiola León-Velarde (2013)¹¹ cuando sostiene que “ante la situación de la educación universitaria en el Perú, no podemos complacernos en esperar que a la educación la regule el mercado, la competencia y una apropiada información” (Diario: La Republica, Viernes, 20 de diciembre de 2013).

La ley universitaria N° 30220 fue promulgada con el propósito de atender la crisis universitaria. La atención a esta crisis está centrada en tres ejes principales incluidos en la ley, que son considerados bases para una reforma.

La primera es que el Estado asume la rectoría de las políticas educativas en todos los niveles educativos. Esto resulta fundamental pues el desarrollo del país requiere de una alineación de las

¹⁰ Psicólogo social. Doctor(c) en educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados en la Universidad de Sevilla (España) y el grado de Magister en Investigación y Docencia en Educación Superior en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Es miembro fundador de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP), en donde actualmente es Director de Publicaciones. En la actualidad, es Consejero del Consejo Nacional de Educación. A nivel de docencia, es profesor de los departamentos de Educación y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es miembro de la Red Académica sobre Trabajo Docente de CLACSO y miembro del consejo científico de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) y de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).

¹¹ Fabiola León-Velarde cursó estudios en la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), en Lima, Perú, obteniendo el grado académico en Ciencias (Área de fisiología) en 1986. En los últimos 14 años, F. León-Velarde ha sido profesora de Fisiología en el Departamento de Ciencias Biológicas y Fisiológicas, el cual forma parte de la Facultad de Ciencias de la UPCH. Fue vicerrectora de Asuntos de Investigación en dicha universidad en Abril 2003 hasta el 2008, año en que se convirtió en rectora. F. León-Velarde ha sido nombrada también como: Vice-presidente de la "International Society for Mountain Medicine" por 6 años hasta el 2003; investigadora asociada del "ARPE/UFR" de Medicina en la "University Paris XII", Francia.

políticas educativas. Un proyecto educativo de la nación es aquel que no solo ofrece orientaciones claras hacia donde se quiere ir, sino que también busca los mecanismos que permitan articular, según las necesidades, todo el sistema educativo. La rectoría en políticas educativa supone liderazgo en la conducción del sistema educativo.

El segundo eje es que se instala un mecanismo de regulación de la calidad que junto con la reestructura de aquellos otros existentes debieran sentar las bases para que familias y estudiantes tengan la garantía pública de que el servicio que se ofrece, sin importar sus características particulares tiene un mínimo común de calidad. La ley formula la regulación de la calidad a través de la creación de la SUNEDU. Instancia autónoma, responsable del primer escalón de un sistema de aseguramiento de la calidad; es decir, de autorizar el funcionamiento de programas e instituciones basado en estándares de calidad y no, como lo ha sido hasta ahora, basado en la presentación de documentación. La ley también exige la reorganización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), con la finalidad de ajustar los procesos de acreditación para que contribuya efectivamente con el aseguramiento de la calidad ya que su creación estableció como fin del sistema asegurar los niveles básicos de calidad, esto no corresponde a un organismo acreditador.

El tercer eje central es que la ley se reafirma en que la universidad es un espacio de construcción de conocimiento basado en la investigación y la formación integral. Las finalidades, la estructura y organización, las formas de graduación, las características del cuerpo docente, la obligatoriedad por los estudios generales, etc. indican que la reflexión académica es el centro articulador de la vida universitaria.

La nueva ley universitaria mantiene la autonomía universitaria, pero la sociedad debe asegurar que el servicio que brinda sea útil para los interesados. Esta es la motivación detrás de la nueva ley universitaria: recuperar el rol del Estado como garante de la calidad de la educación superior, sin llegar a extremos como la autorregulación o que limiten a las iniciativas de las propias universidades. Ante un mercado con asimetrías de información, el rol del Estado toma mayor relevancia a través de un organismo rector de concertación. Sin embargo, las medidas podrían incrementar las fallas en vez de reducirlas.

El dictamen de la nueva ley universitaria elimina la figura de la ANR, dejando abierta la posibilidad de la formación de una asociación de rectores, se necesita que los rectores se junten entre ellos para pensar en la universidad, para producir conocimiento y suministrar información. El 17 de octubre de 2014 se presentó a la sociedad la Asociación de Universidades del Perú (ASUP), conforme lo indica la nueva ley universitaria como representantes de las universidades públicas y privadas ante los órganos colegiados.

La SUNEDU, tendrá la atribución de dar la autorización de funcionamiento de programas y de instituciones, que será obligatorio y bajo un sistema de control de calidad, reevaluado cada 6 años. La SUNEDU tendrá la facultad de otorgar las licencias de funcionamiento de las universidades y la eventual suspensión de las mismas, solo en función al cumplimiento de las condiciones básicas de calidad exigibles, no de los resultados de evaluación de calidad, dichas condiciones son indicadores observables y verificables que estarán sujetos a revisión periódica. Si bien su definición es parte de una próxima etapa, lo que se entiende como “básicas” definirá la autonomía de las universidades para diseñar sus propuestas educativas.

La acreditación y su verificación estarán a cargo de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), que de acuerdo con la nueva ley universitaria se encuentra en reorganización, por eso actualmente se encuentra en vigencia el proyecto de ley de creación del Consejo Peruano de Acreditación de la Educación Superior (COPAES) como organismo técnico especializado, adscrito al Ministerio de Educación, con autonomía normativa, administrativa, funcional, económica y presupuestal que permitirá la homologación de certificaciones internacionales. El Ministerio de Educación señaló que la creación del Consejo Peruano de Acreditación de la Educación Superior (COPAES) busca corregir el modelo de acreditaciones que ha estado a cargo de tres órganos diferentes que forman parte del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Minedu: "El Sineace no cumplió los objetivos planteados" (28 de setiembre 2015). EL COMERCIO, p.15. Ejecutivo presenta proyecto de ley para reemplazar al SINEACE (Martes 26 de mayo del 2015). EL COMERCIO, p.11.

Por el lado de la oferta, se contempla el uso de fondos concursables para la mejora de las universidades, el desarrollo de la investigación y de oportunidades para mejorar las capacidades de sus alumnos y docentes y, por el lado de demanda, de subsidios, a través de la expansión de los programas de becas. La fiscalización de su uso, así como de otros beneficios a las universidades, principalmente tributarios, será responsabilidad del Estado.

La nueva propuesta se enfoca en asegurar cuáles son las condiciones mínimas requeridas y fomentar las mejoras. Es decir, impulsar la calidad sin establecer una forma única de alcanzarla. No obstante, el alcance de las condiciones básicas exigibles y cómo lograr que las acreditaciones logren sus objetivos sin volver a alguno de los extremos tienen aún espacio para discutir.

Ahora, la parte más arriesgada del asunto y que no ha sido debatida en nuestro país es analizar la naturaleza de las universidades. Hay países que se han dividido entre universidades “académicas”, que se dedican a la investigación y generación del conocimiento, y universidades “profesionalizantes,” enfocadas en preparar a las personas para insertarse al mercado laboral. Las dos son válidas, pero el sentido de la tesis funciona en uno y no en otro. Si uno busca insertarse al mercado laboral, mejor que una tesis sería preparar un caso o buscar otras alternativas. No obstante, esto en ningún caso debería dejar de lado que necesitamos tener políticas de investigación claras para la universidad, que actualmente no tenemos (Cuenca Pareja, 2014b).

6. RETOS Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ

En este apartado se pretende sintetizar los cambios que se han establecido en las políticas universitarias del Perú. Actualmente en el Perú, existe una variedad de universidades y es posible identificar algunas tendencias comunes de desarrollo, que son importantes para entender las barreras o límites a los que se halla sujeta la gestión de la educación superior universitaria en el Perú, si es que queremos ingresar a la sociedad del conocimiento mundial.

Primero, una amplia proliferación de instituciones de educación superior de diversos tipos; de carácter universitario y no-universitario; de tamaños que van entre más de 20 mil alumnos y menos de un mil; estatales con más o menos dependencia financiera del estado, privadas con subsidios gubernamentales y privadas sin ningún tipo de apoyo estatal; instituciones completas en cuanto a

la cobertura de áreas del saber o, en el otro extremo, especializadas en una sola área, por ejemplo las pedagogías, medicina o las ingenierías; universidades dedicadas únicamente a la docencia de pregrado o con peso creciente del nivel de posgrado y la investigación, etc. En suma, sobre la geografía peruana se han multiplicado las instituciones de educación superior universitarias hasta alcanzar, según la última contabilidad disponible, un número de 140, incluyendo dentro de ellas unas 51 universidades públicas y 89 privadas (ANR, Varios años).

Segundo, una fuerte y creciente presencia de universidades privadas, no dependientes del financiamiento estatal, que conforman mayoría dentro de la plataforma institucional de provisión de educación superior universitaria, alcanzando una participación de nacionales llega al 78%. Se trata de una tupida red no gubernamental de instituciones e alrededor de un 22% en la matrícula total del Perú. La matrícula en universidades intereses, de profesores y alumnos, de inversiones y proyectos, de capitales económicos y sociales, de servicios masivos y de nicho social en el mercado de la enseñanza superior, que hoy se extiende de norte a sur y de este a oeste, otorgándole un carácter peculiar, mixto y heterogéneo, a la provisión de educación superior universitaria en el Perú (J. J. Brunner, 2008).

Tercero, y como resultado de las dos dinámicas anteriores, una educación superior universitaria, intensamente diferenciada, tanto en sentido horizontal como en dimensión vertical, cuya estructura y servicios se diversifican continuamente, en la misma medida que las instituciones buscan ampliar o profundizar sus espacios de reclutamiento estudiantil y expandir su cobertura de áreas del conocimiento, creando a tal efecto nuevos programas, nuevas sedes y nuevos certificados. En vez de orientarse hacia una mayor homogeneidad, los sistemas de educación superior universitaria se encuentran sujetos a fuertes tendencias centrífugas, de diversificación de sus formas y variación en cuanto a sus principios organizacionales, de presión competitiva y, por el contrario, baja capacidad asociativa y de cooperación.

Cuarto, producto de la evolución histórica del sistema educativo y las políticas nacionales, existe un predominio relativo de las principales universidades estatales, representada simbólicamente por la Universidad de San Marcos, la cual, puesta en la cúspide del subsistema estatal, ha acumulado a lo largo de su historia el beneficio de los subsidios fiscales y el prestigio asociado con su trayectoria como representante de la *intelligentsia* nacional y como formadora de las profesiones de mayor reputación. En cambio, con escasas excepciones, las instituciones privadas -aún las tradicionales entre ellas, la Pontificia Universidad Católica del Perú, creada a lo largo del siglo XX - pero especialmente las surgidas durante la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI pugnan aún por alcanzar un mínimo reconocimiento social en un mercado que premia fuertemente las tradiciones y el capital.

Quinto, en general, un débil desarrollo de la investigación académica al interior de los sistemas nacionales, hallándose ella concentrada en unas pocas universidades, la mayoría estatales pero también en un pequeño núcleo de universidades privadas. En general, los recursos humanos ocupados en labores de producción de ciencia y tecnología son escasos y se hallan concentrados, precisamente, en este grupo de universidades. *SIR World Report* 2014 presenta el Ranking Mundial de las organizaciones dedicadas a la investigación en el período 2014-2015 para un total de 3,290

instituciones evaluadas, el Perú aparece en el 2565° y 3135° puesto. Del Ranking Mundial de Shanghai 2014, nos muestra que el TOP 500, figuran solo 10 universidades latinoamericanas, dentro de las cuales no figura ninguna universidad peruana.

Sexto, el modelo de Córdoba preconizado por el movimiento de Reforma Universitaria de 1918 ha influido decisivamente en las leyes universitarias de 1946, 1969 y la Ley 23733 de 1983, que define la universidad más como una institución de acción política que de producción científica, además el decreto ley N° 882, ha traído mucha tensión entre legitimidad y efectividad del gobierno en las universidades peruanas, que a veces ha sido remarcado como una de sus características más resaltantes. En efecto, mientras en la mayoría de las universidades estatales la elección por votación de los diferentes estamentos (profesores, estudiantes, trabajadores no-académicos y, en ocasiones, graduados) del personal que compone los órganos de dirección uni personal y colectiva de dichas instituciones, en las universidades privadas tienden a predominar, en general, formas más bien empresariales de organización y dirección. De manera tal que las universidades estatales suelen enfrentar problemas crónicos de efectividad por el lado de la gestión y, dependiendo de las coyunturas de contexto nacional, pueden verse confrontadas con problemas de hiper politización por el lado de la legitimidad. En cambio, el gobierno de las universidades privadas frecuentemente experimenta un déficit de legitimidad académica y, por el lado de la gestión, puede encontrarse frente a problemas de motivación de sus profesores. En uno y otro caso, la relación principal/agente se halla mal definida o entrapada, dando lugar a fenómenos de captura por los intereses corporativos en el sector de las universidades estatales y al predominio de los intereses propietarios en el sector de las universidades privadas; las primeras, dirigidas a maximizar la defensa de los beneficios gremiales; y las segundas, a expandir la rentabilidad de la operación.

Séptimo, la universidad peruana ha crecido inorgánicamente ajena a la planificación sistémica del desarrollo de las instituciones y del país. El indicador más claro es que a la sombra de una concepción en extinción de la autonomía universitaria, carece de un órgano regulador que articule y direcciones a 140 universidades para proveer formación profesional y conocimiento científico y tecnológico, en consonancia con las necesidades de competitividad para garantizar la seguridad estratégica del Perú en el contexto nacional e internacional.

La crisis por la que está atravesando la Universidad Peruana ha sido la falta de un organismo rector de las universidades, encargado de normar, regular, coordinar y fiscalizar la actividad universitaria, con autonomía técnica, económica, presupuestal y administrativa; la ANR, regulada en el artículo 90° de la ley universitaria vigente hasta julio de 2014, fue concebida solamente con fines de estudio, coordinación y orientación general de las actividades universitarias del país; posteriormente, a través del CONAFU se le dieron funciones para la autorización de funcionamiento provisional y definitivo de universidades, con resultados que no son los mejores.

El estado peruano aún no ha definido qué clase de universidad y qué clase de profesionales necesita para alcanzar su desarrollo como nación. De hecho, se dice que no existe un documento oficial que determine los lineamientos, planes, programas y proyectos de una política general de la educación superior. (Cuenca Pareja, 2014a).

Octavo, una preocupación latente es la calidad y pertinencia de la educación superior. Si bien no existe evidencia directa sólida que permita concluir al respecto, cabe preguntarse si la expansión

de la oferta ha sido capaz, al menos, de mantener un nivel de calidad aceptable; por lo tanto, ante la rápida expansión de la demanda y la oferta, se requiere con urgencia que el país cuente con un sistema efectivo y eficiente de acreditación de la calidad de la educación. Dentro de este contexto, el Ministerio de Educación, en cumplimiento a las políticas nacionales del Sector Educación decreta la Ley N° 28740 - Ley del SINEACE, que determina los siguientes sistema de acreditación: IPEBA, para la educación básica regular; el Consejo de Evaluación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) en la educación superior universitaria y al CONEACE para la Educación Superior en institutos y escuelas superiores. La función principal del SINEACE es proponer políticas, programas y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa y el buen funcionamiento.

Noveno, La aprobación de la nueva Ley universitaria promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura. Además, busca corregir los errores del sistema anterior y construir un órgano regulador que concilie el interés privado con el interés público. Existen tres motivos objetivos para justificar la necesidad de la creación de una Superintendencia Nacional de Educación Universitaria. El primero es la neutralidad: a diferencia de la ANR, un órgano regulador autónomo, técnico y especializado mantendrá una posición neutral frente a los intereses del gobierno de turno y frente a los intereses de los operadores sujetos a regulación. El segundo es la evidencia del desempeño del sistema actual: la deficiencia del sistema regulatorio vertical ha traído como consecuencia que si bien la oferta educativa se dispare, esto sea en desmedro de la calidad y del retorno de inversión. El tercero es la necesidad de regulación como complemento de la competencia: la ANR y la CONAFU tienen prácticamente las mismas atribuciones que las que tendría la SUNEDU, solamente que no las han utilizado para complementar la acción del sistema regulatorio horizontal por su falta de neutralidad. Por tanto, hasta ahora ha funcionado la competencia únicamente, pero no un sistema regulatorio vertical que la complemente; motivo por el cual se dieron los efectos negativos señalados en este estudio. En el Perú, la nueva Ley Universitaria significa un cambio respecto al rol del Estado en relación al diseño de las políticas públicas de educación superior. A pesar que el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN), aprobado como Política de Estado en el 2007, señalaba la necesidad de articular los diversos componentes del sistema de educación superior, en la práctica existía una descoordinación entre los agentes con una clara tendencia hacia la desarticulación. Con la nueva ley, se articulan todos los actores involucrados en el sistema universitario peruano.

7. CONCLUSIONES

- Del estudio realizado a la evolución histórica de la educación superior universitaria peruana se puede determinar que el cambio de las universidades, de Europa al Perú, no implicó la introducción de nueva estructura, nueva orientación, nuevos contenidos y nuevos métodos. Fueron una prolongación del modelo universitario español.
- La Universidad ha atravesado un complejo proceso de reconfiguración y adaptación en la formación de su propio sistema. La historia de su estudio nos la presenta como “un instrumento en búsqueda de una verdad traducida en el conocimiento”, “una institución de sabiduría”; otros, en cambio, la presentan como “un arma poderosa para implantar y sostener

posiciones verticales, regímenes y revoluciones ideológicas”. Sin embargo, estas reflexiones demuestran que la dispersión de su campo de estudio grafica la generalidad de sus discusiones. Sin dejar de resaltar los esfuerzos de algunos centros de investigación que sí vienen trabajando en nuevos enfoques y paradigmas de observación de la Universidad. En el Perú, en tanto, la producción de investigación sobre la Universidad ha tenido una mirada estructural tratando de encontrar respuestas sobre la “crisis de la universidad” en los procesos históricos del país.

- Son muchos los retos y tendencias que enfrenta la educación superior universitaria en el Perú, pero su solución no depende exclusivamente de la institución universitaria; por lo estudiado vemos que involucra principalmente al Estado, que debe dar las reglas claras y determinar los medios para solucionar los problemas y de la sociedad en general, para conocer sus necesidades y tener su apoyo en las tareas que realiza. Se necesita una toma de conciencia de todos los actores sociales, para lograr una educación superior universitaria de excelencia.
- El modelo de Córdoba preconizado por el movimiento de Reforma Universitaria de 1918 ha influido decisivamente en las leyes universitarias de 1946, 1969 y la Ley N° 23733 de 1983, que define a la Universidad más como una institución de acción política que de producción científica. Así, la investigación en temas de educación superior universitaria ha girado fundamentalmente en dos ejes: la preponderancia de un lenguaje economicista de la relación entre la universidad y el empleo y bajo determinismos histórico-sociológicos para comprender los procesos y las etapas reformistas.
- Se identifican dos principios claramente resaltados: existe una crisis de la universidad como resultado de la expansión universitaria, y que dicho proceso expansionista se ha generado debido a la autonomía universitaria otorgada por el Estado. Esta creciente demanda en el ingreso a las universidades está correlacionado con una exponencial ampliación en la fundación de nuevas universidades: cada día aparecen más universidades. Dicho fenómeno expansionista ha provocado un desbalance en los sistemas de calidad universitaria y problemas de consistencia, con respecto a la proliferación de carreras con baja demanda laboral.
- El CONAFU es una institución que ha regulado el nacimiento de nuevas universidades, pero que desde su existencia no deja de estar limitado por los sistemas políticos que el mismo Estado ha ido creando. Por tanto, lo que observamos es un fenómeno llamado “Reformismo sin reforma”, donde el Estado siempre ha sido un ente promotor de cambios en las universidades, pero a la par, ha paralizado sus propias reformas.
- Su sistema de gobierno dentro de las universidades está compuesto por cargos colegiados y unipersonales, y su estructuración académica está constituida por facultades o unidades académicas. La universidad peruana está sujeta a la rigidez administrativa del Estado, y de alguna manera está subordinada en cuanto a la dependencia administrativo-financiera del mismo. Aunque el modelo universitario peruano surge como un sistema de élite (luego se convirtió en sistemas de masas) la universidad peruana es un sistema universitario de masas.
- La universidad peruana goza de autonomía académica garantizada en la ley universitaria N°23733 vigente hasta junio de 2014, por eso la Universidad ha dejado de verse como un organismo supeditado al poder del Estado, para situarse como un sistema en constante

interacción y relación con las esferas del poder político, y que, además, condiciona el funcionamiento de su modelo de gobernabilidad. En el caso de las universidades nacionales dependen solo administrativamente del Estado, pues este financia en un alto porcentaje el quehacer de la Universidad: esta no cuenta con financiación externa. Las universidades privadas se mueven por recursos propios: no cuentan con financiamiento estatal.

- La crisis por la que está atravesando la universidad peruana, ha sido la falta de un organismo, encargado de normar, regular, coordinar y fiscalizar la actividad universitaria, con autonomía técnica, económica, presupuestal y administrativa; la ANR, regulada en el artículo 90° de la ley universitaria N° 23733 vigente hasta junio de 2014, fue concebida solamente con fines de estudio, coordinación y orientación general de las actividades universitarias del país; posteriormente, a través del CONAFU, se le dieron funciones para la autorización de funcionamiento provisional y definitivo de universidades, con resultados que no fueron los mejores, además el decreto ley N° 882 que en el fondo tenía otra idea de universidad, posibilitando la generación de nuevos modelos de gobierno, desapareciendo de la universidad las orientaciones de investigación. No solo tuvimos dos leyes sino dos marcos normativos y cada uno de estos tenía una idea de universidad distinta desencadenándose una enorme confusión.
- La gestión universitaria tiene impacto en la sociedad, en virtud de ser una organización de educación superior que lidera el saber y la ciencia; por esto es considerada por los actores sociales como referencia ante los fenómenos, situaciones y/o eventos de naturaleza política, cultural, científica, humanística y social. Por lo tanto, debe crear confianza ante la sociedad por su eficiencia, eficacia y calidad.
- La calidad de la educación universitaria, como concepto multidimensional, incide en todas sus funciones y actividades. Su dedicación en particular a la producción intelectual para el progreso de los conocimientos, mediante la investigación, tiene un alto costo de inversión. De la investigación podemos concluir que en el Perú se hace muy poco, aparece muy tímidamente en los últimos puestos con respecto a países como Francia, China, Rusia, EE.UU, etc.
- Se ha demostrado la modesta calidad de las maestrías y doctorados que se ofrecen en Perú, así como la ausencia de control o siquiera registro que debería realizar la ANR. Los doctorados y maestrías que se ofrecen en algunas universidades poco exigentes, sirven para satisfacer aspiraciones personales y, con frecuencia, como requisito para la promoción académica de las propias universidades que lo exigen, para desempeñar los cargos de decano y rector.
- Ante la rápida expansión de la demanda y la oferta, se requiere con urgencia que el país cuente con un sistema efectivo y eficiente de acreditación de la calidad de la educación. Dentro de este contexto aparece la Ley del SINEACE, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, cuya función principal es proponer políticas, programas y estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa y el buen funcionamiento. Por esta razón, y para garantizar el trabajo universitario comprometido con la realidad regional y nacional, algunas universidades han iniciado un proceso de evaluación interna transparente,

orientada a mejorar o superar las debilidades o deficiencias para lograr la calidad académica y su futura acreditación.

- En la actualidad, el estudio del escenario universitario es un componente clave en la toma de decisiones que contribuirá a direccionar o redireccionar el rumbo en la educación superior. La concepción emergente apunta a buscar un sistema en el que se armonice la docencia, la investigación y el estudio con el quehacer universitario, y que se encuentre dentro de una estructura política sólida de donde se establezca.
- Elementos como la competitividad y la innovación configuran nuevos aspectos para visionar el interés por la certificación y la calidad educativa, tanto en las relaciones sociales como por el estatus universitario y, finalmente, por el rendimiento académico. Pese a su alto crecimiento económico, Perú aún cuenta con un débil sistema de investigación científica y tecnológica, que se traduce en los bajos lugares obtenidos en distintos rankings internacionales de competitividad global e innovación. La baja inversión en ciencia y tecnología –Perú invierte solo el 0.15% de su PBI en este rubro–, así como la falta de recursos humanos capacitados son las principales causas de este retraso.
- La nueva ley universitaria significa un cambio respecto al rol del Estado en relación al diseño de las políticas públicas de educación superior he inicia el diseño de procesos hacia el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias; de manera que existan mecanismos eficientes para la creación, funcionamiento y supervisión de las universidades con cuatro pasos fundamentales: i) licenciamiento, ii) acreditación; iii) sistemas de información; iv) incentivos. Innovación, regulación y disposiciones específicas que deben promover la mejora sustancial de la universidad peruana en un nuevo sistema de gobernanza que le permita afrontar los retos del siglo XXI.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adaniya, A., & Tlilmaná, J. (2000). *Gestión estratégica y tecnología. Presentación del grupo Gerens en el Taller de Gestión Estratégica organizado por ANR Las universidades del Perú. Lima.*
- Aljovín de Losada, C., & Germaná Cavero, C. (2002). *La universidad en el Perú.*
- Altbach, P. G., & Salmi, J. E. (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities:* World Bank Publications.
- Álvarez Arregui, E. (2004). Participación en la escuela: visión crítica y propuestas para su mejora. *Aula Abierta*, 83, 53-76.
- ANR. (Varios años). *Asamblea Nacional de Rectores.* Lima: En: <http://www.anr.edu.pe/index.php/eventos-y-noticias/prensa-publicaciones/boletines>.
- Aranzamendi, L. (2008). *Crisis universitaria. Insurgir contra la mediocridad para hacer ciencia.* Arequipa: ADRUS.
- Arregui, P. (1993). Empleo, ingresos y ocupación de los profesionales y técnicos en el Perú. *Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Notas para el Debate, No. 9*, 9-48.
- Barreda y Laos, F. (1964). *Vida Intelectual del Virreinato del Perú 3º ed.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Brovetto, J. (1999). La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX. OEI – Ediciones – Revista Iberoamericana de Educación – Número 21. Universidad siglo XXI. Septiembre – diciembre 1999.
- Brunner, J. J., et. al. (2005). *Guiar el mercado: informe sobre la educación superior en Chile.* Santiago, disponible en: <http://www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120050-121095042.pfd> consultado el 15 de octubre de 2006.

- Brunner, J. J. (2008). *Educación Superior en América Latina: elementos para un enfoque comparativo*. En presentación en la Conferencia Regional de Educación Superior.
- Bugarin Olivera, R. (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *Rev. Mex. Orient. Educ.*, abr. 2009, vol.6, no.16, 50-58, ISSN 1665-7527.
- Burga, M. (2008). *La reforma silenciosa: descentralización, desarrollo y universidad regional*.
- CADE. (2014). *Por la Educación. Resultados, vistos en agosto 2014*: <http://ipae.pe/cade-educacion/2014/programa/dia-1-una-educacion-calidad-oportunidades-trabajo-conjunto#novedades>.
- Canales, A. (2010). Evaluación: Elementos del Debate Internacional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 10-20.
- Casas Sulca, F. R. (2012). *Reformismo sin reforma: el papel del Estado en el proceso de transformación de las políticas de creación de universidades desde el CONAFU entre 1995-2010* (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado. Ciencias Política. Mención: Gerencia Pública.
- Cayo Córdova, P. *Enciclopedia Temática del Perú. TOMO III: República*. Lima, Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-03-8.
- Cayo Córdova, P. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. TOMO III: República*. Lima, Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-03-8.
- Cruz, R. (1972). Los Colegios universitarios salmantinos e hispanoamericanos. II Colegios Universitarios Hispanoamericanos. *Revista de la Academia Colombiana de Historia Eclesiástica*, Ns. 27-28. Medellín-Colombia, pp. 174-186.
- Cuenca Pareja, R. (2006). Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción. *La educación en los tiempos del APRA: Balance, 2009* (pp. 5-11).
- Cuenca Pareja, R. (2013). *Educación superior. Movilidad social e identidad*. Lima: IEP, pp. 51-92.

Cuenca Pareja, R. (2014a). Herido de muerte. Razones para una ley universitaria. *Revista Ideele* N°241, Disponible en: <http://www.revistaideele.com/ideele/content/herido-de-muerte-razones-para-una-ley-universitaria>.

Cuenca Pareja, R. (2014b). Ley Universitaria. Disponible en: <http://enfoquederecho.com/enfoque-derecho-entrevista-a-ricardo-cuenca-sobre-la-ley-universitaria/> (consultado enero 2014). In E. Derecho (Ed.).

Cuenca Pareja, R. (2015). La ley univeristaria avanza a pesar de algunos intereses, disponible en <http://www.cne.gob.pe/index.php/Ricardo-Cuenca-Pareja/la-ley-universitaria-avanza-a-pesar-de-algunos-intereses.html>.

Cuenca Pareja, R. (2015). La ley universitaria: 87% de universidades públicas y el 72% de las privadas ya se adecuaron. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 visto en <http://www.cne.gob.pe/index.php/Ricardo-Cuenca-Pareja/>.

Dávila Condemarín, J. (1854). *Bosquejo histórico de la fundación de la insigne Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.*

De León Pinelo , A. (1631). *Por la real Universidad y escuelas generales de S. Marcos de la ciudad de Lima, en las provincias del Perú. Madrid, España.*

De León Pinelo, A. (1648). *Hypomnema apologeticum pro regali Academia Limensi (Comentario apologético en defensa de la Universidad de San Marcos). Lima, Perú.*

Del Busto Duthurburu, J. A. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. TOMO II: Conquista y Virreinato. Lima, Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-02-X.*

Díaz, J. J. (2008). *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En: BENAVIDES, Martín (ed.). Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate. Lima: GRADE, 2008. p. 83-129.*

- Eguiguren Escudero, L. A. (1949, 1959, 1951). *Diccionario histórico-cronológico de la Real y Pontificia Universidad de San Marcos y sus colegios*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Eguiguren Escudero, L. A. (1951). *Historia de la Universidad. La universidad en el Siglo XVI*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Falla Barreda, R. (2000). *El goce de la razón: el Perú del XVII*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima, Perú: GRADE, Documento de Trabajo 45.
- García Cáceres, U. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. TOMO XII: Salud*. Lima, Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-12-7.
- García Zárate, Ó. A. (2003). *Hacia una nueva universidad en el Perú*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Garfias Dávila, M. (2009). *La Formación de la universidad moderna en el Perú: San Marcos, 1850-1919*.
- Gillen, A., Bennett, D., & Vedder, R. (2011). *The Inmates Running the Asylum?. En The Center for College Affordability and Productivity*. Recuperado el 13 de enero, 2012, visto en <http://www.centerforcollegeaffordability.org/uploads/Accreditation.pdf>.
- González Vigil, R. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. TOMO XIV: Literatura*. Lima, Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-14-3.
- GRADE. (1990). Grupo de Análisis para el Desarrollo Educación superior en el Perú: datos para el análisis. Documento de Trabajo. No. 8.
- Guerra García, R. (2003). *La formación profesional, estudios de postgrado e investigación. García Zarate, Óscar, comp. Hacia una nueva universidad en el Perú*. Lima: UNMSM. Fondo Editorial, 125-144.

Guía para la acreditación de carreras profesionales universitarias del CONEAU. (2009, setiembre 18). *Diario El Peruano*.

Higgins, J. (2005). *Lima: A cultural history*. Nueva York, EEUU: xford University Press. ISBN 0-19-517890-4.

Inchaustegui, J. (2013). *Ley universitaria, 10 puntos claves que debes conocer visto en:* <http://elcomercio.pe/politica/congreso/ley-universitaria-10-puntos-claves-que-debes-conocer-noticia-1718047>.

INEI. (2010). INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA - II Censo Naciona Universitario. Lima - Perú.

Jaramillo, M., Ñopo, H., & Díaz, J. J. . (2007). La investigación sobre el mercado laboral peruano: instituciones, capacitación y grupos desfavorecidos *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, 235.

Kelderman, E. (2011). *Accreditors Examine Their Flaws as Calls for Change Intensify*. En *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado el 13 de enero, 2012, visto en http://chronicle.com/article/Accreditors-Examine-Their/129765/?sid=at&utm_source=at&utm_me.

Koblitz, N. (2008). *Random Curves: Journeys of a Mathematician*. Berlín , Alemania: Springer Science+Business Media. ISBN 978-3-540-74077-3.

Latina, T. A. (2004-2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final- Proyectos*. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

León Velarde, F. (2013, diciembre Viernes 20). La universidad que queremos. *Diario oficial, La República*.

Ley N° 23733. (1983). *Ley Universitaria*. Perú: Congreso de la República.

- Lynch, N. (2013, junio 12). Nueva ley universitaria es necesaria pero no la SUNEU. Ex ministro de Educación. *Diario La república*.
- Marcos, U. N. M. d. S. (1999). *Gaceta Sanmarquina*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM volumen IX (número 37).
- Maticorena Estrada, M. (2000). *San Marcos de Lima, Universidad Decana de América, una argumentación histórica-jurídica y el derecho indiano*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Maticorena Estrada, M. (2013). *Documenta Histórica. La Universidad de San Marcos de Lima*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- MINEDU. (2006). *Ministerio de Educación. La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2006*. Lima: Serie Cuadernos de reflexión y debate VII. Dirección de Coordinación Universitaria.
- MINEDU. (Varios años). Estadística Básica.
- Nava, H. L. (2005). *Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú*. UNESCO-IESALC, *Asamblea Nacional de Rectores*.
- Ortiz, E. R. (2006). Origen de las universidades más antiguas del Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (008), 35-48.
- Peñaloza Ramella, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Lima-Perú.
- Pereyra-Elías, R., Huaccho-Rojas, J. J., Taype-Rondan, Á., Mejía, C. R., & Mayta-Tristán, P. (2014). Publicación y factores asociados en docentes universitarios de investigación científica de escuelas de medicina del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 31(3), 424-430.

Porras Barrenechea, R. (2010). *San Marcos y la cultura peruana: Mito, tradición e historia del Perú*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.

Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, Argentina, FCE.

Ríos Burga, J. R. (2008). *La Universidad en el Perú: Historia, Presente y Futuro. La Universidad del Siglo XIX, Primera edición, octubre 2008, Vol. III, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores ISBN 978-612-4011-05-4.*

Ríos Burga, J. R. (2009). *La Universidad en el Perú: Historia, Presente y Futuro. La Universidad en la primera mitad del siglo XX, Primera edición, agosto 2009, Vol. IV, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores ISBN 978-612-4011-07-8*

Ríos Burga, J. R. (2009a). *La Universidad en el Perú: Historia, Presente y Futuro. La Universidad en la etapa colonial, Primera edición, febrero 2009, Vol. I y Vol. II, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores ISBN 978-61-4011-02-3.*

Ríos Burga, J. R. (2009b). *La Universidad en el Perú: Historia, Presente y Futuro. La Universidad en la primera mitad del siglo XX, Primera edición, agosto 2009, Vol. IV, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores ISBN 978-612-4011-07-8.*

Ríos Burga, J. R. (2010a). *La Universidad en el Perú: Historia, Presente y Futuro. La Universidad en la primera mitad del siglo XX, Primera edición, junio 2010, Vol. V, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores ISBN 978-612-4011-33-7.*

Ríos Burga, J. R. (2010b). *La Universidad en la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI (Vida universitaria, cátedras y biografías), Primera edición, junio 2010, Vol. VI, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores ISBN 978-612-4011-02-3.*

- Rios Burga, J. R. (2011). *La Universidad en la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI (Vida universitaria, cátedras y biografías)*, Primera edición, marzo 2011, Vol. VII, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores ISBN 978-612-4011-02-3.
- Robles Ortiz, H. (2006). Origen de las universidades más antiguas del Perú. , *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, año/vol. 8 – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia, 35-48.
- Rodriguez Gómez, R. (1996). *Universidad y globalización. Contexto, tendencias y desafíos de la educación superior en América Latina*”, en *Pensamiento Universitario*. México: CESU.
- Samoilovich, D. (2008). *Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina*. 2008. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior.
- Sánchez Sánchez, L. A. (1961). *La universidad no es una isla: Un prólogo, un estudio, un plan, y tres discursos*. Lima, Perú: Ediciones Perú.
- Santos, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.
- Schwartzman, S. (1996). *América Latina: Universidad en Transición*, en publicación por el Departamento de Asuntos Educativos de la Organización de los Estados Americanos 1996.
- Sota Nadal, J. (1998). *La Universidad en el Perú (Conversatorio realizado en el Congreso de la República en el otoño de 1998)*. Lima: Ediciones del Congreso de la República, Pág. 117.
- Soto Arango, D. (2006). *Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana*. Dirección de Investigaciones, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, código 9005-093.
- Torres, V., Guzmán, J. A., & Riquelme, G. (2011). *Reportajes de Investigación* (<http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades/>).

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI (1998)*. París de 5 al 9 de octubre de 1998.

UNIVERSIA. (2006). *Resumen Estadístico Universitario 2006*.
[\[http://www.universia.edu.pe/universidades/detalle_articulo.php?id=2964\]](http://www.universia.edu.pe/universidades/detalle_articulo.php?id=2964).

UNIVERSIA. (julio 2014). *III Encuentro Internacional de Rectores. Carta UNIVERSIA Río 2014*.
Paper presented at the Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas, Río de Janeiro.

U. N. M. S. Marcos. (2000). *Gaceta Sanmarquina*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM volumen X (número 38).

U. N. M. S. Marcos. (2001). *Gaceta Sanmarquina*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM volumen XI (número 39).

Urbano Canal, N. (2007). *Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académico. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos. Universitas humanística N° 64 julio-diciembre de 2007 pp: 139-161 141*. Bogotá - Colombia ISSN 0120-4807.

Valcárcel Esparza, C. D. *San Marcos, Universidad Decana de América (digitalizado)*. Lima, Perú: Fondo editorial de la UNMSM. ISBN 9972-46-140-8.

Valcárcel Esparza, C. D. (1975). *Historia de la Educación Peruana*. Lima: Editorial Educación.

Valcárcel Esparza, C. D. (1981). *Historia de la Universidad de San Marcos (1551-1980)*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

Vargas Ugarte, R. (1966). *Historia General del Perú – Época Colonial*. 2° ed. Lima: CIP.

Varios autores. (1998). *International Dictionary of University Histories*. Chicago, Illinois, E.E. U.U.: Fitzroy Dearborn Publishers. ISBN 1-884964-23-0.

Varios autores. (2002). *La Producción científica en San Marcos (1995-2001)*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.

Varios autores. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. Tomo XI: Ciencias y Tecnología*. Lima-Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-11-9.

Villarán, M. V. (1873 – 1958). *La Educación Nacional y la influencia extranjera. Fue uno de los principales pensadores de la Educación Peruana en su investigación tesis para optar el doctorado en Ciencias Políticas*.

Yamada F., G. (2014). *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿Vale la pena el esfuerzo?* CIES - Universidad del Pacífico. Lima.

CAPÍTULO II
EL ESPACIO EUROPEO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR COMO
REFERENTE PARA EL CAMBIO

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	147
2. MODELOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL MUNDO	148
2.1. Modelo Universitario Alemán.	148
2.1.1. Las herramientas operativas en el modelo universitario alemán.....	149
2.1.2. Sistema de gobierno en el modelo universitario alemán	150
2.1.3. De un sistema universitario de “élite” a un sistema universitario de “masa”	150
2.1.4. Sistema de financiamiento en el modelo universitario alemán.....	150
2.2. Modelo Universitario Francés	151
2.2.1. De un sistema universitario de “élite” a un sistema universitario de “masa” ...	152
2.2.2. Las herramientas operativas en el modelo universitario francés.....	152
2.2.3. Sistema de financiamiento del modelo universitario francés.....	153
2.3. El Modelo Universitario Norteamericano	153
2.3.1. Las herramientas operativas en el modelo universitario Norteamericano.....	154
2.3.2. Sistema de financiamiento del modelo universitario norteamericano.....	154
2.4. Estudio comparativo de los Modelos Universitarios del Mundo con el Modelo Peruano: puntos de coincidencia y diferencias	155
3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA DECLARACIÓN DE BOLONIA: EL EEES.....	159
3.1. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	159
3.2. Los principios de la <i>Magna Charta Universitatum</i> (1988)	160
3.3. Los contenidos de la Declaración de la Sorbona	161
3.4. La Declaración de Bolonia: Contenidos fundamentales	162
4. LA APLICACIÓN DE BOLONIA AL CASO ESPAÑOL: LA ANECA.....	164
4.1. Instrumentos, sistemas y nociones para implementar Bolonia al modelo Universitario Español.....	166
4.1.1. ECTS y suplemento al diploma	166
4.1.1.1. Los créditos ECTS.....	166
4.1.1.2. El suplemento europeo al diploma.....	169
4.1.2. Titulaciones y garantía de la calidad	170
4.1.3. El sistema europeo de garantía de la calidad.....	175
4.2. Sistema de garantía de la calidad ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)	182
4.3. Bolonia como modelo de planificación basado en el análisis de políticas.	191

5. UNA APROXIMACIÓN AL MARCO DE BOLONIA APLICADO AL PERÚ: OBJETIVOS PARA EL MODELO.....	195
5.1 Objetivos para el modelo de educación superior universitaria	196
5.2. La planificación en el sistema universitario peruano.....	199
5.2.1. El análisis de políticas como modelo de planificación para el sistema universitario peruano.	200
5.2.2. El aprendizaje social. Condiciones para incorporarlo al modelo universitario peruano.	206
6. CONCLUSIONES.....	212
7. BIBLIOGRAFÍA.....	215

1. INTRODUCCIÓN

Del análisis de la actualidad de la educación universitaria peruana, podemos encontrar muchos retos y tendencias, que son importantes para entender las barreras o límites a los que se halla sujeta la gestión de la educación superior, si es que queremos ingresar a la sociedad del conocimiento del mundo global y transformar las actuales ofertas formativas abriéndolas a nuevos escenarios sociales e institucionales.

Son dos grandes cuestiones que atraviesan transversalmente y de modo complementario a la educación superior universitaria peruana. La primera agruparía las nociones de autonomía y de fortalecimiento de la docencia universitaria y el de la calidad de la formación impartida, resultante de todo este esfuerzo.

El objetivo de este capítulo es analizar los principales modelos de educación superior universitaria en el mundo, entre ellos la propuesta del EEES que llama a la acción. Ello supone, para cada universidad y cada titulación, decidir y llevar adelante su acción reformadora definiéndose en algunas de aquellos modelos mencionados anteriormente, lo que lleva a plantear una propuesta de modelo de planificación. Cualquier cambio tiene lugar, arrancando desde el presente y también desde el pasado, en contextos y espacios relacionales e institucionales muy específicos (Adelman, 2009).

El primer apartado estudia los modelos de organización de los estudios universitarios en el mundo como el alemán, francés y el norteamericano con la finalidad de hacer un estudio comparativo de estos modelos universitarios del mundo con el modelo peruano y de esta manera tratar de encontrar puntos de coincidencia y diferencias.

En este contexto vemos que el modelo de planificación aplicado al EEES, además de ser un programa de acción con metas y a nivel europeo, se sintetiza en un conjunto de objetivos, en un modelo de planificación de análisis de políticas de acuerdo al comportamiento de sus actores, donde las autoridades públicas siguen teniendo un papel muy especial en este entorno donde “todos requieren que el Estado se involucre de alguna forma, ya sea para escribir las reglas, para garantizar los mercados o para ofrecer herramientas legales o institucionales” (Paradeise et al., 2009, p. 246). A pesar de que los modelos universitarios son de algún modo distintos en el espacio europeo, el papel del estado en el buen gobierno universitario no se ha debilitado.

En este contexto analizamos en un segundo apartado la denominada “Declaración de Bolonia” (1999) para las universidades Europeas. El interés está en su objetivo común que se centró en crear un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, orientado a la educación y formación (Haug, 2005).

De las conclusiones del estudio realizado a la evolución de la educación superior universitaria en Perú, podemos afirmar que el cambio de las universidades, de Europa al Perú, no implicó la introducción de nueva estructura, nueva orientación, nuevos contenidos y nuevos métodos. Fueron una prolongación del modelo universitario español, como una de las razones para abordar en el tercer apartado la aplicación de Bolonia al modelo universitario español (Salaburu et al., 2011b).

En el último apartado se realiza una aproximación del sistema universitario peruano al marco de la propuesta del EEES, mediante una comparativa, esto como punto de partida para determinar el objetivo común y el conjunto de objetivos específicos como líneas de acción. De este análisis se tiene también como resultado la necesidad de hacer un cambio en la estructura política del sistema universitario peruano a una estructura de varios niveles, que abarca fenómenos como la internacionalización y la globalización (Barbara M. Kehm, 2011).

Finalmente, se exponen las conclusiones del capítulo y se extraen los elementos conceptuales que se consideran más apropiados para su aplicación en el contexto de los diferentes modelos universitarios en el mundo. Entre ellos destaca el modelo de planificación de análisis de políticas aplicado al modelo universitario español, por ser un programa de acción con un objetivo común y que se sintetiza con un conjunto de objetivos (Bologna, 1999).

2. MODELOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL MUNDO

2.1. Modelo Universitario Alemán.

También llamado Humboldtiano. Se organizó mediante instituciones públicas, con profesores funcionarios y con el conocimiento científico como meta de la universidad. El objetivo de las universidades era formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionadas con las demandas de la sociedad o del mercado laboral. Según Arredondo, D. M. (2011) existen dos concepciones en las que se sustentan las universidades germanas:

1. La universidad como imagen o reflejo de la ciencia: Estudiar o investigar es hacer ciencia y hacer ciencia, en el fondo, es cultivar un saber o conocimiento.
2. Su exclusiva finalidad científica: Una sociedad con personas formadas científicamente sería capaz de hacer avanzar al conjunto de la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas.

A principios del siglo XIX la educación alemana adopta características propias. Experimenta la unión de la ideología y los intereses que condujo al país a considerar la investigación y la docencia. En su forma Humboldtiana pura, la concepción alemana planteaba que los profesores universitarios se convirtieran en investigadores que usarían los descubrimientos o hallazgos de la investigación recientes en su práctica docente. Los alumnos de los doctorados, maestrías y académicos deberían participar de la investigación, juntos a sus profesores (Rüegg, 2004).

Según Mora, J.G. (2004) quien a su vez se apoya en Sánchez, L. (1996), postuló que el modelo universitario alemán está orientada al cultivo de la ciencia pura, que implicó también un replanteamiento de los estudios preparatorios para el ingreso a la universidad, por lo que se puede decir que la reformulación alemana es igualmente profunda y total. Sostenía que la relación maestro-alumno, en el nivel superior de la educación, era diferente a la relación de los mismos que en los otros niveles del sistema educativo, y que ambos encuentran razón de

ser en la búsqueda común del conocimiento, por lo que en el proceso de búsqueda permanente pasaron a ser colegas investigadores. No obstante, el principio amplio que enfatizaba la primacía de la investigación dio fuerza y la protección necesaria para que las universidades alemanas ganaran el estatus de centros educativos de primer orden, por la importancia que le otorgaban a la investigación.

Por mucho tiempo, las universidades alemanas fueron prácticamente las únicas instituciones en el mundo en las que un estudiante podía recibir entrenamiento en investigación científica y académica. Sus exponentes eran reconocidos internacionalmente como líderes en un nuevo mundo de la educación superior.

La evolución de las doctrinas en el ámbito universitario, a partir de la ideología original de Humboldt, fue adoptando otras particularidades. La libertad de la enseñanza y la libertad de aprendizaje han hecho posible que los estudiantes y profesores se sintieran libres, no solo de la supervisión estatal sino por las propias exigencias mundanas. Los profesores utilizaban un currículum generado a partir de sus propios descubrimientos, y los estudiantes se vieron libres de elegir universidades y materias, y hasta libres de pasar de una universidad a otra, e incluso de dejar de estudiar por largo tiempo.

La idea de universidad germana supone que la ciencia se cultiva en la academia, es decir, entre los maestros ya consagrados a ella. Los estudiantes, por el contrario, apenas se han iniciado en los primeros ejercicios intelectuales en el *gymnasium*. Por tanto, la universidad se concibe como el punto de reunión de ambos contingentes (P. Ferrer, 1973) &(Cobo, 1979).

Para que el encuentro pudiera efectuarse, la universidad debía estar dotada de los ámbitos que correspondiesen a cada uno de los agentes de la vida universitaria. Los profesores, expertos en las diferentes ciencias, debían estar reunidos según sus propias disciplinas; por su parte, los alumnos debían contar también con el espacio que les permitiese entrar en contacto con los expertos.

Poco a poco, la especialización disciplinaria ganó fuerza, y fue cobrando mayor protagonismo la idea original de Humboldt, la unidad de la investigación y la docencia, es decir, la educación por medio de la ciencia.

2.1.1. Las herramientas operativas en el modelo universitario alemán

Como consecuencia de las dos ideologías surgidas en el modelo universitario germano, se incorporaron dos formas institucionales, en forma gradual:

1. El laboratorio de investigación-docencia: Instituciones que han alimentado significativamente las ciencias en las últimas décadas.
2. El seminario de investigación-docencia: Sería, así como, en sustitución de las cátedras. Espacios en los que los alemanes pretendían unir la docencia y la investigación.

Así, como se ha destacado anteriormente las universidades alemanas, en un principio, estaban formadas básicamente por institutos. Dichas instituciones desarrollaron nuevas herramientas organizacionales como el laboratorio y el seminario orientados a la investigación con métodos sistemáticos. De este modo a finales del XIX y principios del XX, estas instituciones

superiores lograron atraer a importantes núcleos de estudiantes de otros países, como de los Estados Unidos y Japón, que deseaban acercarse a estos métodos. Pero cuando las universidades alemanas comenzaron su proceso de masificación, estas fueron perdiendo el ideal de Humboldt, y en la actualidad las tareas de investigación se llevan a cabo en institutos externos a la universidad esto nos permite ver que los programas doctorales no están bien estructurados en las universidades alemanas(Charle, 2004).

2.1.2. Sistema de gobierno en el modelo universitario alemán

La universidad de investigación en Alemania presentaba una forma de organización básicamente de tipo gremial, en la que los profesores de cátedra, que utilizaban los institutos y seminarios para llevar a cabo la integración de la investigación, la enseñanza y el estudio, se bastaban a sí mismos. El sistema de gobierno estaba integrado por los institutos, seminarios, laboratorios y hospitales controlados y supervisados desde la cátedra.

Alemania, con una estructura política que promovía la competencia académica y la proliferación de las instituciones de investigación fueron las condiciones más importantes que contribuyeron al desarrollo a mayores niveles del sistema y la universidad en el escenario del referido país.

2.1.3. De un sistema universitario de “élite” a un sistema universitario de “masa”

La competitividad generada por el propio sistema, con la proliferación de instituciones de investigación y la demanda generada por los estudiantes extranjeros, fueron factores que hicieron posible la masificación de la educación superior en Alemania.

En la universidad de “masa”, la actividad de la investigación precisa de una ayuda de gran diferenciación institucional. Consecuentemente, el problema actual de Alemania es profundo.

En 1900, Alemania era sin dudas el lugar en el mundo, donde existía en abundancia un nexo productivo entre investigación, enseñanza y aprendizaje, pero las terribles consecuencias ocasionadas por la Segunda Guerra Mundial, sumado el éxodo de talentos alemanes al sistema estadounidense, que iniciaba su propio despegue científico, el país experimentó el decaimiento de sus otrora universidades e institutos científicos, los cuales cayeron en el ocio y en el descrédito, según lo señalaba. No obstante, el sistema universitario no perdió el ideal de la unidad de investigación, docencia y estudio, cuya reconstrucción inició inmediatamente después de concluidos los acontecimientos bélicos(Clark 1997).

El profundo y persistente problema en el sistema alemán es su escenario sólido para la investigación que se mantienen en lugares importantes al interior de las universidades.

2.1.4. Sistema de financiamiento en el modelo universitario alemán

Las universidades, en un inicio, encontraron el financiamiento interno a las actividades de investigación. Más tarde sumarían sistemas de financiamiento externos venidos, por ejemplo, del sector industrial.

Las instituciones universitarias alemanas, al crecer considerablemente en cuanto el tamaño de su población, el sistema de financiamiento se ha vuelto sumamente complicado.

La pluralidad de fuertes sectores no universitarios en el sistema total de investigaciones en Alemania, tuvo tres implicancias:

1. La fuga de trabajo de investigación al exterior, por mejores atractivos.
2. La intensificación de las competencias para obtener financiamiento y recurso humano para las investigaciones.
3. La desvalorización del entrenamiento avanzado formal en las universidades.

2.2. Modelo Universitario Francés

También llamado napoleónico. Como tuvo por objetivo formar a los profesionales que necesitaba el Estado, las universidades se convirtieron en parte de la administración del Estado. Los profesores se harían funcionarios, servidores del Estado y formarían parte de cuerpos nacionales de funcionarios. La autonomía institucional es inexistente ya que los objetivos de las instituciones y los programas de estudio tienen un carácter nacional (P. Ferrer, 1973).

Sin embargo, el poder del profesorado de rango superior es relevante dado su carácter de casta nacional de elevado prestigio, lo que le permite influir notablemente en la elaboración de los programas y en la definición de las políticas universitarias. Las instituciones estarían al servicio del Estado más que al de la sociedad. El énfasis estaba dado en la docencia, por sobre la investigación (Clark 1997).

El modelo napoleónico es uno de los ejemplos más antiguos de utilización por el Estado de la universidad como herramienta de modernización de la sociedad, a través de un control estricto del financiamiento de la institución y de la designación del personal académico y de una legislación que garantice una repartición equitativa de los recursos nacionales en todo el territorio (Prelot, 1963).

Las universidades francesas son el instrumento de la afirmación de una identidad nacional propia, basada en los principios del reconocimiento del mérito y de una igualdad formal, principios que se apoyan a su vez en una administración poderosa.

En el modelo universitario francés se introdujeron las profesiones; la universidad se convirtió en la formadora de profesionales dedicados al saber hacer. La universidad dividió las actividades de la siguiente manera:

- Las facultades siguieron siendo instancias de administración curricular, integradas por escuelas profesionales encargadas de elaborar el currículum de cada profesión; las escuelas se denominaban según aquello que los estudiantes aprendían, comenzaron a otorgar licencias para ejercer legítimamente la profesión, las escuelas fueron atendidas por profesores: profesionales habilitados para enseñar.
- Para los que se dedicarían a la investigación científica se formaron institutos. Los mismos que constituyeron los politécnicos y formaron expertos en algún campo específico de la práctica profesional, la ciencia pura quedó en manos de los institutos

universitarios de investigación, y la ciencia aplicada y la docencia técnica pasaron a los institutos tecnológicos.

El modelo napoleónico generó las escuelas de altos estudios, la escuela normal y los liceos. Entre los liceos se encontraban los clásicos (letras y artes) y los científicos (ciencias naturales, ciencias exactas e ingenierías).

En sí mismas, las universidades francesas son escenarios muy poco favorables para una abundante actividad de investigación y del entrenamiento de los estudiantes avanzados a la investigación a profundidad. La debilidad genérica de las universidades francesas, cuyos orígenes se encuentran en la pérdida histórica de funciones prestigiosas retomadas después por otras instituciones, es muy grande.

Durante casi doscientos años, la preparación profesional de las élites en gran parte ha quedado fuera del alcance de las universidades, y el entrenamiento de élite de este tipo está en manos de un conjunto de *écoles* sostenidas por el Estado, relación que hace que las universidades francesas sean instituciones subordinadas a una fuerza estatal.

La actividad básica de investigación ha quedado fuera del control de las universidades. La misma está en manos de una empresa de investigación financiada por separado y organizada en principio como un enorme centro nacional para la investigación científica. Esto también hace que las universidades francesas no puedan competir con universidades de Alemania, EE. UU., Gran Bretaña y Japón. Un aspecto más que confirma su condición de subordinación (Cobo, 1979).

2.2.1. De un sistema universitario de “élite” a un sistema universitario de “masa”

La expansión de la educación de “élite” a la educación masiva hizo más profunda la subordinación de la universidad al Estado. Las universidades se convirtieron en el sector de la demanda masiva, sin protección por parte de los menos selectivos sectores no universitarios que suelen encontrarse con otros sistemas nacionales. Las mismas estaban abiertas a todas las personas que terminaban los estudios secundarios (Mora, 2004).

Pero más adelante, se fueron promoviendo los vínculos entre las universidades y los grandes centros nacionales de investigación científica, y con ello, a pesar del escenario adverso, las primeras respuestas institucionales para proteger y fomentar la investigación que ha ido evolucionando a lo largo de varias décadas.

De esta manera, encontramos que en Francia las universidades de “masa”, desprovistas ya de funciones prestigiosas y con un financiamiento pobre, se enfrentan a una carga todavía mayor al lanzarse el gobierno nacional, a una considerable expansión.

2.2.2. Las herramientas operativas en el modelo universitario francés

Las unidades de los centros nacionales de investigación científica y las universidades se han vuelto interdependientes. La mayor parte de los laboratorios se encuentran en las universidades, en donde abren sus puertas a los profesores universitarios y algunos estudiantes de niveles avanzados y a su vez llevan a investigadores de tiempo completo a las universidades de los centros de investigación a participar en el entrenamiento.

Si bien existe una interrelación entre las universidades y los centros nacionales de investigación científica, la imponente presencia de estos últimos hace que los mismos tengan la potestad de determinar cuáles universidades francesas serán de investigación y cuáles no. El hecho refleja una relación entre un fuerte y un débil (Cobo, 1979).

2.2.3. Sistema de financiamiento del modelo universitario francés

Las universidades francesas, de modelo profesionalizante, cuentan con financiamiento estatal para cumplir con su función de docencia, es decir con un financiamiento pobre.

2.3. El Modelo Universitario Norteamericano

A finales de siglo XX, surge la impresión de que la educación estadounidense es débil, incluso muy defectuosa en los niveles elemental y secundario, y fuerte, incluso eficaz solo en el nivel terciario. Este hecho ha convertido a la educación superior estadounidense como el primer sistema imán del mundo que atrae estudiantes avanzados de todos los lugares, quienes vienen en busca de un entrenamiento de alta calidad.

En gran medida, de manera no planeada la escuela norteamericana de grado se convirtió en un lugar de búsqueda permanente que no solo le hace sitio a la investigación, sino que la busca de manera incesante. Las instituciones de grado de los EE. UU., no solo ofrecen los grados más altos (maestría y doctorado), sino que sostienen esos grados con un elaborado sistema de admisión, trabajo de cursos y evaluación que se realizan por separado, y son decididamente diferentes a los de pregrado. Las instituciones universitarias surgen como espacios donde se genera investigación (Clark, 1986).

Muchas interrogantes surgen en torno a cómo pudo los Estados Unidos llegar a tener escuelas de grado tan eficaces, de tan alta calidad, si su educación elemental y secundaria no cumplía con los estándares mínimos. La respuesta se resume en lo siguiente:

- La iniciativa ejercida por una pluralidad de instituciones en una arena competitiva.
- La perdurable combinación de la escuela de grado unida a los departamentos especializados, forma que ha producido resultados de élite en un contexto de educación superior masiva.
- La combinación investigación y educación.

Para Cowlwy, W. H. & Williams, D., (1991) la educación superior estadounidense experimentó tres grandes revoluciones académicas:

1. A finales del siglo XIX: La universidad por fin llegó a los Estados Unidos, y con ella el trabajo académico se profesionalizó al grado de que las disciplinas y especialidades vocacionales se convirtieron en profesiones individuales por sí mismas.
2. Periodo entre las dos guerras mundiales: Surgen las diversas agencias externas a la universidad, interesadas en la investigación y en el entrenamiento en la investigación, que en concordancia, obtuvieron fondos para ese fin. Esto significó para los

profesores una ampliación de competencia, pudiendo ser atraídos por fuentes de financiamiento externas para sus investigaciones.

3. Periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial: Es significativo aumento de la financiación para la investigación que provenía de fuentes privadas. Los departamentos de investigación y los laboratorios se volvieron grandes y la investigación se volvió cada vez más una tarea central para la universidad. La investigación se extendió a otras instituciones. Puede entenderse cómo el tercer momento intelectual de las universidades dio lugar al intenso matrimonio entre departamento académico y escuela de grado, que resulta tan notable a finales del siglo XX.

La universidad estadounidense, en pocas palabras, es una universidad que da servicios a su estado y región, pero al mismo tiempo trata de establecer una mayor actividad de investigación y de entrenamiento doctoral (Rüegg, 2004).

2.3.1. Las herramientas operativas en el modelo universitario Norteamericano

El vínculo entre investigación, enseñanza y estudio en Estados Unidos a finales del siglo XX, es la conjunción operativa entre la instrucción avanzada y la actividad de la investigación.

A diferencia de los modelos alemán y francés, en el modelo estadounidense, el departamento académico se ocupa del trabajo de cursos: la docencia continua. Se implementa toda clase de medidas vigiladas por el departamento: requerimientos para el ingreso, mediciones del progreso, la certificación de una preparación avanzada y la elaboración de una disertación laboral. Al mismo tiempo, junto a las unidades relacionadas con la investigación organizada en el campus, el departamento es más que nunca un nido de grupos de investigación que se vuelven los lugares en donde los posibles mentores y aprendices labran relaciones de trabajo basadas en la investigación. Un rasgo de flexibilidad característico de la institución era que el alumno podía tomar al mismo tiempo cursos avanzados, intermedios o iniciales de distintos departamentos (Bruce, 1920).

2.3.2. Sistema de financiamiento del modelo universitario norteamericano

El sistema norteamericano es uno de los modelos de educación superior que ha estado influyendo de manera significativa en las características que van conformando nuestro sistema de educación superior, sobre todo en la actual organización académica en el marco de la globalización (norteamericanización) que se ha instituido como estructura hegemónica adquiriendo un radio de acción mundial (Bowen et al., 2009).

En el comienzo, la base de recursos de los programas de grado en Estados Unidos era interna, ubicada casi por completo en la institución misma. Después adquirió patrocinadores externos; primero privados, en su mayoría, en el periodo de 1890 a 1940 y después cada vez más patrocinadores gubernamentales a partir de la Segunda Guerra Mundial y en adelante.

Luego de una década de experimentación se demostró pronto, que en lo colectivo no sería el hogar para la ciencia en los Estados Unidos. Una nueva opción surgía, la del instituto de investigación con financiamiento privado. Con esta opción se podía concentrar la investigación pura en centros bien financiados que serían independientes de mandatos

gubernamentales específicos y también situados lejos de las complicaciones de los escenarios universitarios, especialmente al que los profesores sean requeridos para enseñar a la par de su trabajo de investigación. Esto no duró por mucho tiempo. La idea de la universidad sin estudiantes no prosperó (Cobo, 1979).

Entre tanto, se barajaban y se experimentaban opciones; las universidades públicas y privadas crecían cada vez más, con lo que se incrementó el grupo de académicos ávidos de realizar trabajos de investigación: esto significó un crecimiento acelerado de las instituciones universitarias en los Estados Unidos, especialmente en el incremento de los recursos asignados para el área de investigación, tanto básica como aplicada (Clark, 1986).

En coincidencia con la segunda revolución académica, ya destacada anteriormente, se registró la gran expansión en la educación de grado en Estados Unidos y también en el reino de pregrado. El salto en la magnitud de la economía de la investigación universitaria incluía el apoyo para la infraestructura de la investigación en las universidades, que se incrementó hasta el punto en que el gobierno federal proporcionaba la tercera parte de los fondos de capital de las universidades (Lucas, 2006).

Por último, el gran peso en la escena estadounidense es el enorme subsidio estatal e institucional para el salario y el tiempo del profesorado que, en el mejor de los casos se puede facturar de manera inexacta, y con frecuencia se pasa completamente por alto en las cifras estadounidenses que calculan la investigación universitaria y la investigación y desarrollo nacionales. El subsidio del tiempo del profesorado para la investigación es el más bajo de entre todos los subsidios para la investigación. Otro aspecto significativo a destacar en este apartado, además de los ya señalados, es, en cuanto al reconocimiento de los profesores y la reputación institucional, la gran producción de literatura de investigación en un vasto conjunto de disciplinas básicas y temas profesionales (Clark 1997).

2.4 Estudio comparativo de los Modelos Universitarios del Mundo con el Modelo Peruano: puntos de coincidencia y diferencias

Este estudio es el resultado de rescatar los aspectos más relevantes que caracterizan a cada uno de los modelos universitarios considerados, que hacen referencia al modelo alemán, al modelo francés y al modelo norteamericano.

Los elementos orientadores considerados para el estudio comparativo giran en torno a los fines de las universidades de los países mencionados, su implicancia en la sociedad, y su influencia en las universidades presentes. Asimismo incorpora un análisis de similitudes y puntos de diferencia de cada modelo con la universidad peruana, sintetizado en un cuadro comparativo (Tabla 11).

Tabla 11. Cuadro comparativo entre los modelos universitarios y la universidad peruana

Criterios de comparación	Modelos Universitarios			
	Modelo Alemán	Modelo Francés	Modelo Norteamericano	Universidad Peruana
Concepción	Formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionados con la demanda de la sociedad o del mercado laboral. La investigación como elemento estructural de La universidad. Taxativamente separada "ciencia" de "profesión".	Formar profesionales que necesita el Estado. La docencia Profesionalizante.	La universidad surge como espacios donde se genera investigación. Unidad de Investigación docencia y estudio.	Formar profesionales según la demanda de la sociedad. La docencia.
Organización de la universidad	La universidad organizada por institutos	Universidad organizada por la Academia	Universidad organizada en departamento de grado y post grado	Universidad organizada por Facultades por áreas del conocimiento.
Autonomía	Las universidades conquistan su autonomía de enseñanza y de aprendizaje, y hacen uso pleno de ello	Subordinada al régimen estatal.	Goza de autonomía académica y de aprendizaje.	Universidades públicas: Goza de autonomía académica y de aprendizaje, pero su dependencia administrativa del Estado, limita su gestión por la falta de financiamiento externo. Universidades privadas: Gozan de autonomía académica y de aprendizaje.
Participación de los estudiantes y profesores en la investigación	Integración de la docencia. La investigación y el estudio. Mayor participación de profesores en la investigación.	La investigación era una actividad realizada fuera de la universidad. La interacción docencia, investigación y estudio dependía del Centro Nacional de Investigación Científica.	Alto grado de participación de profesores y estudiantes.	Escasa participación de profesores y estudiantes.

Criterios de comparación	Modelos Universitarios			
	Modelo Alemán	Modelo Francés	Modelo Norteamericano	Universidad Peruana
Programa de Postgrado	<p>Los estudios avanzados tienen un curriculum deficiente.</p> <p>Los estudios doctorales no están bien estructurados.</p>	<p>Los programas de postgrado: Maestrías y Doctorados se desarrollan en los centros de élite.</p> <p>Deficiencias para incorporar las actividades de Investigación.</p>	<p>Programas de postgrado muy bien estructurados y de alta calidad.</p> <p>Doctorados altamente estructurados.</p> <p>Mucho prestigio.</p>	<p>Programas de postgrado muy diversificados y poco estructurados</p> <p>Doctorados poco estructurados.</p>
Acciones para la concreción de sus fines	<p>Laboratorios de investigación - docencia.</p> <p>Seminarios de investigación - docencia.</p> <p>Institutos de investigaciones</p>	<p>Solo formación de funcionarios públicos.</p> <p>El Centro Nacional para la investigación Científica: Institución no universitaria.</p>	<p>Conjunción operativa entre la instrucción avanzada (postgrado) y la actividad avanzada, característica que lo diferencia de los demás modelos estudiados.</p>	<p>Algunas Facultades cuentan con laboratorios para los procesos de investigación pero son incipientes.</p>
Sistema de Admisión	<p>Surge como un sistema de élite.</p> <p>Luego se masifica el sistema.</p>	<p>Surge cómo un sistema de élite.</p> <p>Luego se masifica el sistema.</p>	<p>Se perfila como un sistema de élite, en una oferta de la educación superior de masa.</p>	<p>Universidades públicas: Sistema de masas.</p> <p>Universidades privadas: Sistema de élite, en una oferta de la educación superior de masa.</p>

Criterios de comparación	Modelos Universitarios			
	Modelo Alemán	Modelo Francés	Modelo Norteamericano	Universidad Peruana
Financiamiento	<p>Inicialmente Financiamiento interno</p> <p>Posteriormente se asume el financiamiento estatal y el privado</p>	<p>Financiación pobre.</p> <p>Casi el 90% de sus ingresos derivan del tesoro nacional</p> <p>No recibe financiación de ningún otro ente, que no sea el estado</p>	<p>Financiación interna.</p> <p>Financiación externa.</p> <p>Financiación Estatal.</p> <p>La financiación de la educación superior en los EE.UU ha aumentado considerablemente en una comunidad académica extremadamente competitiva.</p>	<p>Financiamiento interno: Recursos propios y Financiamiento estatal en las Universidades Nacionales.</p> <p>Exclusivamente financiamiento interno para las universidades privadas con fines y sin fines de lucro. Sin nada de financiamiento Estatal.</p>

Fuente: OECD Education to day crisis survey 2010 -The impact of the economic recession and fiscal crisis on education in OECD countries - OECD Directorate for education working paper no. 56.

En cualquier sociedad encontraremos que el trabajo académico se organiza en torno a materiales cuya naturaleza es singularmente intelectual. Las sustancias de la educación superior son totalmente distintas de las que se encuentran en las organizaciones industriales, en los gobiernos y las diversas agencias civiles de carácter no lucrativo. No es que la educación superior sea singular en todos sus aspectos; de hecho, otros sectores se asemejan cada vez más a ella en tanto se fundamentan en el conocimiento, la ciencia y las profesiones. No obstante, las actividades académicas revisten rasgos específicos que moldean a las organizaciones académicas de cierto modo y les crean problemas peculiares de comportamiento y de poder (Clark, 1992).

El sistema norteamericano es uno de los modelos de educación superior que han estado influyendo de manera significativa en las características que van conformando nuestro sistema de educación superior, sobre todo en la actual organización académica, en el marco de la globalización que se ha instituido como estructura hegemónica y ha adquirido un radio de acción mundial. En este sentido, uno de los países analizados el español es precisamente,

aunque con tiempos distintos, el que más se puede homologar al norteamericano. La situación en el resto de los países es mucho más complicada, y actualmente, en Europa, también las reformas recientes orientadas por el llamado “Proceso de Bolonia” han sido, al menos en parte influidas por el éxito de las universidades de investigación estadounidenses (Rizvi, 2011).

En la tabla 11, necesariamente simplificada y que debe entenderse a la luz de las explicaciones que se han dado, se señalan los rasgos generales de cada uno de los sistemas.

3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA DECLARACIÓN DE BOLONIA: EL EEES.

La Declaración de Bolonia es una declaración de 29 países en orden a reformar de manera convergente las estructuras de su sistema de educación superior y en la actualidad seguido por 46 de ellos. No es un camino hacia la estandarización o uniformización de la educación superior europea, sino que respeta los principios fundamentales de autonomía y diversidad (Bologna, 1999-2010).

La generación de una propuesta europea para la educación superior no aparece de improviso en el mapa cultural y político de la Unión Europea, sino que responde a un proceso de más de 10 años, según se esboza en la siguiente línea de tiempo (Figura 22).

3.1. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Este proceso se vincula al compromiso político “para reformar de manera convergente, las estructuras de los sistemas de enseñanza superior europeos que deviene también en un poderoso instrumento para generar la renovación curricular de manera generalizada en toda Europa” (Haug, 2005, p. 14).

Donde podemos destacar:

1. Una estructura de tres niveles: licenciatura de tres o cuatro años entre 180 y 240 créditos, con una formación profesionalizante. Los niveles de máster entre 60 y 90 créditos que van de uno a dos años; y el de doctorado, que ha sido motivo de estudio a partir del 2005.
2. El sistema de créditos que va a permitir la flexibilidad de intercambio y cambios de carreras.
3. Garantía de la calidad académica o la acreditación de la educación superior este tema se debatió en Bergen 2005 con la propuesta del Consorcio Europeo para la acreditación (ECA) y la reforma curricular en las carreras en varias profesiones o disciplinas. Se busca desarrollar perfiles profesionales bajo “un modelo de estructura curricular en que cada área favorezca el reconocimiento y la integración de titulaciones y titulados europeos”. Cabe decir, que lo indicado se ha llevado a cabo en la mayoría de los países europeos. El país que ingresó más tarde fue España en el 2002.

Figura 24. Línea de tiempo en el proceso de la creación del EEES

Fuente: Elaboración propia

3.2. Los principios de la *Magna Charta Universitatum* (1988)

Los rectores de las universidades europeas, con ocasión del noveno centenario de la Universidad de Bolonia (Italia) firmaron este documento en que pretenden fijar los principios perennes que sustentan la acción de las universidades.

- a) La universidad es una institución autónoma en el corazón de las sociedades que se organiza diferentemente debido a la geografía y a su herencia histórica; produce, examina, evalúa y proporciona cultura a través de la enseñanza y la investigación.

Para satisfacer las necesidades del mundo a su alrededor, su investigación y enseñanza deben ser moral e intelectualmente independientes de toda autoridad política y poder económico.
- b) La enseñanza y la investigación deben ser inseparables en las universidades si es que no quiere quedar rezagada frente a las cambiantes necesidades, las demandas de la sociedad, y los avances del conocimiento científico.
- c) La libertad en la investigación y la formación es el principio fundamental de la vida universitaria. Los gobiernos y las universidades, cada uno en la máxima medida que les quepa, deben asegurar el respeto por este requisito fundamental. Rechazando la intolerancia y siempre abierta al dialogo, la universidad es un sitio de encuentro ideal para profesores capaces de impartir su conocimiento, y bien equipado, para desarrollarlo mediante la investigación y la innovación; y los estudiantes, considerados capaces motivados para enriquecer sus mentes con dicho conocimiento.

- d) “Una universidad es el depositario de la tradición humanística europea; su preocupación constante es alcanzar el conocimiento universal; la realización de su vocación trasciende las fronteras geográficas y políticas, y afirma la necesidad vital de que las diferentes culturas se conozcan e influyan mutuamente” (*The Magna Charta*, 1988).

A partir de estos principios fundamentales, los rectores europeos establecen cuatro vías para lograr dichos propósitos:

1. Para preservar la libertad de la investigación y la enseñanza, deben ponerse al alcance de todos los miembros de la comunidad universitaria los instrumentos apropiados para realizar aquella libertad.
2. El reclutamiento de profesores y las regulaciones de su estatus deben obedecer al principio de que la investigación es inseparable de la enseñanza.
3. Cada universidad debe, habida consideración de las circunstancias particulares, asegurar que se salvaguarden las libertades de sus estudiantes, y que estos disfruten de condiciones en que puedan adquirir la cultura y el entrenamiento que se proponen.
4. “Las universidades particulares en Europa consideran que el intercambio mutuo de información y documentación, y los frecuentes proyectos conjuntos para el desarrollo del aprendizaje, son esenciales para el constante progreso del conocimiento” (*The Magna Charta*, 1988).

3.3. Los contenidos de la Declaración de la Sorbona

La declaración de la Sorbona, el año anterior a Bolonia, suele ser citada más bien porque algunos de los tópicos de Bolonia ya habían sido abordados en ella. Sin embargo, la escasa representatividad (solo cuatro ministros de Educación participaron en ella: Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) y algunas imprecisiones le restaron peso (Barban, 1999).

Según lo declarado en la Sorbona en 1998, la universidad juega “un rol central en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas”, por lo tanto es una reafirmación política de las necesidades de relevancia de la educación superior. En este sentido, se discutió la necesidad de transparencia no solo para los académicos, sino también para los estudiantes, investigadores y empleadores de los sectores públicos y privados.

Surge de esta declaración dos ambigüedades: primero, la necesidad de que se reconozcan internacionalmente los grados de primer ciclo como un nivel de calificación apropiados, y un ciclo posterior de maestría o doctorado; una segunda ambigüedad con la propuesta de comparabilidad de grados y ciclos, sin que se refiera a la armonización de contenidos, currículo y métodos (Allégre et al., 1998).

3.4. La Declaración de Bolonia: Contenidos fundamentales

La Declaración de Bolonia es una declaración de 29 países en orden a reformar de manera convergente las estructuras de sus sistemas de educación superior, busca crear convergencias; no es un camino hacia la estandarización o uniformización de la educación superior europea, sino que respeta los principios fundamentales de autonomía y diversidad (Bolonia, 1999).

La declaración refleja la búsqueda de una respuesta común europea a problemas comunes europeos. Los sistemas enfrentan desafíos internos y externos considerando el aumento y diversificación de la educación superior: la empleabilidad de los egresados, la escasez de destrezas en áreas clave, la expansión de la educación privada y transnacional, etc. Es muy breve y se refiere a seis objetivos centrales que deben estar logrados para el 2010. Cada uno de estos objetivos tiene sus implicancias, pero no es solo una declaración política, sino que establece un programa de acción para lo que considera los aspectos claves de la creación de un espacio europeo coherente de educación superior como un medio para la promoción de empleabilidad y movilidad en Europa, y la competitividad internacional y la atracción de la educación superior europea a través del mundo (Rué, 2007a).

Un punto crucial de la declaración de Bolonia es que se trata de un acto de compromiso al principio de la educación superior europea a través de la cooperación creciente de las instituciones. No es por tanto un contrato ni menos algo que amarre a las instituciones universitarias a un modelo homogéneo hipotéticamente contenido en el marco de la declaración. Se trata más bien de “un acto de común compromiso de los gobiernos nacionales con el principio de la educación superior en Europa (EAIE, 1999)¹². En opinión de la confederación de rectores de universidades europeas, “el proceso de Bolonia se orienta a la creación de convergencia y, de esta forma, no es un camino hacia la estandarización o uniformización de la educación superior europea. Se respetan los principios fundamentales de autonomía y diversidad” (CRE, 2000)¹³.

Se entiende que el espacio europeo no es un espacio de uniformidad, es entonces relevante la comparabilidad institucional. La comparabilidad se asocia con la competitividad de la universidad (o de una carrera) y va a depender de la excelencia de su enseñanza e investigación (Stensaker & Gortnitzka, 2009).

Por otra parte, el sentido más profundo (EAIE, 1999) de la creación de este espacio europeo es promover la inversión que favorece, a través de la educación el desarrollo de la persona como un ciudadano. Las competencias necesarias para vivir en democracia, para afianzar y defenderla, aparecen como elementos cruciales de la filosofía implícita en la declaración.

La atención a la persona, por otra parte, traerá ventajas competitivas para Europa desde las perspectivas de negocios. Este objetivo se conseguirá “solo como consecuencia (no como un fin propiamente) de la excelencia en la educación, la atención a las necesidades de la persona, la investigación y el servicio” (EAIE, 1999). De esta forma, en el contexto de Bolonia

¹² Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE).

¹³ Confederación de Uniones Europeas de Rectores (CRE). La organización surgió de la fusión entre la asociación de universidades y la Confederación de Uniones Europeas de Rectores (CRE, por sus siglas en inglés). La fusión tuvo lugar en Salamanca el 31 de marzo del 2001.

y de la educación superior europea, la educación y la cooperación educacional son condiciones esenciales para el desarrollo de las sociedades democráticas.

Para que las universidades puedan dar cuenta de esta demanda, requieren algunas condiciones esenciales: independencia y autonomía de las universidades y pluralidad de estructuras. De hecho, la Declaración de Bolonia “reconoce el valor de las reformas coordinadas, de los sistemas compatibles y de la acción común”(CRE, 2000).

Los objetivos específicos que se traza la convención son los siguientes:

- a) Adopción de un sistema de grados fácilmente comprensibles y comparables, también a través de la implementación de Diploma Suplementario, a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.
- b) Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclo principales de pregrado y graduado. El acceso al segundo ciclo requerirá la conclusión exitosa de los estudios de primer ciclo, con una duración mínima de tres años. El grado otorgado después del primer ciclo debe también ser relevante para el mercado laboral europeo con un nivel de calificación apropiado. El segundo ciclo debe conducir al grado de máster y/o doctor como en muchos países europeos.
- c) Establecimiento de un sistema de créditos, como en el sistema ECTS. Una forma apropiada de promover la más amplia movilidad estudiantil. Los créditos también podrán ser adquiridos en contextos educacionales no universitarios, incluyendo la educación continua, siempre que sean reconocidos por las universidades que matriculan a los estudiantes.
- d) Promoción de la movilidad, y superación de los obstáculos para el efectivo ejercicio del libre movimiento prestando particular atención a:
 - Para los estudiantes, acceso a oportunidades de estudio y entrenamiento y servicios relacionados.
 - Para los profesores, investigadores y personal administrativo, reconocimiento y estatutarios.
 - Promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad, en perspectiva de desarrollar criterios y metodologías comparables.
 - Promoción de las necesarias dimensiones europeas en la educación superior, particularmente en relación al desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, los esquemas de movilidad y programas integrados de estudio, entrenamiento e investigación(EUA, 2005).

La propuesta del EEES, llama a la acción, y se puede definir entre muchas posibilidades. Ello supone, para cada universidad y cada titulación, decidir y llevar adelante su acción reformadora definiéndose en algunas de aquellas posibilidades. Cualquier cambio tiene lugar arrancando desde el presente y también desde el pasado, en contextos y espacios relacionales e institucionales muy específicos(Iñaki Perriáñez & De La Peña, 2005).

Toda idea de cambio, en el sentido de “transformación de lo real”, se halla asociada a una noción de “proyecto”(Boutinet, 1996). La configuración del EEES y toda la documentación a que ha dado lugar con posterioridad, representa la reconstrucción del proyecto de universidad en Europa. Todo ello configura un proceso de cambio en profundidad para la universidad española, así como a la de otros países de Europa.

Como consecuencia de los aportes de la investigación, una de sus conclusiones del estudio realizado a la evolución histórica de la educación superior universitaria peruana visto en el Capítulo I, se pudo determinar que el cambio de las universidades, de Europa al Perú, no implicó la introducción de nueva estructura, nueva orientación, nuevos contenidos y nuevos métodos. Fueron una prolongación del modelo universitario español. Este proceso de implementación de Bolonia al modelo español también ha supuesto un cambio de la estructura política, de reforma social a una estructura de modelo de análisis de políticas, dejando más libertad y responsabilidad a la universidad española, como por ejemplo la diferenciación de la oferta académica; pero al mismo tiempo, en España, se ha regulado en el Real Decreto de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, aspectos claves que en otros países son decisión de las universidades o las agencias de calidad que regulan de manera muy detallada un proceso de verificación, autorización, seguimiento y acreditación de cada una de las nuevas titulaciones que impone la agencia nacional ANECA mediante unos procedimientos altamente burocráticos, quitando a la universidad la libertad de innovar y diferenciarse como lo afirma el principio de Bolonia(Salaburu et al., 2011b).

De los aportes del Capítulo I, con respecto a las tendencias y desafíos de la universidad peruana, se ha llegado a la conclusión que necesita un cambio. La aplicación de Bolonia al modelo español es una fuente inspiración para que la universidad peruana responda a los retos de la sociedad del conocimiento, a los comportamientos sociales y la globalización como lo está haciendo el modelo español, con sus retrasos y dificultades, como bien lo señala el informe de la OECD (2009). Este análisis de nuevas realidades ha sido ampliamente documentado y analizados en obras de los autores como(Touraine, 2005), (Beck, 1998), (Carnoy, 2001) y(Cohen, 2002).

En este contexto se hace necesaria una comparativa de los retos y tendencias de la educación superior universitaria del Perú con el modelo del EEES, como punto de partida para determinar un objetivo común y un conjunto de objetivos específicos para el sistema universitario peruano como líneas de acción.

4. LA APLICACIÓN DE BOLONIA AL CASO ESPAÑOL: LA ANECA

El nuevo sistema europeo resultante del proceso de Bolonia será comparado de forma inevitable con otros existentes, ya que una de las razones de fondo del proceso se refiere a la necesidad de fomentar la competitividad de la educación superior de Europa a nivel mundial. El proceso de Bolonia es una iniciativa que ha llamado la atención de los especialistas en educación superior del mundo entero, incluso de E.E. U.U., normalmente bastante impermeables, salvo excepciones, a lo que sucede en nuestro continente(Adelman, 2009).

En comparación con otros países europeos, España ha tenido mayores dificultades, en general, para integrarse en el EEES y se le han presentado varios obstáculos para poner en marcha el proceso de Bolonia. Las razones son múltiples y de diversos tipos. Algunas pueden estar relacionadas con la capacidad de la sociedad, de sus dirigentes, de las propias universidades, etc., pero en principio, no hay por qué pensar que esta capacidad haya sido menor aquí que en otros países europeos. Seguramente, hay otras razones más de fondo: las estructuras universitarias previas, las del punto de partida, estaban más alejadas en España que en otros países de la propuesta que hacía el nuevo modelo del EEES(OECD, 2009).

Esto hizo que el proceso se haya iniciado más lento, e incluso por caminos que no eran los más adecuados: no han faltado críticas al hecho de que las modificaciones de planes de estudio hayan comenzado al nivel de máster cuando todavía los títulos de grado no estaban definidos.

Un país es lo que es gracias, en gran medida, a que las universidades han sido capaces de formar profesionales que han sabido afrontar con garantía los problemas que plantea el desarrollo social. Conviene distinguir en estas cosas, como en muchas otras, entre datos y opiniones. En otros países, en particular en E.E. U.U., se vienen realizando estudios desde hace muchos años para medir el impacto que una universidad o una institución de educación superior tiene en la sociedad de la que forma parte(Keith, 2008a).

También en España se han comenzado a hacer algunos de estos estudios(J. M. Pastor et al., 2006). Estos han resaltado la importancia del factor humano con formación universitaria para generar riqueza, desde distintas perspectivas. El hecho es que la universidad en su conjunto viene jugando un papel sumamente importante en el desarrollo de un país; no se debe olvidar, sin embargo, que el eje central de la actividad universitaria es la creación y transmisión del conocimiento.

La creación del conocimiento se mide por unos estándares aceptados internacionalmente, aunque a veces sean discutidos. En la medida en que las publicaciones sean más competitivas (sujetas a revisiones y críticas anónimas de pares) y en la medida en que las patentes sean también más competitivas (registradas a nivel nacional o a nivel internacional, en un continente o en varios), la creación del conocimiento por parte de la universidad se habrá realizado con más garantías. A su vez, la transmisión del conocimiento comienza con los alumnos y puede acabar con su transferencia a la empresa privada, para crear productos nuevos y estos puedan competir con los producidos en otros países. La creación de productos puede requerir una mano de obra altamente cualificada, y en la medida en que esta cualificación sea mayor, y que en un determinado país o región sean capaces de una producción de mayor valor añadido, su competitividad será también mayor y podrán producir más riqueza. El acierto en la distribución social de esa riqueza hará que el grado de bienestar de esa región sea también más alto. Al final, la institución universitaria se encontrará en medio de todo el proceso(CRUE, 2003).

4.1. Instrumentos, sistemas y nociones para implementar Bolonia al modelo Universitario Español.

En este apartado se explicarán los principales instrumentos, sistemas y nociones que utiliza el EEES para fomentar el logro de los objetivos de compatibilidad, coherencia, empleabilidad, atractivo y competitividad en el modelo universitario español(Bologna, 1999-2010).

4.1.1. ECTS y suplemento al diploma

Estas dos herramientas son piedras angulares del EEES porque se han concebido con el objetivo de dar más transparencia a los diferentes sistemas de educación superior de Europa y así facilitar el reconocimiento de las titulaciones (o mejor dicho de los aprendizajes que garantizan esas titulaciones), lo que debe favorecer una movilidad más flexible y sencilla tanto de los estudiantes como de los egresados.

Son herramientas no muy complejas, basadas en algunos principios generales y sencillos que, no obstante se han complicado, y en ocasiones se han desviado mucho de sus objetivos originales.

4.1.1.1. Los créditos ECTS

Los créditos ECTS son una medida del esfuerzo de aprendizaje de los estudiantes. La noción de créditos «académicos» no es nueva: son tradicionales en E.E. U.U., en el Reino Unido, y en otros sistemas anglosajones. Han existido también en varias versiones y bajo varios nombres (créditos, horas, unidades académicas, unidades de valor) en la Europa continental, como unidad de acumulación de conocimientos en el marco de un determinado plan de estudios(Haug, 2005).

En ciertos países como E.E. U.U. o el Reino Unido, los créditos obtenidos en una universidad son también transferibles a un programa semejante de otra universidad del mismo país (como en el caso del CATS —Sistema de acumulación y transferencia de créditos académicos— en Inglaterra). Esta idea de créditos «transferibles» permite a los estudiantes no tener que empezarlo todo desde el principio cuando quieren cambiar su itinerario curricular (por ejemplo, si deciden cambiar a estudios de Biología tras haber cursado uno o dos años de estudios de Química), interrumpirlo (quizá para retomarlo en otro sitio algún tiempo más tarde) o moverse a otra universidad (como puede ser el caso de estudiantes que empiezan en una universidad y quieren cambiar hacia una formación más técnica, o al revés, quieren integrarse en una universidad después de terminar un curso de formación profesional superior). Esta idea de la transferencia de créditos es lo que llevó a la Unión Europea a diseñar y adoptar los ECTS, con el objetivo inicial de facilitar el reconocimiento de los estudios en el extranjero de los estudiantes del programa ERASMUS.

Lo realmente nuevo con los créditos ECTS, y su ventaja fundamental, en comparación con los sistemas más tradicionales, es que no se apoyan en el número de horas de clase (que son más una unidad de enseñanza que una unidad de aprendizaje), sino en el esfuerzo de formación global del estudiante, cualquiera que sea el modo de aprendizaje. Los créditos tradicionales basados en horas lectivas siempre se han adaptado mal a los modos de

aprendizaje no presencial como son los cursos a distancia u online, que son cada vez más numerosos y más convincentes para estudiantes no tradicionales. Es decir, estudiantes que no proceden directamente de la educación secundaria, sino que ya han cumplido un ciclo, completo o no, de educación superior o profesional, que hayan interrumpido sus estudios, o que ya han adquirido varios años de experiencia profesional y quieran volver a la universidad. Por ello, los créditos ECTS se definen tomando como base el número de horas de aprendizaje de todo tipo que debe invertir un estudiante medio para lograr los resultados fijados en una cierta unidad de aprendizaje, como puede ser una asignatura, un bloque o un módulo completo. Estas horas de aprendizaje pueden consistir en la asistencia a clases tradicionales, la participación en trabajos de laboratorio o ejercicios prácticos, búsqueda de informaciones y datos para escribir un ensayo, la preparación de una tesina o una tesis, el desempeño de un periodo de prácticas en una empresa, el aprendizaje de un idioma extranjero en horas nocturnas fuera de la universidad, el aprendizaje *online* mediante el recurso al material didáctico reservado para estudiantes matriculados o disponibles para todos en la red (material didáctico abierto), etc.

Es decir que los ECTS son una variedad moderna y flexible de créditos, que miden toda forma de aprendizaje en una época donde se han multiplicado de manera exponencial las posibilidades para aprender por distintas vías. Evidentemente, el propósito fundamental que subyace a los ECTS es que sirvan de «moneda común» para comparar aprendizajes realizados en varias instituciones de educación superior, en ámbitos o países diferentes, fijándose siempre en lo adquirido por el estudiante, no en el método utilizado para esa adquisición.

Una regla básica de los ECTS es que un año académico corresponde a 60 créditos. Es un postulado, comparable a los postulados utilizados en otras unidades de medición, como por ejemplo el metro o el kilovatio-hora. Este postulado implica, no obstante, cuatro dificultades que no se pueden resolver de antemano en todos los casos:

- ¿A cuánto trabajo corresponde un punto ECTS? La principal dificultad resulta de la realidad evidente de que el número de horas que se exigen a un estudiante medio puede variar bastante según las universidades, las disciplinas y los países, tal como hemos indicado; por ello, los créditos ECTS no están definidos de manera rígida como equivalentes a un cierto número de horas de aprendizaje. Se ha calculado que en la mayoría de los casos un crédito, definido como la sexagésima parte del año académico, corresponde a entre 25 y 30 horas de trabajo invertidas por un estudiante «medio». Hay que aceptar esta definición flexible porque no es posible equiparar la tradición docente griega con la alemana, ni la española con la holandesa, y por ello, la definición de un crédito como la sexagésima parte del esfuerzo anual de un estudiante medio debe tener cierta holgura.
- ¿Qué es un año académico? Se trata de una segunda dificultad, porque la definición de «año académico» no está totalmente delimitada. Es obvio que un año académico puede dividirse en semestres, trimestres o cuatrimestres o no tener subdivisiones, sin que esto deba originar ninguna dificultad: esta es precisamente la razón por la cual se ha elegido como unidad el año académico, que es común a todos los sistemas a pesar de la existencia de diferencias en su duración (de ocho a diez meses) y su organización (trimestres,

cuatrimestres, semestres, etc.). La dificultad surge cuando un programa de estudios exige trabajo académico o práctico durante las vacaciones que separan normalmente los años «académicos». Existen planes de estudios de 12 meses (que podrían por ello conllevar unos 75 créditos) y muchas universidades ofrecen «cursos de verano» o exigen que se cumpla un periodo de prácticas durante el verano (que podrían corresponder a puntos ECTS por encima del máximo de 60). La normativa europea no se manifiesta suficientemente precisa y satisfactoria en este aspecto.

- ¿Qué se requiere para cumplir los créditos ECTS? Otra dificultad conceptual reside en la definición de lo que se entiende por «cumplir» con las exigencias de los créditos ECTS. Es evidente que para ello es necesario cumplir todas las exigencias que plantea la universidad afectada, incluso si son más exigentes —o menos exigentes— que en otra universidad. Esta limitación no es específica de los créditos ECTS: es consustancial a la definición y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, ya que existen profesores que imparten más materia que otros durante una hora, que plantean preguntas más o menos fáciles en los exámenes y que son más o menos generosos en el momento de asignar la nota final al estudiante.
- ¿Cómo se mide en créditos ECTS la adquisición de competencias? Los créditos ECTS pueden ser de varios tipos: pueden ser de grado o de postgrado, pueden adquirirse como consecuencia de la superación de exámenes u otros requisitos fijados por el profesor o el centro, o pueden ser definidos en términos tradicionales, es decir como «conocimientos demostrables» (con la idea de que estos conocimientos son una aproximación a competencias de todo tipo que se adquieren implícitamente con el conocimiento). Sin embargo, el ideal del EEES es que los ECTS se definan en términos de competencias y destrezas adquiridas, que van más allá del mero conocimiento, aunque estas competencias y destrezas son mucho más difíciles de precisar y de medir.

Como los demás instrumentos de medida (o mejor dicho de evaluación) que se utilizan en el ámbito global, los ECTS tienen un margen de holgura a pesar de su unicidad como herramienta académica: 15 créditos de Medicina en Austria pueden ser diferentes de 15 créditos de Biología en el mismo país o de 15 créditos de Biología en otro país (o en otra universidad). Lo mismo que en economía no es lo mismo una empresa industrial que una de servicios, aunque generen el mismo nivel de ingresos, y tampoco es lo mismo la evaluación de la investigación hecha en universidades diferentes, o en centros de I+D+i o en empresas privadas.

Es imprescindible aceptar esta variabilidad para poder vincular sistemas e instituciones de educación superior de diferentes países. Sucede lo mismo con hospitales o empresas, que son también esencialmente diferentes y solo se pueden comparar en base a instrumentos de medida que son imperfectos.

Los ECTS se diseñaron hace ya tiempo en el marco del programa ERASMUS de la Unión Europea, específicamente para medir lo que han aprendido los estudiantes móviles en la universidad anfitriona y transferirlo como parte integrante del programa de estudios de la universidad de origen. Los ECTS se concibieron como un instrumento de transferencia de créditos para los estudiantes móviles y es por ello que vienen con una tabla de conversión de

las notas entre los diferentes sistemas de educación superior. La única novedad fundamental que se ha introducido en el Proceso de Bolonia con respecto a los originales ECTS es que se ha añadido a la función de transferencia otra función de igual importancia: los créditos ECTS, o puntos ECTS, se han convertido también en los «ladrillos» básicos que permiten construir programas de estudios más flexibles y más comparables.

4.1.1.2. El suplemento europeo al diploma

El suplemento (Europeos) al diploma (SD, o DS según su acrónimo en inglés para Diploma *Supplement*) es el otro instrumento clave de transparencia para la movilidad en el EEES. El SD consiste en explicar de manera estandarizada el tipo y el nivel de estudios a que corresponde la titulación y las notas conseguidas por un estudiante determinado en un ámbito institucional y nacional determinado. El SD pretende proporcionar a los que lo lean la información indispensable para que puedan entender qué estudios se han cursado y qué resultados ha obtenido un estudiante, incluso si la persona que lee el SD no conoce el sistema de educación superior en el que ha estudiado ni la nomenclatura de titulaciones o el sistema de notas que existe en el país donde se ha expedido esta titulación. Por ello, el SD no es nada más que una herramienta de explicación o de traducción, que permite interpretar en un sistema conocido para el lector unos estudios cursados en otro sistema: la función del SD es fomentar más transparencia, con el objetivo de favorecer así la movilidad de estudiantes y egresados gracias a la mayor confianza que se puede crear en universidades, administraciones y empresas de otros países del EEES (Corbella, 2004).

Lo mismo que los ECTS, el SD ya preexistía en el momento de empezar el Proceso de Bolonia. El Suplemento al Diploma resulta de una iniciativa que surgió no de la Unión Europea, sino conjuntamente del Consejo de Europa (con sede en Estrasburgo y dimensión paneuropea) y del Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO (el CEPES, con sede en Bucarest). Ambas organizaciones internacionales, preocupadas por la movilidad estudiantil, consiguieron diseñar un modelo de SD al cual se unió, un poco más tarde, también la Unión Europea. El momento clave fue la Convención Europea de Lisboa de 1997, donde se afirmó el derecho de los estudiantes de estudiar en otro país con base al reconocimiento de sus estudios anteriores, salvo si se demostrara que no cumplían las condiciones para hacerlo. En esencia, el cambio radica en que es la institución receptora quien ha de demostrar que los estudios del demandante no son los adecuados y no es el demandante quien ha de demostrar que sí lo son. Esto representa un cambio copernicano en el ámbito de la movilidad en la educación superior europea, a pesar de que la Convención de Lisboa haya tardado varios años en entrar en vigor en algunos países y a pesar de que la realidad no está siempre a la altura de los principios enunciados en Lisboa.

El Suplemento europeo, como resultado de la colaboración entre el Consejo de Europa, el CEPES-UNESCO y la Unión Europea, combinado con el desarrollo de la red de centros nacionales por la evaluación y el reconocimiento de las titulaciones extranjeras, los NARIC-ENIC, ha sido una importante etapa en la definición de herramientas comunes del EEES.

La dificultad principal del SD está en definir las necesidades de información de quienes quieran utilizarlo. Hay que fijar una lista de datos y explicaciones que no sea demasiado larga

pero que contenga la información más relevante. Por ello se ha fijado un estándar europeo para el SD, que define las informaciones claves sobre el sistema educativo, la institución de educación superior, el programa de estudios y el itinerario curricular del estudiante. Eso no deja de tener problemas porque hay que velar a la vez para que el SD cumpla los requisitos siguientes:

- No se convierta en un instrumento de publicidad (mediante la autoevaluación complaciente del sistema de educación superior o de la universidad de que se trate).
- No proporcione información demasiado detallada e inútil que genere excesiva carga burocrática para recolectar toda la información.
- Esté disponible para todos los estudiantes o todos los que lo quieran, y lo esté en un idioma adecuado.

Esto significa que, aunque la idea es sencilla y positiva, la herramienta puede complicarse y desviarse hasta el punto de generar reacciones negativas. Este puede ser el caso si el SD se hace demasiado complicado y largo (por ejemplo, porque se deban incluir datos sobre los créditos cursados fuera de la universidad que otorga la titulación, o porque se exija la expedición del SD en demasiados idiomas según la petición de cada estudiante). Hubo estudiantes que estuvieron en contra del SD, porque podía revelar cosas que quedan escondidas cuando uno presenta solamente el diploma oficial sin demasiados detalles. En España se ha prescrito un modelo de SD bastante complejo que exige la informatización de muchos datos y su tratamiento en base a un sistema informático común.

Al mismo tiempo que el SD, se ha desarrollado de forma paralela toda una red formada por quienes van a ser sus principales utilizadores o interpretadores: los NARICs (centros nacionales de información sobre el reconocimiento de titulaciones académicas). Estos centros se llaman ENIC en los países europeos no miembros de la Unión Europea.

Estas entidades administrativas han contribuido a la definición de la información estándar que se debe dar acerca de su sistema de educación superior y la que se necesita conocer acerca de otros sistemas. Aunque no todos estén en el mismo nivel de desarrollo, estos centros constituyen una fuente imprescindible y experimentada para el reconocimiento «justo» de titulaciones y competencias adquiridas en otros países (sobre todo en el marco del EEES) y son, por ello, también centros claves en el fomento de la «transparencia» que se necesita.

4.1.2. Titulaciones y garantía de la calidad

Son dos las herramientas principales que pretenden fomentar la compatibilidad de las titulaciones (o mejor dicho, de las cualificaciones) y con ello la coherencia interna del EEES: por un lado, el marco de cualificaciones del EEES, que define el acuerdo que se ha logrado a nivel europeo sobre lo que son los varios niveles de titulaciones (o cualificaciones), que ya son comunes a todas las instituciones de educación superior de Europa (o por lo menos, en la actualidad, a la gran mayoría); por otro lado, el sistema europeo de garantía de calidad de la educación superior, que es su complemento indispensable, ya que la validez de las titulaciones o de las cualificaciones depende de una forma u otra de la confianza que se tenga

en la universidad que otorga la titulación o en el organismo que garantiza o certifica su calidad.

a. El marco de cualificaciones para el EEES

La adopción de un marco de cualificaciones es una de las partes más novedosas, ambiciosas y visibles del Proceso de Bolonia. Es el insumo que más se ha comentado últimamente y quizás también el que menos se ha entendido, por tratar de buscar, detrás de su carácter de herramienta sencilla, unas intenciones o complicaciones que no tiene.

El marco de cualificaciones para el EEES se definió ya durante los primeros años del Proceso de Bolonia. Sus puntos clave ya estaban propuestos en los informes preparatorios de la Declaración de Bolonia y se han ido detallando en una serie de reuniones posteriores hasta que se presentó en el año 2005 en Bergen (Noruega), en la reunión de ministros de los países de «Bolonia», el documento que recoge los principales logros (Bologna, 2005)¹⁴. No ha habido hasta el presente cambios sustanciales en este acuerdo europeo.

1. Niveles y cualificaciones del Marco para el EEES:

El marco consta de 4 niveles (no de 3, como cree mucha gente) de titulaciones/cualificaciones, y cada uno de ellos está definido de manera genérica según los aprendizajes que deben adquirir los egresados, haciendo referencia a un determinado número o intervalo de créditos ECTS. Estos son los niveles:

a. Las cualificaciones de «primer ciclo», que se llaman grado en España (o bachelor, bakalar, licencia, laurea, diploma, etc. en otros países del EEES), se otorgan a estudiantes que cumplan los siguientes requisitos:

- Que hayan demostrado suficiente conocimiento y entendimiento en un programa de estudios corto, posterior a la educación secundaria y basado principalmente en libros de texto que incluyan algunos aspectos más avanzados de su área de estudios.
- Que sean capaces de aplicar este conocimiento y entendimiento de una manera que se corresponda con la de las personas activas en esta área, con las típicas habilidades precisas para elaborar y sostener un criterio adecuado y resolver los problemas planteados en el área.
- Que tengan la capacidad suficiente para recoger e interpretar datos útiles para llegar a opiniones que incluyan una reflexión acerca de sus implicaciones sociales, científicas o éticas.
- Que sepan comunicar informaciones, ideas, problemas y soluciones a otras personas, especialistas o no en el tema.
- Que hayan desarrollado una capacidad suficiente para seguir aprendiendo lo que necesiten en el futuro, con un alto grado de autonomía.

¹⁴ Preparado por un grupo de trabajo ad hoc liderado por Mogens BERG, el presidente danés en aquel momento del Grupo de Seguimiento de Bolonia.

Estas cualificaciones de grado requieren no menos de 180 y no más de 240 créditos ECTS, es decir, normalmente estudios de no menos de 3 años, y no más de 4.

b. Las cualificaciones del segundo ciclo, que se llaman «máster» en España y en muchos otros países (o maestría, laurea spezzialistica, magíster, etc., en algunos otros), se otorgan a estudiantes que cumplan los siguientes requisitos:

- Deben haber demostrado conocimientos y entendimiento de su campo de estudio que amplíe y profundice los conocimientos del primer ciclo. Deben mostrar, asimismo, la posibilidad de desarrollar o aplicar ideas de manera original, a menudo en un contexto de investigación, de un problema o de un tema relacionado con su campo de estudio que se les plantee.
- Deben ser capaces de aplicar sus conocimientos y entendimiento y su habilidad para resolver problemas en ámbitos nuevos y no familiares, y en contextos más amplios (o multidisciplinarios) relacionados con su campo de estudios.
- Deben tener la habilidad suficiente para combinar conocimientos y manejar la complejidad de su campo de estudio, y ser capaces de formular opiniones con base a una información limitada o incompleta. Esas opiniones deben incluir una reflexión acerca de la responsabilidad social y ética que implica la aplicación de su conocimiento y opiniones.
- Deben ser capaces de comunicar sus conclusiones, junto con el conocimiento y razonamiento en que se basen, de manera clara a individuos y a grupos, sean especialistas o no.
- Deben mostrar capacidad de seguir aprendiendo por iniciativa propia y de una manera autónoma.

Estas cualificaciones de máster requieren normalmente entre 90 y 120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 (que se debería aplicar solamente en el caso de estudiantes que hayan cursado 240 créditos en la fase de grado, y en el mismo ámbito de estudio).

c. Las cualificaciones de tercer ciclo corresponden al nivel del doctorado y se otorgan a estudiantes que cumplan los requisitos siguientes:

- Deben haber demostrado un conocimiento sistemático de un campo de estudios, así como poseer las aptitudes y los métodos de investigación utilizados en el campo.
- Deben haber demostrado capacidad para concebir, diseñar, implementar y adaptar un progreso sustancial en la investigación en su campo de estudio, manteniendo e impulsando la necesaria honestidad académica.
- Deben haber hecho una contribución que amplíe la frontera del conocimiento en su campo, basada en una investigación original que les permita producir una obra sustancial digna de publicarse en revistas nacionales o internacionales que exijan una evaluación previa por parte de especialistas.

- Deben ser capaces de hacer análisis críticos, evaluaciones y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Deber ser capaces de comunicarse con sus pares, con la comunidad académica en general y con la misma sociedad acerca de los resultados obtenidos en su campo de especialización.
- Deben estar preparados para fomentar en sus contextos académicos y profesionales los avances tecnológicos, sociales o culturales que correspondan a las necesidades de una sociedad del conocimiento.

Para el doctorado no se fijaron ni duración (solamente se ha afirmado en varias ocasiones que no debería superar 3 años a tiempo completo) ni intervalo de créditos ECTS —lo que no quiere decir que la universidad no pueden fijar tal duración o utilizar el sistema de créditos ECTS, para lo totalidad o parte de un programa de doctorado.

d. Existen además cualificaciones que corresponden a un ciclo corto, que exigen la superación de un programa de educación superior corto para técnicos de varias ámbitos, que se cursan típicamente en IES no universitarias (escuelas, centros o colegios post-secundarios, profesionales, técnicos o «comunitarios» como se llaman en E.E. U.U.). Estas titulaciones podrían corresponder en España a la educación profesional superior y a estudios de algunos ámbitos artísticos; en otros países se llaman diplomas post-secundarios, técnicos, o «asociados» (E.E. U.U.). En varios países de Europa y en E.E. U.U., hay más estudiantes en estas ramas no universitarias de la educación superior que en las universidades.

Por ello era muy importante crear un espacio adecuado para estas titulaciones en el marco de cualificaciones. Este nivel se otorga a estudiantes que cumplan las siguientes exigencias:

- Deben haber demostrado conocimiento y entendimiento en un campo de estudios que requiere la superación previa de los estudios secundarios generales. Este conocimiento y entendimiento se adquiere típicamente con libros de textos de nivel avanzado y proporciona una base para la vida laboral en un campo específico. Posibilita un desarrollo personal y la posibilidad de cursar ulteriores estudios que lleven al nivel del primer ciclo completo (es decir de grado).
- Deben ser capaces de aplicar su conocimiento y entendimiento en ámbitos ocupacionales concretos.
- Deben tener la capacidad de encontrar y utilizar datos para formular respuestas a problemas concretos y abstractos bien definidos.
- Deben ser capaces de comunicar sus conocimientos, destrezas y actividades a sus pares, a supervisores y a clientes.

- Deben mostrar la capacidad suficiente para profundizar en el conocimiento de su propio campo o de emprender estudios de duración más larga con cierta autonomía.

Estos estudios de ciclo corto tienen típicamente una duración de unos 2 años y su carga estándar es de unos 120 créditos ECTS.

2. Rasgos claves del Marco de Cualificaciones para el EEES.

Es imprescindible añadir algunos comentarios acerca de este Marco de Cualificaciones para el EEES, para que se pueda entender mejor y utilizar con el rigor y la flexibilidad adecuados:

- El marco es genérico y se puede aplicar en todos los campos disciplinares y profesionales, así como en todos los sectores de la educación superior, tanto universitaria como no universitaria.
- Lo único que se fija a nivel europeo en el marco son unos niveles definidos, basados en competencias genéricas (que se deben leer de manera comparativa entre los distintos niveles) y en intervalos de créditos ECTS. No crean de ninguna manera una nueva categoría de euro-titulaciones, sino que se deben aplicar a las titulaciones nacionales de todo tipo en el ámbito de la educación superior.
- Dentro de cada nivel del marco existe mucha flexibilidad para fijar la nomenclatura, la orientación (más o menos generalista o especializada, profesional o académica, nacional, europea o internacional, teórica/abstracta o aplicada), el contenido y los métodos de aprendizaje de cada programa y de cada IES. Al mismo tiempo que se requiere un marco de cualificaciones coherente en su estructura, en el EEES se quiere fomentar una gran diferenciación entre los programas de cada uno de los niveles señalados, para que no todos sean equivalentes o estén concebidos para los mismos grupos de estudiantes.
- Los marcos de cualificaciones no son meras «escalas de cualificaciones», sino que adquieren su pleno sentido solamente si se subraya que corresponden a itinerarios de aprendizaje que deben permitir moverse entre los distintos niveles. Se pretende que los Marcos de Cualificaciones permitan diseñar itinerarios que, mediante el reconocimiento de conocimientos y competencias ya adquiridos y la activación de pasarelas para remediar los huecos de educación y formación de una persona, le permitan acceder a otro nivel o a otra área. Para ello es necesario que desaparezcan las barreras entre los diferentes segmentos del sistema educativo, para que cada persona se puede aprovechar de todas las oportunidades que estén a su alcance, cualquiera que haya sido su itinerario previo. Eliminar las barreras y construir pasarelas no significa en absoluto que cualquier individuo se puede mover desde donde está hacia donde quiera ir sin que haya condiciones ni requisitos que debe cumplir. Implica que nada es imposible para quien tenga las competencias y la voluntad necesarias, pero no elimina, en los sistemas de educación superior, ni las diferencias entre las materias

ni las exigencias de calidad fijadas por los especialistas. Se trata de esencialmente de flexibilizar el sistema educativo.

Es también importante señalar que este marco de cualificaciones para el EEES ha sido el primero que se ha adoptado en Europa, pero que deberá en su momento integrarse en un marco europeo de Cualificaciones más global, que contenga y abarque a todas las cualificaciones de cualquier nivel (por ello se habla en inglés del «*overarching*» *European Qualifications Framework*, o de EQF «*for Lifelong Learning*»). El modelo de EQF-LLL que se ha esbozado a nivel europeo incluye 8 niveles, de los que solo los 4 superiores corresponden a la educación superior y los 4 primeros corresponden a la educación previa. En la actualidad los países de Europa están diseñando o han diseñado ya sus marcos nacionales de cualificaciones (*National Qualifications Framework*, *NQF*) que abarcan todos los niveles educativos y se ajustan a la realidad del sistema de educación y formación propio de cada país.

El marco de cualificaciones para el EEES se ha concebido de manera genérica y flexible, y es adaptable a realidades nacionales bastante diferentes, siempre que se respeten sus pocas reglas básicas. Una dificultad mayor de la implementación del Proceso de Bolonia es que estas reglas se han interpretado de manera restrictiva en ciertos ámbitos nacionales y que existen legislaciones nacionales que han quitado gran parte de la flexibilidad del sistema en el momento de regular su aplicación al nivel nacional, como se ha indicado ya en otros apartados. Por razones que se han analizado en el capítulo anterior, este ha sido, de manera notable, el caso de España, donde unas reglamentaciones excesivamente detalladas han impedido que las universidades puedan ofrecer cursos con la misma libertad que en otros países y que los estudiantes puedan aprovecharse de una oferta académica-formativa mucho más diferenciada.

4.1.3. El sistema europeo de garantía de la calidad

La declaración de Bolonia pedía sencillamente que se pusiera en marcha en el EEES alguna forma de garantía de la calidad «con dimensión europea». Esta dimensión europea se ha ido construyendo en los últimos diez años, siendo un momento determinante aquel en el que se formularon y adoptaron los «criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior» (conocidos en inglés como «*European Standards and Guidelines*», *ESG*), en el año 2005 (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, 2005). A continuación explicamos este punto, después de presentar primero el panorama europeo de las agencias de garantía de la calidad de la educación superior que tienen que aplicar aquellos criterios.

1. El panorama europeo de agencias de garantía de la calidad

Las agencias de calidad externas a las universidades y a los gobiernos son algo relativamente nuevo en el paisaje europeo de la educación superior. Las primeras aparecieron solamente a finales de los años 1980 y principios de los años 1990, primero en el Reino Unido y otros pocos países de la Europa occidental. También en algunos países de la Europa central justamente cuando reorganizaron su educación superior en el momento de salir de la era comunista y buscaron inspiración en el sistema de acreditación

de E.E. U.U. En estos momentos, todos los países del EEES ya tienen una o varias agencias de calidad de la educación superior. Estas agencias son bastante diferentes entre sí, y están vinculadas en varias redes de ámbito europeo que desempeñan un papel clave en la garantía de calidad en el EEES.

a. Una enorme variedad de agencias de garantía de la calidad

Las agencias de calidad de la educación superior que se han ido creando a lo largo de los últimos 20 años en los distintos países de Europa presentan unas importantes diferencias entre sí, no solamente en cuanto a su tamaño y sus recursos humanos y financieros sino también con respecto a sus estatutos, su tipo de organización, su estatus y sus actuaciones.

Muchas agencias nacionales en Europa tienen un estatus público (como departamento ministerial, entidad o fundación pública) o semipúblico, pero otras son entidades privadas constituidas así para garantizar su independencia con respecto a las autoridades ministeriales. Algunas han sido creadas por la propia comunidad de universidades, lo que se puede considerar que está de acuerdo con el principio de autonomía universitaria, aunque por otro lado existe el riesgo de una posible limitación de la independencia de estas agencias de calidad con respecto a las universidades que evalúan; tales agencias existen en Alemania y Suiza (como pasa en muchas partes de E.E. U.U. también), y en España los rectores son miembros del Consejo de Administración de varias agencias autonómicas y, si bien evalúan las agencias, la autoridad última para la acreditación, con validez en el conjunto del Estado, reside en el Consejo de Universidades.

La mayoría de agencias se han creado por decisión de un gobierno y/o parlamento nacional y tienen responsabilidad a nivel del sistema nacional de educación superior — lo que puede plantear dificultades cuando el sistema nacional es pequeño (por falta de masa crítica y, por tanto, de credibilidad) o cuando la opinión sobre la calidad de la educación superior nacional está sobrevalorada dentro del país. Algunos países tienen una organización más compleja: en Alemania existe un solo «Consejo de Acreditación» (*Akkreditierungsrat*) que es responsable del uso del sello nacional de calidad pero delega a otras agencias, de ámbito regional o temático, la evaluación de los programas de estudio y la decisión acerca de si se deben acreditar o no. Holanda y Flandes han creado conjuntamente la única agencia binacional existente (NVAO) y que funciona según un modelo semejante al alemán: la agencia es la que acredita, pero las evaluaciones sobre las cuales se basa esta decisión las hacen otras agencias especializadas, nacionales o extranjeras. El sistema español es un caso aparte, porque consta de una agencia nacional (la ANECA) y varias agencias autonómicas (en Catalunya, Andalucía, Galicia, Castilla y León, el País Vasco/Euskadi, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha), pero no hay una línea muy clara que separe el papel de la una del de las otras, salvo que el ámbito de competencias es diferente: nacional y autonómico, respectivamente.

Esta relativa indeterminación crea en España riesgos de duplicación de ciertos aspectos del trabajo evaluador y ha permitido en algunos casos que titulaciones no acreditadas

por la agencia nacional fueron no obstante implantadas a nivel autonómico. Queda por clarificar el papel respectivo de ANECA y de las demás agencias de cara al EEES: en el resto de Europa, el gran número de agencias españolas y el pequeño tamaño de algunas de ellas podría generar dudas acerca de su capacidad y del rigor de sus decisiones, lo que podría añadir dificultades para el reconocimiento de titulaciones españolas en el EEES. Otra singularidad del modelo español de evaluación externa de la educación superior es que una de las tareas principales de las agencias es la evaluación del profesorado, funcionario o contratado. Esto es algo que en otros países es responsabilidad de las mismas universidades (cuando gozan de autonomía interna suficiente) o de comisiones ministeriales (donde existe profesorado funcionario).

Existen agencias enfocadas a los programas de estudio que tienen o quieren crear las IES y otras que evalúan las IES en su conjunto o parte de ellas. Existen agencias que hacen «evaluaciones», es decir que emiten públicamente una opinión sobre la calidad de unos programas (por ejemplo, tomando como base de comparación varias IES, como es el caso de la QAA en el Reino Unido) o de unas instituciones, o de partes de ellas (como es el caso de la AERES en Francia), sin que esta opinión tenga consecuencias automáticas y predeterminadas. Otras agencias hacen «acreditaciones»: se basan en una evaluación para decidir si un programa o una institución merece ser «acreditado», es decir, gozar de un estatus oficial o de ciertos derechos asociados con este estatus. Es el caso de España, donde se exige la acreditación previa (aunque se llame «verificación») de cada uno de los miles de nuevos programas que se están implantando en la actualidad en las universidades. Este tipo de acreditación genera inevitablemente mucha burocracia evaluadora y ya se ha abandonado en otros países, como Alemania, a favor de la acreditación de grupos de programas o de facultades.

Es importante señalar también la existencia de algunas pocas agencias o entidades que controlan el uso de un sello de calidad europeo en un determinado ámbito. El caso más exitoso es el sello EQUIS que se otorga a escuelas de negocios y a facultades de ciencias empresariales con un destacado nivel de calidad. En el ámbito de la química existen sellos para los programas que cumplan ciertos requisitos europeos; otros «euro-sellos» de este tipo están en preparación o en fase de experimentación, como por ejemplo para ingenierías (sello EUR-ACE), informática (sello EQANIE) o para música. Sería deseable que se desarrollaran más agencias y sellos europeos como estos, ya que garantizan mejor una comparación entre programas de la misma área y porque estos sellos están exentos del riesgo de evaluaciones algo sesgadas que no se puede descartar con agencias nacionales o regionales.

b. Redes europeas de agencias de calidad

Las agencias que acaban de presentarse anteriormente están vinculadas entre sí a nivel europeo en el marco de varias redes que desempeñan un papel clave en la estructuración y el funcionamiento del sistema de garantía de calidad del EEES.

La más conocida y más antigua de estas redes es la ENQA (Asociación Europea de Agencias de Calidad). Surgió en 1998 tras una recomendación de la Unión Europea a

los países miembros para que creasen agencias independientes de los poderes gubernamentales y de las universidades.

ENQA ha desempeñado un papel importante ya que los ministros del Proceso de Bolonia le pidieron a ENQA, en 2003, que estudiara la relación de criterios comunes para la garantía de la calidad en el EEES, en colaboración con las asociaciones europeas de universidades (EUA), de otras IES (EURASHE) y de estudiantes (ESIB, que ahora se llama ESU). De este proceso salieron los criterios y directrices europeos (ESG) que se adoptaron en 2005 y se presentan en el apartado siguiente.

Para ser socio de pleno derecho de ENQA, las agencias tienen que someterse a una evaluación sobre su independencia, sus recursos y sobre los procedimientos que utilizan, que deben estar de acuerdo con los criterios fijados para las agencias en los ESG. El número de agencias pertenecientes a ENQA ha aumentado rápidamente en los últimos años. En cuanto a España, se integraron desde el principio el Plan de Calidad del Consejo de Universidades (cuyo papel fue asumido posteriormente por la ANECA), AQU-Catalunya y Andalucía. Posteriormente se han sumado otras (las agencias de Galicia y Castilla y León). A estas agencias se les reconoce en la normativa española unas capacidades especiales en cuanto a la evaluación de las nuevas titulaciones antes de su implantación. Adicionalmente a ENQA se ha creado hace poco (2008) el Registro europeo de («buenas») agencias de garantía de la calidad de la educación superior (EQAR). Esta entidad tiene criterios más restrictivos y pretende agrupar a las agencias de calidad activas en Europa con credibilidad internacional, es decir agencias que pueden consultar gobiernos o universidades que quieran demostrar su calidad gracias a un sello no nacional. De momento no está suficientemente clara la diferencia entre ser miembro de ENQA y de EQAR, pero es probable que la ENQA asuma en el futuro un papel más enfocado en el desarrollo de las actividades de las agencias y que el Registro tenga como función separar las agencias más creíbles de las que lo son menos. ANECA y AQU Catalunya fueron, junto con la agencia flamenco-holandesa los tres primeros miembros aceptados en EQAR. Cabe señalar el importante papel que desempeña la red de aquellas agencias que además de hacer evaluaciones tienen una función de «acreditación» (de IES o de programas).

Esta red, el Consorcio Europeo de Acreditación (ECA según su acrónimo en inglés), ha sido un laboratorio para nuevas iniciativas, como por ejemplo el reconocimiento mutuo de sus decisiones y sigue desempeñando un papel de vanguardia en ciertos ámbitos de la garantía de calidad en el EEES.

2. Los criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES (ESG).

Los criterios y directrices para la garantía de calidad son una de las piezas claves del EEES, aunque es evidente que se pueden y se deberán mejorar en varios aspectos en el futuro.

Los fines generales de los criterios y directrices son las siguientes:

- Mejorar la educación que se ofrece a los estudiantes en las instituciones de educación superior del EEES.

- Apoyar a las instituciones de educación superior en la gestión y mejora de su calidad y, de ese modo, ayudarles a justificar su autonomía institucional.
- Proporcionar una base fiable a las agencias de garantía de calidad a la hora de realizar su trabajo.
- Hacer posible que la garantía externa de calidad sea más transparente y fácil de comprender para todas las partes implicadas en la misma.

Los objetivos más específicos de los criterios y directrices son los que siguen:

- Impulsar el desarrollo de las instituciones de educación superior de forma que se fomenten los logros intelectuales y educativos.
- Proporcionar una fuente de ayuda y orientación a las instituciones de educación superior y a otros agentes relevantes para el desarrollo de su propia cultura de garantía de calidad.
- Informar e incrementar las expectativas de las instituciones de educación superior, estudiantes, empleadores y otros agentes implicados en relación con los procesos y resultados de la educación superior.
- Contribuir a un marco de referencia común para el servicio de educación superior y de la garantía de calidad dentro del EEES.

Lo más importante de los ESG es que cubren todos los ámbitos de la garantía de la calidad en la educación superior. Están organizados, para ello, en estos tres apartados:

a. Criterios de garantía interna de la calidad en cada IES

Los ESG confirman el papel fundamental que tiene cada IES para garantizar y mejorar la calidad de sus propios programas de estudios. Este principio es muy saludable, ya que es imposible evaluar, garantizar y aumentar la calidad educativa sin el compromiso de los actores capaces de generar esta calidad, es decir sin el concurso de los equipos docentes y del conjunto de la institución. Hay expertos que opinan que los sistemas internos de garantía de la calidad (SIGC) son el único aspecto que se debería evaluar externamente, ya que las universidades son responsables de su propia calidad y que esta es función de la eficacia del SIGC dentro de cada una de ellas. Los ESG no apoyan expresamente esta opinión, pero destacan de manera muy clara el papel de los SIGC como base fundamental del sistema de garantía de la calidad del EEES con estas recomendaciones:

- Las IES deben tener una política, con procedimientos asociados y regulados, para garantizar la calidad, y deben tener criterios claramente establecidos para desarrollar sus programas y títulos. Deben comprometerse en el desarrollo de una cultura que reconozca la importancia de la calidad y de la garantía de calidad e implantar una estrategia de mejora continua de la calidad. Estas estrategias, políticas y procedimientos deben tener un rango formal, estar públicamente establecidas y deben conceder un papel a los estudiantes y a otros agentes implicados.

- Las IES deben disponer de mecanismos formales para el diseño, la aprobación, el control y la revisión periódica de sus programas y títulos. Los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normativas y procedimientos que se hayan publicado y que se apliquen de manera coherente. Deben existir medios para garantizar que el profesorado esté cualificado, disponga de las habilidades y la experiencia para transmitir sus conocimientos y obtenga retroalimentación sobre su propia actuación. Las instituciones deben garantizar que, además de los profesores, los estudiantes tengan acceso a una variedad de servicios de apoyo y que estos funcionen eficazmente para facilitar su aprendizaje (desde bibliotecas o equipos informáticos a tutores, asesores y otros consejeros).
- Las IES deben garantizar que recopilan, analizan, utilizan y hacen públicos datos pertinentes sobre el funcionamiento de sus propias actividades, incluyendo al menos: el progreso en el aprendizaje de los estudiantes; su satisfacción y tasas de éxito; la empleabilidad de los egresados; la efectividad de los profesores; el perfil de la población de estudiantes; los recursos de aprendizaje disponibles y sus costes; etc. Sería también muy valioso que con estos indicadores se pudieran comparar con otras instituciones dentro y fuera del EEES.

b. Criterios para la evaluación externa de la calidad de los estudios universitarios por parte de agencias especializadas.

Las agencias externas pueden plantearse la garantía de calidad con diversos fines entre los que cabe destacar la garantía de las normas académicas nacionales de educación superior, la acreditación de programas y/o instituciones, la protección del usuario, la transmisión pública de información (cuantitativa y cualitativa) sobre programas o instituciones, verificada de forma independiente, y la mejora de la calidad. En todo caso, la garantía externa de calidad debe respetar la autonomía institucional, dar prioridad a los intereses de los estudiantes y los agentes económicos y sociales de la IES y utilizar, siempre que sea posible, los resultados de las propias actividades de garantía de calidad de las instituciones. Por ello, la segunda parte de los ESG requiere que se cumplan algunos principios genéricos como los siguientes:

- Los procedimientos de garantía externa de calidad deberían tener en cuenta la efectividad de los procesos de garantía interna de calidad descritos anteriormente.
- Las finalidades y objetivos de los procesos de garantía de calidad deben ser establecidos, por parte de todos los responsables (incluidas las IES), con anterioridad al desarrollo de los procesos, y deben publicarse con una descripción de los procedimientos que vayan a utilizarse.
- Las decisiones adoptadas como resultado de una actividad de garantía externa de calidad deben basarse en criterios explícitos publicados y deben aplicarse de manera coherente.
- Los procedimientos de evaluación externa que se utilicen deben garantizar que los expertos que lleven a cabo la evaluación externa de calidad tengan los perfiles

adecuados, sean independientes y cuidadosamente seleccionados; que incluyan expertos internacionales y estudiantes, que los métodos de revisión utilizados sean suficientes para facilitar pruebas adecuadas que justifiquen los argumentos y conclusiones. La evaluación externa debe incluir las etapas de autoevaluación, visita y revisión externa, borrador de informe de evaluación, comentarios de la institución evaluada, informe final publicado y fácilmente accesible para los interesados, y, finalmente, debe haber un procedimiento de seguimiento de la evaluación claramente determinado.

- La garantía externa de calidad de instituciones y/o programas debe llevarse a cabo de manera cíclica. La duración del ciclo y de los procedimientos de evaluación que van a utilizarse se tienen que definir con claridad y publicarse con antelación.

c. Criterios de calidad que deben cumplir las propias agencias de calidad de la educación superior.

La garantía externa de calidad de las agencias debe verificar que las evaluaciones que hacen estas agencias se basen en la parte segunda de los ESGs y debe comprobar que se apliquen de manera efectiva y coherente. Las agencias deben cumplir los siguientes criterios:

- Las agencias deben ser reconocidas formalmente por las autoridades públicas competentes y tener una base legal consolidada que cumpla con los requisitos exigidos en las jurisdicciones en las que operan. Tener una concepción clara de su misión, y públicamente disponible. Deben llevar a cabo, de manera regular, actividades de evaluación, revisión, auditoría, valoración, acreditación u otras formas de garantía externa de calidad (a nivel institucional o de programa), que formen parte de su función central. Deben disponer de recursos adecuados y proporcionados, tanto humanos como financieros, que les permitan llevar a cabo sus procesos de garantía externa de calidad de una manera eficiente.
- Las agencias deben ser independientes, es decir tener una responsabilidad autónoma respecto a su propio funcionamiento y no estar expuestas a que terceras partes tales como las IES, ministerios u otros agentes implicados, puedan influir en las conclusiones y recomendaciones que hagan en sus informes. Los procesos, criterios y procedimientos utilizados por las agencias deben estar previamente definidos y disponibles públicamente. Las agencias deben contar con procedimientos para su propia rendición de cuentas, al menos en la forma de una revisión cíclica externa obligatoria al menos cada cinco años.
- La adopción de criterios de calidad comunes a nivel europeo ha sido un gran paso adelante en el proceso de creación del EEES. No obstante, los ESG tendrán probablemente que revisarse en los años próximos, a la luz de la experiencia de su utilización en los distintos ámbitos nacionales y disciplinares del EEES. Por su carácter genérico, se adaptan sin dificultad a estos contextos variados, pero también se notan diferencias en la interpretación y la aplicación, lo que podría a medio plazo cuestionar la compatibilidad de los niveles de calidad entre países e instituciones del EEES.

- También les faltan a las ESG al menos otras tres dimensiones que en su momento deberán ser tenidos en cuenta:
- La primera es la exigencia formal de que las IES cumplan con las reglas estructurales del EEES (es decir el marco de cualificaciones, los ECTS y el Suplemento al Diploma), que en la actualidad están ausente de los criterios ESG, que son en la realidad más genéricos y universales que específicamente europeos.
- La segunda se refiere al desarrollo de criterios específicos en ciertas disciplinas, con el fin de garantizar que en el EEES haya realmente compatibilidad a nivel de disciplinas y profesiones claves, lo que podría hacerse con el desarrollo de agencias de calidad especializadas en alguna de estas disciplinas y profesiones y que actúen a nivel europeo. En estos momentos, la gran mayoría de las agencias de calidad que existen en el EEES son agencias nacionales (o regionales) «generalistas» que evalúan y en su caso acreditan cursos en todas las disciplinas en su ámbito geográfico.
- La tercera dimensión que deberá desarrollarse se refiere a la educación superior «transnacional», es decir, a la que se oferta en un país por una IES de otro país, tanto dentro de la UE, del más amplio EEES o en el contexto internacional y mundial (véase UNESCO 2005).

4.2. Sistema de garantía de la calidad ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Este objetivo está alineado con la finalidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior – EEES (Haug, 2005).

La acreditación se define, en este modelo (ANECA), como un proceso de evaluación ex post que conduce a una decisión pública, formal e independiente sobre el ajuste de una enseñanza a ciertos criterios de calidad. Este modelo de acreditación tiene por objeto las enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y de máster una vez implantadas en su totalidad. En este caso, se propone que el proceso se inicie un año después de la implantación completa del plan de estudios y después se realice en periodos sucesivos de 6 años.

El resultado es una decisión formal y binaria que establece la posibilidad de mantener la homologación concedida a un plan de estudios, suspender de forma temporal la homologación o revocar, con carácter definitivo, la homologación concedida al plan de estudios correspondiente. Estas decisiones corresponden a las distintas políticas públicas competentes en materia de educación superior. Además de concluir con una decisión formal y binaria, los evaluadores también identifican las áreas de mejora. Por ello, este modelo de acreditación se convierte además, en un elemento para garantizar la calidad de las enseñanzas que se imparten en una universidad.

La acreditación debe dar lugar a resultados públicos de modo que todos los grupos de interés (estudiantes actuales y futuros, personal de la universidad y sociedad en general) puedan tener conocimiento de las consecuencias administrativas que se derivan de los mismos. Tanto los criterios y directrices para la garantía de la calidad de la *European Network for Quality Assurance* (ENQA) como el código de buenas prácticas del *European Consortium for Accreditation in Higher Education* (ECA) establecen la necesidad de que las agencias de acreditación informen al público de una manera apropiada sobre las decisiones de la acreditación.

La acreditación se lleva a cabo por una agencia externa a la universidad que oferta la enseñanza para asegurar la credibilidad de la decisión adoptada. Dicha agencia debe garantizar que la acreditación es solvente, es decir, que está basada en criterios de calidad previamente definidos y en un proceso de evaluación que revele y divulgue información técnicamente adecuada sobre el cumplimiento de dichos criterios. ANECA está en condiciones de cumplir dichas condiciones. La propia agencia de acreditación debe disponer de un sistema interno de garantía de calidad, evaluarse externamente de manera periódica y contar con un procedimiento que permita recurrir sus decisiones. ANECA tiene encomendada dicha evaluación externa a ENQA, con el fin de garantizar al sistema universitario español que su trabajo tiene el reconocimiento de la principal red de agencias europeas.

Esta implementación de la política la podemos representar en la figura II.2, donde vemos el proceso de acreditación se inicia un año después de la implantación total del plan de estudios, es decir, en el año = año de inicio + n (n =años de duración del plan de estudios) + 1, la administración pública competente, a través de notificación oficial, comunica a la Universidad que debe entregar el informe de autoevaluación en tres meses.

ANECA notifica a la universidad la composición del equipo de evaluadores que realizará la evaluación externa de la titulación. La universidad deberá notificar a ANECA las posibles incompatibilidades entre los miembros designados y la función que van a realizar.

Para la autoevaluación la universidad tiene que elaborar un informe de autoevaluación. La titulación envía el informe de autoevaluación, en el plazo de tres meses desde la notificación oficial, a ANECA. En el caso de no enviar el informe, ANECA entenderá que no se han aportado evidencias y se procederá de acuerdo con lo establecido en este caso.

La evaluación externa se da en el plazo de los tres meses siguientes a la autoevaluación. Esta evaluación tiene las siguientes fases:

- a. Lectura y comprobación de la documentación aportada.
- b. Visita externa.
- c. Emisión de informe de evaluación externa.

El resultado de esta fase será el informe de evaluación externa que contendrá los siguientes apartados:

- a. Valoración del cumplimiento de cada uno de los criterios de acreditación.
- b. Recomendaciones para lograr el cumplimiento de los criterios o para mejorar la calidad de la titulación.
- c. Una valoración global de la titulación en cuanto a su acreditación.

El informe de acreditación en borrador lo elabora la ANECA, en el plazo de dos meses. El borrador es enviado a la universidad para que esta pueda realizar las alegaciones que considere oportunas al mismo. Para ello dispondrá de 20 días naturales. Una vez recibidas las alegaciones, ANECA, a través de su Comité de Evaluación de las Enseñanzas elaborará el informe de acreditación. Si el informe de evaluación externa es positivo, se emitirá un informe final de acreditación señalando el cumplimiento de los criterios. Si el informe es negativo, constará de dos partes:

- a. Valoración del cumplimiento de los criterios.
- b. La relación y descripción de actuaciones que la titulación debe poner en marcha durante el año siguiente para subsanar las deficiencias encontradas que se deberán ajustar en plazo y forma a lo establecido en el RD 49/2004.

Este informe será enviado a la universidad, al CCU, a las CCAA y al MEC. Si el informe de acreditación es positivo, este informe se considerará informe final de acreditación y las administraciones públicas competentes actuarán de acuerdo a lo que esté previsto. Si en el informe de acreditación se señalan deficiencias, se procederá según los pasos siguientes.

a. Informe de subsanación

Para subsanar las deficiencias señaladas en el informe de acreditación, la universidad tiene doce meses a partir de la notificación de ANECA. Antes de finalizar el plazo, la titulación envía un nuevo informe, el informe de subsanación, en el que debe aportar la documentación que se hubiera establecido con el fin de probar que las deficiencias señaladas han sido subsanadas. El informe de subsanación explicitará las acciones que se han llevado a cabo en relación a las recomendaciones del informe de acreditación. Este informe incluirá la documentación que se considere oportuna para evidenciar que los criterios con valoración negativa en el informe de acreditación se han cumplido.

b. Informe de comprobación

El informe de subsanación es enviado a ANECA, que lo remite a los evaluadores externos para su revisión. El equipo de evaluadores externos, en el plazo de dos meses, emite un nuevo informe, el informe de comprobación, que constará de una recomendación sobre la acreditación o no, y determinará el cumplimiento de aquellos criterios que habían sido valorados negativamente en el informe de acreditación. La emisión de este informe puede conllevar o no la realización de una visita externa. Con dicho informe ANECA elabora el informe final de acreditación. El borrador es enviado a la universidad para que esta pueda realizar las alegaciones que considere oportunas al mismo. Para ello dispondrá de 20 días

naturales. Una vez vistas las alegaciones y hechos los cambios oportunos, el informe es enviado a la universidad, al CCU, las CCAA y el MEC. El informe final de acreditación contendrá los siguientes apartados:

- a. Recomendación para el Ministerio o administración pública competente: acreditación positiva o acreditación negativa.
- b. Valoración del cumplimiento de los criterios. Se valorará si los criterios han conseguido alcanzar los niveles de calidad determinados. Y, en su caso, los que se habían señalado como deficitarios en el informe de comprobación.

Finalmente la administración pública competente actuará de acuerdo a lo que esté previsto, en función de los resultados del informe final de acreditación.

El modelo de acreditación de ANECA articula la acreditación de una enseñanza oficial de grado o de máster a partir de 9 criterios de calidad y 46 directrices. La estructura de relaciones que soporta al modelo se ha construido sobre cinco ejes, cada uno de ellos hace referencia a uno o varios criterios de calidad tal y como se presenta en la tabla 12.

La definición de los criterios y directrices del modelo se ha realizado a partir de las normas que en el sistema universitario español regulan tanto la homologación de títulos (Real Decreto 49/2004) como la estructura de las enseñanzas (Reales Decretos 55/2005, 56/2005 y 1509/2005). Asimismo, los criterios de calidad establecidos son compatibles con los acuerdos adoptados entre agencias de evaluación o acreditación europeas pertenecientes a ENQA. Al seleccionar los criterios que articulan este modelo, se ha buscado un posterior reconocimiento internacional de los títulos españoles y la eficiencia del propio proceso de acreditación.

Desde su creación en 2002, ANECA ha participado activamente en la esfera internacional con un doble objetivo: contribuir a la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y ser un referente para la garantía de calidad del sistema universitario, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras.

ANECA cumple los criterios de garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG), según se ha contrastado en su proceso de evaluación externa coordinado por ENQA, y forma parte del Registro Europeo de Agencias de Garantía de Calidad de Educación Superior (EQAR) (Figuras 25 y 26).

Su participación activa en redes internacionales (ENQA, ECA, INQAAHE, RIACES) y la realización de proyectos en Europa, el Mediterráneo y América Latina permite que ANECA sea una organización dinámica y emprendedora que avanza hacia el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación entre las agencias.

a. Proyectos Internacionales

1. **Proyectos en el EEES.-** El compromiso de adaptación al EEES obligó a la Agencia a apostar, desde sus orígenes, por una dimensión europea, lo que ha supuesto una activa participación de ANECA en diferentes proyectos con sus socios europeos.

Hoy en día la formación de expertos internacionales, la evaluación de la movilidad, la evaluación de los resultados del aprendizaje y el reconocimiento de los programas conjuntos son los temas en los que se centran los proyectos europeos en los que ANECA participa, debido a su relevancia para la garantía de calidad de la educación superior.

2. **Proyectos en el Mediterráneo.-** ANECA lleva a cabo proyectos de evaluación de la calidad de la educación superior en países del área del Mediterráneo. ANECA aporta su experiencia técnica como organismo evaluador en Siria, Argelia, Marruecos, Túnez, Jordania y Líbano, contribuyendo al establecimiento de estándares de garantía de calidad en la educación superior, reforzando los sistemas internos de garantía de calidad de las universidades de los países del Mediterráneo y apoyando en la creación de agencias de garantía de calidad y acreditación de la zona.
3. **Proyectos en América Latina.-** ANECA ha coordinado desde 2003 proyectos e iniciativas de cooperación con agencias e instituciones de evaluación de la calidad de la educación superior de América Latina en el marco, tanto del Espacio común América Latina-Unión Europea (ALCUE), como en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. La principal línea de trabajo se ha centrado en el fortalecimiento de estas organizaciones y en la capacitación de sus cuadros técnicos.

Figura 25. Proceso de evaluación para la verificación

Fuente: ANECA, 2006

Tabla 12. Criterios y directrices de acreditación, agrupados por ejes

Eje	Criterio y directrices
<p>Planificación y desarrollo de la enseñanza En el plan de estudios se han formulado, de modo explícito, los objetivos o los factores que provocarán cambios en los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, las enseñanzas que conducen a la titulación se han planificado y desarrollado para que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos previstos.</p>	<p>1. Objetivos del Plan de Estudios: Los objetivos del Plan de Estudios, entre los que se encuentran los conocimientos, aptitudes y destrezas que los estudiantes deben haber adquirido al finalizar los estudios, están descritos de forma detallada y son públicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos están documentados. - Los objetivos definen de forma precisa y evaluable los conocimientos, aptitudes y destrezas. - Los objetivos se han difundido. <p>3. Planificación de la enseñanza: La planificación de la enseñanza es coherente con los objetivos del plan de estudios, tanto en la programación global de la enseñanza como la que se incluye en los programas de las materias que constituyen el plan de estudios. Estos programas contienen los elementos necesarios para informar al estudiante y son públicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe una planificación del desarrollo del plan de estudios en materias, estructura temporal y recursos humanos y materiales necesarios. - La planificación permite cumplir los objetivos previstos en el plan de estudios. - Los programas de cada una de las materias que configuran el plan de estudios son aprobados por el órgano competente dentro de la universidad. - Los programas de las materias recogen los elementos identificativos de la enseñanza y de la materia, es decir, incluye todos los apartados referidos en la guía ECTS sobre objetivos, contenidos, metodologías de aprendizaje, etc. - La metodología de evaluación prevista es acorde con las normativas, criterios y procedimientos. - Los programas de las materias están disponibles. - Los programas de las materias que configuran el plan de estudios son coherentes con los objetivos del plan de estudios. - Existen mecanismos que facilitan la movilidad de estudiantes, cuando formen parte de los objetivos de la enseñanza. - Existe una planificación de las prácticas en empresas o instituciones, cuando formen parte de los objetivos de la enseñanza. <p>4. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje: El desarrollo de la enseñanza se ajusta a lo planificado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay un adecuado desarrollo de las enseñanzas (cumplimiento de las actividades planificadas para el despliegue plan de estudios). - No existen quejas graves sobre el desarrollo de los programas de las materias. - Se han resuelto las incidencias identificadas en el desarrollo del plan de estudios. - Se han celebrado las reuniones de coordinación entre materias según la planificación prevista. - Los estudiantes son evaluados conforme a los criterios, normativas y procedimientos establecidos con carácter general y en el programa de las materias. - Los profesores y los estudiantes se muestran satisfechos con el cumplimiento de los programas de las asignaturas.

<p>Recursos de apoyo a la enseñanza La Universidad cuenta con personal académico cualificado, que tiene dedicación suficiente para cubrir los créditos y actividades que se programan para desarrollar el Plan de estudios. Asimismo, cuenta con medios materiales y servicios de apoyo suficientes para responder a las necesidades derivadas del desarrollo de las enseñanzas contempladas en el Plan de estudios.</p>	<p>6. Personal académico: La dotación de personal académico es suficiente, su grado de dedicación adecuado y su cualificación suficiente para la formación de estudiantes, de tal manera que quede garantizada, en cada caso, la calidad de la docencia, de la investigación y de la formación profesional del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay personal académico suficiente, adecuado y cualificado para cumplir la planificación de la enseñanza. - Los contenidos formativos comunes de la enseñanza están mayoritariamente cubiertos por personal a tiempo completo. - Se aplica la normativa vigente externa o propia, en cuanto a procedimientos de selección del profesorado. - Existen criterios de asignación a la docencia, se cumplen los establecidos por la normativa y son coherentes con los objetivos del plan de estudios. - Hay participación significativa del profesorado en actividades de desarrollo profesional (formación, investigación, innovación...) ya sean internas o externas. - En el caso de disciplinas de marcado carácter profesional, la participación de personal con experiencia y práctica profesional en las materias que así lo requieran, en cantidad, dedicación y cualificación suficiente para garantizar los objetivos previstos <p>7. Recursos y servicios: Los recursos y servicios destinados a la enseñanza permiten su desarrollo de acuerdo con la planificación del plan de estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las instalaciones (aulas, salas de estudio, aulas de informática, laboratorios, salas de reunión, puestos de lectura en biblioteca) y equipamiento, material científico, técnico, asistencial y artístico son suficientes para el desarrollo de la enseñanza. Estas instalaciones podrán ser propias o ajenas a la institución y en este caso deberán estar reguladas por convenio. - Se garantiza el acceso a distintas fuentes de información, bases de datos, fondos bibliográficos propios o de otras bibliotecas o centros documentales para cubrir las necesidades del desarrollo de la enseñanza. - Existe la tecnología necesaria para la obtención, tratamiento, almacenamiento, transferencia y presentación de datos e información.
<p>Resultados Los aprendizajes desarrollados por los estudiantes están en la dirección prevista en los objetivos del plan de estudios.</p>	<p>8. Resultados: Los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes se corresponden con los objetivos y el diseño del plan de estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se aporta información sobre el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. - Se cumplen los estándares establecidos para los indicadores cuantitativos (tasa de graduación, tasa de abandono y tasa de eficiencia).

<p>Garantía de calidad</p> <p>Los responsables del plan de estudios han establecido algún sistema de garantía de calidad que les permiten analizar las desviaciones de lo planificado y las áreas susceptibles de mejora. Dicho sistema también hace posible definir e implantar propuestas para la mejora continua del plan de estudios.</p>	<p>9. Garantía de calidad: Los responsables de la enseñanza disponen de sistemas de garantía de calidad que analizan su desarrollo y resultados, y que le permiten definir e implantar acciones de mejora continua de la calidad, con la participación de todos los implicados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe un sistema de recogida de información, de revisión y mejora: - De los objetivos del plan de estudios. - De las políticas y procedimientos de admisión. - De la planificación de la enseñanza. - Del desarrollo de la enseñanza y de la evaluación de los estudiantes. - De las acciones para orientar al estudiante. - De la dotación de personal académico. - De los recursos y servicios de la enseñanza. - De los resultados de aprendizaje. - Existen procedimientos de consulta que permitan recabar información de graduados, empleadores u otros grupos sociales relevantes, sobre la inserción profesional de los titulados, la formación adquirida (conocimientos, aptitudes y destrezas) y los perfiles profesionales o las necesidades de formación continua.
--	---

Fuente: Modelo de Acreditación. (ANECA, 2006)

El modelo ANECA es el resultado de una evaluación por la que se determina que la planificación, el desarrollo y los resultados observados, son una enseñanza que se ajusta a determinados criterios de calidad conducentes a los títulos oficiales españoles de grado y máster. Es un molde que considera tanto los rasgos distintivos de la educación superior en España como el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, de las conclusiones del capítulo anterior con los rasgos distintivos de la educación superior en el Perú, en comparación con el modelo del EEES, determinaremos los objetivos para la planificación del modelo peruano.

Figura 26. Proceso de evaluación para la verificación

Fuente: ANECA, 2004

4.3. Bolonia como modelo de planificación basado en el análisis de políticas.

El modelo de planificación como análisis de políticas surge en la segunda mitad del siglo XX, como resultado de la aplicación de nuevos métodos analíticos al proceso de toma de decisiones (Friedmann, 1993);(A. Cazorla & Friedmann, 1995);(A. Cazorla et al., 2004). El origen del análisis de políticas se puede establecer en un conjunto de disciplinas formado por el Análisis de Sistemas, Ciencias de Gestión y Ciencias Administrativas y Políticas. Estas disciplinas comparten el denominador común de considerar que los métodos u objetivos de la ciencia se podían usar para orientar la toma de decisiones políticas de forma más racional, de modo que se pueda mejorar la capacidad de resolución de problemas.

El análisis de políticas no considera sucesos encadenados, sino redes de sucesos que interactúan de una manera cada vez más compleja. Estas redes de sucesos terminan por tener unos efectos globales, que son el objeto de la planificación, por lo que para anticiparlos habrá que recurrir a procesos tanto más complejos cuanto más amplia sea la red de sucesos considerada. La amplitud de esta red de sucesos hace referencia al grado de detalle con el que se quiera representar la realidad. Cuanto más variables se introduzcan en los modelos de análisis, la aproximación a la realidad será considerada más detallada y por tanto más fidedigna(A. Cazorla et al., 2004).

Cuando se habla de planificación en el ámbito público, se habla de una planificación de corte clásico o planificación denominada por algunos autores como análisis de políticas. Esta planificación basa su epistemología en la toma de decisiones sobre un problema, una necesidad o una oportunidad por parte del poder político antes de que este suceda en el tiempo. «Las decisiones primero, después la acción: ese era el modelo básico» (Friedmann, 1991).

El modelo de planificación del EEES responde a una estructura política que, con criterios y objetivos definidos, implementa una acción. Desde esa estructura política, encargan a un equipo técnico la redacción de los programas a acometer y el equipo le devuelve una serie de alternativas sobre las que el poder político tomará una decisión. Una vez acometidas las acciones que responden a una determinada alternativa, se puede mirar retrospectivamente y corroborar si estas se hicieron conforme a los criterios y objetivos diseñados. Estamos, evidentemente, ante una planificación de diseño que no responde a las expectativas de una población beneficiaria de esas acciones porque, sencillamente, no estaban implicadas. Quizá, analizando desde un punto de vista positivista, se ha satisfecho una parte de las demandas de la población por el hecho de ser la base que sustenta al poder político. El modelo esbozado responde ineludiblemente a un proceso de toma de decisión política sobre criterios y objetivos sometidos al análisis político. «El análisis es una postura, no una técnica: ninguna serie de operaciones puede ser enseñada como la esencia del análisis (...) Hay un modelo, una estructura de recursos y objetivos, con un criterio para elegir entre alternativas» (Wildavsky, 1973),(A. Cazorla et al., 1999, p. 230). La planificación en un ámbito público de corte clásico se basa, por tanto, en una planificación desde arriba, «que usa la razón técnica para diseñar los posibles cursos de la acción a desarrollar»(A. Cazorla et al., 1999, p. 231).

Mediante el esquema que a continuación se reproduce (Friedmann, 1991), se puede explicar de manera gráfica en qué consiste este modelo que la bibliografía internacional señala como análisis de políticas (A. Cazorla et al., 2007). Una de las incógnitas que presenta este modelo de corte clásico es que la acción está relegada al futuro y, por tanto, el conocimiento o la percepción del poder político no está vinculado a ella; se podría sacar en claro en una primera aproximación si, en verdad, la acción ha respondido satisfactoriamente a los criterios y objetivos que no estaban participados por los propios actores, esto es, los agentes beneficiarios de la acción (Figura 27).

Figura 27. Actores del modelo de análisis de políticas en el sistema universitario
Español

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, el problema que se plantea es cómo resolver la dimensión temporal si la acción no se vincula al proceso decisional. Normalmente, los analistas operan en tiempo real, prescindiendo de experiencias pasadas, evaluando las variables que en ese momento operan y elaborando pronósticos estadísticos como panacea a la culminación del trabajo. Sin embargo, la referencia al pasado, la introducción de una variable no analizada o la imprecisión de los modelos estadísticos pueden desbaratar todo el proceso decisional. De hecho, los modelos de pronósticos estadísticos, crecientemente populares, tienden a tener errores muy grandes, indeterminados (Morgenstern & Press, 1963); (Hays, 1973); (A. Cazorla et al., 1999). Pero bien es cierto que, en algunas ocasiones, los políticos tienen que tomar decisiones porque existe inquietud entre los electores o bien porque un acontecimiento ha salido de los cauces normales; los políticos no pueden esperar a que la comunidad científica dé respuestas

en tan breve tiempo y, apoyándose en que pueden (estudios anteriores, casos similares en otras administraciones, etc.) escogen una respuesta (Parsons, 2013).

Las características básicas del modelo de Análisis de Políticas son:

- Se planifica desde arriba.
- Se centra en la toma de decisiones.
- Separa el conocimiento experto y de la decisión.
- El estudio de los resultados orienta el proceso decisor.

Planificación desde arriba: En este modelo los dirigentes y asesores toman las decisiones independientemente de las personas o ámbitos que se vayan a ver afectados por ellas. Usa la razón técnica para mirar el futuro desde el presente.

Esta concepción lleva a una consideración de la planificación vinculada a una sociedad jerarquizada, tanto en el ámbito público como en el privado. En este contexto, la práctica de la planificación supone un proceso directivo, por lo que en principio, el planificador actúa dentro de una estructura de tipo burocrática desde la que se permitirán unas órdenes que, una vez implementadas mediante un proceso de información, darán lugar a unas acciones concretas con unos resultados observables y evaluables.

Se centra en la toma de decisiones: Esta es la característica con que nace este modelo en los setenta, puesto que ofrece un respaldo técnico sólido a procesos de decisión totalmente aséptica, en lugar de orientaciones subjetivas sin fundamento teórico definido.

Con este énfasis en la toma de decisiones se da importancia al componente cognitivo de la planificación frente a la acción. Según este modelo la clave del éxito de planificación está en que las decisiones se tomen con arreglo a procesos lógicos, bien constituidos, más que en la adecuada implementación de esos procesos.

Separación entre conocimiento experto y decisión: Al ser un modelo centrado en el proceso de toma de decisiones, se fundamenta en la suposición de independizar el proceso analítico de decisión propiamente dicha. La experiencia ha demostrado que el tratamiento científico de los procesos de toma de decisiones no puede aportar soluciones suficientemente precisas en el campo de la ingeniería social, puesto que los problemas a los que se enfrenta no son del tipo de los que trata la ingeniería clásica.

De este modo, el análisis de políticas como ciencia analítica resulta de alcance limitado en el campo de la planificación. Los métodos analíticos solo pueden ofrecer unas orientaciones de las decisiones finales, puesto que parten de unas premisas cuyo origen último se inicia siempre en consideraciones subjetivas.

El estudio de los resultados orienta el proceso decisor: Esta reorientación de las decisiones en función de los resultados tiene un doble efecto como origen. Por un lado se puede reorientar la decisión en el proceso analítico, y por otro siempre está sujeta a la reorientación de la decisión final en función de las conclusiones del análisis. Se cuenta con dos tipos de resultados: los resultados previstos por el proceso decisor y los reales. Los segundos solo pueden reorientar el proceso de decisión de cara a la toma de nuevas

decisiones a partir de las ya tomadas o similares a estas. Pero los segundos se deben incluir de manera sistemática en el proceso analítico de orientación de las decisiones.

En este apartado se ha analizado la implementación del Proceso de Bolonia al caso español, donde se evidencia que España, a diferencia de los otros países de Europa, cambia su estructura política de reforma social con la ley de reforma universitaria (LRU) a un modelo de análisis de políticas. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte devuelve autonomía a la universidad española, y la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones, alineada a los objetivos específicos de Bolonia con la finalidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta acreditación es un proceso de evaluación ex post que conduce a una decisión política, formal e independiente sobre el ajuste de una enseñanza a ciertos criterios de calidad, que tiene por objeto las enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y de máster una vez implantadas en su totalidad. El resultado es una decisión formal y binaria que establece la posibilidad de mantener la homologación concedida a un plan de estudios, suspender de forma temporal la homologación o revocar, con carácter definitivo, la homologación concedida al plan de estudios correspondiente. Estas decisiones corresponden a las distintas administraciones públicas competentes en materia de Educación Superior. Además de concluir con una decisión formal y binaria, los evaluadores también identifican las áreas de mejora. Por ello, este modelo de acreditación se convierte además en un elemento para garantizar la calidad de las enseñanzas que se imparten en una universidad (Rué, 2007a).

La acreditación debe dar lugar a resultados públicos de modo que todos los grupos de interés (estudiantes actuales y futuros, personal de la universidad y sociedad en general) puedan tener criterios y directrices para la garantía de la calidad de la *European Network for Quality Assurance* (ENQA) como el código de buenas prácticas del *European Consortium for Accreditation in Higher Education* (ECA) establecen la necesidad de que las agencias de acreditación informen al público de una manera apropiada sobre las decisiones de acreditación.

Esto llevado a un esquema se puede ver que la implementación de Bolonia al modelo español responde a un modelo de análisis de políticas, con las cuatro características del modelo (ver Figura 28).

Figura 28. Bolonia como modelo de planificación basado en el análisis de políticas: caso Español

Fuente: Elaboración propia

5. UNA APROXIMACIÓN AL MARCO DE BOLONIA APLICADO AL PERÚ: OBJETIVOS PARA EL MODELO

El proyecto de creación del EEES y su implementación al modelo universitario español, es una oportunidad que se abre a la universidad peruana para modernizarse y avanzar superando el retraso histórico y las consecuencias del mismo en todos los ámbitos de la vida universitaria: docencia, investigación y compromiso cívico (G. Ferrer, 2004). El objetivo y la clave están en la demanda social, de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento y al mantenimiento, ante las exigencias de una globalización con los cambios inevitables.

Para la adecuada realización del proceso, es necesaria una dirección política que sea capaz de fijar los marcos legales eficaces y flexibles que se requieran. Es necesario que las universidades a nivel colectivo, sepan apoyar asesorando y orientando (J. J. Díaz, 2008).

La declaración de Bolonia, se refiere a seis objetivos que vamos a comparar con la situación actual de la gestión de la educación superior universitaria en el Perú. Esta comparativa presenta algunos obstáculos estructurales, de organización y funcionamiento para converger como lo están haciendo el sistema europeos bajo el impulso del proceso de Bolonia (J. J. Brunner, 2008); pero no es ajena a esta realidad, y para insertarse en un escenario tan

competitivo, es necesario un proyecto de actuación con una metodología propia, que la conduzcan a superar estos retos. Para eso hay que identificar las limitaciones que presenta la universidad peruana para hacer frente a las claves de la convergencia europea y los medios o instrumentos que contamos o podemos contar para conseguirlo.

5.1 Objetivos para el modelo de educación superior universitaria

Con el conocimiento a fondo de la realidad de la educación superior universitaria en el Perú y su necesidad de contar con un sistema de calidad efectivo y transparente, se hace una comparativa de la situación universitaria con cada uno de los objetivos del Proceso de Bolonia, para proponer un programa de acción de la política educativa universitaria que, para establecerse, debe basarse en un objetivo común claramente definido, un calendario para lograrlo y un conjunto de objetivos específicos como líneas de acción del modelo de planificación.

De todos los antecedentes estudiados y analizados en el capítulo I, se define un objetivo común para el sistema universitario «Mejorar la calidad de la educación superior universitaria peruana con el fin de aumentar la empleabilidad y la movilidad de los ciudadanos, así como la competitividad internacional de la educación universitaria en Perú». Y del análisis de las limitaciones y los instrumentos que se cuentan para lograrlo un conjunto de objetivos bien especificados, no muy numerosos y priorizados de acuerdo a la realidad peruana: a) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); b) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; c) Créditos académicos; d) Calidad de los programas (ver Tabla 13).

Del análisis de la comparativa podemos destacar algunos puntos importantes que llevan a la determinación de las líneas de acción, para la política universitaria:

El actual sistema universitario peruano se encuentra estructurado en créditos que se definen en función de las horas de docencia impartidas (teóricas y/o prácticas). El ECTS (*European Credit Transfer System*) agrupa toda la actividad académica del alumno, y se mide en volumen de trabajo del estudiante (horas de clase, trabajos realizados dentro y fuera del aula, actividades académicas dirigidas, tiempo de estudio, etc.). El sistema de créditos europeos obliga no solo a la universidad a reconfigurar las materias que conforman el plan de estudios para estructurarse según esta nueva unidad de medida académica, sino también a replantear el papel y funciones docentes.

En cuanto al **primer objetivo**, lo que se trata es de identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación, y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Hay ciertas competencias, como la capacidad de aprender, la de análisis y de síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En esta propuesta, las competencias genéricas y aquellas otras que se relacionan y se generan con cada área temática son de gran importancia y confieren la identidad y consistencia a cualquier programa (Latina, 2004-2007).

Tabla 13. Comparación de los objetivos específicos del EEES con la gestión de la educación superior universitaria en Perú

Objetivos estratégicos del EEES	Barreras o limitaciones en la Gestión de la educación superior universitaria en el Perú	Medios o instrumentos para conseguirlo
<p><u>Primer objetivo:</u></p> <p>Sistema de grados comprensibles y comparables.</p>	<p>El gobierno central no interviene directamente en el sistema de educación superior universitario. Las universidades peruanas cuentan con autonomía universitaria, que es el principio fundamental que garantiza su independencia en relación con los poderes públicos, en la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.</p> <p>Diferencias entre IES: Institutos tecnológicos* y Universidades, estatales y privadas con fines o sin fines de lucro en virtud de decreto legislativo N° 882 que promueve la inversión en la educación.</p> <p>Diferencias de títulos y grados concedidos a nombre de la Nación.</p>	<p>Leyes de Educación Superior Universitaria.</p> <p><u>Aspectos Generales:</u></p> <p>Constitución Política del Perú, 1993.</p> <p>Ley Universitaria - 23733, 09/12/1983 (Última modificación: 2007)</p> <p>Universidades con fines de lucro Ley de Promoción de la Inversión en la Educación – D.L. 882, 09/11/1996.</p> <p>Creación de Nuevas Universidades y filiales. Ley para la creación del Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) N° 26439, 20/01/1995.</p> <p>Reglamento para la Autorización de Funcionamiento de Universidades y Escuelas de Postgrado 2004 - Resolución N°196, 07/10/2004</p> <p>Reglamento de Filiales -Ley N 28564, 18/ 07/2005</p>
<p><u>Segundo objetivo:</u></p> <p>Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales, de pregrado y graduado.</p>	<p>Es un sistema basado en el pregrado principalmente de duración 5 años. El post grado es opcional y no lo ofrece directamente la universidad.</p> <p>Diferencias de duración, pensiones y deseabilidad por parte de los alumnos.</p>	<p>Establecimiento en las universidades de dos niveles académicos el pregrado de 5 años con calificaciones profesionales en el mercado laboral y un segundo nivel de post grado, cuya consecución implica la superación del primero, pudiendo alcanzarse el título de Master y/o Doctor con una duración de 2 + 1 años. Ley universitaria vigente.</p>
<p><u>Tercer objetivo:</u></p> <p>Establecimiento de un sistema de créditos.</p>	<p>Sistema de créditos académicos, definida por cada estatuto de universidad, se basa en los contenidos y normalmente es por las horas de teoría y práctica dictadas en la asignatura.</p> <p>Diferencias en las horas pedagógicas (45 o 50 minutos) y duración mínima del semestre 15 o 17 semanas y número de semestres por año.</p> <p>La escala de calificaciones especialmente en la mínima aprobatoria</p>	<p>Trabajar por una currícula integrada por competencias no por contenidos, que en lugar de valorar las horas de clase recibidas por el alumno, lo que realmente se evalúe sea el “volumen global de trabajo” que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos.</p> <p>Cambio de planes de estudios y en los programas docentes que permitan la consideración del propio aprendizaje de los alumnos.</p>

<p><u>Cuarto objetivo:</u></p> <p>Movilidad</p>	<p>Sistema propio de cada universidad se basa principalmente en la excelencia de su enseñanza e investigación y de los convenios internacionales que como institución pueda acceder.</p>	<p>Para potenciar la movilidad de estudiantes y profesores, se puede utilizar para conseguir una transparencia en las titulaciones y permitir un mercado común laboral, un documento acreditativo único proporcionado por las universidades a instancia del interesado y solo para aquellos títulos de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional. Este documento tendrá información unificada, personalizada de cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación.</p>
<p><u>Quinto objetivo:</u></p> <p>Aseguramiento de la calidad</p>	<p>Se basa en la autonomía de la universidad, requiere cooperación de autoridades, docentes y administrativos para una educación transnacional y tiene efectos sobre el financiamiento. Diferentes sistemas de admisión y egreso.</p>	<p>Alcanzar mayores niveles de calidad y transparencia en la educación y gestión universitaria.</p> <p><u>Leyes sobre Calidad Universitaria</u></p> <p>Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE N° 28740 , 19/Mayo/2006.</p> <p>Reglamento de la Ley del SINEACE N° 28749 – Decreto Supremo N°018-2007-ED 9/Julio/2007.</p> <p>El órgano para las universidades es el CONEAU quién normará la evaluación y certificación de la calidad universitaria.</p>
<p><u>Sexto objetivo:</u></p> <p>Dimensión europea de la Educación superior.</p>	<p>Responsabilidad de la educación superior:</p> <p>Marco legal, la ley universitaria vigente N° 23733 que es de 1983. ANR cuyos fines incluyen el estudio, coordinación y la orientación general de las actividades universitarias, solo vigila el cumplimiento de la legislación universitaria.</p> <p>Ministerio de educación coordina la educación secundaria con los requisitos de ingreso a la universidad. El CONAFU creado por la ley N° 26439. Para la creación de nuevas universidades y el decreto legislativo N° 882, para la creación de universidades con fines de lucro.</p>	<p>Cumplimiento de la Constitución Política del Perú en lo concerniente al sistema universitario.</p> <p>Establecimiento por el Congreso Nacional de la República de una comisión de coordinación de reforma universitaria CCRU, que se encuentra trabajando en el proyecto de una nueva ley universitaria que propone cambiar el Sistema de Educación Superior Universitaria en el Perú.</p> <p>Actualmente, la ley se encuentra en debate en el pleno del Congreso, así como la creación de la Superintendencia de Estudios Universitarios (SUNEDU).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias son diferentes para cada disciplina, por lo que es necesario conseguir resultados del aprendizaje y competencias para cada titulación. La definición de estas competencias es responsabilidad de los académicos, no sin antes consultarla con los

interesados de la sociedad y del empleo. Al definir las competencias y resultados de aprendizaje de la manera indicada, se alcanzan puntos de referencia consensuados que sientan las bases para garantizar la calidad, y una evaluación que en primera instancia será interna luego nacional e internacional.

Un **segundo objetivo** propone preparar para el sistema universitario peruano una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y de las competencias identificados. Esto lleva a la capacitación de los docentes universitarios en los diferentes enfoques de enseñanza para desarrollar las competencias que se diseñen en el perfil. Los cambios de enfoques y de objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también las modificaciones correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Estos deben considerar no solo el conocimiento y los contenidos como se hace actualmente, sino las habilidades y destrezas generales. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a los diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la capacidad de comparabilidad de los métodos y de los criterios para evaluar la realización son esenciales si queremos incrementar la garantía de la calidad. Si el primer objetivo del proyecto busca la definición de las competencias genéricas y específicas, este objetivo se propone el modo más adecuado de aprenderlas, de enseñarlas y de evaluarlas.

El **tercer objetivo** consiste en relacionar el sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y la de su medida y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos.

Finalmente, el **cuarto objetivo** es la acreditación y la calidad académicas. Existe en los Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y en países europeos una sólida y probada experiencia en cuanto a evaluación y acreditación universitaria. La experiencia en el Perú es limitada y reciente, aunque se aprecia un creciente interés por incorporar esta metodología a los sistemas nacionales de educación. Esto se aprecia por el gran número de seminarios y publicaciones habidos sobre el tema durante los últimos cinco años.

La calidad constituye un elemento fundamental en la construcción de un espacio común de educación superior. Supone la base y fundamento para el reconocimiento y comparabilidad de titulaciones y, por ello, es considerado un aspecto de vital importancia. Para ello, las universidades han de desarrollar sistemas de garantía de la calidad y mecanismos de certificación y acreditación como la agencia ANECA de España.

5.2. La planificación en el sistema universitario peruano

En el ámbito de la planificación existen diversos modelos, dependiendo de donde proviene la iniciativa, que puede ser de distintos ámbitos y de diferentes formas de participación de la población. El modelo de planificación para el sistema universitario que funcionó durante más de cuatro decenios, ha respondido a un modelo que tiene un carácter descendente, como es la reforma social. La presente investigación trata de dar un paso adelante, con el mismo

carácter descendente pero con un cambio lateral tratando de acercar el conocimiento experto al conocimiento decisor, propio del análisis de políticas.

El modelo de reforma social recoge el resto de tradiciones expuestas relacionadas con la planificación innovadora, como son las ciencias de la ingeniería, la sociología, la economía institucional y el pragmatismo. Los autores de esta tradición como Keynes, Leontief, Perloff, Tinbergen, Kuznets y Hirschman, se centraron en encontrar vías para institucionalizar la práctica de la planificación y hacer eficaz la acción del Estado. Estos autores perciben la planificación como una actividad científica, y una de sus mayores preocupaciones es el uso del paradigma científico para informar y limitar las políticas a lo que se considera debe ser sus intereses adecuados (A. Cazorla et al., 2004).

En realidad, todos los autores creían en una planificación directiva, con lo que reafirmaban su convicción en un Estado fuerte y protector. Este modelo ha sido ampliamente aplicado en el ámbito público, usando la razón técnica a áreas específicas de problemas como la educación, lucha contra la pobreza, agricultura, etc., y en las numerosas ocasiones en las que el Estado ha intervenido para determinar, dentro de las comunidades, los programas, proyectos e inversiones a cometer para el desarrollo de cada una de esas comunidades en sus respectivas áreas. Como se ha estudiado en la historia de la educación superior universitaria en el Perú, el modelo de Córdoba preconizado por el movimiento de Reforma Universitaria desde 1918 ha influido decisivamente en las leyes universitarias de 1946, 1969 y la Ley N°23733 de 1983 (vigente hasta junio de 2014), estructurando políticamente al sistema universitario peruano como reforma social, donde no se tiene en consideración la opinión de los afectados por toma de decisiones desde arriba (Parsons, 2013).

5.2.1. El análisis de políticas como modelo de planificación para el sistema universitario peruano.

La educación superior universitaria en el Perú necesita un avance en su estructura política. Las políticas tradicionales, basadas principalmente en la extensión de la cobertura a más alumnos, son actualmente inadecuadas frente a los cambios sociales y económicos que están ocurriendo en el país. El énfasis en la expansión de la cobertura no ha sido capaz de generar niveles satisfactorios de calidad, ni de promover la equidad económica y social. Además, el actual sistema ha demostrado ser impermeable a las demandas de los cambiantes mercados laborales (Stensaker et al., 2010).

En la mayor parte del país, la buena educación sigue estando concentrada en las clases altas y media alta. Más aún, mucho de lo que es aprendido tiene una aplicación limitada en el mundo del trabajo moderno. Estas deficiencias tienen un impacto muy negativo en los sectores pobres que dependen de la educación para la movilidad social y que no tienen otra opción que asistir a las universidades. Esta brecha entre oferta y demanda en la educación se ha exacerbado debido a los cambios que ocurren actualmente en el país (J. J. Díaz, 2008).

El modelo de planificación para el sistema universitario que funcionó durante más de cuatro decenios, estaba basado en el proteccionismo, los préstamos extranjeros, la explotación de los recursos económicos y los déficits presupuestarios internos. El nuevo modelo de planificación para la universidad peruana debe estar basado en la apertura de las economías

nacionales a la competencia internacional, la inversión extranjera, la innovación tecnológica, y los equilibrios macroeconómicos. La democracia como forma de gobierno ha ingresado a ser una parte importante en el país, y la administración pública está siendo rápidamente descentralizada. Sobre todo, se está integrando gradualmente en un nuevo orden económico y a un nuevo orden político mientras crea vínculos más estrechos con otros países. El modelo de desarrollo emergente ha traído consigo nuevas demandas tanto para los ciudadanos como para el Estado. Las economías abiertas, integradas al sistema global, requieren de una fuerza de trabajo internacionalmente competitiva con un énfasis en la ciencia y la tecnología. El retorno de los regímenes democráticos ha despertado nuevas demandas de parte de los ciudadanos a los servicios gubernamentales y existe una demanda creciente por parte de los gobiernos por contar con ciudadanos informados y responsables. La descentralización de la administración pública está poniendo un nuevo énfasis en la participación ciudadana, en la autonomía y en la responsabilidad de los gobiernos provinciales y municipales (ver Figura 29).

Figura 29. Modelo de reforma social: universidades del Perú entre los años 50 y 80

Fuente: Elaboración propia

Para enfrentar estas demandas, la educación superior en el Perú tendrá que perseguir, simultáneamente, objetivos desafiantes y a veces contradictorios: preparar a los alumnos para los trabajos de una economía moderna e internacionalmente competitiva; fomentar el cambio científico y tecnológico; promover la equidad social y la movilidad; y preparar a la gente para que participe en sistemas democráticos. Para alcanzar estos objetivos, se requiere de un sistema de educación superior que sea sensible a los cambios económicos y sociales, y capaz de ajustarse para satisfacer las demandas de la sociedad.

Desgraciadamente, los sistemas educativos no están respondiendo bien a estos desafíos. Hay una proliferación de universidades de dudosa calidad con el predominio de especialidades que conducen a la actividad burocrática. Existen inequidades inherentes a un sistema de difundidos subsidios a la educación superior y destaca la baja calidad de los profesores en todos los niveles del sistema (UNESCO-OREALC, 1992a);(Schiefelbein, 1995);(Bank, 1993).

El modelo que se continuó desde 1983 siguió siendo un modelo de reforma social, pero descentralizado; el Estado peruano delega con la ley universitaria N° 23733, (vigente hasta junio de 2014), la responsabilidad de la calidad universitaria a la Asamblea Nacional de Rectores, con la finalidad de dar más autonomía a las universidades y con el propósito de aumentar la eficiencia, responsabilidad y capacidad de respuesta de las universidades hacia su entorno (Barbara M. Kehm, 2011). También amplió el abanico de funciones que tenían que cumplir las universidades.

Estos aspectos, vistos desde el concepto de estado evaluador, ofrecen una perspectiva prometedora sobre la relación entre universidad, estado y sociedad. En otras palabras se le otorgó más autonomía a las universidades para que se autorregularan. Sin embargo, a cambio de esta autonomía se les exigió que rindieran cuentas no solamente al Estado, sino al público. Rendir cuentas en este contexto significa «dar pruebas de un uso eficiente y eficaz del dinero público» (Kehm, 2007)(ver figura 30).

Durante las 2 etapas anteriores el problema de la calidad universitaria se ve acentuada por el poco control que realiza el gobierno bajo la mala concepción de la autonomía universitaria, donde las universidades no permiten fácilmente coordinaciones integrales amparándose en el poco control de la ley universitaria vigente hasta julio de 2014 y donde la ANR tiene poca influencia (Neave, 2004).

Figura 29. Modelo de reforma social descentralizado: Universidades del Perú

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los retos y tendencias de la universidad peruana, con sus cambios políticos-económicos, la nueva legislación y las líneas de trabajo nos lleva a proponer un modelo de planificación como análisis de políticas. Esta planificación basa su epistemología en la toma de decisiones sobre un problema, una necesidad o una oportunidad por parte del poder político antes de que este suceda en el tiempo. «La decisiones primero, después la acción: ese era el modelo básico» (Friedmann, 1991);(A. Cazorla, 2007).

Este modelo de planificación responde de manera participada y tiene una doble dirección ya que, partiendo de las propuestas de los agentes beneficiarios, elabora criterios para la toma de decisión política, y, de otro lado, refleja sus propios criterios conforme al programa u objetivos que tienen en el horizonte. Las razones que nos llevan a este modelo de planificación son las siguientes:

Primero: La planificación supone un sujeto que planifica a un objeto, donde el rol del sujeto es representado por el Estado y el objeto es la educación superior universitaria en el Perú, siendo ambos independientes y el primero puede controlar al segundo.

Segundo: El sujeto que planifica debe diagnosticar la realidad para conocerla, buscando la verdad objetiva que, en consecuencia es única. Por cada actor que planifica debe existir un solo diagnóstico.

Tercero: Para comprender la realidad y adquirir capacidad de previsión de su evolución futura, es necesario descubrir sus leyes de funcionamiento, por lo que toda realidad social es explicable por medio del diseño de modelos analíticos.

Cuarto: La planificación se refiere al diseño del deber ser, donde no se consideran la incertidumbre, los eventos probabilísticos, los oponentes y lo político; estos elementos son considerados restricciones externas al plan.

Quinto: El Estado posee la exclusividad del plan, donde se propone un conjunto de objetivos propios con un «final cerrado», ya que la situación final de plan es conocida, al igual que los medios para alcanzarla; reduciéndose todo al cumplimiento del plan para alcanzar los objetivos.

Planificar la educación superior universitaria en el Perú significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptors), los contenidos básicos de la educación universitaria (las *common places*, aquello que suelen incluir todo lo referente a la educación universitaria), el marco curricular en que se ubica (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la educación universitaria y de su didáctica (experiencia docente y estilo personal), las características de los alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y los recursos disponibles (Figura 30).

Para que la planificación sea un proceso útil, debe ser capaz de vincular las variables endógenas y exógenas del proceso, los intereses de los actores con su visión del mundo y grados de poder, el esfuerzo de las organizaciones, la concepción y la posición de la planificación misma en el juego social; para ello es necesario tejer una red de relaciones de la planificación con esas y otras variables a nivel nacional, teniendo en cuenta el ámbito internacional.

Figura 30. Diferentes niveles de dialogo en la planificación de arriba hacia abajo

Fuente: Friedmann, 1993

Teniendo en cuenta que la responsabilidad y la intervención del Estado están justificadas, especialmente en temas como la subvención, la garantía de la calidad, la igualdad de acceso y la provisión de un marco legislativo (Weber, 2006);(J. Brennan & R. Naidoo, 2008). En este

sentido, el Estado peruano a través del Ministerio de Educación, ha decretado la ley que crea un órgano autónomo externo que garantiza la calidad de las universidades peruanas. La creación del SINEACE ha permitido un avance para la mejora de la calidad de la educación universitaria, pero de una manera todavía tímida porque no es obligatoria, solo para algunas carreras que el estado ve indispensables, como medicina, educación y derecho.

Este organismo independiente, autónomo de expertos creado por políticas del estado, está produciendo un cambio en la estructura política del sistema universitario peruano de un modelo de reforma social descentralizado a un modelo de análisis de políticas, con la finalidad de satisfacer las necesidades de la sociedad y de defensa de los intereses de las universidades, pero esta estructura no permite una retroalimentación de los intereses públicos o sociales, mediante el establecimiento de prioridades, por la endogamia de la ANR, esto no ha permitido dirigir el desarrollo universitario de tal manera que las universidades puedan contribuir al crecimiento económico y a la creación de riqueza (Figura 31).

Este cambio de estructura se ha acentuado con la nueva legislación (Ley Universitaria N°30220 del 8 de julio de 2014), la creación de la SUNEDU y las diferente líneas vigentes de trabajo en cuanto a educación superior universistaria.

Figura 31. Modelo actual de análisis de políticas descentralizado de la universidad peruana

Fuente: Elaboración propia.

5.2.2. El aprendizaje social. Condiciones para incorporarlo al modelo universitario peruano.

Existen otros modelos de planificación de carácter ascendentes, como la movilización social que escapa a nuestro estudio y el modelo de aprendizaje social. Este modelo ascendente, se considera bidireccional, pues se basa en el aprendizaje mutuo por parte de los planificadores y la población afectada (Friedmann, 1993);(A. Cazorla & Friedmann, 1995);(A. Cazorla et al., 2004). En ese sentido, el modelo de planificación como aprendizaje social rechaza las soluciones impuestas desde fuera y propone que se dé un diálogo entre las partes para integrar el conocimiento local o experimentado con el científico y adaptar y aproximar la planificación a la realidad de la población; es decir, sitúa a las personas en el centro y tiene en cuenta su contexto, en un proceso de aprendizaje basado en la acción (Friedmann, 1993);(A. Cazorla et al., 2007). La inclusión del contexto es, como se ha indicado, una de las características importantes en el proceso de desarrollo de capacidades para el liderazgo.

El modelo de planificación como aprendizaje social tiene rasgos comunes con otros modelos, como el enfoque de las capacidades de Sen (1999), también desarrollado por Nussbaum, que igualmente sitúa a la persona como agente principal de su desarrollo y considera que las capacidades se relacionan con el aumento de las oportunidades de las personas de ser y hacer aquello que ellas valoran (el enfoque considera que los bienes y servicios por sí solos no suponen desarrollo).

Para Friedmann, la planificación es «el intento de unir el conocimiento teórico y científico con las acciones en el dominio público» (citado en Cazorla, De los Ríos & Salvo, 2007, p. 151). Partiendo de esta definición, él estructura el conocimiento de la planificación según cuatro grandes tradiciones, definidas cada una de ellas según la posición que ocupe, como orientación social o transformación social, y según la afinidad ideológica que las caracterice, entre conservadora o radical. Estas cuatro tradiciones de la planificación son la reforma social, el análisis de políticas, el aprendizaje social y la movilización social. La figura 32 muestra las características de cada una de estas tradiciones planificadoras.

La reforma social y el análisis de políticas se caracterizan por una orientación social entendida como una combinación de control desde arriba. En cambio, la movilización social tiene su principio en una contra planificación desde abajo, como una reacción de las comunidades oprimidas y despojadas de poder que denuncian los males del capitalismo industrial que había ofrecido promesas de una mayor justicia social (Friedmann, 2002, citado en Cazorla, De los Ríos & Salvo, 2007). El aprendizaje social también responde a una planificación desde abajo: defiende la unión entre conocimiento y acción, pero se fundamenta en la idea de una planificación que está enraizada en la vida pública, vinculando la sociedad civil y la comunidad política. En este modelo está implícita la creencia de Friedmann en los procesos de descentralización y autonomía, que considera que la planificación no es una función exclusiva del Estado, sino que puede generarse en cualquier ámbito de la sociedad civil (Figura 33).

Figura 32. Mapa conceptual de los modelos de planificación

Fuente: Mapa Conceptual de los Modelos de Planificación (Yagüe Blanco, 2007).

Los orígenes de este modelo de planificación pueden encontrarse en un artículo de John Friedmann y George Abonyi titulado: *Social learning: A new model for policy research* (1976). En él, los autores combinan la idea de un aprendizaje mutuo entre expertos planificadores y clientes, con un modelo de aprendizaje experimental caracterizado por los siguientes aspectos: valores sociales específicos, imagen de la realidad, estrategia política y acción social. Tendría así un puente entre los diferentes contextos sociales involucrados en el desarrollo. De esta forma, el modelo propuesto se mostraba como una planificación basada en el aprendizaje social. En él, el proceso de aprendizaje empieza siempre con la acción, creando, como consecuencia de esta, una situación nueva, capaz de generar nuevos conocimientos, más allá de las hipótesis iniciales (A. Cazorla et al., 2007). Cazorla, De los Ríos, & Salvo (2007) señalan que la propuesta de Friedmann trasluce la existencia de una crisis de la planificación racional debida a la ruptura entre conocimiento y acción. Según estos autores, esta ruptura tiene su fundamento en tres razones:

Una crisis del conocimiento debido a la entrada de la subjetividad humana, que origina que la certeza sobre el conocimiento de la sociedad basada en el positivismo de Comte no sea ya válida. Aparecen así nuevas alternativas en la búsqueda de dicho conocimiento. Estos autores señalan que Friedmann vislumbra la importancia de enriquecer el conocimiento de la realidad con esta subjetividad humana a través de unos procesos de diálogo con los actores, las instituciones y los movimientos de la sociedad. Otra de las causas de esta ruptura es el paso acelerado de los acontecimientos históricos. La velocidad de los cambios en el mundo, con acontecimientos exógenos que distorsionan las condiciones iniciales en las que se había fundamentado el ciclo del proyecto de la planificación central, puede hacer que los planes y

proyectos previstos ya no sean válidos ni apropiados cuando estos estuvieran terminados. Finalmente, la necesidad de incorporar los problemas de ámbito global hacía que el futuro de la sociedad no pudiese ser cubierto exclusivamente desde una perspectiva central. La diversidad, el dinamismo y la complejidad de la problemática social hacen difícil que un único actor social sea capaz de encontrar la respuesta certera. En este nivel también aparecen las nuevas estructuras legales y los comportamientos institucionales no adecuados para enfrentar los problemas de la sociedad. Estas nuevas estructuras carecen de principios éticos y exigen que el planificador tenga presentes los valores normativos adecuados. Según Cazorla, De los Ríos y Salvo (2007), para Friedmann nuestro tiempo debe definirse como una época postmoderna, donde los métodos de planificación desarrollados en la modernidad no tienen ya cabida. La única opción viable sería la reconstrucción social y la planificación radical, como el modelo más adecuado para llevarla a cabo. Friedmann también señalaba en 1986 que la planificación postmoderna debía atender a la formación de comunidades políticas mediante una democracia popular; la autonomía territorial; la auto-producción colectiva y el descubrimiento de las personas en el contexto de las relaciones sociales. Con estas afirmaciones, este autor se adelanta a las propuestas de la bibliografía de la cooperación para el desarrollo surgida recién en la década de 1990, donde se propone ir hacia una mejora de la gobernanza local, dando así respuesta a implicaciones éticas y políticas que habían estado alejadas de los modelos propuestos hasta entonces: comunidad y solidaridad; objetividad, entendida como la capacidad para comprender y apreciar a los demás; sensibilidad ética y economía doméstica. En este sentido, la propuesta de Friedmann coincide conceptualmente con el enfoque de la postmodernidad de Llano (1988). Este autor propone la incorporación de nuevos principios para delinear el modo de trabajar de la época postmoderna. Estos criterios serían: el principio de gradualidad, el principio de pluralismo, el principio de complementariedad, el principio de integralidad y el principio de solidaridad.

Para Cazorla (1997), el principio de gradualidad expresa la diversidad que existe entre personas y en la realidad material. Ambos admiten matices y variedades. Citando a Llano, señala que el racionalismo moderno «nos ha acostumbrado a ver la realidad en blanco y negro (...). Las personas o los pueblos que no puedan estar a la vanguardia del supuesto progreso científico y técnico quedan marginados de la dinámica social, en la cuneta del subdesarrollo» (Friedmann, 1988 citado en Cazorla, 1997, p. 318). Por eso, Cazorla señala que potenciar un desarrollo endógeno, con su enorme variedad de formas y matices, puede dar origen a una actuación industrial en zonas rurales que sí cuide la base ecológica; algo que resultaría impensable en el rígido modelo moderno. El principio del pluralismo hace referencia, según Cazorla (1997), a los cambios que aparecen en el campo laboral. En la época postmoderna surgen nuevas formas de trabajar, rompiendo así el antiguo régimen laboral. Según este autor, esto se percibe en el mundo rural, donde a una actividad agrícola se le suma, hoy en día, la actividad forestal, e incluso, el turismo vivencial, una actividad totalmente innovadora en dicho mundo. Cazorla (1997) también reclama más programas de desarrollo enfocados en la formación de la gente. Para él, el desarrollo es una cuestión cultural más que una cuestión económica: se trata de asegurar que la gente sea capaz de acometer nuevas aventuras profesionales superando los miedos que nacen del desconocimiento. El principio de la complementariedad propuesto por Llano, se orienta a resolver una confusión propia del

modernismo: la diferencia entre distinto y contrario. Según este autor, la falta de este principio llevó a caracterizar la época moderna por una estrategia de conflicto, sin atender que lo real es la complementariedad; en palabras de Llano, «con posibilidad de las diferencias» (1988, citado por Cazorla, 2007). Para Cazorla, esta complementariedad puede darse en las relaciones urbano-rurales, permitiendo así un manejo equilibrado del medio ambiente y la actividad industrial. Además, como también señala Cazorla (2007), esta postura previene de un ecologismo desmesurado, propio de una concepción de conflicto entre rural y urbano. El principio de integralidad propuesto por Llano, es el que permite diseñar soluciones capaces de abordar toda la realidad, también el aspecto ético. «Tal planificación está orientada a valores especiales y no al beneficio. Es explícitamente normativa en su intención» (Friedmann, 1991, citado en Cazorla, 2007). O como comenta Cazorla (2007), se trata de ver la realidad desde la ética más que desde la técnica: arbitrar desde los fines más que desde los medios. El principio de solidaridad de Llano es el que reclama ámbitos sociales compatibles, en contraposición a los espacios sociales incompatibles propios de la época moderna. Este principio permite superar la primacía del capital sobre el trabajo, propia del liberalismo capitalista y que destruye la solidaridad con los contemporáneos, con los antepasados y con quienes vendrán después (A. Cazorla et al., 2007). Estos espacios de solidaridad se fundamentan en la consideración de la dignidad de la persona, y conducen también hacia el respeto a la naturaleza: legado de las generaciones pretéritas y futuro de las venideras. Una vez analizados los presupuestos de la planificación propuesta por Friedmann y Cazorla, es posible mostrar sus principales características. En este sentido, este estilo de planificación se caracteriza por (A. Cazorla et al., 2007) :

1. Un aprendizaje mutuo. Es decir, un estilo de planificación que combina dos tipos de conocimiento: el conocimiento personal, aquel saber íntimo que tenemos sobre nuestras vidas diarias, y el conocimiento procesado. Este aprendizaje mutuo se da también entre personas con distintas capacidades y habilidades, cuando ellas trabajan conjuntamente en la resolución de problemas comunes. Unos y otros aprenden de cada situación específica, transformando así sus conocimientos.
2. Un proceso de comunicación y diálogo abierto. Cuando se da una relación de confianza entre dos o más personas, es más eficaz el aprendizaje mutuo. De este modo, este estilo de planificación resalta las relaciones interpersonales, ubicándolas en el primer plano. También el concepto de gobernanza le da esta relevancia a las relaciones interpersonales.
3. Una estructura celular de pequeños grupos. Estas estructuras son necesarias para el desarrollo del diálogo, algo en lo que coinciden todos los científicos del aprendizaje social. El tamaño óptimo de estos grupos es de siete u ocho miembros. De este modo, la contribución de cada uno de ellos cuenta y el carácter reducido del grupo da fortaleza y estimula la formación de movimientos sociales, redes de trabajo y alianzas políticas siguiendo reglas sencillas. Estas ideas de Friedmann han sido precursoras de los Grupos de Acción Local (GAL), presentes en el modelo europeo de planificación del desarrollo rural (Comisión Europea, 1991, citado en Cazorla, De los Ríos & Salvo, 2007).

4. Una práctica social innovadora. El papel del planificador es fomentar la innovación social: la generación basada en la práctica social de nuevas fuentes de recursos y no la distribución de unos recursos escasos.
5. Un papel de la sociedad civil en la planificación. La sociedad civil queda definida como el ámbito principal para la planificación innovadora. Sin embargo, también se admite que estas prácticas se den en el dominio público del Estado, adaptando el sistema público a un orden político que privilegia la actuación civil.
6. Una lucha política. Estas diferencias pueden aparecer como consecuencia de empezar algo nuevo. Un proceso de cambio implica, casi siempre, oposiciones y obstáculos, y una cierta lucha política para superar la resistencia de los poderes públicos. Este modelo requiere una comunidad activa, comprometida políticamente, que ejerza algún control sobre sus medios de vida, y que pueda sostener responsablemente al Estado.
7. Una planificación desde abajo. De este modo quedan reflejados los verdaderos intereses de la gente comprometida. La práctica social innovadora resulta más eficaz cuando la organización celular alienta la formación de redes, movimientos sociales y coaliciones flexibles que pueden ser fuerzas muy potentes en la lucha por el cambio estructural.
8. Unos valores normativos. Estos valores implican tener un ideal de servicio y anteponer sus exigencias. Para favorecer los procesos de diálogo, John Friedmann inserta los valores normativos en los pequeños grupos. Estos grupos de acción, que contribuyen a lo que él denomina buena sociedad, trabajan con objetivos que van más allá del propio grupo. No es un grupo que actúa para sí, sino que sus objetivos están en el ámbito de la sociedad y del dominio público.

Este estilo de planificación refleja la relevancia de las interacciones entre los actores sociales. Genera espacios de interacción entre la sociedad civil y la comunidad política y entre teoría y práctica, creando así oportunidades y servicios alternativos para sectores específicos de la población. Sin embargo, la creación de estos espacios requerirá que, en ocasiones, el planificador asuma un rol de facilitador. Un rol que puede colocarlo en una posición incómoda y viviendo contradicciones y relaciones tensas que provengan de la diversidad de opiniones. Pero como comenta Friedmann, «estas tensiones afirman la riqueza incomparable y la diversidad del mundo en el que vivimos y que nos niega la posibilidad de soluciones simplistas» (A. Cazorla et al., 2007, p. 153). El planificador ya no actuará como experto (A. Cazorla & De los Rios, 2002) sino como un articulador de un proceso de aprendizaje que incorpora el conocimiento y la experiencia de la población en la creación de políticas, programas y proyectos. La responsabilidad de las decisiones se centra en las personas, se refuerza el papel de los líderes locales, adquieren valor e importancia los pequeños proyectos, y se abren las puertas para infundir a la gente la esperanza en su mejora. Con esta metodología, Friedmann y Cazorla proponen una vía innovadora para el desarrollo de las localidades pobres: el fortalecimiento del capital humano y el capital social de los hogares. Asigna también un papel importante al Estado, como ente que asegura la sostenibilidad de dicho desarrollo. Pero reclama, en primer lugar, unos recursos esenciales para estos hogares: un espacio vital propio, un tiempo disponible para acceder a las necesidades básicas, unas

redes sociales informales, una participación en organizaciones sociales, el acceso a la información relevante, los recursos financieros, los conocimientos y las habilidades, y las tecnologías de producción (A. Cazorla et al., 2007).

Este modelo es muy utilizado en el ámbito de la planificación, evaluación y dirección de los proyectos de desarrollo sostenido, donde su fortaleza está en el valor que tiene la mejora de las conductas humanas lograda por los agentes implicados, exigiendo a los planificadores, además de ciertas capacidades técnicas y contextuales, una especial sensibilidad social y sólidos principios éticos. Por ello, este modelo se puede aplicar en los proyectos de desarrollo donde el marco contextual pone el foco en las personas involucradas y promueve su empoderamiento (Sastre Merino, 2014).

En este sentido, la planificación, según el modelo de aprendizaje social, recoge los elementos arriba descritos y favorece que se produzca un aprendizaje sustentado en la práctica y una planificación basada en la combinación de la experiencia de las organizaciones y grupos locales y el conocimiento experto de las agencias y organizaciones de apoyo (A. Cazorla, 2007). Por esta razón, se le considera un modelo válido y adecuado para el desarrollo de capacidades.

Lo expuesto nos permite ver que las condiciones para que se del aprendizaje social en la planificación del sistema universitario peruano son bastante complicadas. Tanto la salud, como la educación son derechos de la sociedad civil, y a la vez, son responsabilidad del Estado. Por lo tanto, las decisiones que se den en torno a ellas son decisiones estratégicas del más alto nivel. Para Jamil Salmi (2011), alcanzar el objetivo de una cultura de excelencia y lograr resultados de alta calidad en las universidades requiere muchos años y un constante compromiso por parte de toda la comunidad, dentro o fuera de la institución. El autor termina diciendo que «hoy día, sin embargo, es poco probable que una universidad de rango mundial pueda establecerse rápidamente sin un entorno político favorable y una iniciativa y apoyo públicos, debido, sobre todo, a los altos costos involucrados en la creación de capacidades e instalaciones de investigación avanzadas» (Salmi, 2011, p. 21).

La nueva ley universitaria N° 30220, se encuentra en proceso de implementación y trata de acercar el conocimiento experto al conocimiento decisor. Estos son tomados finalmente tras los correspondientes “análisis de las políticas”, implicando directamente en el Ministerio de Educación a los auténticos actores de las mismas: las universidades, colegios profesionales, empresarios y sociedad civil. La unidad de evaluación se convierte así en un elemento de apoyo a los equipos decisores, prestando especial atención a la justificación de la procedencia de los datos aportados por el equipo evaluador externo, así como a la lógica de los procesos establecidos para su realización.

Aunque el proceso de evaluación y acreditación busca realizarse con un enfoque participativo, se sigue produciendo el modelo de planificación como análisis de políticas que se centra en la toma de decisiones, enfatizando en los procesos asociados de información para la decisión que en la propia decisión. La educación es una actividad tradicionalmente autoritaria, hay una fuerte tendencia de pensar que es muy vertical de arriba hacia abajo, pero con un sistema de licenciamiento y acreditación se crea un buen espacio de conciliación entre

la demanda y la necesidad, entendiendo por necesidad educativa aquello que el país necesita y aquello que los propios usuarios necesitan, respaldados por una asociación de rectores cuya función primordial sea la de defender los intereses de las universidades, que actúe como un órgano independiente de especialistas a quien el Estado pueda consultar, porque son los rectores quienes conocen mejor la problemática de su sector.

6. CONCLUSIONES

- En el proceso de la educación superior en el Perú, como en otros aspectos, se constata la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados. Tres fueron las influencias en este proceso: la influencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. Pero solo la española logra en su tiempo un dominio completo; las otras dos se insertan mediocrementemente, sin alterar demasiado sus líneas fundamentales.
- El sistema de gobierno dentro de las universidades peruanas está compuesto por cargos colegiados y unipersonales, y su estructuración académica está constituida por facultades o unidades académicas. Al igual que en el modelo francés, la universidad pública peruana está sujeta a la rigidez administrativa del Estado y, de alguna manera, está subordinada en cuanto a la dependencia administrativo-financiera del mismo. Aunque los modelos universitarios estudiados surgieron como un sistema de élites, luego se convirtieron en sistemas de masas: la universidad peruana actualmente es un sistema universitario de masas.
- Como se ha estudiado en la historia de la educación superior universitaria en el Perú, el modelo de Córdoba preconizado por el movimiento de reforma universitaria desde 1918 ha influido decisivamente en las leyes universitarias de 1946, 1969 y la Ley N°23733 de 1983 (vigente hasta junio de 2014), estructurando políticamente al sistema universitario peruano como reforma social, donde no se tiene en consideración la opinión de los afectados por la toma de decisiones desde arriba. Esto nos ha llevado a no tener un plan de educación superior universitaria nacional; las experiencias políticas a las que hemos estado condenados han reaccionado cada una a su manera sobre la educación superior.
- Se puede evidenciar que desde los ochenta, el Estado se ha desentendido de su responsabilidad como garante de la calidad de la educación superior universitaria, en un giro hacia la dirección a distancia: a través de la ANR, en temas de calidad, y del CONAFU, en temas de creación y licenciamiento de universidades. Esta actuación ha dado más autonomía a las universidades por la endogamia de la ANR y del CONAFU, consiguiendo que el papel del Estado como representante de la soberanía nacional se redujera. Esta autonomía universitaria debió aumentar la eficiencia, responsabilidad y capacidad de respuesta de las universidades hacia su entorno, lo que no se dio en su totalidad, solo por algunas universidades.
- Una preocupación latente radica en la calidad y pertinencia de la educación superior universitaria en Perú, a raíz de la ley N° 882, que nos solo permitió la inversión privada

en la educación superior universitaria, sino que acuñó un nuevo concepto de universidad peruana. Si bien no existe evidencia directa sólida que permita concluir al respecto, cabe preguntarse si la expansión de la oferta ha sido capaz al menos de mantener un nivel de calidad aceptable. Ante la rápida expansión de la demanda y la oferta se requiere con urgencia que el país cuente con un sistema efectivo y eficiente de acreditación de la calidad de la educación.

- De los resultados de la investigación en el presente capítulo, se concluye el interés por el proceso de Bolonia como modelo a seguir, tanto en el campo académico como político, cuyo objetivo común se centró en crear «un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo». De la investigación de la historia de la universidad peruana, se encuentra mucha similitud en la estructura universitaria con el modelo español. Este modelo para aproximarse al EEES, empieza por un cambio de su estructura política de reforma social (LRU) a un modelo de análisis de políticas, de arriba abajo y hacia un lado con una agencia externa de garantía de calidad que implementa los 6 objetivos específicos del proceso de Bolonia, por lo que para aproximarnos como universidad peruana a un modelo universitario de calidad, tenemos que partir de un objetivo común y de unos objetivos específicos que lleven a la universidad peruana a competir en el ámbito internacional, tal como lo está haciendo España dentro de EEES.
- El modelo ANECA (agencia externa de garantía de la calidad en el modelo español), responde a los 6 objetivos del proceso de Bolonia; por lo tanto, si se quiere planificar un modelo para Perú, tenemos que partir de unos objetivos específicos que, de acuerdo al análisis de nuestra realidad, son cuatro: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas. Como punto de partida para la planificación de la educación universitaria en el Perú, queda analizar la estructura política necesaria para dar un avance de reforma social a un modelo cuya estructura política tenga en consideración la opinión de los afectados por toma de decisiones desde arriba.
- De la comparativa de la situación universitaria actual con cada uno de los objetivos específicos del proceso de Bolonia, se propone un programa de acción, para la política educativa universitaria, que se basa en un objetivo común claramente definido, un calendario para lograrlo y un conjunto de objetivos específicos como líneas de acción para el modelo de planificación del sistema universitario en el Perú. Se considera especialmente relevante que el sistema universitario peruano encuentre un camino a la hora de definir nuevas relaciones entre universidad, Estado y mercado, y modernizar el liderazgo y gestión institucional de acuerdo con los nuevos retos y demandas.
- La movilidad académica es incipiente; no obstante muestra a través de sus protagonistas lo importante que resultan las experiencias adquiridas durante la estadía de los estudiantes que regresan después de efectuar estudios en las universidades de los países seleccionados. La internacionalización de la educación superior incluirá necesariamente los siguientes temas: procesos y criterios de acreditación, confianza en la cooperación, idénticos estándares de evaluación de calidad, reconocimiento de títulos y diplomas.

Todos estos tópicos permitirán una mejor y mayor comparabilidad y compatibilidad entre los sistemas educativos, lo que redundará en beneficio de la movilidad entre estudiantes.

- La gestión universitaria tiene impacto en la sociedad, en virtud de ser una organización de educación superior que lidera el saber y la ciencia, siendo considerada por los actores sociales como referencia ante los fenómenos, situaciones y/o eventos de naturaleza política, cultural, científica, humanística y social. Por lo tanto, debe crear confianza ante la sociedad por su eficiencia, eficacia y calidad, reflejada a través del fruto de una evaluación objetiva y transparente, lo que en la actualidad nos va a diferenciar del mundo, y es lo que lo fortalece en credibilidad y en contra de la corrupción.
- Las condiciones para que se dé el aprendizaje social en la planificación del sistema universitario peruano, son bastante complicadas. La educación es un derecho de la sociedad civil y a la vez es responsabilidad del Estado; por lo tanto, las decisiones que se den en torno a ellas son decisiones estratégicas del más alto nivel. En consecuencia, para alcanzar el objetivo de una educación superior universitaria de excelencia y lograr resultados de alta calidad en las universidades, se requieren muchos años y un constante compromiso por parte del Estado, con un entorno político favorable y una iniciativa y apoyo públicos, debido, sobre todo, a los altos costos involucrados en la creación de capacidades e instalaciones de investigación avanzadas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. E. (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. World Bank Publications.
- Allégre, C., Blackstone, T., Berlinger, I., & Ruet. (1998). *Declaración Conjunta de La Sorbona, para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado de http://www.aneca.es/modal_eval/doc.
- ANECA. (2004). *Programa de evaluación institucional*. Madrid: Guía de Autoevaluación.
- ANECA. (2005). *Acreditación: Criterios, Indicios e Indicadores*. Madrid.
- ANECA. (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias Conducentes a títulos oficiales españoles de grado y master*. Madrid.
- ANR. (Varios años). *Asamblea Nacional de Rectores*. Lima. Recuperado de <http://www.anr.edu.pe/index.php/eventos-y-noticias/prensa-publicaciones/boletines>.
- Appleseed. (2003). *Engines of Economic Growth, The Economic Impact of Boston's Eight Research Universities on the Metropolitan Boston Area*. Recuperado de http://www.masscolleges.org/files/downloads/economicimpact/EconomicReport_Full%20Report_FINAL.pdf.
- Arredondo, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odisea. Revista electrónica de Pedagogía*.
- Arregui, P. (1993). Empleo, ingresos y ocupación de los profesionales y técnicos en el Perú. *Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Notas para el Debate, No. 9*, 9-48.
- Barban, D. A. (1999). The Sorbonne Declaration- follow-up and implications. A personal view.

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bergen, C. d. (2005). *The European Higher Education Area- Achieving the Goals*.
- Berlín, C. d. (2003). *Realising the Europe Higher Education Area*. Berlín, septiembre 2003.
- Recuperado de [<http://www.uam.es/europea/Berlin%comunicado.pdf>].
- Bolívar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.
- Bologna. (1999-2010). *Bologna Proces. Achievements, Challenges and Perspectives*: Recuperado de http://www.duz.de/docs/downloads/duz_spec_Bologna.pdf.
- Bologna. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Denmark: Ministry of Science, Technology and Innovation. Recuperado de <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main>.
- Bolonia. (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Recuperado de <http://www.uam.es/europea/Berlin%comunicado.pdf>. 15/04/2004.
- Bolonia. (1999). *Declaracion de Bolonia (español)*. Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>.
- Bordás, M. I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.
- Boutinet, J. P. (1996). *Anthropologie du projec*. Paris: Presse Universitaires Francaises.
- Bowen, W. G., Matthew, M., & Chingos, M. S. M. (2009). *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities*, Princeton University Press. New Jersey: Princeton.

- Brennan, J., & Naidoo, R. (2008). Higher Education and the Achievement (and/or Prevention) of Social Justice. *Higher Education* N° 56, 287-302.
- Bruce, P. (1920). *A History Of The University Of Virginia. T. II*. New York: The McMillan Company.
- Brunner, J. (2008, June). *Educación Superior en América Latina: elementos para un enfoque comparativo*. In presentación en la Conferencia Regional de Educación Superior.
- Bugarin Olivera, R. (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *Rev. Mex. Orient. Educ., abr. 2009, vol.6, no.16*, 50-58, ISSN 1665-7527.
- Cabezuelo, L., & Francisco & Sierra Sánchez, J. (2009). *La renovación de la docencia del Periodismo en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): nuevas herramientas de enseñanza-aprendizaje*, en Pinto, Ricardo Jorge & Sousa, Jorge Pedro (Coords). Porto, Portugal: Os Jovens e a Renovação do Jornalismo. Edições Universidad Fernando Pessoa. Depósito legal:287738/09. ISBN: 978-989-643-025-2.
- Canosa, J. (2007). *Cómo crear una universidad de élite en Libertad digital*. Recuperado de <http://revista.libertaddigital.com/como-crearuna-universidad-de-elite-1276233782.html>.
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la Era de la Información*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cazorla, A. (2001). *Presentación del libro Planificación en el ámbito público de John Friedmann*. Madrid: Colección Estudios. Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Cazorla, A. (2006). *Planificación para la sostenibilidad. Proyectos de Ingeniería en un ámbito local-rural*. Universidad Politécnica de Madrid: Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos.
- Cazorla, A. (2007). La Innovación para el desarrollo: Modelos de planificación. Recuperado de <http://expgrafica.uma.es/Asignaturas/doctorado/ingenieria/document07/Innovacionparaeldesarrollo1.pdf>.

- Cazorla, A., Alier, J. L., & de Gracia, J. J. d. l. R., I. (1999). *Metodología para identificar proyectos en un ámbito público regional: El PRISMA de la Comunidad de Madrid. Capítulo 15.* .
- Cazorla, A., de los Ríos Carmenado, I., & Salvo Mendivil, M. (2004). *Trabajando con la gente: Modelos de Planificación para un Desarrollo Rural y Local*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, Departamento de Proyectos y Planificación.
- Cazorla, A., & De los Ríos, I. (2002). *Sensibilidad social y desarrollo rural: La innovación como proceso de aprendizaje social. In: Innovación para el desarrollo rural: La iniciativa Leader como laboratorio de aprendizaje*. Madrid: Consejería de Economía e Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid.
- Cazorla, A., De los Ríos, I., & Salvo, M. (2007). *Desarrollo Rural: Modelos de Planificación*. Madrid: Ediciones Peninsular.
- Cazorla, A., & Friedmann, J. (1995). *Planificación e ingeniería. Nuevas tendencias*.
- Cazorla Montero, A., de los Ríos Carmenado, I., Díaz-Puente, J. M., & Salvo Mendivil, M. (2007). Hacia un nuevo modelo de planificación regional de la inversión pública: El caso PRISMA de la Comunidad de Madrid. *Estudios Geográficos*, 68(263), pp. 417-439.
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. California: Univ of California Press.
- Clark, B. R. (1992). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. Azcapotzalco: UNAM.
- Clark, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacio de investigación y docencia*. México: Miguel Ángel Parrúa. UNAM.
- Cobo, J. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis. Tesis Influencia de los Modelos Universitarios*. Madrid: Ed. Narcea.
- Cohen, D. (2002). *Nuestros tiempos modernos*. Barcelona: Editorial Tusquets.

- Commission Europe. (2005a). *Communication from the Commission: Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf.
- Commission Europe. (2005b). *Expert Assessment Manual for the assessment of proposals for Erasmus Mundus Masters Courses (Action 1) and Erasmus Mundus Partnerships (Action 3) submitted under the Erasmus Mundus programme*. Directorate General for Education and Culture. Brussels.
- Commission Europe. (2006). *Communication from the Commission: Delivering on the Modernisation Agenda for Universities, Education, Research and Innovation*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf.
- Commission Europe. (2008). *Education and Training 2010*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf.
- Corbella, M. R. (2004). El espacio Europeo de educación superior y las titulaciones de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61.
- Cowlwy, W. H., & Williams, D. (1991). International And Historical Roots Of American Higer Education.
- CRE. (2000). The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation.
- CRUE. (2000a). *Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: Declaración de Bolonia: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices*. Recuperado de <http://www.crue.org/apadsisuniv.htm>.
- CRUE. (2000b). Informe Universidad. Madrid.
- CRUE. (2002). Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: La declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Recuperado de <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/17-072002.htm>.

- CRUE. (2003). *Declaración de la conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el espacio europeo de educación superior*. Santander, septiembre 2003. Recuperado de <http://www.uam.es/europea/330178.pdf>. 23/04/2004.
- Charle, C. (2004). "Patterns." *A History of the University in Europe, Vol. III: Universities In the Nineteenth and Early Twentieth Centuries* (pp. 35-80). New York: Ed. Walter Rüegg. New York: Cambridge University Press.
- Davies, R. (2008). *The Bologna process: The quiet revolution in nursing higher education School of Health Science, Swansea University, Glyndwr Building, Singleton Park, Swansea SA2 8PP, United Kingdom Accepted 8 May 2008. Available online 10 July 2008.*
- De la Peña, J. I., & Periañez, I. (2005 A). *El compromiso de evaluación institucional en la Universidad del País Vasco. En "VI Foro de Almagro: La Evaluación, Acreditación y Certificación en el marco de la convergencia europea"*. Ciudad Real: Ed. Universidad Castilla-La Mancha. Pp. 141-161.
- De la Peña, J. I., & Periañez, I. (2005 B). *Evaluación de Titulaciones de Empresa en la UPV/EHU: Algunos Indicadores de Rendimiento. Documento de Trabajo presentado al VII Foro de Almagro: Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad de las Universidades en el EEES*. Ciudad Real: Universidad Castilla-La Mancha.
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de las competencias. *Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia,. Programa Estudios y Análisis*, Recuperado de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf>.
- Diaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(12), 1-13.
- Diaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, v. 28, n. 111, p. 7-36. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/>. Acceso en: 14 jun. 2007.
- Diaz, H. (2000). La reforma del mercado educativo. Abusada, R. et al. "La Reforma Incompleta". Instituto Peruano de Economía y Universidad del Pacífico.

- Díaz, J. J. (2008). *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta*. En: BENAVIDES, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, 2008. p. 83-129.
- EAIE. (1999). *The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education signed in Bologna, 1999*. An EAIE comment. Recuperado de www.eaie.nl/about/comments/Bologna.html. Visitado en 1999
- ENQA. (2005a). *European Association for Quality Assurance in Higher Education Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>. Se puede consultar en español en <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf>.
- ENQA. (2005b). *European Association for Quality Assurance in Higher Education. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.
- ENQA. (2005c). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association For Quality Assurance in Higher Education. Disponible en Internet: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main doc/050221_ENQA_report.p.
- Estebaranz, A. (2003). *La planificación en la universidad*. In: MAYOR, C. (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB. p. 83-111.
- European University Association. (2005). *"Trends IV: European Universities Implementing Bologna"*. Brussels.
- Ministerio de Educación. (2001). *"Towards the European Higher Education Area*. Praga, mayo 2001. Recuperado de <http://www.crue.org/comcumbrepraga.htm>.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima, Perú: GRADE, Documento de Trabajo 45.
- Ferrer, P. (1973). *La universidad a examen*. Barcelona: Ariel.

- Friedmann, J. (1981). *Planning as social learning. Preface to the reissue of retracking-America: A theory of transactive planning*. Emmaus, PA: Rodale Press.
- Friedmann, J. (1986a). *Regional development in industrialized countries: endogenous of self-reliant? In M. Bassand, E.A. Brugger, J. M. Bryden, J. Friedmann & B. Stuckey (Eds.), Self reliant development in Europe (pp. 203-216)*. Brookfield, VT: Gower.
- Friedmann, J. (1986b). *Planning in the public domain. From knowledge to action*. New Jersey: Princenton University Press.
- Friedmann, J. (1988). *World city futures: The role of urban and regional policies in the Asia-Pacific region. In Yue-man Yeung (Ed.), Urban development in Asia: Retrospect and prospect*. Hong Kong: Institute of Asia-Pacific Studies, Chinese University of Ho.
- Friedmann, J. (1991). *Planificación en el ámbito público*. Madrid: Ministerio para las administraciones públicas, Colección de Estudios. Serie Administración General.
- Friedmann, J. (1993). Toward and Non – Euclidean mode of planning. *Journal of American Planning Association*, 482.
- Friedmann, J. (2001). *Intercity networks in a globalizing era. In A. J. Scott (Ed.), Global City-Regions: Trends, Theory, Policy (pp. 119–138)*. Oxford University Press, Oxford, 119–138.
- Gimeno, J. (2005). *Nos habíamos olvidado del alma mater.¿ Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades?.* J. Gimeno (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Informe Final. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning-América Latina: un proyeco de las universidades*. *Revista Iberoamericana de educación* N°35, 151-164.
- González, S., Brunner, J., & Salmi, J. (2013). International comparison about academic salaries: an exploratory study. *Calidad en la Educación*, 39.

- GRADE. (1990). Grupo de Análisis para el Desarrollo Educación superior en el Perú: datos para el análisis. Documento de Trabajo. No. 8.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary University teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The journal of Higher Education*, v. 72, n. 6, p. 699-729.
- Haug, G. (2005). *Reformas universitarias en Europa en el contexto del proceso de Bolonia: Retos y oportunidades, en Lanzamiento de un proyecto universitario Latinoamericano*. México: CENEVAL, p. 13.
- Haug, G., & Kirstein, J. (1999). *Trends and issues in European Higher Education, 1998-1999, por Guy Haug y Jette Kirstein, editado por la Confederation of European Union Rectors. Conferences y the Association of European Universities*: Recuperado de http://www.aic.lv/bolona/acebook/Trends_all.pdf.
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf.
- Hawes, G., & Donoso, S. (2003). Organización de los estudios universitarios en el marco de la Declaración de Bolonia.: Documento de Trabajo.
- Hays, W. L. (1973). *Statistics for the social sciences (Vol. 410)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kehm, B. M. (2007). *The impacts of University Management on Academic Work: Reform Experiences in Austria and Germany*: Management Revue.
- Kehm, B. M. (2011). *La Gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: OCTAEDRO-ICE.
- Keith, P. (2008a). *The Impact of International Students in Massachusetts Higher education*: Recuperado de

<http://www.masscolleges.org/images/PDF/impactofinternationalstudentsinmassachusettsshighereducation.pdf>.

Keith, P. (Producer). (2008b). The Impact of International Students in Massachusetts Higher Education. Recuperado de

<http://www.masscolleges.org/images/PDF/impactofinternationalstudentsinmassachusettsshighereducation.pdf>.

Latina, T. A. (2004-2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final- Proyectos*. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

Lucas, C. J. (2006). *American higher education: A history*. Palgrave Macmillan.

Maravall, J. M. (1986). *El desarrollo de la Reforma Universitaria, intervención ante el Consejo de Universidades en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo el 13 de septiembre de 1986*. Recuperado de http://www.bduimp.es/archivo/conferencias/pdf/20-06_86_10060_08_Maravall_Desarrollo_idc5363.pdf.

Martinez Bonafé, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 127-144.

MINEDU. (2006). *Ministerio de Educación. La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2006*. Lima: Serie Cuadernos de reflexión y debate VII. Dirección de Coordinación Universitaria.

MINEDU. (2007). *Ministerio de Educación. Información General*. Revisado el 15 de junio de 2007.

Ministerio de Educación. (2002). *Programa de trabajo sobre los objetivos futuros de los sistemas de educación y formación en Europa*. (Documento del Consejo).

Ministerio de Educación. (2003 a). *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*. Recuperado en

http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/RD_Suplemento_Europeo_Titulo.pdf.

- Ministerio de Educación. (2003 b). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de clarificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo.* Recupeardo en http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/RD_Creditos_Sistema_calificaciones.pdf.
- Ministerio de Educación. (2004). *Proyecto de Real Decreto por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado.* Recuperado en <http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/R.D.%ZOPOSTGRADO%ZO5.10.2004.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2009a). *Datos y Cifras del Sistema Universitario, Curso 2009-2019.* Madrid.
- Ministerio de Educación. (2009b). *Informe sobre los resultados de las evaluaciones de la CNEAI, la situación en 2009.* Recuperado en <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/organismos/cneai/2009-info-v5.pdf?documentId=0901e72b8008d9ff>.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- Mora, J. G., & Fernández Lamarra, N. (2005). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad, Comisión Europea-EDUNTREF, Buenos Aires, junio 2005.*
- Morgenstern, O., & Press, P. U. (1963). *On the accuracy of economic observations (Vol. 2).* Princeton: Princeton University Press.
- Moscoso, P. (2003). *El Proceso de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas: El camino hacia la Acreditación. Jornadas de Acreditación y Calidad. Asociación Alexander Von Humboldt de España. Alcalá de Henares.*

- Muñoz, E. (2002). *Veinticinco años en la evolución del sistema, Quark, Un análisis de la política científica en España*, N.º 22-23, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- Nava, H. L. (2005). *Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú*. UNESCO-IESALC, Asamblea Nacional de Rectores.
- Neave, G. (2004). The Bologna Process and the Evaluative State. En: UNESCO Forum Occasional Paper series Paper, n° 7: Managerialism and Evaluation in Higher Education.
- OECD. (2008). *Informe OECD sobre el estado de la Educación Superior de España*.
- OECD. (2009). *Reviews of Tertiary Education - Spain*. Por Paulo Santiago, José Joaquín Brunner, Guy Hang, Salvador Malo y Paula Pietroggiacomio www.oecd.org/dataoecd/13/44/42309226.pdf.
- OECD. (2010). *Education to day crisis survey 2010 - The impact of the economic recession and fiscal crisis on education in OECD countries- OECD Directorate for Education Working Paper No. 56*.
- Ortega, & Gasset. (1930). *Misión de la Universidad* (reeditado en *Obras Completas*, tomo IV pp.313-353, Alianza, 1987). Madrid.
- Paganani, R., & González, J. (2002). *El crédito Europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico*. Madrid, octubre.
- Palma, M., De Los Ríos, I., & Miñán, E. (2011). Generic competences in engineering field: a comparative study between Latin America and European Union. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 576-585.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (2009). *University governance*. Springer Netherlands.
- Parsons, W. (2013). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Mexico: FLACSO.
- Pastor, J. M., Raymond, J. L.-., & Serrano, R. L. (2006). *El rendimiento del capital humano en España*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).

- Pastor, M. J., Raymond, J. L., & Serrano, R. L. (2006). El rendimiento del capital humano en España. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- Peces-Barba, G. (2002, 09 18). Elogio de la LRU. *El País*.
- Pelfrey, P. A. (2004). *A Brief History of the University of California, Berkeley: University of California*.
- Pérez Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2001). *Educación Superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Periáñez, I., & De La Peña, J. I. (2005). *Criterios para un Espacio Europeo de Educación Superior: Algunos indicadores en Economía y Empresa para la UPV/EHU*. En Best Papers Proceedings 2005: XIX Congreso Nacional y XV Hispano-Francés de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa", Pp. 569-580. Vitoria.
- Periáñez, I., & De La Peña, J. I. (2006). *De las Acciones de Mejora a la Acreditación. VII Foro de Almagro: Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad de las Universidades en el EEEES*. Ciudad Real: Ed. Universidad Castilla-La Mancha.
- Prelot, M. (1963). *Instituciones escolares y transformaciones sociales: sus relaciones desde hace 150 años en la enseñanza. Problema social*. Ed. Jus, México, de la tesis de Maestría en Ciencias de la Educación.
- “Influencia de los Modelos Universitarios Contemporáneos de Francia, Alemania y Estados Unidos en el Modelo Académico de la Universidad de Guadalajara” Irma S. Pérez García y Jesus Huerta Amesola. UAQ. Marzo, 2001.
- Rauret I Dalmau, G. E. M. M. A. (2006). *El Modelo Español: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Presentado en los encuentros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo “La aplicación los criterios para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”*. Una propuesta de Futuro. Santander.
- Real Decreto 49. (19 de enero 2004). *Sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*.
- Real Decreto 55. (21 de enero 2005). *Por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado*.

- Real Decreto 56. (21 de enero de 2005). *Por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.*
- Rizvi, F. (2011). *Simposio Internacional organizado por la sociedad de Educación Comparada en Europa (CESE) y el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), en abril de 2011: con el tema "Las universidades, los Estados y los mercados en una Europa que cambia: hacía una gobernanza creativa de la enseñanza superior".*
- Rojo, J. (2001). *La gestación de un sistema en el marco de los "felices ochenta"', Quark, Un análisis de la política científica en España, N.º 22-23. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.*
- Rosselló Nicolau, G. (2005). *Evaluación Institucional: Evaluación y Acreditación. Jornada sobre la adaptación de la Universidad al EEES. San Sebastián: 5-7 de septiembre.*
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior. Madrid: Narcea. 224 p.*
- Rüegg, W. (2004). *"Themes." A History of the University in Europe, Vol. III: Universities In the Nineteenth and Early Twentieth Centuries. Ed. Walter Rüegg. New York: Cambridge University Press, 2004. 3-31.*
- Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada: Europa y EEUU, Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. Colaboradores: Marta Moreno, Ludger Mees eta Juan Ignacio Pérez.*
- Salaburu, P., Haug, G., & Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible. Edit. Academia Europea de Ciencias y Artes. Madrid.*
- Salaburu, P., Mees, L., & Pérez, J. I. (2003). *Sistemas universitarios en Europa y EEUU. Academia Europea de Ciencias y Artes.*
- Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: Lessons of experience. The road to academic excellence: The making of world-class research universities. 32-342.
- Salmi, J. (2013). If ranking is the disease, is benchmarking the cure?. Rankings and Accountability. *in Higher Education*, 235.

Salzburgo. (2005). *Bologna Seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society"*

Conclusions

and

Recommendations:

http://www.aneca.es/media/157718/11foro_docs_salzburgo.pdf.

Sánchez-Asiaín, J. A. (2010). *Economía española, modelo viejo-modelo nuevo. Discurso leído en la Sesión Ordinaria de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, en Madrid, el 26 de enero de 2010.*

Sánchez Ferrer, L. (1996). Las relaciones entre la gobernabilidad democrática y los sistemas educativos: un estado de la cuestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 79-103.

Sastre Merino, S. (2014). *Desarrollo de capacidades para el liderazgo en proyectos de desarrollo rural. Aplicación a comunidades Aymaras (Doctoral dissertation, Agronomos)*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Schiefelbein, E. (1995). *Education Reform in Latin America and the Caribbean: An Agenda for Action. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 37. Santiago, Chile: UNESCO.*

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257-271.

Sierra Sánchez, J., & Cabezuelo Lorenzo, F. (2009). *La formación en competencias digitales de los futuros periodistas: la experiencia curricular de la Universidad San Jorge. Ricardo Jorge Pintoy Jorge Pedro Sousa (Coords.): Os Jovens ea Renovação do Jornalismo. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.*

Sorbona, D. d. l. (1998). París, 25 de Mayo de 1998.

Stensaker, B., & Gortnitzka, A. (2009). *The Ingredients of Trust in European Higher Education. En: Kehm, B. M; Huisman, J.; Stensaker, B. (eds.) (2009). The European Higher Education Area: perspectives on a Moving Target. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 125-139.*

Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L., & Westerheijden, D. (2010). The Impact of the European Standards and Guidelines in agency Evaluation. *European Journal of Education* 45 (4), pp. 577-587.

- The World Bank. (1993). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*. Washington, D.C.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo*, Barcelona. Editorial Paidós.
- Tuson, M. (2002). *¿Sueñan los jóvenes investigadores con una carrera profesional?*, *Quark*, Un análisis de la política científica en España, N.º 22-23, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- UNESCO-OREALC. (1992a). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- UNESCO-OREALC. (1992b). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*. Santiago, Chile.
- UNESCO. (1999). *Reporte sobre educación de Estados Unidos para la Unesco. Profiles of national reports of education systems*: IBE Sitio de internet: www.ibe.unesco.org.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, UNESCO, Paris. Disponible en Internet: <http://www.unesco.org/education/bed/guidelines>.
- Vila, L., Davila, D., & Mora, J. G. (2010). *Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm. 1, pp. 5-23: <http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/23/competencias>.
- Villardón Gallego, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.
- Weber, L. (2006). Nature and Scope of the Public Responsibility for Higher Education and Research. En: Weber, L; Bergan, S. (eds.). *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Council of Europe Higher Education Series, n° 2. Strasbourg: Council of Europe. p. 29-43.
- Wildavsky, A. (1973). *If planning is everything, maybe it's nothing*. *Policy Sciences* 4, n° 2 (junio): 127-153.

- Wolf , A. (2002). *Does Education Matter?*, . London: Penguin Books.
- Yagüe Blanco, J. L. (2007). *Modelo de Regionalización para el desarrollo Local. Aplicación a la República de Uruguay. Doctoral dissertation, agrónomos*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Yaniz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, n. 24, pp. 17-34. Disponible en Internet: <<http://www.um.es/educatio>>
Acceso en: 25 jun. 2007.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, Pág. 73.
- Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES: Documento de trabajo.
- Zabalza, M. A. (2009). Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR On-Line*, 9(34), 123.

CAPÍTULO III
BASES PARA UN NUEVO MODELO
DE PLANIFICACIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERISTARIA EN PERÚ

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	239
2. ESQUEMA CONCEPTUAL DEL MODELO	240
3. ACTORES DEL MODELO Y SU RELACIÓN	245
3.1. El Estado.....	246
3.2. La SUNEDU y el SINEACE.....	247
3.3. La asociación de rectores (ex ANR).....	248
3.4. Universidades públicas y privadas.	249
4. OBJETIVO COMÚN Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL MODELO	250
4.1. Objetivo Común	250
4.2. Objetivos Específicos.....	252
4.2.1. Competencias:	252
4.2.2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.....	253
4.2.3. Créditos académicos	259
4.2.4. Calidad de los programas	261
3. CONCLUSIONES	263
4. BIBLIOGRAFÍA	266

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de compatibilidad, de comparabilidad y de competitividad de la educación superior universitaria no es una aspiración exclusiva del EEES. El actual proceso de globalización al que asistimos está marcado, entre otras cosas, por la creciente movilidad de los estudiantes, que requieren información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos; además, hay que tener en cuenta la movilidad de los profesionales. Los empleadores actuales y futuros, dentro y fuera del Perú y de América Latina, exigirán conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinadas. Finalmente, en una etapa de internacionalización como la que estamos viviendo, la universidad, como actor social, se enfrenta a desafíos y a responsabilidades, sin tomar en cuenta de qué lado nos encontremos. Las instituciones de educación superior universitaria deben asumir un rol protagónico en los distintos procesos que vamos construyendo como sociedad, y ese rol se vuelve crucial cuando hablamos de un modelo para la educación superior universitaria en el Perú.

En el capítulo II de la investigación, se han justificado las bases para proponer una política universitaria con un objetivo común y cuatro objetivos específicos para la educación superior universitaria en el Perú. Según Rodríguez (2011), es necesario un plan de desarrollo para formar a los profesionales que el Perú requiere. El sistema universitario en el Perú debe comprender cómo actúa su entorno y tomar en cuenta cuáles son sus oportunidades y amenazas a la que está sometido constantemente por decisiones políticas, para tratar de sobrevivir, de esta manera, en un medio totalmente cambiante y lleno de incertidumbre. La universidad debe transformar y provocar el cambio, mejorando los saberes que necesita la sociedad demandante, es decir, formar un profesional altamente competitivo y adaptado a las demandas sociales, colocando de esta manera a los estudiantes en el primer plano dentro de una perspectiva para toda la vida.

Por otro lado, a pesar de que ha quedado justificada la importancia de un modelo de planificación para la educación universitaria peruana, se puede apreciar que la educación universitaria en el Perú como resultado del capítulo II está fundamentada en un modelo de planificación de reforma social. Por ello, en este capítulo se plantea como objetivo diseñar un modelo de planificación de análisis de políticas, definido como una disciplina que pretende dar respuesta a las necesidades de una organización planteadas por los nuevos modelos culturales y sociales (H. Díaz, 2000).

El modelo propuesto busca promover que el sistema universitario alcance su pertinencia económica y social cuando los objetivos específicos planteados en cuanto a la docencia, la investigación y la extensión, respondan a lo que la sociedad demanda, aprovechando al máximo los recursos que pone en sus manos. Esto lleva a analizar las reformas del Estado y el impacto de esta, en las políticas universitarias, con atención especial a la calidad, investigación, innovación, movilidad y subvención.

2. ESQUEMA CONCEPTUAL DEL MODELO

En estos momentos la educación universitaria en el Perú está pasando por un proceso de transición, desde la promulgación de la nueva ley universitaria y con la creación de la SUNEDU, se tenía una ley universitaria de hace 30 años. Ahora el Estado tendrá una rectoría sobre la educación superior, y trabajará para sentar las bases para que las universidades investiguen comprometidas con el desarrollo del país. (R. Cuenca, 2015).

Este esfuerzo busca devolver el carácter investigador de las universidades. Trabajar hacia la divulgación de la investigación científica que tiene que partir necesariamente de las aulas universitarias, siempre y cuando esta tenga la plena capacidad de construir ciencia, tecnología e innovación en los niveles y calidad que los tiempos actuales demandan. Caso contrario, simplemente tendrá que jugar el papel de difusor de ciencias y tecnologías provenientes de otros países en los que las universidades sí generan ciencia y tecnología. (I. Almidón, 2014).

La esencia de toda universidad es la investigación. Si no hay investigación las universidades no tendrían su razón de ser, mantiene el sentido genuino de universidad y su prestigio. Pero para asimilar ese arquetipo hace falta cambiar nuestras estructuras, poniéndolas al servicio de la investigación. Ahí está la clave de lo mucho que nos lastra la estructura universitaria actual. (A. Cazorla, 2015)

El esquema diseñado responde a un modelo de análisis de políticas, después de un modelo de muchos años de reforma social. En el Perú la educación es un derecho constitucional y, al mismo tiempo, es una estrategia para el desarrollo del país. Por lo tanto era necesario que el Estado recupere su rol como responsable de la calidad de la educación superior universitaria a través de un órgano oficial como es el Ministerio de Educación. Considerando lo anterior, a nivel de la educación universitaria es importante que las universidades deban ser evaluadas para poder acreditar y certificar la calidad de sus programas, esto significa que tienen que contar con unos organismos con procesos de calidad, que alcancen los estándares necesarios para prestigiar las instituciones universitarias y que les permita lograr un mejor posicionamiento en el cada vez más exigente campo de la educación superior con el reto de afirmar un espacio para que se consoliden las competencias necesarias para el desarrollo del país.

Además el esquema del modelo, ha sido analizado teniendo en cuenta los nuevos fenómenos de cambio que están invadiendo con fuerza la presente década de comienzos del siglo XXI, que tienen que ver por un lado con las exigencias de la globalización económica, como la exigencia de calidad, pertinencia, competitividad y ampliación en el acceso, mientras que otros aspectos tienen que ver con una intensificación de la globalización educativa y, por lo tanto, de la internacionalización como forma activa de responder a la globalización del conocimiento. La universidad actual debe ser concebida como el impulsador del desarrollo económico y social y cuya misión principal, además de la formación de profesionales, es la producción de la ciencia y tecnología vía la investigación científica y tiene un rol protagónico que cumplir en la gran y necesaria tarea nacional de la difusión de la investigación científica.

Figura 33. Propuesta del modelo para la educación superior universitaria en Perú

Fuente: Elaboración propia

El modelo propuesto para la educación superior universitaria en Perú, tiene una doble dimensión: primero, la dimensión cualitativa a través de una política educativa, establecida en el más alto nivel político, que responda a las demandas de la sociedad, con un objetivo común para el sistema universitario, así como las líneas de acción específicas y un horizonte temporal para su implementación; y segundo, una dimensión política con un cambio de estructura de reforma social con un solo nivel de decisión a una estructura de dos niveles de arriba abajo y hacia un lado, de tal manera que tenga en consideración la opinión de los afectados por la toma de decisiones desde arriba (Figura 32).

Se han definido cuatro objetivos específicos como líneas de acción para responder con mayor efectividad a la problemática de la universidad peruana, resultado de la investigación del Capítulo I, teniendo en cuenta que su implementación decantará en lograr cambios relevantes de competitividad a nivel mundial, como son la movilidad de profesores y alumnos, una universidad de investigación, un nuevo perfil docente, etc. Lo que necesita el país es llegar a ser una universidad que resuelva los problemas reales de la sociedad, como lo está haciendo ahora la universidad española y lo han venido haciendo siempre las universidades norteamericanas.

La calidad constituye un elemento fundamental en la construcción de un modelo de educación superior. Supone la base y fundamento para el reconocimiento y comparabilidad de titulaciones y, por ello, es considerado un aspecto de vital importancia. Para ello, las universidades han de desarrollar sistemas de garantía de la calidad y mecanismos de certificación y acreditación. La acreditación en el ámbito educativo, es un tema que recién está siendo atendido en nuestro país por las autoridades educativas competentes. Es fundamental para la calidad el diseño del currículo basado en competencias por eso debe ser desarrollado desde decanatos, departamentos y grupos de investigación por centros o por facultades, participando en proyectos de innovación en la metodología docente, en programas piloto o en planes estratégicos, no solo para el diseño, acreditación académica, sino además para el fomento de la movilidad del profesorado a universidades europeas, así como para el fomento de intercambio de alumnos: acciones fundamentales para garantizar la calidad.

A interpretación de Cuenca Pareja (2014) las tres grandes decisiones tomadas por el Estado Peruano que se han hecho operativas en la nueva ley universitaria son las siguientes: primero, devolver la rectoría del Estado en el sistema universitario; segundo, orientar hacia sistemas de aseguramiento de calidad con un cambio importantísimo de reforma que se puede ver con la creación de la SUNEDU y con el nuevo rol del SINEACE; y tercero, regresar al concepto de universidad como un espacio de generación de conocimiento y de investigación; esto se traduce en 133 artículos y otros más que aparecerán en torno a la nueva ley universitaria.

A la SUNEDU se le ha atribuido el tema de licenciamiento de universidades y programas, con la verificación de una licencia real y renovable; y la acreditación completa, se le ha asignado exclusivamente al SINEACE que actualmente se encuentra en reorganización. Para la garantía de la calidad tenemos, en primer lugar el licenciamiento, tarea de la SUNEDU,

con un cambio fundamental de lo que venía realizando el CONAFU, que era un enfoque credencialista, es decir, se basaba en la comprobación de algunos documentos. La idea actual de licenciamiento es trabajar con un sistema de control de calidad, basado en un conjunto de indicadores, estándares mínimos de funcionamiento que garanticen un mínimo de calidad; esto le dará a la universidad una licencia de funcionamiento renovable. Este sistema de control de calidad va a permitir elevar la línea base de calidad; las universidades empezarán con un mínimo de esta; el segundo nivel del sistema es la acreditación, reconocimiento público que será función del SINEACE. En cuanto a la acreditación externa, hay mucha bibliografía de los varios modelos que hay en el mundo. Lo importante de este sistema es dar una garantía pública de que la calidad que las universidades dicen tener, la tienen.

Para Alvarez Rodrich (2013) presidente de ICACIT¹⁵, el rol del Estado debe ser de facilitador para el establecimiento de un sistema de acreditación con objetivos claros, para ser un país desarrollado, con agencias externas de acreditación independientes y de buena reputación. Un buen ejemplo si no queremos mirar muy lejos, es México con la organización COPAES similar a lo que debería ser el SINEACE. Actualmente COPAES – México, maneja 27 organismos de acreditación en carreras de ingenierías, educación, medicina, administración, etc. Su principal función es regular los procesos de acreditación asegurando la capacidad de estos organismos acreditadores, el SINEACE debe ser una especie de COPAES, es decir debe promover que hayan agencias acreditadoras de calidad; no solo debe centrarse en el desarrollo de criterios de evaluación de la calidad, si no debe promover que hayan agencias acreditadoras que garanticen la calidad, el SINEACE debe evaluarlas para ver cuál es el modelo más adecuado para determinada carrera.

Estos dos niveles importantes planteados en la nueva ley universitaria, tienen, como primer nivel, un licenciamiento obligatorio que eleva el piso a un estándar mínimo; y en un segundo nivel la acreditación, que se realizaría a partir de ese mínimo de calidad. Habrá algunas universidades que tengan más o menos calidad, haciendo que los procesos de acreditación empiecen a transformarse y sean mucho más flexibles. Hay acreditación de carreras de investigación, acreditación de carreras profesionales, acreditación a largo plazo, acreditación a corto plazo porque se sienten mucho más tranquilas porque empiezan a trabajar partiendo de un mínimo. Teniendo bien estos dos niveles ya se puede pasar a un tercer nivel que sería el de auditoría académica, que lo tienen aquellos sistemas universitarios mucho más consolidados, pero todavía no es el caso peruano. Esto supone que las dos primeras son responsabilidad del Estado, licenciamiento y acreditación; la tercera es responsabilidad de las propias instituciones, lo que harán es chequearse en un proceso interno con los grandes indicadores que tendría el país en educación universitaria. Estos grandes indicadores los suministraría el Estado y las universidades que quieran, porque será voluntario; se auditan a ellas mismas de acuerdo a estos resultados. El espíritu que está detrás la nueva ley

¹⁵ ICACIT es una organización sin fines de lucro conformada por el Colegio de Ingenieros del Perú (CIP), Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (CONFIEP), Asociación Peruana de Desarrolladores de Software (APESOF), Academia Peruana de Ingeniería (API) y Sección Perú del IEEE, es una acreditadora especializada que evalúa programas de computación, ingeniería y tecnología en ingeniería. ICACIT garantiza que los programas cumplan con los estándares internacionales para producir graduados listos para iniciar su vida profesional.

universitaria con respecto a la SUNEDU es que maneje los licenciamientos que serán obligatorios, y que el SINEACE se encargue de la acreditación que será voluntaria y dejará la puerta abierta para que el Ministerio de Educación pueda dar las políticas de rectoría, y elaborar una plataforma de información suficientemente amplia con grandes indicadores que permitan a las universidades contra chequearse ahí donde puedan, además de promover la investigación como una de las actividades más importantes durante la formación profesional, ya que gracias a la investigación científica, los estudiantes desarrollaran sus capacidades de abstracción y análisis al tiempo que generaran pensamiento analítico y nuevos conocimientos.

Resta ahora avanzar para intentar resolver los retos que nos imponen estas nuevas posturas del conocimiento, por eso es necesario elaborar un marco propio para el modelo de educación superior universitaria en el Perú, que permita implementar los cuatro objetivos específicos propuestos en el capítulo II de la investigación y que van en la línea de la nueva ley universitaria.

El modelo para el sistema universitario peruano propuesto busca promover que el sistema alcance su pertinencia económica y social cuando los objetivos específicos planteados en cuanto a la docencia, la investigación y la extensión, respondan a lo que la sociedad demanda, aprovechando al máximo los recursos que pone en sus manos,. Esto lleva a analizar las reformas del Estado y el impacto de esta, en las políticas universitarias, con atención especial a la calidad, innovación, movilidad y subvención.

Por tanto, el objetivo de proponer un modelo para la universidad peruana en el contexto de la planificación de ámbito público es permitir que el sistema universitario peruano encuentre su camino a la hora de definir nuevas relaciones entre universidad, Estado y mercado, y modernizar el liderazgo y gestión institucional de acuerdo con los nuevos retos y demandas.

El actual contexto de la educación superior universitaria necesita una organización de concertación general, autónomo y conformada por expertos, que garanticen su calidad. Esta organización está contemplada en la nueva Ley Universitaria a través del Ministerio de Educación, con capacidad para convocar al SINEACE, SUNEDU, universidades y demás actores del Estado y sociedad civil para lograr una educación de calidad para el Perú.

La aplicación de la autonomía universitaria en el Perú ha asumido un carácter muy peculiar desde la dación de la Ley Universitaria vigente hasta julio de 2014, donde el Estado dejó de lado su atribución normativa, coordinadora y de exigencia de calidad respecto a la actividad universitaria, encomendando dicha función a la Asamblea Nacional de Rectores, entidad que al estar integrada por los rectores de las mismas universidades, no ha podido ser suficientemente autoexigente con ellas mismas, para alcanzar niveles de calidad acordes al desarrollo sostenible que necesita nuestro país.

La nueva Ley Universitaria que se encuentra en proceso de implementación trata de acercar el conocimiento experto al conocimiento decisor. Estas son tomadas, finalmente, tras el correspondiente “análisis de las políticas” implicando, directamente en la SUNEDU y en el SINEACE a los auténticos actores de las mismas: las universidades, colegios profesionales, empresarios y sociedad civil. La unidad de evaluación se convierte así en un elemento de apoyo a los equipos decisores, prestando especial atención a la justificación de la procedencia

de los datos aportados por el equipo evaluador externo, así como a la lógica de los procesos establecidos para su realización.

Aunque el proceso de evaluación se realiza con un enfoque participativo, se sigue produciendo el modelo de planificación como análisis de políticas que se centra en la toma de decisiones, poniendo más énfasis en los procesos asociados de información para la decisión que en la propia decisión. En el caso de la educación superior esta particularidad es evidente.

La estructura política del modelo de análisis de políticas para la educación superior universitaria peruana integra los principales actores (Figura 34).

Figura 34. Estructura política del modelo de análisis de políticas para el sistema universitario peruano

Fuente: Elaboración propia

3. ACTORES DEL MODELO Y SU RELACIÓN

El enfoque conceptual del modelo de planificación de análisis de políticas para las universidades peruanas se basa en 4 actores ya definidos:

1. El Estado Peruano
2. Agencias externas de acreditación
3. La asociación de rectores
4. Las universidades públicas y privadas.

Estos 4 actores son aspectos concretos que caracterizan el modelo de planificación de análisis de políticas y que contribuyen a fomentar la calidad, pertinencia y transparencia de las universidades peruanas y a lograr el éxito sostenido de los proyectos de ámbito público, en este caso la educación superior universitaria. Se consideran estos cuatro actores claves del

modelo de análisis de políticas para el modelo de universidad peruana porque han sido elegidos en función de los aspectos conceptuales analizados y, de acuerdo a la realidad peruana, considerados como esenciales para lograr una educación superior universitaria que responda a las exigencias de los proyectos de educación superior en el resto del mundo.

El inicio del proceso en un modelo de análisis de políticas, al ser un modelo *top-down* la planificación es desde arriba; por lo tanto, el sistema universitario peruano necesita un claro enfoque descendente, que se dirija desde las decisiones adoptadas por las autoridades competentes del Estado como garante de la calidad de la educación superior universitaria, por ser el representante de la sociedad civil.

En este apartado se va a definir dentro de los principios conceptuales, los actores del modelo de planificación propuesto para la educación superior universitaria en Perú.

3.1. El Estado

La retirada del control detallado del Estado en el sistema universitario peruano, como se evidencia en los resultados del capítulo I, dio más autonomía a las universidades. Sin embargo, esta autonomía no fue otorgada sin condiciones. En lugar de un control de procedimientos y de contenidos, se establecieron nuevas formas de control de resultados, aquí la ANR cumplía esa función (introdujo nuevas formas de entrega de informes y de responsabilidad); los *stakeholders* (interesados, participan de las decisiones estratégicas mediante las Asambleas y Consejos Universitarios); la competencia se ha intensificado a través de *rankings* sobre excelencia investigadora. Estos ejemplos demuestran que los modos de coordinación y configuración de actores han cambiado.

No obstante, en materia de investigación sobre la educación superior universitaria se han identificado otros cambios en los modos de coordinación, resumidos en el concepto de gobierno en los modelos de planificación de ámbito público. Estos cambios se caracterizan de un modelo de un solo nivel como la reforma social a un modelo de varios niveles como es el de análisis de políticas. Ambos modelos son de arriba hacia abajo, es decir, las políticas de los poderes en la toma de decisiones por parte del Estado va hacia las universidades, de las universidades a los departamentos y facultades, con la gran diferencia y avance que en el análisis de políticas hay un cambio lateral. Esto significa la vinculación del conocimiento experto con el decisor a través de agencias acreditadoras, conformadas por expertos con independencia política que sienten las bases de la práctica. Los ejemplos más significativos de este cambio lateral son las agencias de acreditación y/o certificación como ENQUA en el EEES, ANECA en España, COPAES en México. El SINEACE en el sistema universitario peruano, será la encargada de la certificación de calidad de los programas, facultades y universidades que antes aprobaba la ANR, como órganos descentralizado del Estado, esto como respuesta a la crisis de la calidad en la educación universitaria peruana.

El Estado, como el más alto nivel político, debe encargar a un organismo público técnico especializado adscrito al Ministerio de Educación, con autonomía técnica, económica y administrativa, el normar, regular, coordinar y fiscalizar la actividad de las universidades. Este organismo público le devuelve una política educativa universitaria sobre la que el poder político toma la decisión de aprobar a través del poder legislativo y el poder ejecutivo. Una

vez acometidas las acciones que responden a una determinada política, se puede mirar retrospectivamente y corroborar si estas se hicieron conforme a los criterios y objetivos diseñados. Esta planificación de diseño trata de responder a las expectativas de una población beneficiaria de esas acciones, en la medida de estén implicados en este organismo público, especialista del sector educación, como representantes del Ministerio de Educación, representantes de las universidades nacionales, de las universidades privadas a través de la Asociación de Rectores así como de la sociedad civil como los miembros del CONCYTEC, FINCYT, FONDECYT, miembros del sector empresarial y miembros de los colegios profesionales. Analizando desde una perspectiva positivista, se ha satisfecho una parte de las demandas de la población por el hecho de ser la base que sustenta al poder político. El modelo propuesto responde ineludiblemente a un proceso de toma de decisión política sobre criterios y objetivos sometidos al análisis político.

Para Salmi (2011), alcanzar el objetivo de una cultura de excelencia y lograr resultados de alta calidad en las universidades, requiere muchos años y un constante compromiso por parte de toda la comunidad, dentro o fuera de la institución; el autor termina diciendo: «Hoy día, sin embargo, es poco probable que una universidad de rango mundial pueda establecerse rápidamente sin un entorno político favorable y una iniciativa y apoyo públicos, debido, sobre todo, a los altos costos involucrados en la creación de capacidades e instalaciones de investigación avanzadas» (Salmi, 2011, p. 21).

3.2. La SUNEDU y el SINEACE

La propuesta del modelo para la educación superior universitaria en el Perú se basa en el concepto de hacia abajo con un cambio lateral; significa la permeabilización de las políticas públicas a través de organismos independientes de expertos que sienten las bases de la práctica; este desvío lo podemos observar con la creación de la SUNEDU y del SINEACE (en reorganización) que establecen los criterios, directrices y procedimientos para la garantía de la calidad de la enseñanza, conducentes a los títulos oficiales peruanos de grado y posgrado. La propuesta debe examinarse considerando tanto los rasgos distintivos de la educación superior en el Perú como el proceso de incorporación del sistema universitario peruano a los demás sistemas universitarios en el mundo. Los procesos de garantía de la calidad se basan en la confianza que se establece entre universidad, estudiantes y sociedad. Al ingresar en una determinada enseñanza, un estudiante deposita en la universidad su confianza en la calidad del programa de estudios, en la solvencia formativa de los docentes, en la adecuación de los servicios generales que recibe, en la suficiencia de las instalaciones, entre otras cosas.

La crisis universitaria peruana de los últimos 10 años llevó al Estado peruano a destacar la necesidad de abordar el proceso de acreditación de la enseñanza conducente a títulos oficiales desde una reflexión sobre su viabilidad e implicaciones. La definición de los criterios y directrices del modelo se ha realizado a partir de las normas que en el sistema universitario peruano regulan tanto la titulación, como la estructura de las enseñanzas (Ley universitaria N° 237333). Asimismo, los criterios de calidad establecidos serán compatibles con los acuerdos adoptados entre agencias de evaluación o acreditación del mundo. Al seleccionar

los criterios que articulan este modelo se ha buscado un posterior reconocimiento internacional de los títulos peruanos y la eficiencia del propio proceso de acreditación.

La SUNEDU es responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario, entendiéndose como licenciamiento al procedimiento que tiene como objetivo verificar el cumplimiento de condiciones básicas de calidad para ofrecer el servicio educativo superior universitario y autorizar su funcionamiento. La autorización otorgada mediante el licenciamiento por la SUNEDU es temporal y renovable y tendrá una vigencia mínima de seis años. Por lo tanto, será la autoridad central del licenciamiento y supervisión de las condiciones del servicio educativo a nivel superior universitario en razón de lo cual dicta normas y establece procedimientos para asegurar el cumplimiento de las políticas públicas del sector educación en materia de su competencia.

En el SINEACE, la acreditación puede considerarse como un elemento informativo de gran importancia, dado que con ella se ofrece información al estudiante y a la sociedad en general sobre el valor oficial del título obtenido y la garantía de que la calidad de la enseñanza es revisada periódicamente, de forma externa por una agencia independiente. Las decisiones derivadas de un proceso de acreditación son importantes porque pueden utilizarse para tomar otras decisiones de diferente naturaleza. Así, los resultados de este proceso de acreditación se configuran como un nuevo elemento diferenciador dentro del sistema universitario que podría ser utilizado como un criterio más en distintos procesos de financiación por objetivos, o en colegios profesionales, mientras que una decisión negativa tiene consecuencias contrarias.

3.3. La asociación de rectores (ex ANR)

La asociación de rectores es uno de los principales actores del modelo. Debe una representación de rectores ante los órganos colegiados existentes, por esta razón se encuentra contemplada en la nueva Ley Universitaria N° 30220 que establece que los rectores de las universidades públicas y privadas pueden constituirse en una asociación respectiva.

La Ley universitaria N° 237333 vigente hasta junio 2014, establecía en el artículo N° 90. Los rectores de las universidades públicas y privadas constituyen la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) cuyos fines son el estudio, la coordinación y la orientación general de las actividades universitarias en el país, así como de su fortalecimiento económico y de su responsabilidad con la comunidad nacional.

Posteriormente al no existir un ente regulador de la educación superior universitaria por el Estado a través del Ministerio de Educación, se le atribuyeron funciones que no guardan relación con el fin de su creación por intermedio de su órgano CONAFU. Ley N° 26439. Órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores, cuyas funciones son las siguientes: (1) autorizar, denegar, ampliar o suprimir facultades, carreras o escuelas, (2) evaluar los proyectos y solicitudes de autorización de funcionamiento de las nuevas universidades, (3) autorizar la fusión de universidades, (4) evaluar en forma permanente y durante el tiempo que estime conveniente el funcionamiento de universidades, hasta autorizar o denegar su funcionamiento definitivo, entre otros.

Para León Velarde (2014) la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) debe seguir con el mismo u otro nombre, como una asociación sin ánimo de lucro formada por un total de 137 universidades: 51 públicas y 86 privadas. Debe ser el principal interlocutor de las universidades con el Estado y desempeñar un papel clave en todos los desarrollos normativos que afectan a la educación superior universitaria de nuestro país. Asimismo, debe promover iniciativas de distinta índole con el fin de fomentar las relaciones con el tejido productivo y social, las relaciones institucionales, tanto nacionales como internacionales, y trabajar para poner en valor a la universidad peruana.

Como respuesta a la nueva Ley Universitaria aprobada en el Congreso de la República en julio del 2014, la desactivada Asamblea Nacional de Rectores (ANR) dio paso a la creación de la **Asociación de Universidades del Perú (ASUP)**, que agrupa a 64 universidades públicas y privadas, aprobada mediante un **pleno de la asamblea de rectores** en octubre de 2014.

Sobre las funciones de la ASUP, seguirán ejecutando las funciones que desarrollaban como ANR ver Capítulo I epígrafe 5.1 a excepción de los registros de grados y títulos universitarios, labor que ahora corresponde a la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU).

3.4. Universidades públicas y privadas.

El modelo de planificación para la educación universitaria es una propuesta de cambio que no es solo curricular, ni organizativa, ni técnica, ni administrativa, sino, ante todo, una propuesta de cambio global, de naturaleza cultural, la cual incide en los planes curriculares organizativo y técnicos, así como al ámbito administrativo.

Incidir sobre la forma de desarrollar la enseñanza en la universidad, pretender cambiarla, supone afectar la herencia y el bagaje adquirido que lleva consigo cada docente, lo cual afecta un complejo de representaciones formadas y enraizadas profundamente a lo largo de la experiencia vital de muchos agentes. Según Kehm (2011), se ha dado más autonomía institucional a las universidades con el fin de adaptarse a estas nuevas perspectivas, y para que adquieran más capacidad de respuesta a las demandas, necesidades y expectativas de la sociedad. Las universidades responden cada vez más al sector público, y los servicios que ofrecen deben contribuir a la agenda de modernización de las emergentes sociedades y economías del conocimiento.

La nueva gestión de las universidades debe ir dirigida a transformar las instituciones burocráticas en instituciones corporativas, capaces de desempeñar la función de actores en esta competición global por los recursos y los mejores talentos. Se debe asumir que cuando se da un cambio, este se debe basar en la profesionalidad de los agentes, en las cualidades y en las conductas profesionales que se vinculan a él, y en las reestructuraciones de todo tipo vinculadas a aquel; es complejo decidir cuando ya se ha conseguido. De ahí que las estrategias más recomendables y efectivas sean las de insistir en la responsabilidad de los propios agentes participantes, en proporcionarles apoyo, en ir recogiendo evidencias de progreso mediante herramientas que permitan documentarlo y propiciar su evaluación e inspirar a las sucesivas decisiones y a los pasos a dar.

El liderazgo ejercido por estos actores institucionales se centra en mantener su influencia desde el terreno de la formalidad de los requisitos y criterios, desde su independencia política y desde su capacidad coactiva sobre la universidad, en el sentido de fijar los tiempos, los modos, las referencias, los formularios, los plazos, etc., independiente de los gustos y de las conveniencias de los principales actores, el profesorado y los responsables del primer nivel de liderazgo, al margen de la propia complejidad de un cambio de esta naturaleza.

4. OBJETIVO COMÚN Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL MODELO

Esta propuesta de política universitaria cuenta con un objetivo común que se ha podido evidenciar del análisis del capítulo I y capítulo II del trabajo de investigación, además de 4 objetivos específicos que marcan las líneas de acción para la modernización de la educación superior universitaria, que tiene sus raíces en la investigación de la realidad de la universidad peruana, de sus retos y desafíos y del *benchmarking* de lo que está sucediendo en el mundo con la educación universitaria, tomando como mejor práctica el cambio del modelo Español en la implementación de los objetivos específicos del Proceso de Bolonia, que ha sido la más discutida, como lo señala el informe de la OCDE (2009) (M. J. Pastor et al., 2006). Además España, ha empezado a medir el impacto de la universidad en la sociedad tomando como modelo E.E.U.U. que lo viene haciendo hace muchos años como universidad de investigación (Keith, 2008b)¹⁶. Si bien la universidad en su conjunto tiene un papel muy importante en el desarrollo del país, sin embargo, no se debe de olvidar las graves carencias que aquejan al conjunto. El eje central de la actividad universitaria es la creación y transmisión del conocimiento.

Todo el proceso de planificación se encuentra insertado dentro de una estructura de organización descendente propia del análisis de políticas. Así, el origen de la decisión se encuentra en el más alto nivel, que plantea la aplicación de las nuevas políticas educativas mediante una Resolución Suprema. En esta investigación se propone un programa de acción de la política universitaria que, para establecerse, debe basarse en un objetivo común claramente definido, en un calendario para lograrlo y en un conjunto de líneas de acción especificadas u objetivos específicos, así como las estrategias para conseguirlo como es actualmente la consolidación y funcionamiento efectivo de la Superintendencia Nacional de Estudios Universitarios (SUNEDU) y el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

4.1. Objetivo Común

«Mejorar la calidad de la educación superior universitaria peruana con el fin de aumentar la empleabilidad y la movilidad de los ciudadanos, así como la competitividad internacional de la educación universitaria en Perú».

El conjunto de cambios debe desembocar en una universidad coherente y competitiva en un plazo no menor a 15 años y un conjunto de objetivos específicos, bien determinados, no muy

¹⁶ Véase también en Appleseed (2003) y los comentarios de Richard M. Freeland (2005). También, más recientemente, OECD (2010). Y argumentos en sentido contrario en A. Wolf (2002).

numerosos y priorizados de acuerdo a la realidad peruana: a) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); b) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; c) créditos académicos; d) calidad de los programas.

Esta creación de conocimiento se debe medir por unos estándares aceptados nacional e internacionalmente, aunque a veces sean discutidos. Deben ser claros, aunque no estén fijados en todos los campos del conocimiento: publicaciones en forma de libros y artículos en editoriales y revistas de impacto, registros de patentes (a nivel nacional, continental o en colaboración y captación de fondos desde la industria, etc.).

En medida en que las publicaciones sean más competitivas (sujeta a revisiones y críticas anónimas de pares) y en la medida en que las patentes sean también más competitivas (registradas a nivel nacional o internacional), la creación del conocimiento por la universidad se habrá realizado con más garantía. A su vez, la transmisión del conocimiento comienza con su transmisión a los alumnos y puede acabar con su transferencia a la empresa privada, para que cree productos nuevos y estos puedan competir con los producidos en otros países. La creación de productos puede requerir una mano de obra altamente cualificada, y en la medida en que esta cualificación sea mayor, y en la medida en que un determinado país o una región sean capaces de producir productos de mayor valor añadido, su competitividad será también mayor y podrán producir más riqueza. El acierto en la distribución social de esa riqueza hará que el grado de bienestar de esa región sea también más alto. Al final, la institución universitaria se encuentra en medio de todo el proceso.

Figura 35. Política educativa. Objetivo común y objetivos específicos en el modelo

Fuente: Elaboración Propia

El Estado, como garante de la calidad de la educación universitaria, a través de un órgano de concertación general de expertos, debe proponer al poder legislativo y ejecutivo la política

educativa, que contenga un objetivo común, unos objetivos específicos y un cronograma de tiempo para su cumplimiento. Esta política educativa que responde a las necesidades de la sociedad, se debe transmitir a un órgano externo autónomo e independiente de especialistas que acrediten su implementación y su cumplimiento en el caso de Perú; de acuerdo con la nueva ley universitaria es la SUNEDU con el SINEACE (Ver el esquema de la Figura 34).

En este apartado es importante analizar cómo cada uno de estos objetivos planteados en el modelo de universidad debe ser implementado por el SINEACE, para que la universidad responda a los intereses de la sociedad peruana.

Tanto la SUNEDU, el SINEACE y las universidades definen una propia metodología para la realización de los trabajos durante la evaluación, tanto en el aseguramiento interno y externo de la calidad, vistos en el Capítulo I (epígrafes 6.1. y 6.5). El modelo para la acreditación se basa en el enfoque sistémico, aplicando en cada uno de los procesos involucrados el ciclo: planificar-hacer-verificar-actuar. Está diseñado de tal modo que se convierte en un instrumento para la mejora de la calidad y, a la vez, para un mejor control de los procesos que se implementan para la acreditación. Más allá de una lógica propia de una racional burocracia, que tiene como finalidad cumplir con determinados formatos, se ha de poner el acento en el modelo de universidad, del propio proceso de trabajo conjunto y de la revisión continuada de la planificación realizada en función de su incidencia en el desarrollo práctico, que se viene dando en forma voluntaria.

4.2. Objetivos Específicos

En el modelo de universidad peruana, el diseño del plan de estudios debe ser un proceso de reflexión y de toma de decisiones sobre los objetivos que se quieren lograr, los contenidos (asignaturas y programas) que podrían ser más adecuados, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se van a desarrollar. Se trata de prever la articulación de procesos de la práctica futura, analizando los elementos que intervienen en función de las competencias necesarias para el perfil de profesionales que queremos que forme el sistema universitario. A su vez, la propuesta docente ha de ser justificada de forma que adquiera sentido en un contexto profesional y disciplinar determinado. Formalizar el plan tiene como función proporcionar una visión de conjunto y es un cierto compromiso público de la formación que se pretende proporcionar. La programación de las asignaturas determina los contenidos que, normalmente, se desarrollarán en clase, con metodología expositiva y de manera presencial. Este nuevo enfoque que propugna el proceso de Bolonia, en especial con una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, hace, como dice Concepción Yániz (2006), que «la programación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido»(pág.20).

4.2.1. Competencias:

Elaborar el diseño curricular de cada asignatura suele conllevar las siguientes tareas: seleccionar las competencias a desarrollar; analizar cada competencia e identificar los componentes, habilidades, actitudes y conocimientos, seleccionando los que deban ser trabajados en cada módulo; identificar los temas y otras intervenciones expresamente

diseñadas para tal finalidad; formular resultados de aprendizaje que permitan identificar la concreción de las competencias que se les propone desarrollar a los alumnos; planificar el desarrollo de los objetivos eligiendo estrategias de aprendizaje y enseñanza, y diseñando el sistema de evaluación; distribuir el tiempo de trabajo de los estudiantes y horas correspondientes, entre los diferentes módulos, para lo que es fundamental valorar la importancia relativa dentro del proyecto, de las competencias que se están trabajando en cada periodo para que esta distribución sea coherente con el mismo (Yaniz, 2006, pp. 17-34).

La formación universitaria, de acuerdo con el proceso de reforma de Bolonia, se centra en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Por tanto, se debe poner el énfasis en los resultados del aprendizaje, en aquello que los alumnos son capaces de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. La construcción de un plan de estudios basado en un enfoque de competencias, como señala Díaz Barriga (2006), permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la universidad, a partir de una delimitación de competencias complejas o integradoras; pero, por otra parte, en contrapartida, «su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio» (A. Díaz Barriga, 2006, pp. 7-36).

4.2.2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

La clave para este modelo de universidad peruana, debe estar a la hora de plantear los objetivos: de un enfoque centrado en la enseñanza que hace el profesorado, a uno centrado en el aprendizaje de los estudiantes «*The shift from teaching to learning*». El paradigma dominante pone el énfasis en la adquisición y transmisión de conocimiento, centrándose en la enseñanza del profesor y, por eso, la unidad de medida es el trabajo del profesor. En general, la metodología habitual anterior pivota sobre las clases presenciales (clases magistrales). Hay un papel de dependencia del alumno y pasividad en el proceso de enseñanza, que se pretende mudar hacia una mayor iniciativa, autonomía acompañada y supervisada, actitud más emprendedora y una mayor cuota de responsabilidad de su propio aprendizaje.

Los elementos que suponen un rediseño de la actividad docente, incluyen, pues, una educación centrada en el estudiante, nuevos roles del profesorado y alumnado, mayor determinación en los objetivos, y que las actividades educativas organicen el aprendizaje en torno a la adquisición de competencias. El profesor adquiere el papel de acompañante, de supervisor y guía del aprendizaje, para alcanzar objetivos y competencias previamente definidas. Sin dejar de ser transmisor de conocimientos, este papel se dirige a mayores niveles de tutoría, de apoyo y motivación para adquirir el conocimiento y habilidades, a la comprensión y capacidad para aplicar ese conocimiento, a la selección crítica de materiales y fuentes y a la organización de situaciones de aprendizaje, etc., con relación al perfil que se desea obtener. Esto suele exigir un menor número de estudiantes para una adecuada tutoría. El nuevo modelo (más cercano al nórdico o anglosajón) prioriza el «aprender a aprender», donde el conocimiento incluido en las distintas materias de la titulación tiene por objetivo establecer los fundamentos básicos, las competencias o habilidades y las actitudes necesarias

para el ejercicio profesional. El proceso, contrariamente al vigente, se centra en el estudiante que aprende y, por eso, la unidad de medida es el trabajo del estudiante (eso será el nuevo valor del crédito). Los planes de estudio, pues, a la larga derivan en planes de trabajo de los estudiantes. A su vez, la formación inicial debe complementarse con un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

«Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos»¹⁷.

Una planificación supone prever cómo se quiere que los procesos formativos ocurran en la práctica. Es siempre una actividad intencional, con propósitos definidos, en la que se anticipa un plan que oriente los modos de actuación, disponiendo y conjugando los distintos elementos de la enseñanza. Existen diversas formas de planificar, aun cuando hay un consenso en que debe dar respuesta al menos a las siguientes cuestiones (Estebaranz, 2003, pp. 83-11):

- Los fines que se desean alcanzar: Objetivos-competencias.
- Lo que deberán aprender los estudiantes: Contenidos.
- Las experiencias y procesos de enseñanza-aprendizaje que ofrecen mayores posibilidades de alcanzar los objetivos: Metodología-actividades.
- Comprobación si se han alcanzado los objetivos o competencias propuestas: Evaluación.
- Organización eficaz de las experiencias: Organización, calendario, tiempo.

En un trabajo sobre las metodologías de Mario De Miguel (2006), plantea tres dimensiones: 1) Qué pretendemos que aprendan los alumnos (competencias); 2) Cuáles son las modalidades o escenarios y metodologías más adecuadas para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes; y 3) Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar si el alumno las ha adquirido finalmente. La elaboración de una carrera profesional debiera adoptar un enfoque curricular. El término «currículum» designa un proyecto formativo integrado (Zabalza, 2003), donde la planificación de una materia se plantea en relación con el resto del currículum formativo.

Como tal, ha de guardar la coherencia interna, que caracteriza al enfoque curricular, en tres componentes:

¹⁷ Artículo 11. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.

- a) **Proyecto:** pensado como un conjunto y no como añadido de partes (distintas asignaturas), que ha sido formalizado en un documento, como compromiso público de la institución.
- b) **Formativo:** su finalidad es la mejora de la formación de las personas a las que va dirigido, en sus distintas dimensiones y no solo la enseñanza.
- c) **Integrado:** tiene una coherencia interna y guarda una continuidad, capaz de promover el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Adoptar un enfoque curricular en el diseño de una carrera profesional supone superar la mera yuxtaposición de materias para buscar un plan de formación en el que se ha incluido aquel tipo de experiencias y conocimientos que resultan básicos en relación con el perfil profesional y en el que se ha introducido una secuencia.

Otra cosa que caracteriza el enfoque curricular son las dimensiones formativas y educativas, además de las instructivas, como actitudes, ética o relaciones interpersonales. En lugar de dejar «ocultos» dichos aspectos, son planificados en el diseño como experiencias del plan formativo. En las propuestas de convergencia europea, dentro de las competencias generales, hay un conjunto de competencias «interpersonales» que apuntan en esta dirección (Bolívar, 2005).

Vamos a describir, sumariamente, algunas notas de cada uno de los elementos de la planificación del programa de la asignatura, de un módulo o unidad didáctica, aun cuando en la práctica deban estar interrelacionados. En particular, será preciso:

- Determinación de los objetivos en términos de competencias
- Una selección y distribución del contenido en unidades didácticas
- Unas estrategias de enseñanza que permitan alcanzar el conocimiento, las actitudes y las habilidades que se han considerado necesarios en la formación inicial de los profesionales
- Unos sistemas de evaluación que se adapten tanto a la naturaleza de los contenidos a los que se refiere como a las exigencias de aprendizaje
- Los condicionamientos de calendario o tiempos según número de créditos

De acuerdo con los perfiles académicos, se entiende que las competencias representan un factor importante en la formulación de objetivos, que puede guiar la selección de los conocimientos más apropiados para cada objetivo particular. En este nuevo enfoque no solo importa el qué (contenido) sino el cómo, que hace referencia a la capacitación y modo de aprender del alumno. Así, competencias como trabajo en equipo, desarrollo de las capacidades de síntesis, crítica, pensamiento comparativo, analítico, comunicación y expresión oral y escrita, por citar algunas, son relevantes para el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes.

Las competencias están formadas por una combinación dinámica de cualidades, con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, y se constituyen en los objetivos educativos de un programa de estudio o, dicho de otra manera, en aquello que los alumnos deberán ser capaces de hacer al final de un proceso educativo. Además, permiten

comparar la preparación de un alumno más fácilmente que si se hace con los estudios recibidos (estos pueden nominalmente diferir y, sin embargo, pretender competencias similares).

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, propone la sintonización y armonización de estudios superiores entre países europeos. Este proyecto propone que los créditos ECTS deberían ser formulados en términos de competencias para determinar los logros en el aprendizaje, al tiempo que las competencias pueden servir para expresar la comparabilidad y transparencia entre titulaciones (J. González & Wagenaar, 2003).

El Proyecto Tuning de América Latina analizó las competencias básicas y específicas de algunas áreas. Se entiende que las competencias básicas (generales o transversales) deben incluir conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocerlo y entenderlo), conocer cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento a situaciones determinadas), y conocer cómo ser (valores interpersonales en un contexto social), junto a las competencias específicas, necesarias para actuar profesional, social y cognitivamente en el mundo actual (J. González & Wagenaar, 2005; Palma et al., 2011).

La organización de los contenidos en un campo disciplinar es una propuesta de diseño o planificación docente que se hace atendiendo no solo a la estructura interna de la materia de que se trata, sino también a las demandas formativas de especialización y formación, y sobre todo a las estrategias didácticas de enseñanza, de forma que posibilite su mejor comprensión y asimilación. Tendríamos así un cierto «trípode». Se trataría, entonces, de relacionar la estructura del contenido de una disciplina (análisis de contenido), con las exigencias formativas o demandas profesionales (análisis de necesidades), y ambos aspectos implicarán una determinada secuencia de aprendizaje (análisis de tareas). Cuando una propuesta de acción docente se basa, como a menudo es habitual, en la sola estructura interna de cada disciplina, es más académica y, en contrapartida, menos innovadora didácticamente.

La introducción del crédito europeo introduce una «ruptura» en la planificación habitual de contenidos de una asignatura. Ahora, se trata de la cantidad de trabajo del alumno (*student workload*), entendida como el tiempo que el alumno necesita para completar una unidad concreta de enseñanza-aprendizaje. Esto depende de la capacidad del alumno, los métodos de enseñanza-aprendizaje, los recursos didácticos y el diseño de la asignatura.

Además, una asignatura en sus contenidos no puede, pues, responder al número de horas de clase presencial, ni tampoco la complejidad o la importancia de una asignatura tiene que ver con los créditos que se le atribuyan. Hay, por tanto, que pasar de un modelo de enseñanza basado en los contenidos a un modelo centrado en el aprendizaje autónomo del alumno, que debe verse reflejado en los programas de enseñanza.

Tres cuestiones principales afectan a los contenidos: Conceptualización (conocimiento de la estructura conceptual y sintáctica del campo disciplinar, y sus posibilidades didácticas), selección (calidad/valor de los contenidos de la enseñanza en conexión con el alumnado al que se dirigen) y organización (su mejor estructuración y articulación, para lograr la implicación y comprensión de los estudiantes). Se seleccionan los contenidos que se

consideran relevantes para los potenciales estudiantes, de forma que se les proporcionen los fundamentos conceptuales teóricos y los procedimientos o formas de saber hacer que en el momento actual se consideran útiles en la actuación profesional.

Entendemos la metodología como el conjunto de oportunidades y condiciones ofrecidas a los estudiantes, organizada de manera sistemática e intencional para que promuevan el aprendizaje. Dentro del proceso de convergencia abierto por la Declaración de Bolonia la actividad docente adquiere nuevos enfoques: se pone en primer plano la tutoría y atención más personalizada, organización, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales, coordinación entre actividad presencial y no presencial. De un paradigma centrado en la enseñanza, que ha prevalecido durante muchos años, se pasa a un modelo centrado en el aprendizaje del alumno (Barr & Tagg, 1995);(Zabalza, 2004);(Rué, 2007b). El enfoque por competencias tiene, pues, sus propias implicaciones didácticas y representa una oportunidad institucional para la renovación metodológica (De Miguel, 2006).

En segundo lugar, la competencia docente de un profesor no se mide por el dominio conceptual de los contenidos, aunque sea una condición necesaria; es preciso el empleo de metodologías que provoquen el aprendizaje. Enseñar afirma (Zabalza, 2009) es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares.

También aquí se impone una cierta reconstrucción de la profesionalidad e identidad del profesorado universitario. Numerosos estudios sobre la enseñanza universitaria han identificado cuatro grandes dimensiones de una enseñanza efectiva: claridad, organización, estimulación del interés y del compromiso de los estudiantes, y un clima positivo en el aula (Hativa et al., 2001).

De otra parte, la investigación ha puesto de manifiesto que no existe un método óptimo, en términos absolutos, ni un uso universal a prueba de contextos, profesores y contenidos, sino que el método ideal es aquel capaz de ser coherente con la visión de la enseñanza del docente, que se adapta a la identidad, realidad, estilo de aprendizaje y necesidades de cada estudiante y que permita comunicar los contenidos fundamentales. Un equilibrio entre diversos planteamientos metodológicos y una acertada elección en la asignación de las estrategias adoptadas a los objetivos aparejados a los contenidos parece ser el mejor camino. Por eso, se debe tender a una variedad de actividades, ajustada a las circunstancias en que se desarrolle la enseñanza y a las competencias que se pretenden promover (De Miguel, 2006)¹⁸.

A grandes rasgos, las metodologías que se desarrollarán más comúnmente en clase formarán un trípode equilibrado compuesto por: a) metodologías expositivas como la lección magistral, b) el aprendizaje autónomo o autoregulado y c) el trabajo en equipo, complementado con la investigación, los proyectos de trabajo, los estudios de caso. Unido a las actividades están los medios o recursos didácticos empleados. Tres medios son útiles en la didáctica universitaria: medios para presentaciones colectivas (retroproyector,

¹⁸ Se puede ver disponibles en Internet, entre otros, Fernández March, Amparo: “Metodologías activas para la formación por competencias”. *Educatio XXI*, 24, pp. 35-56. Disponible en <http://www.um.es/educatio>.

presentaciones informatizadas con soporte PowerPoint), medios para apoyar el trabajo en grupo y el trabajo autónomo y medios de apoyo a la tutoría.

El aprendizaje es, pues, un proceso situado, que forma parte y es producto de la propia actividad, contexto y cultura en la que se desarrolla y utiliza (F. Díaz Barriga, 2003). Por eso mismo, desde esa perspectiva acorde con el enfoque de competencias, aprender y hacer son acciones inseparables, por lo que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente. Una metodología basada en la resolución de problemas es la más adecuada para el aprendizaje de competencias, ya que busca combinar conocimientos, habilidades, y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad.

Por último, las prácticas materiales y fuentes de información que habitualmente utilizan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, se organizan en torno a cuatro modalidades: (1) bibliografía; (2) *dossiers* informativos; (3) carpeta de aprendizaje; (4) material virtual de libre acceso en la red. Si el aprendizaje es, entonces, un proceso constructivo, más que reproductivo, y es un proceso social, cultural e interpersonal gobernado por factores sociales y situacionales tanto como por los cognitivos; entonces las estrategias didácticas del aula también deben cambiar de enfoque. La enseñanza es vista ahora más como una tarea de orquestar un complejo entorno de aprendizaje y actividades, en lugar de una “línea de montaje” donde el conocimiento sea transferido de alguien que conoce a individuos que no saben, mediante un monólogo. El profesor actúa de guía, facilitador y organizador de un entorno adecuado para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto una nueva agenda sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, a nivel internacional, se centra, desde el Report Boyer (1990) de la Carnegie Foundation, en el marco del *«the scholarship of teaching»*. Este enfoque permite situar debidamente dentro del trabajo académico (y no solo como un asunto pedagógico o didáctico) que la enseñanza está centrada en el aprendizaje del estudiante, como se reclama en el EEES (Shulman & Shulman, 2004).

Al igual que la investigación, la enseñanza ha de llegar a hacerse visible o pública, como una *«community property»* (Shulman & Shulman, 2004). Además de este carácter, ha de ser sometida al análisis y comentario de una apropiada comunidad de compañeros, en analogía con los procesos de revisión por pares y calidad de los productos de la investigación. De este modo, una comunidad académica, que está comprometida con su trabajo académico, trata su trabajo como un acontecimiento público, sometido al escrutinio de pares. En tercer lugar, el trabajo académico docente ha de ser intercambiado, de manera que otros tengan posibilidad de aprender¹⁹.

¹⁹ El llamado “portafolios”, que preferimos traducir por “carpeta de aprendizaje”, en los últimos años desde el contexto anglosajón– se ha ido convirtiendo en una nueva ortodoxia en la evaluación del aprendizaje universitario (Lyons, 1999). A ello se une que es especialmente adecuado en la nueva perspectiva del crédito europeo (ECTS), como medio para dar cuenta (demostrar) credencialmente de los trabajos realizados y de las competencias.

Por su parte, el papel de la evaluación ha de cambiar, con motivo de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, tanto porque ha de valorar el trabajo total como porque ha de dirigirse a las competencias adquiridas. Se entienden éstas como capacidades de movilizar recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para actuar con pertinencia y eficacia en un conjunto de situaciones, que se ponen de manifiesto obrando en una actividad compleja, con un determinado grado de maestría (Villardón Gallego, 2006). En este sentido, significan la aplicación, de manera efectiva, de conocimiento utilizable y habilidades en un contexto específico.

De modo sistemático y organizado se documenta, como una cierta antología secuencial, todo aquello que contribuya a mostrar o ejemplificar el progreso del conocimiento adquirido en un campo o materia, así como la reflexión de la evaluación del trabajo realizado.

Además, el cambio en el énfasis hace que la evaluación del alumno pase del conocimiento como referencia dominante (incluso la única referencia) a incluir una valoración centrada en las capacidades, destrezas y procedimientos relacionados con el trabajo y la actividad afines al desarrollo del alumno y en relación con los perfiles académicos y profesionales ya definidos, lo que también muestra una mayor variedad de estrategias universitarias, sin duda, pasa por cuatro ejes (Bordás & Cabrera, 2001):

- a) Superar la concepción de una evaluación puntual al final del semestre
- b) Inclusión de la evaluación continua o formativa
- c) Ampliación de los objetivos de la evaluación de los aprendizajes
- d) Inclusión de la evaluación compartida

En una cultura universitaria como la peruana en la que el peso actual de un curso se estima en relación con el esfuerzo del profesor, hay dificultades para calcular créditos para cursos basados en el esfuerzo del estudiante. En cualquier caso, tampoco el asunto se cifra, como ha sucedido en algunas experiencias de reforma, en calcular de modo minucioso los tiempos, en una «taylorización» de los tiempos requeridos, como ha criticado Gimeno, (2005).

4.2.3. Créditos académicos

Mientras los créditos actuales son unidades de acumulación, que tienen en cuenta exclusivamente las horas lectivas, el modelo busca trabajar con los valores numéricos asignados a cada materia o asignatura para describir el trabajo necesario (*student workload*) que un estudiante debe realizar para prepararla y superarla. En los créditos se incluyen clases teóricas, clases prácticas, seminarios, tutorías, trabajos de campo, horas de estudio, exámenes y otro tipo de evaluaciones, etc. Igualmente, los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida a lo largo de

la vida (*lifelong learning*), siempre que esté reconocida por las universidades receptoras. El crédito europeo responde a un enfoque centrado en el alumno más que en el profesor²⁰.

Existe una clara relación entre las estructuras educativas, los resultados de aprendizaje, la cantidad de trabajo del alumno y el cálculo de créditos en particular, dentro del contexto del proceso de Bolonia. Estos elementos son muy importantes hoy día en que la enseñanza tradicional está siendo sustituida parcialmente por nuevos tipos de enseñanza y aprendizaje.

La transición, de un modelo de enseñanza tradicional a un modelo centrado en el aprendizaje autónomo del alumno es, sin duda, el principal desafío pedagógico al que se enfrenta la universidad peruana y que se ha evaluado e integrado en el modelo propuesto para la educación universitaria en el Perú.

El debate sobre el nuevo diseño de las carreras en términos de competencias no es solo técnico, primariamente es político e ideológico: ¿Cuál debe ser la función de la universidad en relación con la formación (formar para empleo o introducir en un ámbito cultural) y el tipo de profesión requerida? El discurso de las «competencias» supone redefinir la profesionalidad como la regulación de un listado de competencias para la enseñanza, que los estudiantes han de adquirir para conseguir el título. En un plano general, lo que se discute es el mismo modelo de universidad, que debe mediar entre modelo académico (Humboldt) y el profesionalizador (anglosajón o neoliberal). Una herencia de la educación liberal es que la enseñanza universitaria ha de proporcionar una formación de la inteligencia y el saber crítico, conjugada con un saber especializado profesionalizador.

Una competencia se caracteriza por la capacidad de movilizar recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para actuar con pertinencia y eficacia en un conjunto de situaciones, dando lugar al resultado deseado. Se pone de manifiesto actuando en una actividad compleja con un determinado grado de dominio o maestría (Perrenoud, 2001).

En este sentido, significa la aplicación de manera efectiva del conocimiento utilizable y de las habilidades en un contexto específico. Más específicamente, el concepto de competencia tendría en educación dos denotaciones: desde una perspectiva teórica, competencia es concebida como una estructura cognitiva que facilita conductas específicas. Desde una perspectiva operativa, una competencia parece cubrir un amplio espectro de habilidades para funcionar en situaciones complejas, lo que supone conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico. Las competencias tienen, pues, un componente mental de pensamiento representacional y otro conductual mediante el componente de actuación.

Una competencia profesional comprende, al menos, cuatro aspectos: integración, movilización u orquesta de recursos; dicha movilización es pertinente con las situaciones, suponen operaciones mentales para determinar acciones pertinentes a las situaciones, y se construyen tanto en la formación inicial como en el propio ejercicio profesional. Si la competencia se apoya en el conocimiento, no se reduce, sin embargo, a él. Como «gramática

²⁰ Página de la Comisión Europea (Education and Training) sobre ECTS. Users' Guide and forms http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/guide_en.html. Documento de la ANECA sobre el crédito europeo. Disponible en Internet http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_credito%20europeo.pdf

generadora de prácticas», más que un saber dado, integran u orquestan determinados recursos, que son pertinentes en una determinada situación, y se construyen tanto en la formación como en la navegación cotidiana de la práctica.

El Proyecto Tuning entiende «competencia», como una «combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos» (J. González & Wagenaar, 2003, p. 180). Posteriormente, «especifica que es una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades» (J. González & Wagenaar, 2005, p. 376). Entre estos atributos están conocimientos conceptuales (conocer y comprender), saber cómo actuar (aplicación del conocimiento a situaciones por medio de destrezas o habilidades) y saber cómo ser (valores y compromiso ético).

Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas en función del grado de desempeño. Además de distinguir competencias específicas (vinculadas a áreas de estudio de una carrera) y competencias genéricas (comunes a cualquier carrera), clasifica estas últimas, de un modo discutible, en instrumentales, interpersonales y sistémicas. No se puede establecer un «*ranking*» de competencias a partir de cuestionarios a empleadores, graduados y académicos.

4.2.4. Calidad de los programas

En el caso español (Bolívar, 2008), es necesaria una crítica a las limitaciones del modelo de diseño adoptado (Modelo Tuning) en el particular maridaje establecido entre este proyecto y la ANECA. La metodología inductiva empleada en la selección de competencias de cada perfil profesional (J. González & Wagenaar, 2003) se realiza por un cuestionario a tres grupos (empleadores, graduados y académicos), lo que conduce a establecer un «*ranking*» de competencias, al tiempo que una discutible subordinación a los llamados «empleadores». Como establece Frank Weiner, (2004) en un excelente trabajo sobre la conceptualización de competencia, el punto de vista ha de ser un enfoque normativo con un marco teórico consolidado y no un punto de partida empírico, que impediría ir más allá de la adaptación del individuo al mundo actual (p. 107). El concepto de competencia es, sin embargo, plural, con varios enfoques en su configuración (Delamare; Winterton, 2005), que una perspectiva académica debiera tener presentes, para adoptar una perspectiva más holística. Un modelo de competencias no puede ser inductivo (a partir de las encuestas), pues ello da lugar siempre a una debilidad de conceptualización y la clasificación de competencias establecida será contingente, dependiente del contexto.

Partir del perfil profesional, como base para la toma de decisiones siguientes, supone subordinar la enseñanza universitaria al mundo laboral «empleadores», expresado ahora en términos de competencias. Como no ocultan sus mentores, en la sociedad globalizada se quiere contar con un mercado laboral flexible: formar individuos que posean activos competenciales para adaptarse a un futuro laboral cambiante, en un aprendizaje a lo largo de la vida. Su procedencia del mundo empresarial y profesional lo hacen sospechoso al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado, como ha criticado Boaventura de Sousa, (2005) desde una perspectiva crítica y general.

La metodología Tuning, adoptada acríticamente en España por la ANECA en el nuevo diseño de las competencias de las carreras profesionales, como un cierto «pensamiento único», sin hacerse eco siquiera de otras perspectivas más amplias, ha sido objeto, con razón, de análisis críticos (Martínez Bonafé, 2005), en especial por romper con un modelo de educación superior humboltiano, al tiempo que supone una subordinación a las demandas del mercado, de acuerdo con las políticas neoliberales. En unos casos, las competencias transversales son obvias; las específicas en exceso particulares y reguladoras, hasta el extremo de querer ponderar el peso (y el tiempo) de cada competencia en cada contenido. Tal como se está empleando supone reformatear los programas en términos de una suma de competencias terminales, recordando las estrategias propias de los años setenta de programación por objetivos, al subordinar todo el proceso didáctico a los objetivos, que los alumnos deberán ser capaces de dominar al final de un proceso educativo.

Al final, la tarea formativa universitaria queda limitada a unos listados de competencias que recuerdan a los elaborados para formar, seleccionar y reclutar recursos humanos en el mundo de la empresa. Centrar la enseñanza en el aprendizaje de competencias profesionales, a la larga (como, de hecho, está pasando en Estados Unidos) puede llevar a «certificar aprendizajes», que puede hacer también otras instituciones (universidades virtuales, privadas, exámenes externos, etc.). La enseñanza universitaria es vista como una colección de habilidades que pueden ser analizadas, descritas y entrenadas, como se afirma en un manifiesto de profesores e investigadores universitarios²¹: «Nos preocupa que, con el argumento de que la universidad debe atender a las demandas sociales, haciendo una interpretación claramente reduccionista de que sea la sociedad, se ponga a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se atienda únicamente a la formación de los profesionales solicitados por estas».

Sin ser las competencias la «panacea», hemos de ser conscientes de las graves limitaciones, aparte de las ventajas que también puedan tener. Las llamadas «competencias genéricas», en unos casos son obvias, en otros ya se debían poseer, finalmente debían ser conjuntas de todas las asignaturas. Y es que un enfoque de competencias requiere superar las lógicas disciplinares por planteamientos más transversales o interdisciplinares. En segundo lugar, más relevante, es que en cualquier caso, si es que haya de pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a centrarlo en el aprendizaje (un principio, por lo demás, obvio en cualquier metodología didáctica), se ha de empezar por promover el reconocimiento y valoración de la calidad docente, conjugada con la investigación. La mejora de la docencia pasa por una valoración similar a la investigación.

El referido enfoque del «*scholarship of teaching and learning*», proporciona una buena plataforma al respecto. Es verdad, no obstante, como señala Ronald Barnett (2001, p.105), que «los nuevos vocabularios no caen del cielo, sino que surgen orgánicamente de las actividades colectivas y las reflejan». En caso de la formación profesional y educación superior, formular los estudios en términos de perfiles profesionales, que den lugar a las correspondientes

²¹ ¿Qué Educación Superior Europea? (marzo 2005). Se puede ver el “Debate sobre la Convergencia Europea” en la Web: http://fs_morente.filos.ucm.es/debate/inicio.htm.

competencias, es expresión de nuevos modos de regulación e intervención del mundo empresarial y estatal que, en función de una racionalidad instrumental, exige pasar la enseñanza de un proceso a un producto. Como el propio Barnett (2001, p. 108), dice a continuación: «En principio, no puede existir objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos y los utilizamos como criterios para diseñarlos y evaluarlos, podemos entrar en un terreno preocupante» (Bolívar, 2008).

La educación superior, aun en aquellas carreras que tienen perfiles profesionales claros, debe tener unos objetivos más amplios que las competencias profesionales. Además, no puede limitarse a actuaciones exitosas en situaciones predecibles, debe ir más lejos, planteando posibles respuestas innovadoras o creativas en situaciones no predecibles. Es necesario tener en cuenta otros aspectos relevantes en la enseñanza: la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría, entre otros.

El aporte del capítulo I, epígrafe 6, lleva a estructurar un modelo de educación superior universitaria al igual que en el proceso de cambio de Bolonia, con una política desde el Estado, que implemente los 4 objetivos específicos dentro de una estructura de análisis de políticas.

El Estado Peruano es el garante de que las universidades respondan, no solo a las demandas de la sociedad nacional, si no que permita a la universidad peruana ingresar a la sociedad del conocimiento mundial a través de la movilidad de profesores y alumnos y de universidades de investigación que den solución a los problemas reales que enfrenta el mundo.

3. CONCLUSIONES

- En este capítulo se ha expuesto la base conceptual sobre la que se asienta el modelo de planificación en esta investigación, y que parte de la revisión bibliográfica realizada sobre la actualidad de la universidad peruana, el EEES y modelo Español, el gobierno en los sistemas universitarios, los modelos de planificación como análisis de políticas y los proyectos de ámbito público, principalmente.
- El modelo para la educación superior universitaria en Perú tiene una doble dimensión: la dimensión cualitativa de mejora de la enseñanza y el aprendizaje; uno de cuyos primeros elementos es una buena planificación, a nivel institucional (carreras) y de cada materia (departamento y enseñanza), la planificación por competencias, que pretende vincular la mejora de la enseñanza con el mercado laboral, al subordinarse a perfiles profesionales determinados por el mercado. Y, como segunda la dimensión política que pretende incrementar la calidad mediante mecanismos de evaluación externos y de la competitividad entre las instituciones universitarias.
- Existen evidencias en la investigación que llevan al modelo universitario peruano a dar un paso adelante: de un Estado distante, con la delegación a la CONAFU para que apruebe el funcionamiento de las universidades, a un cambio lateral, con la delegación de

la dirección y toma de decisiones a una agencia independiente de especialistas que sienten las bases de la práctica, claro ejemplo en el modelo español la ANECA.

- El modelo propuesto para la universidad peruana tiene como objetivo realizar un aporte en la mejora de la planificación proponiendo una estructura política de varios niveles. Este concepto de gobierno de varios niveles, de arriba hacia abajo y hacia el lado se ha extendido en el mundo y abarca fenómenos como la internacionalización y la globalización.
- Los principios del modelo de análisis de políticas para la universidad peruana se basan en los siguientes actores: (1) el Estado; (2) agencias externas de acreditación; (4) la asociación de universidades; (5) las universidades y la sociedad.
- En el modelo se propone que el Estado a través de un órgano público concertador (Ministerio de Educación) marque la política educativa, como garante de la calidad de la educación universitaria, que responda a la demanda de la sociedad no solo nacional sino mundial. Son cuatro los objetivos específicos que se han priorizado: (1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas), (2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, (3) créditos académicos, (4) Calidad de los programas.
- Se propone el modelo de análisis de políticas con un acercamiento gradual al modelo de aprendizaje social, en la medida que se permita la participación estructurada a través de organizaciones externas independientes de especialistas que retroalimenten el modelo. Esta estructura, permitirá permeabilizar paulatinamente con la sociedad un acercamiento a un modelo de planificación más negociador y facultativo, a través de la participación de especialistas del sector educación, representantes del Ministerio de Educación, asociación de rectores, así como de la sociedad civil con miembros del CONCYTEC, FYNCT, FONDECYT, etc. miembros del sector empresarial y miembros de los colegios profesionales.
- Este modelo de análisis de políticas redundará en el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos, en el de las titulaciones y en el de los programas de estudio, y favorecerá un énfasis cada vez mayor en los resultados. Así, la idea de que los estudiantes adquieran más competencias concretas afectará positivamente la transparencia en la definición de los objetivos fijados para un programa educativo específico. Esto se logrará añadiendo indicadores que puedan ser medidos con detalle, mientras se establece que esos objetivos tienen que ser dinámicos acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo. Tales cambios llevarán casi siempre a una transformación en el enfoque de las actividades educativas, puesto que estas proporcionarán la participación del estudiante, ya sea individual o como grupo, en la preparación de trabajos pertinentes, en exposiciones, etcétera.
- El gobierno y la nueva gestión pública tienen impacto en la sociedad, en virtud de que la universidad es una organización de educación superior que lidera el saber y la ciencia, siendo considerada por los actores sociales como referencia ante los fenómenos, situaciones y/o eventos de naturaleza política, cultural, científica, humanística y social.

Por lo tanto, el Estado debe crear confianza ante la sociedad por su eficiencia, eficacia y calidad. Este modelo está encaminado a fomentar y fortalecer la incorporación de un sistema universitario peruano. Las instituciones dirigidas a impartir educación superior universitaria deben orientar la creación y producción de conocimiento hacia los requerimientos reales del país, considerando los avances acelerados o incidentes del mundo globalizado.

- El cambio en el rol y en las funciones de los docentes, el alumno como centro y protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, la necesidad de nuevos planteamientos evaluativos, la concepción del conocimiento como un elemento dinámico en continuo proceso de actualización, el fomento del trabajo colaborativo, más allá de las barreras del tiempo y del espacio, son aspectos que favorecen y obligan a las universidades a desarrollar acciones para lograr una integración real de sus enseñanzas universitarias, tal como la están haciendo los sistemas universitarios en el mundo.

4. BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1994). *Planificación de la educación hoy en América Latina: ¿crisis o redefinición?*

Paper presented at the Ponencia presentada en la VI Reunión Técnica de REPLAD/OEA, Mayo 1994., Universidad de Campinas, Brasil.

Almidón López, I. (2014). Universidad, investigación y desarrollo de la sociedad peruana.

Red iberoamericana de comunicación y divulgación científica. Recuperado de <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?Universidad-investigacion-y>

Alonso, M. (1994). *La planificación un modelo de investigación-acción*. Paper presented at the Madrid: Órgano del instituto Calasanz de ciencias de la educación.

Bank, W. (1993). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*. Washington, D.C.: The World Bank.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.

Birdsall, N. (1994). *Quality and Inequality in latin American Education*. Paper presented at the Una presentación en la Conferencia del "Putting Education First", Washington, D.C.

Birdsall, N., Ross, D., & Sabot, R. (1995). *Inequality, exports and human capital in east Asia: Lesson for Latin America*. Paper presented at the The World Bank Economic Review, 1995.

Bisquerra, N. (1997). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: C.E.A.C.

Bolivar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. México: Consejo Mexicano de Investigación Eucativa AC.

Bolivar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.

Bordás, M. I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.

Brennan, J., & Naidoo, R. (2008). Higher Education and the Achievement (and/or Prevention) of Social Justice. *En: Higher Education* N° 56, pp. 287-302.

- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. (2008, June). *Educación Superior en América Latina: elementos para un enfoque comparativo*. In presentación en la Conferencia Regional de Educación Superior.
- Carlson, S. (1992). *Private Financing of Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Latin America and the Caribbean Technical Department Regional Studies Program Report 18. Washington, D.C.: World Bank.
- Cazorla Montero, A., de los Rios Carmenado, I., Diaz-Puente, J. M., & Salvo Mendivil, M. (2007). Hacia un nuevo modelo de planificación regional de la inversión pública: El caso PRISMA de la Comunidad de Madrid. *Estudios Geográficos*, 68(263), pp. 417-439.
- Cazorla, A. (2015). Una Universidad para la empresa y la sociedad. El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/economia/2015/12/27/56784b7fe2704e8e268b4585.html>
- Courtney, H., Kirkland, J., & Viguerie, P. (1999). Estrategia en tiempos de incertidumbre. *Harvard Business Review*, La gestión de la incertidumbre. Bilbao, Ediciones Deusto.
- Cuenca Pareja, R. (2014). Herido de muerte. Razones para una ley universitaria. *Revista Ideele* N°241. Recuperado de <http://www.revistaideele.com/ideele/content/herido-de-muerte-razones-para-una-ley-universitaria>.
- Cuenca Pareja, R., & Niño, R. (2011). *Igualando oportunidades: sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú* C. Lima - Perú.
- Cuenca Pareja, R. (2016). Si la universidad no investiga, no es buena. Instituto de Estudios peruanos. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/296189840/Si-la-universidad-no-investiga-no-es-buena-entrevista-a-Ricardo-Cuenca>.
- De Matos, C. A. (1981). Planes versus planificación en la experiencia latinoamericana. *Revista Interamericana de Planificación*, n. 59, s.l., 1981.

- De Matos, C. A. (1987). Estado, proceso de decisión y planificación en América Latina. *Revista de la CEPAL n°31*, Santiago de Chile, 1987.
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de las competencias. *Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia,. Programa Estudios y Análisis*. Recuperado de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf>.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos, v. 28, n. 111*, p. 7-36. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa, 5(12)*, 1-13.
- Díaz, H. (2000). La reforma del mercado educativo. Abusada, R. et al. "La Reforma Incompleta". Instituto Peruano de Economía y Universidad del Pacífico.
- Estebaranz, A. (2003). *La planificación en la universidad*. In: MAYOR, C. (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB. p. 83-111.
- Ferrer, T., & Pelekais, C. D. (2004). Tendencias gerenciales y la gestión universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 148-163.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: AKAL.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of education of change*. New York: Teachers College Press.
- Gallardo, W. (2002). *El plan: Teoría y metodología*. Caracas - Venezuela: Fundación GEDICO.
- Gimeno, J. (2005). *Nos habíamos olvidado del alma mater: ¿Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades?*. J. Gimeno (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Bilbao: Universidad de Deusto.

- González, J., & Wagenaar, R. (2005). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de educación* N°35, 151-164.
- González, S., Brunner, J., & Salmi, J. (2013). International comparison about academic salaries: An exploratory study. *Calidad en la Educación*, (39).
- Hativa, N. (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary University teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The journal of Higher Education*, v. 72, n. 6, p. 699-729.
- Hawes, G., & Donoso, S. (2003). Organización de los estudios universitarios en el marco de la Declaración de Bolonia.: Documento de Trabajo.
- Itbach, P. G., & Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: The making of world-class research universities. World Bank Publications.
- Kehm, B. M. (2003). *Internacionalisation in Higher Education: From regional to global*. Barcelona: Begg, Roddy (ed.). The dialogue between Higher Education Research and Practice.
- Kehm, B. M. (2007). *The impacts of University Management on Academic Work: Reform Experiences in Austria and Germany*: Management Revue.
- Kehm, B. M. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Keith, P. (Producer). (2008). The Impact of International Students in Massachusetts Higher Education. Recuperado de <http://www.masscolleges.org/images/PDF/impactofinternationalstudentsinmassachusettshighereducation.pdf>.
- León Velarde, F. (20 de diciembre de 2013). La universidad que queremos. *Diario La República*.

- Londoño, J. L. (1996). *Poverty, Inequality, and Human Capital Development in Latin America, 1950-2025*. Washington, D.C.: World Bank, Latin American and Caribbean Studies, Viewpoints.
- Lyons, R. (1965). *Los Problemas y la Estrategia del Planeamiento de la Educación. La Experiencia de América Latina*. Paris: UNESCO: IIPE.
- Maldonado, C. E. (2003). Marco teórico del trabajo en ciencias de la complejidad y siete tesis sobre la complejidad. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, vol. 4, n. 8-9, Universidad del Bosque, Bogotá, Colombia.
- Martínez Bonafé, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 127-144.
- Matus, C. (1972). *Estrategia y Plan*. México: Siglo XXI Editores.
- Matus, C. (1987). Planificación y gobierno. *Revista CEPAL*, n°31, Santiago de Chile.
- Matus, C. (1988). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.
- Medina Echavarría, J. (1971). La planificación en las formas de la racionalidad. *Cepal-Ilpes, Cuaderno n.13*, Santiago - Chile.
- Montenegro, A. (1995). An Incomplete Educational Reform: The Case of Colombia.
- Myers, R. G. (1995). La educación preescolar en América Latina: El estado de la Práctica; Santiago, Chile: PREAL documentos (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina).
- Nava, H. L. Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú. UNESCO-IESALC, Asamblea Nacional de Rectores.
- Neave, G. (2004). The Bologna Process and the Evaluative State. En: UNESCO Forum Occasional Paper series Paper, n° 7: Managerialism and Evaluation in Higher Education.

- Palma, M., De Los Ríos, I., & Miñán, E. (2011). Generic competences in engineering field: a comparative study between Latin America and European Union. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 576-585.
- Papon, P., & Rémi, B. (1996). Los sistemas de ciencia y tecnología: panorama mundial. Informe Mundial Sobre la Ciencia. Conferencia Interamericana de Ministros de Ciencia y Tecnología. Spain: UNESCO.
- Pastor, J. M., Raymond, J. L., & Serrano, L. (2006). El rendimiento del capital humano en España, Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- Pastor, M. J., Raymond, J. L., & Serrano, R. L. (2006). El rendimiento del capital humano en España. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*, Gardena. New York: Anchor Books. Mass.:Addison-Wesley.
- Puryear, J., & Olivos, A. (1995). *Putting Education First: A conference Report of the Inter-American Dialogue*. Washington, D.C.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, Argentina, FCE.
- Rodrich, A. (8 de abril de 2013). *Acreditación universitaria: Un reto hacia una educación de calidad*. Recuperado de <http://noticias.universia.edu.pe/actualidad/noticia/2013/04/08/1015320/acreditacion-universitaria-reto-educacion-calidad.html>
- Rodriguez, I. (2011, setiembre 11). *Están creando universidades son criterio educacional ni de desarrollo*. Ex Presidente de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). *Publicación en el Diario Perú* 21, 12.
- Rodríguez Moreno, M. M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid. AKAL, 2003.

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Salaburu, P., Haug, G., & Mora, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Edit. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: Lessons of experience. The road to academic excellence: The making of world-class research universities. 32-342.
- Salmi, J. (2013). If ranking is the disease, is benchmarking the cure?. Rankings and Accountability. *in Higher Education*, 235.
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Schein, E. H. (1969). *Process consultation: Its role in organization development*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schiefelbein, E. (1995). *Education Reform in Latin America and the Caribbean: An Agenda for Action. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 37. Santiago, Chile: UNESCO*.
- Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Bernedette, A. G., & Ferrer, P. (1994). *Characteristics of the Teaching Profession and the Quality of Education in Latin America. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 34. Santiago, Chile: UNESCO*.
- Schiefelbein, E., & Laurence, W. (1995). *Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 24. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC*.
- Schiefelbein, E., & Peruzzi, S. (1991). *Oportunidades de educación para la mujer: E. Caso de América Latina y el Caribe. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 24. Santiago, Chile; UNESCO-OREALC*.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257-271.

- Sotolongo Codina, P., & Delgado Diaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, CLACSO.
- Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L., & Westerheijden, D. (2010). The Impact of the European Standards and Guidelines in agency Evaluation. *European Journal of Education* 45 (4), pp. 577-587.
- Thomas, J., & Mengel, T. (2008). Preparing project managers to deal with complexity – Advanced project management education. *International Journal of Project Management*, 26, 304-315.
- Toranzost, L. V. (2001). Marco metodológico para la evaluación de proyectos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – O.E.I. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/marco.PDF>.
- Tuning América Latina. (2004-2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final- Proyectos*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- UNESCO-OREALC. (1992). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*. Santiago, Chile.
- Villardón Gallego, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.
- Weber, L. Nature and Scope of the Public Responsibility for Higher Education and Research. En: Weber, L; Bergan, S. (eds.). *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Council of Europe Higher Education Series, nº 2. Strasbourg: Council of Europe. p. 29-43.
- Wehrich, H., & Koontz, H. (1998). *Administración. Una perspectiva global*. Mexico. 11ª edición.
- Yaniz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, n. 24, pp. 17-34. Recuperado de <http://www.um.es/educatio>.

- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, Pág. 73.
- Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES: Documento de trabajo.
- Zabalza, M. A. (2009). Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR On-Line*, 9(34), 123.
- Zarate, R., & Artesi, S. (2001). Conocimiento, educación y desarrollo local. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, (AASET), 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, agosto 2001.

CAPÍTULO IV

AVANCES PARA LA VALIDACIÓN DEL MODELO

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	281
2. METODOLOGÍA PARA LA VALIDACIÓN DEL JUICIO DE EXPERTOS	282
2.1. Enfoque y metodología:	282
2.2. Selección del diseño de la entrevista y los informantes sobre los que habrá de aplicarse.	283
2.3. Experimentación.....	285
2.4. El proceso de análisis de las entrevistas cualitativas.....	288
2.4.1. La confiabilidad y validez de las entrevistas cualitativas.....	288
2.4.2. Validez por criterio de saturación.....	289
3. VALIDACIÓN DEL MODELO: AVANCES REALIZADOS Y LINEAS DE TRABAJO VIGENTES EN PERÚ Y OPINIÓN DE EXPERTOS	291
3.1. Dimensión cualitativa.....	292
3.2. Dimensión política	301
4. CONCLUSIONES	309
5. BIBLIOGRAFÍA	311

1. INTRODUCCIÓN

El modelo propuesto es el resultado del análisis de lo acontecido en la educación universitaria en Perú, que nos lleva a reconocer que este campo se encuentra traslapado por cuestiones de autoridad, de poder, intereses económicos, tanto dentro del estado y la universidad. La comunidad universitaria ha dado muestras de entender la necesidad de contar con herramientas técnicas y metodológicas para asegurar la calidad, pero en la práctica las decisiones se toman más en un plano político externo a la universidad.

En este capítulo, por la complejidad del modelo propuesto, para la validación se ha empezado analizado y puesto en orden todas las líneas vigentes de trabajo que están favoreciendo la acreditación de la calidad del servicio educativo y de la investigación que brindan las instituciones universitarias, como leyes, proyecto de leyes, organizaciones e instituciones que estén favoreciendo a que la universidad peruana responda a las exigencias de calidad que la sociedad civil demanda capítulo I, epígrafe 4, pero no todos los avances van en la línea de lo que se busca en el sistema universitario, hay mucho por hacer y qué mejor recogiendo la opinión de algunos expertos en gestión universitaria a través de entrevistas cualitativas para contrastar lo que se está haciendo y hacia donde se quiere ir, si se busca un cambio en el sistema universitario peruano sostenible en el tiempo.

Para contrastar los avances en las líneas vigentes de trabajo que actualmente se están implementando en el sistema universitario peruano, se entrevistó a un conjunto de profesionales de alto nivel en gestión universitaria. Estos profesionales se han escogido cuidadosamente como representantes de la universidad pública y privada a través de sus rectores, representantes de la ex Asamblea Nacional de Rectores, de representantes de instituciones como las acreditadores nacionales y privadas como CONEAU e ICACIT, investigadores del Instituto de Estudios Peruanos y del Consejo Nacional de Educación, entre otros cuyos aportes son importante para la visión estratégica a largo plazo que se pretende evidenciar en el modelo.

La validación del modelo va a permitir proponer cambios empezando por el rol del Estado, pues, corresponde al Estado la garantía de su profesionalidad, así como el respaldo institucional, el respeto a su autonomía y adecuada financiación. El mejor aporte de este modelo es conseguir una estructura con un orden tal que permita tener una visión completa de hacia dónde debe ir el sistema universitario evidenciando donde estamos y que todavía hay mucho camino por recorrer si se quiere responder a las tendencias actuales de internacionalización y globalización de la educación con la difusión de la investigación, innovación y tecnología desarrollada por las universidades. Poder mirar todo el camino que nos falta recorrer para tener universidades de calidad, para que se pueda fomentar el atractivo de las universidades y de la investigación con programas nacionales que fomenten la competitividad en el campo de la educación superior universitaria.

2. METODOLOGÍA PARA LA VALIDACIÓN DEL JUICIO DE EXPERTOS

El modelo propuesto para la educación superior universitaria es un modelo de ámbito nacional; por lo tanto, la decisión de implementarlo, además de ser una decisión estratégica, involucra políticas con consecuencias a largo plazo para la sociedad con un horizonte temporal mínimo de 15 años. Dada la complejidad del modelo propuesto se ha completado la validación con un análisis cualitativo con entrevistas a juicio de expertos.

2.1. Enfoque y metodología:

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que formaran parte del juicio de expertos es un aspecto crítico en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. También plantean que los expertos pueden estar relacionados por educación similar, entrenamiento, experiencia, entre otros; y en este caso, la ganancia de tener muchos expertos disminuye. Otros autores como McGartland, Berg, Tebb, Lee y Rauch (2003), proponen como criterio básico de selección únicamente el número de publicaciones o la experiencia, para una discusión sobre educación vs. experiencia en los jueces (Summers et al., 2004).

La saturación ha venido siendo presentada como un criterio de validación de las técnicas de investigación cualitativas. Y, más adelante, explica: «Añadir indiscriminadamente unidades no aumenta la calidad de la información sino, muchas veces, es redundante e incluso contraproducente al bloquear la capacidad de conocimiento razonable, conocimiento que se halla sometido a una especie de ley de utilidad marginal que hace que, según se vayan añadiendo unidades informativas, estas tengan menor valor añadido al conocimiento general de la investigación». Para ello, toma uno de los conceptos de evaluación metodológica más extendido en el tiempo y en las escuelas metodológicas, como es el de saturación (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

La investigación cualitativa ayuda a revelar cómo se refractan en la conciencia individual los diferentes factores sociales, económicos, culturales e ideológicos que dan pauta a las distintas conductas sociales de los individuos. La entrevista cualitativa es una técnica indispensable en la generación de un conocimiento sistemático sobre el mundo social. Para lograr esto, la estrategia de la investigación difiere tanto en su aproximación al objeto de estudio como en las técnicas de recolección de información pertinentes. En este sentido, destacaremos el papel de la entrevista cualitativa en la recolección y generación de conocimientos en la investigación social (Tarrés, 2001).

No obstante, como cualquier otra técnica de investigación, la entrevista cualitativa contiene al mismo tiempo riqueza y limitaciones. Riqueza, porque en ella confluyen las experiencias,

sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada persona hace de su vida y de la vida social, fenómeno por naturaleza multidimensional. Limitaciones porque, al tener un carácter único, no siempre puede afirmarse con plena seguridad el descubrimiento de los aspectos claves que conduzcan a un conocimiento generalizable. Con todo ello, la entrevista cualitativa tiene un importante papel en la investigación realizada (Castro, 1996).

2.2. Selección del diseño de la entrevista y los informantes sobre los que habrá de aplicarse.

Dentro de los principales tipos de entrevistas para la validación del modelo propuesto, se utilizará la entrevista semiestructurada. Para Bernard (1988), la entrevista semiestructurada es de gran utilidad en situaciones en las que no existen buenas oportunidades para entrevistar a las personas. La entrevista semiestructurada funciona adecuadamente en aquellas investigaciones donde interesa interrogar a expertos administradores, burócratas o miembros de élite de alguna comunidad, personas que tienen poco tiempo o que están acostumbradas a usar eficientemente su tiempo. En esta investigación se analizó una relación de 25 autoridades en educación y gestión universitaria entre rectores de universidades privadas y públicas, ex rectores miembros de la ANR, miembros del SINEACE, del CONCYTEC, miembros de CNE, Presidente del ICACIT, Director del IEP, Científicos destacadas e investigadores sobre educación superior universitaria entre otros, de los cuales se entrevistaron a 12 por su alto coeficiente de competencia en la materia. (Anexo I).

Para el funcionamiento de la entrevista semiestructurada, al ser un acto social porque involucra la interacción entre dos actores (Goode y Hatt, 1987), puede suponerse también que la caracterizan, en un inicio, un clímax y un fin. Estos tres momentos sirven como guía para señalar algunas de las características esenciales de la entrevista cualitativa. A pesar de la gran importancia que representa iniciar el trabajo de campo, lo que asegura un mejor acceso hacia la población sobre la cual se realizarán las entrevistas, debe ser precedida por un trabajo de campo preliminar en la cual el investigador establezca credibilidad y seriedad a la investigación, al tiempo que diagnostica las facilidades y/o complejidades para obtener una entrevista (Casas Anguita, Repullo Labrador, & Donado Campos, 2003). El diseño de la entrevista se realizó teniendo en cuenta los antecedentes de la universidad peruana y del mundo presentando a este grupo de expertos la propuesta de modelo acompañada de un modelo de entrevista cualitativa para que a juicio de expertos respondan a 8 preguntas que permitan validar el modelo para el sistema universitario peruano. (Anexo II).

Es fundamental considerar los patrones de interacción de grupo de individuos de interés, tratando con ello de asegurar la calidad de la información que pueda obtenerse. Se efectúa un muestreo de tipo teórico o intencionado, siguiendo un proceso de acumulación de entrevistas adicionales hasta lograr un punto de saturación, en el cual el investigador considera que ha captado todas las dimensiones de interés de manera tal, que los resultados provenientes de una nueva entrevista no aportan información de relevancia a la investigación.

Al respecto, autores como Spradley (1979) apuntan como requerimientos básicos para la selección de buenos informantes los siguientes: a través del proceso de enculturación del

investigador (el proceso de aprendizaje de la cultura); involucramiento real del informante con el fenómeno en estudio (que el informante forme parte del fenómeno de interés, de manera tal que se encuentre involucrado con el mismo); la búsqueda de situaciones culturales no familiares para el investigador; la búsqueda de informantes que dispongan del tiempo mínimo para efectuar la entrevista, la elección de informantes no analíticos, evitando informantes que traten de interpretar la labor del entrevistador, de tal manera, que alteren la naturalidad de sus respuestas (Knafl, Webster, & Benoliel, 1988).

Las entrevistas semiestructuradas a este grupo de expertos se mantienen aislados con objeto de minimizar el efecto de presión social y otros aspectos del comportamiento de pequeños grupos. Los expertos pueden ser especialistas internos o externos. No existe una estructura rígida para aplicar el método, pero es usual que se siga una determinada secuencia. El objetivo es obtener un número de opiniones que se haya reducido por la aplicación del método, esta información sirve después para validar el producto. Como investigación es un proceso sistemático, formal y profundo para obtener y probar las hipótesis sobre el tema en cuestión. Ante cada indagación científica nos enfrentamos al reto de demostrar la veracidad de nuestras investigaciones. Muchas veces la práctica se convierte en un método seguro, pero cuando la búsqueda es completamente teórica ¿cómo demostrar la fidelidad de nuestra propuesta? Para resolver este problema podemos utilizar el «Criterio de Expertos». Este método nos permite consultar un conjunto de expertos para validar nuestra propuesta sustentada en sus conocimientos, investigaciones, experiencia, estudios bibliográficos, etc. Da la posibilidad a los expertos de analizar el tema con tiempo. Casi siempre sus ocupaciones lo impiden por los niveles de responsabilidad de cada uno y la dispersión de los lugares de ubicación de los mismos. Esta vía se caracteriza por permitir el análisis de un problema complejo dando independencia y tranquilidad a los participantes, es decir, a los expertos. Siempre se comenzaría este proceso enviando un modelo a los posibles expertos con una explicación breve sobre los objetivos del trabajo y los resultados que se desean obtener. En la figura 41, se ha mapeado a los expertos de acuerdo a los actores del modelo.

Uno de los problemas principales es decidir quiénes son los expertos o conocedores del tema a analizar, para esto se elaboró una lista de 25 expertos que por su experiencia y trayectoria podían validar el modelo desde los diferentes roles descritos, de esta lista se seleccionaron 12 expertos, que obtuvieron el Coeficiente de Competencia Alto de acuerdo a la Tabla 19. Para resolver este problema se utilizó el Criterio de Expertos. Este método nos permite consultar un conjunto de expertos para validar nuestra propuesta sustentada en sus conocimientos, investigaciones, experiencia en gestión universitaria, en políticas públicas, docencia, etc. Da la posibilidad a los expertos de analizar el tema con tiempo sobre todo si no hay posibilidades de que lo hagan de manera conjunta. Casi siempre sus ocupaciones lo impiden por los niveles de responsabilidad de cada uno y la dispersión de los lugares de ubicación de los mismos. Esta vía se caracteriza por permitir el análisis de un problema complejo dando independencia y tranquilidad a los participantes, es decir, a los expertos. Siempre se comenzaría este proceso enviando un modelo a los posibles expertos con una explicación breve sobre los objetivos del trabajo y los resultados que se desean obtener. La secuencia establecida es la siguiente:

1. Se establece contacto con los expertos conocedores y se les pide que participen en panel.
2. Se manda un cuestionario a los miembros del panel y se les pide que den su opinión en los temas de interés.
3. Se analizan las respuestas y se identifican las áreas en que están de acuerdo y en las que difieren.
4. Se manda al análisis resumido de todas las respuestas a los miembros del panel, se les pide que llenen de nuevo el cuestionario y den sus razones respecto a las opiniones en que difieren.
5. Se repite el proceso hasta que se estabilizan las respuestas. ¿A quiénes considerar expertos? Uno de los problemas principales es decidir quiénes son los expertos o conocedores del tema a analizar.

2.3. Experimentación

1. Después de confeccionar el listado inicial de personas posibles de cumplir los requisitos para ser expertos en la materia a trabajar (Anexo I).
2. Se realizó una valoración sobre el nivel de experiencia que poseen, evaluando de esta forma los niveles de conocimientos que poseen sobre la materia. Para ello se realiza una primera pregunta para una autoevaluación de los niveles de información y argumentación que tienen sobre el tema en cuestión. En esta pregunta se les pide que marquen con una X, en una escala creciente del 1 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento o información que tienen sobre el tema a estudiar.

Tabla 14. Grado de conocimiento en educación superior universitaria

Expertos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Rector Universidad Privada									9	
2. Rectora Universidad Privada									9	
3. Ex Rector Universidad Pública								8		
4. Ex Rector ANR									9	
5. Ex Rector ANR										10
6. Director del CONEAU-SINEACE								8		
7. Presidente ICACIT									9	
8. Ex Director del CONCYTEC								8		
9. Director del IEP										10
10. Miembro del CNE										10
11. Investigador										10
12. Investigador										10

3. A partir de aquí se calcula fácilmente el Coeficiente de Conocimiento o Información (Kc), a través de la siguiente fórmula:

$$Kc = n(0,1)$$

Donde:

Kc: Coeficiente de Conocimiento o Información

n: Rango seleccionado por el experto

Tabla 15. Calculo del coeficiente de conocimiento (Kc) para cada uno de los entrevistados

Expertos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Kc n(0.1)
1. Rector Universidad Privada									9		0.9
2. Rectora Universidad Privada									9		0.9
3. Ex Rector Universidad Pública								8			0.8
4. Ex Rector ANR									9		0.9
5. Ex Rector ANR										10	1
6. Director del CONEAU-SINEACE								8			0.8
7. Presidente ICACIT									9		0.9
8. Ex Director del CONCYTEC								8			0.8
9. Director del IEP										10	1
10. Miembro del CNE										10	1
11. Investigador										10	1
12. Investigador										10	1

4. Se realiza una segunda pregunta que permite valorar un grupo de aspectos que influyen sobre el nivel de argumentación o fundamentación del tema a estudiar.

Tabla 16. Patrón de las fuente de fundamentación sobre educación superior universitaria

Fuentes de fundamentación
1. Experiencia en docencia universitaria
2. Experiencia en Investigación
3. Experiencia en dirección y gestión de universidades
4. Experiencia en gobierno y gestión pública

5. Aquí se determinan los aspectos de mayor influencia. A partir de estos valores reflejados por cada experto en la tabla se contrastan con los valores de una tabla patrón:

Tabla 17. Contraste con la tabla patrón de las fuentes de fundamentación

Fuentes de fundamentación	ALTO	MEDIO	BAJO
1. Docencia	0.25	0.15	0.1
2. Investigación	0.25	0.15	0.1
3. Gestión Pública	0.3	0.2	0.15
4. Gobierno	0.2	0.1	0.05
Total	1	0.6	0.4

6. Los aspectos que influyen sobre el nivel de argumentación o fundamentación del tema a estudiar permiten calcular el Coeficiente de Argumentación (Ka) de cada experto:

$$K_a = \frac{a}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4}$$

Donde:

Ka: Coeficiente de Argumentación

ni : Valor correspondiente a la fuente de argumentación i (1 hasta 4)

Tabla 18. Coeficiente de argumentación para cada uno de los entrevistados

Expertos	1	2	3	4	Ka
1. Rector Universidad Privada	0.25	0.25	0.25	0.1	0.85
2. Rectora Universidad Privada	0.15	0.15	0.3	0.2	0.8
3. Ex Rector Universidad Pública	0.25	0.25	0.3	0.05	0.85
4. Ex Rector ANR	0.25	0.15	0.3	0.2	0.9
5. Ex Rector ANR	0.25	0.25	0.3	0.1	0.9
6. Director del CONEAU-SINEACE	0.25	0.25	0.3	0.1	0.9
7. Presidente ICACIT	0.25	0.25	0.2	0.1	0.8
8. Ex Director del CONCYTEC	0.15	0.15	0.3	0.2	0.8
9. Director del IEP	0.25	0.25	0.3	0.1	0.9
10. Miembro del CNE	0.25	0.25	0.2	0.1	0.8
11. Investigador	0.25	0.25	0.2	0.1	0.8
12. Investigador	0.25	0.25	0.2	0.1	0.8

7. Una vez obtenido los valores del Coeficiente de Conocimiento (Kc) y el Coeficiente de Argumentación (Ka) se procede a obtener el valor del Coeficiente de Competencia (K) que finalmente es el coeficiente que determina en realidad que experto se toma en consideración para trabajar en esta investigación. Este coeficiente (K) se calcula de la siguiente forma:

$$K = 0,5 (K_c + K_a)$$

Donde:

K: Coeficiente de Competencia

Kc: Coeficiente de Conocimiento

Ka: Coeficiente de Argumentación

Tabla 19. Lista de entrevistados con coeficiente de competencia alto

Expertos	K
1. Rector Universidad Privada	0.875
2. Rectora Universidad Privada	0.85
3. Ex Rector Universidad Pública	0.825
4. Ex Rector ANR	0.9
5. Ex Rector ANR	0.95
6. Director del CONEAU-SINEACE	0.85
7. Presidente ICACIT	0.85
8. Ex Director del CONCYTEC	0.8
9. Director del IEP	0.95
10. Miembro del CNE	0.9
11. Investigador	0.9
12. Investigador	0.9

Fuente: Método Delphy.(Hurtado de Mendoza Fernández, 2002).

8. Posteriormente obtenido los resultados se valoran de la manera siguiente:

- 0,8 < K < 1,0 Coeficiente de Competencia Alto
- 0,5 < K < 0,8 Coeficiente de Competencia Medio
- K < 0,5 Coeficiente de Competencia Bajo

9. En la investigación se entrevistaron para la validación del modelo a 12 expertos de una lista de 25 por su competencia alta, de acuerdo a la experimentación realizada.

2.4. El proceso de análisis de las entrevistas cualitativas.

Para esta investigación cualitativa se utilizará como aspecto relevante el enfoque inductivo, en el cual el investigador trata de dar sentido al tema que estudia sin imponer expectativas preexistentes o teorías pre formuladas, sino dejando que sea la investigación la que pueda orientar la búsqueda de explicaciones. Este enfoque del proceso de análisis da lugar a que sea el propio investigador quien formule proposiciones teóricas, lo que dentro de la literatura ha recibido la denominación de la «teoría fundada o aterrizada» (Burnard, 1991) ver Anexo IV.

2.4.1. La confiabilidad y validez de las entrevistas cualitativas.

El tema de validez y la confiabilidad de las entrevistas cualitativas ha sido el punto nodal de los debates sobre su propiedad y aceptación como técnica básica en la generación de conocimiento científico entre los investigadores sociales. Para resolver esta polémica hay que considerar, por una parte, que en las técnicas cualitativas la validez y la confiabilidad asumen formas distintas a las acostumbradas con la visión positiva de la investigación, y por la otra,

que estas dos nociones deben plantearse en relación con cada investigación en particular (Tarrés, 2001).

Para analizar los resultados de las entrevistas a juicio de expertos, en la presente investigación se tomará en cuenta el primero de estos aspectos, el de la validez y confiabilidad. Por lo tanto, se buscará el mínimo de autenticidad, concordancia y entendimiento en la estructura narrativa proporcionada por los informantes, a partir de los hechos tal y como se le presentan de manera cotidiana en su realidad, para lograr con el rigor científico necesario la generación del conocimiento, con la entrevista cualitativa de manera auténtica y acorde a las realidades descritas por los entrevistados: hecho que les impone su carácter científico.

Cara a los resultados obtenidos, también se puede dar validez y confiabilidad con la comparación de los resultados de la propia entrevista con los obtenidos en la propuesta del modelo de educación superior universitaria en Perú, con la confrontación de los resultados proporcionados para la lectura de los entrevistados para que sean ellos quienes validen los análisis ahí obtenidos. Esta forma de comparación se le suele denominar «Triangulación» (Cabrera, 2005).

Adicionalmente, se puede considerar para la validez y confiabilidad de las entrevistas cualitativas la conjunción de tres criterios distintos: la legitimidad del investigador, el empleo apropiado de la técnica y la calidad del *rapport*²² establecido (Mayorga Fernández, 2004).

En cuanto al primero, el investigador deberá establecer tanto su legitimidad formal como informal. La formal se demuestra en el medio académico e institucional en el uso de este tipo de técnica para el objeto de la investigación. La legitimidad informal se logra convenciendo a los entrevistados de la seriedad e importancia de la investigación como lo valioso de su participación. El segundo, es el buen manejo operativo de la técnica de la entrevista; en este sentido, la experiencia y el entrenamiento son aspectos que contribuyen. Finalmente, la calidad del *rapport* es un indicador de la calidad de la información que se obtiene de la entrevista misma.

2.4.2. Validez por criterio de saturación.

La saturación aparece como uno de los criterios fundamentales de validación de la investigación realizada mediante prácticas cualitativas (Mucchielli 1991:112 ss), siendo principalmente caracterizada para Callejo (1998) como:

a) PUNTO a partir del cual puede darse por finalizada una parte o el conjunto del trabajo empírico de investigación. Es aquel momento en el que toda o parte de la investigación aparece bajo control, porque no aparece nada nuevo en la misma (Berteaux 1993a:28). Punto de saturación que toma las características de saturación total o, al menos, suficiente del objeto observado por parte del observador, refiriéndose así a la correspondencia entre lo recogido - acumulado y la realidad, bajo la idea de que la terquedad de esta se refleja en los procedimientos

²² Hace referencia al entendimiento mutuo, grado de simpatía y empatía entre los entrevistados y el investigador. Dicha relación existe cuando el primero ha aceptado las metas de la investigación del segundo, y procura ayudarlo activamente para obtener la información necesaria.

de observación. La demanda de conocimiento encuentra grandes satisfacciones en sus primeros consumos (informantes), satisfacción que decrece paulatinamente hasta alcanzar un punto (de saturación) a partir del cual se acelera la caída.

b) BASE PARA LA GENERALIZACIÓN sobre, al menos, un sector de la población, cumpliendo la misma función que: «la representatividad de la muestra para la investigación mediante cuestionarios» (Berteaux 1993b:159). Aquí la saturación se incrusta en el proceso de construcción de la muestra: el número de componentes de una muestra se considera adecuado, dentro de un sector homogéneo de la población, cuando los informantes repiten fundamentalmente lo dicho por los anteriores, procedentes del mismo sector social. La replicación de los discursos, por parte de los sujetos de tales características, permite decidir el final de la replicación de tal tipo de sujetos. En el cualitativo, el «problema del número», de cuántos representantes, es resuelto por el concepto de saturación. Según Berteaux, «el corte significativo según esta dimensión del número de casos observados no se sitúa en algún lugar entre diez y once, o entre treinta y treinta y un relatos, sino más bien en el punto de saturación que hay que superar ampliamente, claro está, para tener la seguridad de la validez de las conclusiones». Más acá de este punto, es difícil pronunciarse sobre la validez de las representaciones de lo real que propone cada relato, y ese es, en particular, el caso cuando no se dispone más que de un único relato.

Desde la primera caracterización, lo mismo que dicen varios iguales es verdad. Desde la segunda, son verdaderamente iguales quienes dicen lo mismo. Ahora bien, la mismidad de lo dicho y de los que dicen en las investigaciones cualitativas concretas está en el sentido y no solo en la repetición de significantes: varias personas dicen lo mismo cuando hablan en un mismo sentido del mismo objeto, lo que va más allá de la repetición exacta de una serie concatenada de significantes.

La mismidad no es tanto un "estar ahí" de lo sensible, como del sentido. Es una mismidad en el sentido lo que posibilita agrupar lo dicho, siendo «el problema fundamental de toda ciencia, el de establecer la identidad de los fenómenos» (Malinowski 1970:27). Agrupar lo idéntico no es un problema, se agrupa solo. El problema está en el proceso de identificación. El cuantitativo identifica previamente: solicita a los sujetos que se identifiquen en agrupaciones (categorías) previas.

c) Como PRÁCTICA ITERATIVA para la confirmación de conceptos. Especie de saturación parcial, con especial presencia pragmática en el cualitativismo etnometodológico norteamericano, que busca llenar de contenido empírico los elementos que conforman un sistema o modelo conceptual previo. Saturación conceptual que tiene un carácter iterativo en la medida que, una vez saturado un concepto (confirmado repetidamente por la considerada realidad empírica), se pasa a otro concepto del sistema conceptual.

d) En principio, la saturación es del orden de la PRUEBA, de la justificación. La saturación no es del orden del descubrimiento ni de la originalidad creativa de la invención. Aparece en un segundo plano, dispuesta a ser mostrada ante las dudas de la experiencia institucionalizada del campo de investigación. Así propuesta, la saturación se convierte en una especie de

salvoconducto científico que, como señala Geertz (1987) para los antropólogos, parece destinado a mostrar retóricamente que el investigador "estuvo allí", que ha pasado personalmente por el trabajo de campo. Paso personalizado por el trabajo de campo que distingue la mayor parte de las prácticas cualitativas de las cuantitativas.

Estas cuatro características pueden estar mutuamente implicadas. Todas ellas sitúan la saturación en el ámbito de la validez (Berteaux 1993b:157; Mucchielli 1991), aun cuando pueda tratarse de distintos tipos de validez. En cuanto a tal validez, trabaja en el sentido de la adecuación entre objetivos de la investigación y datos empíricos obtenidos. Pues bien, no todas estas características adscritas al concepto de saturación tienen un carácter definitivo, siendo, a lo sumo, un concepto gradual, que ofrece una saturación razonable y, sobre todo, la saturación no es del sentido apuntado que relaciona objetivos de la investigación y datos empíricos, pues pone el valor de un dato en su relación con los otros datos producidos por la investigación (Callejo, 1998).

3. VALIDACIÓN DEL MODELO: AVANCES REALIZADOS Y LINEAS DE TRABAJO VIGENTES EN PERÚ Y OPINIÓN DE EXPERTOS

El modelo propone para la educación superior universitaria en Perú, una doble dimensión, la dimensión cualitativa a través de una política educativa, establecida del más alto nivel político, que responda a las demandas de la sociedad, con un objetivo común para el sistema universitario, así como unas líneas de acción específicas que se puedan implementar en un horizonte de tiempo. Y una dimensión política, con un cambio en la estructura del sistema universitario peruano, proponiendo el cambio de un modelo de Reforma Social a un modelo de Análisis de Políticas, a través de la delegación de la dirección y toma de decisiones en cuanto a la garantía de la calidad, en un órgano externo, autónomo de especialistas en un lado lateral del modelo, ver capítulo III epígrafe 2.

Esta doble dimensión en el modelo propuesto se ha venido adoptando en gestión de las universidades en Perú en diferentes niveles, empezando en el año 2006 con la promulgación de ley de creación del SINEACE, hasta la actualidad con la promulgación de la nueva ley universitaria N°30220 y su implementación visto en el Capítulo I epígrafe 5.4 y 5.6.

Para la validación del modelo propuesto ha sido fundamental además de analizar las línea de trabajo vigentes concernientes a la educación universitaria, la opinión de los expertos en gestión universitaria que ha sido muy enriquecedor para la visión estratégica del modelo. Esto se consiguió con una representación de expertos tanto de las universidades públicas y privadas a través de sus rectores, como de investigadores cuya trayectoria se ha centrado en la educación superior en el Perú, con la finalidad de saber no solo cómo se está actuando dentro de las universidades, sino para saber que se espera como futuro de la universidad, considerando que se busca ser un referente en docencia e investigación a nivel global.

Se ha buscado recoger la opinión de expertos con amplia experiencia en los diferentes roles del modelo con un nivel alto de competencia, los 12 expertos de una lista de 25 analizados se distribuyeron en función a su experiencia con una proporción equitativa: 25% con experiencia

en docencia universitaria, 25% con experiencia en investigación, 25% con experiencia en dirección y gestión de universidades y 25% con experiencia en gobierno y gestión pública, por ser los de mayor relevancia en el sistema universitario y que aportan decisivamente en la validación del modelo diseñado, ver figura 36.

Figura 36. Mapa de Entrevistado de acuerdo a su rol en el modelo

Fuente: Elaboración propia

3.1. Dimensión cualitativa

La dimensión cualitativa del modelo del capítulo III epígrafe 2 propone al igual que en los mejores sistemas universitarios del mundo un objetivo común que para el modelo peruano que es “Mejorar la calidad de la educación superior universitaria peruana con el fin de aumentar la empleabilidad y la movilidad de los ciudadanos, así como la competitividad internacional de la educación universitaria en Perú”.

Los resultados del análisis cualitativo de expertos en gestión universitaria realizadas entre los años 2014 y 2015 coinciden en un 83% que efectivamente para mejorar la calidad de la educación superior universitaria debe existir una la política educativa y que esta política educativa universitaria debe ser propuesta por el Ministerio de Educación como ente regulador de la calidad educativa que se brinda, el 17% restante no es que esté en contra de la necesidad de una política educativa pero para ellos esta política debe salir de las propias universidades. Sin embargo el 100% de los entrevistados coinciden que debe contener un objetivo común de grandes miradas, con objetivos específicos como líneas de acción y largos plazos sin duda. Ver Anexo III.

En setiembre del 2015 se promulga el Decreto Supremo N°016-2015-MINEDU, que aprueba la política de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria, con el objetivo común de una educación superior de calidad como factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional. Este decreto supremo es una afirmación de que se está dando un

avance muy importante para la sostenibilidad del modelo propuesto, porque no solo se cuenta con un decreto supremo que promulga una política de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria con un objetivos común sino que además cuenta con la opinión favorable a juicio de expertos en gestión universitaria recogido del análisis cualitativo del presente trabajo de investigación validando la propuesta en el modelo. Ver Tabla xx.

Esto significa que vamos en la línea de conseguir el aseguramiento de la calidad con cimientos sólidos y respaldados por los interesados con un camino por recorrer en función de cómo se realice la implementación en el sistema universitario.

Los cuatro objetivos específicos como líneas de acción para la consecución del objetivo común, del modelo, no son muy numerosos y están priorizados de acuerdo a la realidad peruana: a) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); b) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; c) créditos académicos; d) calidad de los programas. Estos objetivos son de naturaleza distinta, hay unos que son más estructurales, como el tema de competencias y enfoques de enseñanza aprendizaje y evaluación, y otros más operativos como el sistema de créditos: aquí el objetivo de calidad debe ser más bien el que debe atravesar todo ver capítulo III epígrafe 2.

De las entrevistas el 92% de los expertos en gestión universitaria coinciden en que los objetivos específicos marcan las líneas de acción que debe seguir el sistema universitario para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, uno de cuyos primeros elementos es una buena planificación, a nivel institucional (programas) y de cada materia (departamento y enseñanza). La planificación por competencias, que pretende vincular la mejora de la enseñanza con el mercado laboral, al subordinarse a determinados perfiles profesionales, determinados por el mercado, deben ser implementados. La definición de estos objetivos específicos como líneas de acción para el sistema universitario peruano, se discutió recientemente en el “III Encuentro Internacional de Rectores”, donde se reflexionó mucho sobre la universidad del siglo XXI a la luz de los ejes estratégicos y de las nuevas expectativas y tendencias universitarias, a fin de impulsar un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable²³. El 8% restante opina que en este proceso de cambio, se debe partir de un objetivo común pero debe dejarse libertad para que las universidades desarrollen sus líneas de acción con enfoques diferentes de acuerdo a su público objetivo.

La transformación es consustancial a la institución universitaria, y en la actualidad se apuntan tendencias de destacable significado y alcance que están modificando sensiblemente el mundo universitario tal como lo conocemos. Así, cabe destacar entre otras tendencias: la ampliación, diversificación y renovación de la demanda de enseñanzas, cualificaciones y modelos educativos; el aumento y la diferenciación de la oferta educativa y de la educación transnacional; la creciente e imparable internacionalización; la consolidación de nuevos

²³ III Encuentro Internacional de Rectores. Carta UNIVERSIA Rio 2014. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas. Río de Janeiro, julio 2014.

esquemas de competencia y cooperación universitaria; la necesidad de una gestión eficiente de la generación, la transmisión y la transferencia del conocimiento al servicio del desarrollo y la cohesión social; la irrupción de los componentes educativos digitales; y la transformación de los esquemas de financiación y organización (UNIVERSIA, julio 2014).

Para viabilizar la política educativa, la nueva ley universitaria devuelve en primer lugar al estado su rol de ente rector del aseguramiento de la calidad a través del MINEDU, además crea la SUNEDU (capítulo I epígrafe 5.6). A través de la SUNEDU y la reorganización del SIENACE (con el COPAES) buscan implementar la política educativa de aseguramiento de la calidad como factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional, el modelo propone para la implementación 4 objetivos específicos. Los expertos entrevistados reconocen en un 100% el rol del SINEACE y que una vez aprobada la política educativa universitaria, la SUNEDU (licenciamiento) y el SINEACE (acreditación) implementarán en sus modelos los cuatro objetivos específicos propuestos en la investigación, que lleve al sistema universitario peruano a convertirse en actor principal del desarrollo sostenible de la sociedad.

Entre las líneas de trabajo que actualmente se están dando en el Perú contrastado con la opinión de expertos en gestión universitaria nos permite evaluar en qué nivel estamos para la validación del modelo e identificar el trabajo que debemos seguir en cuanto a los objetivos específicos propuestos.

3.1.1 Objetivos específicos

a) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas): Para que exista un marco común de titulaciones legibles y comparables en el Perú, se debe establecer un documento estandarizado para entender mejor a que corresponde cada carrera de cada universidad. Los grados de bachiller, maestro y doctor son sucesivos. El primero de una duración mínima de diez semestres, incluyendo los de cultura general que los preceden. Los de maestro y doctor requieren estudios de una duración mínima de cuatro semestres cada uno. En todos los casos habrá equivalencia en años o créditos. (Artículos del 39 al 43 de la nueva Ley universitaria N° 30220, 2014).

Para los expertos en gestión universitaria cómo se mide la adquisición de competencias en créditos académicos, pueden ser de dos tipos: de grado y de post grado, y pueden obtenerse de la superación de exámenes u otros requisitos fijados por el profesor, programa, facultad o universidad. Lo ideal es que midan competencias y destrezas adquiridas, que van allá del mero conocimiento, aunque sean difíciles de precisar y de medir; por eso con mayor razón deben tener un margen de holgura.

Aquí todavía hay mucho que recorrer y se verá reflejado en la medida que la SUNEDU norme y supervise las condiciones básicas de calidad exigibles para el funcionamiento de las universidades, filiales, facultades y programas de estudios conducentes a grado académico, con la finalidad de revisarlas, mejorarlas periódicamente para asegurar el cumplimiento de las políticas públicas del Sector Educación.

b) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación: Para los planes de estudio, la nueva ley universitaria deja libertad a las universidades a diseñar los planes de estudio; el objetivo

fundamental de una universidad es enseñar a aprender, enseñar a formar personas flexibles y capaces de adaptarse a circunstancias nuevas, no al concepto de aprender muchas cosas trayendo consecuencias funestas en algunos aspectos (Artículos 44 al 47 de la nueva Ley Universitaria N° 30220, 2014):

- Excesiva especialización impidió el conocimiento de materias de tipo general.
- Necesidad de grandes recursos, puesto que había que crear grupos distintos para cada especialidad; por ejemplo química para biólogos y química para químicos.
- Creación de excesivas universidades, cada provincia aspiraba tener y reclamaba para sí al menos una universidad.

Los expertos opinan que las universidades están obligadas a mantener sistemas de evaluación interna para garantizar la calidad de sus graduados y profesionales, en este sentido encontramos la siguientes dificultades: Profesores que imparten más materia que otros durante una hora, que plantean preguntas más o menos fáciles en los exámenes y que son más o menos generosos en el momento de asignar la nota final del estudiante. Además no ofrecen orientación psicopedagógica ni asesoría a sus estudiantes.

De la misma forma hay avances pero todavía mucho que hacer, a través del licenciamiento obligatorio que actualmente está implementando la SUNEDU esto permitirá regular sobre el proceso de licenciamiento para que todas las universidades operen de acuerdo con las condiciones básicas de calidad que facilite el desarrollo de actividades académicas de un marco general de la búsqueda permanente de la calidad educativa.

c) Créditos académicos: Organización de los planes de estudios en unidades de aprendizaje definidas en créditos, para toda la titulación como para los aprendizajes a lo largo de la vida profesional. Lo realmente nuevo y su ventaja fundamental, en comparación con el sistema tradicional, es que se apoya en el esfuerzo global del estudiante, cualquiera que sea el modo de aprendizaje como se puede ver en el Capítulo 1. Es decir que sea una forma de medir toda forma de aprendizaje, de modo moderno y flexible en una época donde se han multiplicado de manera exponencial las posibilidades de aprender por distintas vías. Una regla básica de esta forma de medir es que se pueda corresponder por ejemplo: si los estudios de pregrado duran 10 semestres (5 años), se debe calcular el total por año que debe acumular el alumno, para obtener el total de créditos académicos de la carrera o titulación (Artículos 39 al 43 nueva Ley Universitaria N°30220, 2014).

Los expertos coinciden que a este nivel lo que se tiene que cuestionar es cuántas horas corresponde 1 crédito académico. A nivel mundial se ha definido como la sexagésima parte del año académico, que corresponde entre 25 y 30 horas de trabajo invertida por un estudiante medio (Salaburu et al., 2011a). Si se acepta este criterio tiene que ser flexible porque no nos podemos equiparar, por lo tanto debe tener cierta holgura propia del Perú. Así como se puede cuestionar qué es un año académico, porque el Perú esta definición no está totalmente delimitada, aunque la ley universitaria habla de 34 semanas anuales que se cumplen en la universidad en la forma que determine su Estatuto y que comienza a más tardar el primer día útil de abril de cada año (Artículo 45 nueva Ley Universitaria N°30220, 2014). ¿Cómo se deben

cumplir los créditos académicos? Es evidente que para ello es necesario cumplir todas las exigencias que plantea la universidad afectada, incluso si es más exigente o menos exigente que en otra universidad. Esto es consustancial a la definición y a la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje propuesto en el objetivo específico de la política universitaria.

La acreditación ya sea nacional a través del modelo del CONEAU u otra institución acreditadora a nivel internacional, los programas académicos están obligados a actualizar sus syllabus, esto está permitiendo recientemente a plantearse la forma de medir el tiempo formativo exigido a los estudiantes, para lograr aprendizajes teóricos y prácticos, cuyo valor de estudios presenciales se define en el artículo 39 de la nueva Ley Universitaria.

d) Calidad de los programas: En cuanto a la calidad, en esta línea el Perú ha dado un gran avance en primer lugar con ley de creación del SINEACE, como sistema de garantía de la calidad del servicio que brinda la universidad (véase Capítulo 1, epígrafe 6.4) y que actualmente con la promulgación de la nueva ley universitaria se encuentra en reorganización a través del proyecto de Ley de creación del Consejo Peruano de Acreditación de la Educación Superior (véase Capítulo 1, epígrafe 5.6).

La adopción de criterios de calidad comunes a nivel nacional se define como procesos distintos, pero a su vez complementarios, de evaluación de la calidad. Se contempla primero el licenciamiento como requisito obligatorio para el funcionamiento de universidades, mientras que la acreditación es voluntaria. El licenciamiento constituye un primer nivel para ofrecer un servicio de calidad, mientras que la acreditación se encuentra en un nivel superior puesto que supera las condiciones mínimas de calidad y posee una dinámica orientada hacia la excelencia académica. La habilitación legal otorgada por el Estado para la prestación del servicio se llevará a cabo en tres fases: Licenciamiento Institucional, Licenciamiento de Programas y Licenciamiento de funcionamiento institucional.²⁴

Licenciamiento institucional: tiene como objetivo verificar que las universidades públicas y privadas, nacionales y extranjeras, así como sus filiales, cumplan con las condiciones básicas de calidad establecidas por el Estado para ofrecer el servicio de educativo superior universitario y autorizar su funcionamiento.

Licenciamiento de programas: una vez ejecutado el licenciamiento institucional, se diseñará e implementará progresivamente el licenciamiento de programas, tanto para los programas nuevos como para los programas existentes, deberán someterse al procedimiento de licenciamiento.

Licencia de funcionamiento institucional: este licenciamiento autoriza el funcionamiento de la universidad para que pueda ofrecer el servicio educativo.

²⁴ Diario Oficial El Peruano. Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. Aprueban “Reglamento del procedimiento de licenciamiento para universidades públicas o privadas con autorización provisional o definitiva” y el “Reglamento del procedimiento de licenciamiento para universidades públicas o privadas con ley de creación o nuevas”. Lima. 20 noviembre 2015.

La política educativa universitaria, y la coordinación para alcanzar los objetivos específicos de esta política, en un compromiso libre por las universidades para reformar su propio sistema de enseñanza superior, de tal manera que las universidades peruanas converjan hacia una estructura coherente de las titulaciones. El principal beneficio de esta política es garantizar la mejora de la calidad de la oferta educativa, incrementando la masa de capital humano capacitado y en consecuencia, en la productividad, la investigación y el progreso tecnológico del país. Se trata de que no sea una reforma desde el gobierno a las instituciones universitarias, sino que sea una decisión tomada libre por cada universidad. Esto implica que cualquier obligación que se pudiera ejercer sobre los interesados como resultado de la política educativa universitaria será debida solamente a las regulaciones que pudiera adoptar la propia gestión de la universidad.

El Sistema Universitario en Perú consta de 3 programas de titulaciones, y cada uno de ellos se debe definir de manera genérica según los aprendizajes que deben adquirir los egresados, haciendo referencia a un determinado número o intervalo de créditos académicos. Estos son los niveles:

1.- El nivel para obtener el grado de bachiller se otorga a estudiantes que cumplan los siguientes requisitos:

- Que hayan demostrado suficiente conocimiento y entendimiento en un programa de estudios corto, posterior a la educación secundaria y basada principalmente en libros de texto que incluyan algunos aspectos más avanzados de su área de estudios.
- Que sean capaces de aplicar este conocimiento y entendimiento de una manera que se corresponda con la de las personas activas en esta área, con las típicas habilidades precisas para elaborar y sostener un criterio adecuado y resolver los problemas planteados en el área.
- Que tengan la capacidad suficiente para recoger e interpretar datos útiles para llegar a opiniones que incluyan una reflexión acerca de sus implicaciones sociales, científicas o éticas.
- Que sepan comunicar informaciones, ideas, problemas y soluciones a otras personas, especialistas o no en el tema.
- Que hayan desarrollado una capacidad suficiente para seguir aprendiendo lo que necesiten en el futuro, con un alto grado de autonomía.

Para ofrecer el grado se requiere un número de créditos académicos, es decir, con una duración de estudios de 5 años (Artículo 45 nueva Ley Universitaria N°30220, 2014).

2.- El nivel para las maestrías se otorga a estudiantes que cumplan los siguientes requisitos:

- Deben haber demostrado conocimientos y entendimiento de su campo de estudio que amplíe y profundice los conocimientos del grado. Deben mostrar, asimismo, la posibilidad de desarrollar o aplicar ideas de manera original, a menudo en un contexto de investigación, de un problema o de un tema relacionado con su campo de estudio que se les plantee.

- Deben ser capaces de aplicar sus conocimientos y entendimiento y su habilidad para resolver problemas en ámbitos nuevos y no familiares, y en contextos más amplios (o multidisciplinarios) relacionados con su campo de estudios.
- Deben tener la habilidad suficiente para combinar conocimientos y manejar la complejidad de su campo de estudios, y ser capaces de formular opiniones con base a una información limitada o incompleta. Esas opiniones deben incluir una reflexión acerca de la responsabilidad social y ética que implica la aplicación de su conocimiento y opiniones.
- Deben ser capaces de comunicar sus conclusiones, junto con el conocimiento y razonamiento en que se basen, de manera clara a individuos y a grupos, sean especialistas o no.
- Deben mostrar capacidad de seguir aprendiendo por iniciativa propia y de una manera autónoma.

Para ofrecer el grado de maestría requieren normalmente estudios con una duración mínima de 2 años. La universidad puede fijar o no el sistema de créditos académicos para el programa (Artículo 45 nueva Ley Universitaria N°30220, 2014).

3.- El nivel para el grado de doctor corresponden al nivel del doctorado y se otorga a los estudiantes que cumplan los requisitos siguientes:

- Deben haber demostrado un conocimiento sistemático de un campo de estudios, así como poseer las aptitudes y los métodos de investigación utilizados en el campo.
- Deben haber demostrado capacidad para concebir, diseñar, implementar y adaptar un progreso sustancial en la investigación en su campo de estudio, manteniendo e impulsando la necesaria honestidad académica.
- Deben haber hecho una contribución que amplíe la frontera del conocimiento en su campo, basada en una investigación original que les permita producir una obra sustancial digna de publicarse en revistas nacionales o internacionales que exijan una evaluación previa por parte de especialistas.
- Deben ser capaces de hacer análisis críticos, evaluaciones y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Deben ser capaces de comunicarse con sus pares, con la comunidad académica en general y con la misma sociedad acerca de los resultados obtenidos en su campo de especialización.
- Deben estar preparados para fomentar en sus contextos académicos y profesionales los avances tecnológicos, sociales o culturales que correspondan a las necesidades de una sociedad del conocimiento.

Para ofrecer el grado de doctor, los estudios requieren una duración mínima de 2 años.). La universidad puede fijar la duración y utilizar o no el sistema de créditos académicos para la totalidad o parte de un programa de doctorado (Artículo 45 nueva ley universitaria N°30220, 2014).

Lo que se debe proponer es un marco genérico que se aplique a todos los campos disciplinares y profesionales, en unos niveles o programas definidos, basados en competencias genéricas y en créditos académicos para que se apliquen a las titulaciones con que cuenta las universidades.

El marco genérico es flexible de tal manera que la universidad puede fijar la nomenclatura, la orientación, la territorialidad: nacional o internacional, el contenido y los métodos de aprendizaje de cada programa. De lo que se trata es tener un marco de cualificaciones coherente en su estructura, fomentando una gran diferenciación entre los programas de cada uno de los niveles señalados, concebidos para distintos grupos de estudiantes.

Se debe señalar que el marco de titulaciones que ha sido adoptado en el EEES se ha concebido de manera genérica y flexible, y es adaptable a realidades nacionales bastante diferentes (Salaburu et al., 2011a).

Esta política educativa universitaria propuesta reflejará la respuesta coherente a problemas comunes de la universidad peruana vistos en el Capítulo I de la investigación. Este proceso se origina al reconocer que, a pesar de las valiosas diferencias, las universidades peruanas se encuentran confrontando a desafíos internos y externos comunes. Estos desafíos están relacionados con el crecimiento y la diversificación de la educación superior, la empleabilidad de los egresados, la falta de egresados cualificados en algunas áreas claves del conocimiento y la expansión de universidades. La política educativa universitaria propuesta reconoce el valor del cambio, la compatibilidad entre las universidades y el valor de una actitud común para afrontar el problema de la educación superior universitaria.

El conjunto de cambios debe desembocar en una universidad coherente y competitiva en un plazo de tiempo, el modelo propone un espacio temporal no menor a 15 años, esto teniendo en cuenta que desde el año 2009 que se crea el CONEAU al año 2012, se tuvo la primera carrera acreditada y que más del 50% de las 470 carreras universitarias que han oficializado su proceso de autoevaluación son de acreditación voluntaria (Ureña, 2011)²⁵.

Finalmente en cuanto a la dimensión cualitativa podemos afirmar que los cambios se han ido dando desde el año 2016 véase en el Capítulo I epígrafe 6.4, pero no es hasta el año 2014 con la nueva ley universitaria se produce el cambio en la estructura política del sistema universitario, dando las primeras pinceladas en cuanto a la garantía de la calidad, pero todavía queda mucho por hacer si queremos mejorar el atractivo y competitividad de la universidad peruana. La falta de científicos es uno de los motivos que explican por qué las universidades públicas dejaron de invertir 1 500 millones de soles en investigación entre el 2004 y el 2012. Las instituciones reciben ese dinero por concepto de la producción minera y gasífera de su región, con la finalidad de realizar proyectos de estudios que sean útiles en su ámbito. Sin embargo, los fondos no son usados y acaban regresando al Ministerio de Economía y Finanzas (MEF).

²⁵ La acreditación es voluntaria a excepción de las carreras de Educación, 13 carreras de ciencias de la salud y Derecho, que es obligatoria (Reglamento de la Ley N°28740, SINEACE).

Con el objetivo de reactivar la investigación universitaria, la nueva ley universitaria N° 30220 contempla varias medidas. Una de ellas establece que las universidades públicas y privadas deben contratar profesores-investigadores que solo enseñen una materia y reciban un sueldo de 50 % más que sus colegas. Además, se está tratando de reactivar la investigación mediante los siguientes programas e iniciativas:

1. Programas nacionales para fomentar la competitividad

Este modelo para la educación superior se debe complementar con el fomento del atractivo de las universidades peruanas y de la investigación en el Perú. Dentro de los programas nacionales para fomentar la competitividad en el campo de la educación superior universitaria y la investigación destacan sobre todo los siguientes:

El CONCYTEC (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) entre otros objetivos, se propone: realizar investigaciones que respondan a las necesidades del sector productivo, incrementar el número de investigadores calificados, mejorar los niveles de calidad de los centros de investigación y desarrollar incentivos para la innovación, motivando la inversión. Además, para la movilidad de investigadores de ciencia y tecnología, mediante concurso, otorga becas para peruanos que aspiran a realizar estudios de maestría y doctorado en universidades peruanas. Y en la Cooperación Internacional se materializa a través de becas o subvenciones para realizar estudios e investigaciones en el extranjero. Generalmente se trata de cursos y seminarios para el perfeccionamiento y/o adquisición de nuevos conocimientos que apoyen áreas prioritarias de desarrollo. Actualmente, ha lanzado un ambicioso plan de desarrollo científico llamado «Crear para Crecer», con el que pretende lograr un aumento en la inversión en Investigación y Desarrollo, pasando de 0.15% al 0.37% del PBI, para el 2016.

Y el FINCYT (Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología), que busca financiar proyectos de innovación tecnológica en empresas, proyectos de investigación y desarrollo tecnológico en universidades y centros de investigación, así como el fortalecimiento de capacidades para la ciencia y la tecnología, con becas y pasantías, proyectos de fortalecimiento y articulación del sistema nacional de innovación.

2. Iniciativas nacionales para fomentar el atractivo de las universidades peruanas

En varios países se han concretado planes de fomento de universidades con excelencia internacional, en contra de la tradicional cultura de igualdad y homogeneidad entre todas las universidades. Este cambio de cultura a favor de un mayor esfuerzo en apoyar a universidades que tengan el potencial suficiente para competir con las mejores del mundo, se debe medir en el impacto de los «*ranking*» internacionales, sobre todo el «*ranking* de Shanghái», que se publica regularmente y se consulta en el mundo entero.

En el Perú se deben desarrollar distintas iniciativas tendentes a elevar la posición de las universidades, se puede hacer al igual que Francia (con la creación de fuertes polos universitarios regionales que concentran una gran capacidad de investigación y formación de nivel muy avanzado) o Alemania (con la «*Exzellenz – Initiative*», que identifica y premia universidades y centros de investigación con potencial de excelencia de rango mundial). Esto ayudaría a impulsar los programas de maestrías y doctorados de alto nivel, con masa crítica, en

cooperación con las empresas y la sociedad y con una dimensión no solo nacional sino internacional y con recursos públicos.

Para los expertos entrevistados la acreditación del pregrado, posgrado e institucional debe ser voluntaria, en el sentido de que las carreras que se acrediten externamente entreguen los títulos a nombre de la nación. Aquellas carreras que decidan no acreditarse entregarán títulos a nombre de su institución; el modelo propone que todas las universidades de forma libre se comprometan a autoevaluarse, para luego realizar una evaluación externa. Aquí el trabajo fundamental está en los gobiernos de las universidades, la nueva ANR. Con la nueva ley universitaria la acreditación será en un segundo nivel, el primer nivel estará referido al licenciamiento que será obligatorio y tras un modelo de sistema de la calidad, de tal manera que las universidades cumplan un mínimo para su funcionamiento.

Con respecto a la investigación, desarrollo e innovación, los resultados coinciden en que debe darse a nivel de posgrado (maestría y doctorado); eso no quita que se puede hacer buena investigación en pregrado, pero la función principal del pregrado es la de formación de profesionales. En la medida que se mejore la calidad de los posgrados a través de la acreditación externa, se implementará en sus planes el (I+D+i), así como el cambio del perfil docentes, involucrándose decididamente en solucionar los problemas reales de la sociedad. De la misma manera, para fomentar la investigación, desarrollo e innovación, se deben invertir fondos públicos del canon y sobrecanon, así como el financiamiento privado a las universidades, sean nacionales o privadas, que tenga el posgrado acreditado como manera de recompensa y de garantía, para el control de la inversión del dinero y como forma de incrementar la competitividad de la universidad tanto de las universidades públicas como privadas.

Tabla 20. Dimensión cualitativa. Porcentaje de aceptación de la entrevista a expertos

	Universidades Privadas		Universidades Públicas	ANR		SINEACE	ICACIT	CONCYTEC	IEP	CNE	Investigadores		Porcentaje
	1	2		4	5						11	12	
Entrevista N°			3			6	7	8	9	10			
1. Política Educativa del más alto nivel	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	83%
2. Objetivo común	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100%
3. Cuatro objetivos específicos	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	92%

3.2. Dimensión política

El cambio de estructura responde a la dimensión política del modelo propuesto. La creación del SINEACE (año 2006) y la posterior creación del CONEAU (año 2009) han permitido dar un avance en el cambio de la estructura política, que se ve reflejado en el paso de un modelo de Reforma Social a un modelo de Análisis de Políticas ver capítulo II epígrafe 5.2.1, debido sobre todo al cambio lateral por la delegación de la dirección y toma de decisiones en cuanto a la certificación de la calidad a un órgano externo, autónomo de especialistas. Este cambio genera mucha expectativa en la comunidad universitaria por lo tanto es imprescindible evaluar y valorar la opinión de los expertos en gestión y educación universitaria con la finalidad de que

sea sostenible en la gobernanza de las universidades en el largo plazo, con la ayuda de las entrevistas cualitativas a juicio de expertos del anexo III.

La validación de esta dimensión política al igual que la dimensión cualitativa será apoyada en las líneas vigentes de trabajo y contrarrestada con los resultados de las entrevistas cualitativas a juicio de expertos. En cuanto a los actores del modelo propuesto.

3.2.1. Actores del modelo propuesto

Las líneas de trabajo vigentes que favorecen la dimensión política del modelo propuesto, está sobre todo en la nueva ley universitaria que se encuentra actualmente en plena implementación, la ley de creación de la SUNEDU y la reorganización del SINEACE. La validación de este cambio de estructura no solo se da con las líneas de trabajo actuales sino que además se contrasta con la opinión expertos en la gestión universitaria que permite visualizar de qué manera este cambio favorece la mejor gobernanza de las universidades para que den impulso a la enseñanza y a la investigación en todos los niveles de la educación superior universitaria de calidad.

Tras la nueva ley universitaria está la decisión política de devolver la rectoría del Estado como ente regulador del aseguramiento de la calidad como sistema, además de la decisión política de regresar a la función principal de la universidad que es de vida académica a través de la investigación (Constitución Política del Perú, 1993).

3.2.1.1. El Estado

El Estado debe ser órgano rector a través del Ministerio de Educación, que será el encargado de dar la política educativa universitaria, que debe ser consensuada con las universidades a través de su representación de rectores.

El Artículo 13° de la Constitución Política de Perú de 1993, manifiesta que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.

El Artículo 14° de la Constitución Política de Perú de 1993, complementa diciendo que la educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.

La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar. La educación religiosa se imparte con respeto a la libertad de las conciencias.

Por lo tanto, es deber del Estado promover el desarrollo científico y tecnológico del país. La enseñanza se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y a los fines de la correspondiente institución educativa.

Los medios de comunicación social deben colaborar con el Estado en la educación y en la formación moral y cultural.

El Artículo 16° de la Constitución Política de Perú de 1993., nos habla de la descentralización del sistema educativo., manifestando que tanto el sistema como el régimen educativo son descentralizados.

El Estado coordina la política educativa. Formula los lineamientos generales de los planes de estudios así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos. Supervisa su cumplimiento y la calidad de la educación.

Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas. Dando prioridad a la educación en la asignación de recursos ordinarios del Presupuesto de la República.

En el Artículo 79° de la Constitución Política de Perú de 1993, habla de la definición y finalidad del Ministerio de Educación y manifiesta:

El Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado.

Por lo tanto, de acuerdo al artículo 16° y 79° de la Constitución Política del Perú, el Ministerio de Educación debe ser el órgano rector de las políticas nacionales y sectoriales de su responsabilidad y da los lineamientos de política como por ejemplo la ley del SINEACE. El Ministerio de Educación sería el órgano de control y supervisión de las universidades, como lo manifestó el Tribunal Constitucional en su Sentencia N° 00017-2008-Pi/TC de 17 de junio de 2010. En su sentencia, el Tribunal Constitucional ratificó lo que había señalado, recomendando la creación de una Superintendencia Universitaria altamente especializada, desarticulando al CONAFU por inconstitucionalidad.

El modelo de planificación propuesto se encuentra insertado dentro de una estructura de organización descendente propia del análisis de políticas. Así el origen de la decisión se encuentra en el más alto nivel, que plantea la aplicación de las nuevas políticas educativas mediante una Resolución Suprema. El contexto analizado de la educación superior universitaria, necesitaba una organización de concertación general, autónomo y conformada por expertos, que garantice la calidad de la educación universitaria. Actualmente este órgano rector decanta en el Ministerio de Educación con capacidad para convocar a la SUNEDU, SINEACE, universidades, rectores y demás actores de la sociedad civil para lograr una educación de calidad para el Perú.

Haciendo la triangulación de las entrevistas realizadas, el 67% de los expertos coinciden en afirmar que el estado peruano debe cumplir con su rol establecido en la Constitución Política del Perú como responsable de la calidad de la educación universitaria a través del Ministerio de Educación. Esto valida la propuesta en el sentido de que en la estructura de Análisis de Políticas las decisiones salen del más alto nivel y que debe replantear la política de educación superior universitaria.

El 33% restante coinciden en que el rol debe ser de facilitador, supervisor no de responsable de la calidad de la educación universitaria, porque debe mantenerse la autonomía dentro del

marco de la ley. Los entrevistados coinciden en que el Ministerio de Educación debe tener adscrito un organismo público especializado con autonomía técnica, económica y administrativa, que se encargue de normar, regular, coordinar y fiscalizar la actividad de las universidades, como nodo articulador entre el Estado, el mercado y la universidad.

3.2.1.2 La SUNEDU Y EL SIENACE

Lo que propone el modelo como función primordial es que el Ministerio de Educación sea el órgano rector que de las políticas nacionales y sectoriales de su responsabilidad, que de los lineamientos de la política. Este órgano rector debe apoyarse lateralmente en la acreditación de la calidad con dos agentes externos especializados independientes como lo es la SUNEDU para el licenciamiento obligatorio (niveles de calidad básica) y el SINEACE para la garantía de calidad a través de la acreditación voluntaria.

El SINEACE creado desde el año 2006, que actualmente se encuentra en reorganización, durante este tiempo a través del modelo CONEAU ha venido implementando de una forma u otra los objetivos propuestos en el modelo, que buscan responder a un plan nacional para la educación en el Perú. Esto ha desencadenado una incompatibilidad entre el Estado en su rol de regulador y la autonomía universitaria. Así como no puede haber universidad de prestigio sin autonomía, tampoco existe un sistema universitario que no cuente con un Estado facilitador que asegure la calidad de la educación superior universitaria (Salmi, 2009). Esta incompatibilidad ha llevado que después de un año y medio de debate se apruebe la nueva Ley Universitaria, el 08 julio de 2014. Esta ley recoge tres grandes decisiones por parte del Estado: primero, establecer clara y contundente la rectoría del Estado; segundo, el aseguramiento de la calidad como sistema; y tercero, el regreso de lo académico y de la investigación al sistema universitario peruano. Estas tres decisiones sustentan la política pública traducida en 133 artículos y otros más que aparecerán.

La propuesta de una política educativa universitaria debe estar acorde a las políticas nacionales del sector educación dadas por el poder legislativo y el poder ejecutivo, lo más importante es que deben quedar bien explícito e implícito los requisitos y sanciones para el sistema universitario, para que no existan ningún vacío legal y deben incluir una invitación a todas las universidades nacionales y privadas, así como a los estudiantes universitarios, para que todos contribuyan al éxito del proceso de cambio de la educación superior universitaria y de convergencia mediante un esfuerzo común. Se debe convertir en un diálogo organizado entre gobiernos de universidades, con sus representantes en una nueva ANR (Asamblea Nacional de Rectores), los representantes de los alumnos y los representantes de los profesores. Se trata de que sea una verdadera responsabilidad de los agentes involucrados, para definir en común las principales estructuras necesarias en la educación superior universitaria peruana.

Los expertos también afirman que este organismo público especializado con autonomía técnica, económica y administrativa debe establecer la política educativa universitaria para el sistema universitario peruano y la implementación de esta política educativa deba ser evaluada y controlada en las universidades a través de una agencia externa con autonomía técnica, económica y administrativa que contribuya efectivamente como un instrumento de mejora y de información. Reconocen el trabajo que viene realizando el SINEACE como Sistema

Nacional de Evaluación y Acreditación de la calidad a través del CONEAU, reconocen que lo más importante es que todo este alineado a un objetivo común para el sistema universitario con líneas de acción específicas. Este órgano externo de acreditación valida el modelo propuesto en el sentido de que será el que pondrá en práctica la política educativa, para luego mirar retrospectivamente y corroborar si estas se hicieron conforme a los criterios y objetivos diseñados.

Los entrevistados expertos todos coinciden en un 100% con respecto a la propuesta de una agencia externa para la acreditación, están de acuerdo con los resultados del CONEAU como agencia externa autónoma de especialistas. Con la aprobación de la nueva ley universitaria se encuentra en reorganización el SINEACE y coinciden que, de una otra forma, este organismo debe ser el que recoja en sus tres dimensiones de su evaluación (1) Gestión de la titulación, (2) Formación profesional, (3) Servicios de apoyo para la formación profesional, tanto para pregrado, posgrado e institucional, una mejora en la dimensión cualitativa del sistema universitario, pero que es indispensable partir de una política educativa universitaria como nodo articulador entre el Estado, el mercado y la universidad. Coincide en que una vez aprobada la política educativa universitaria la SUNEDU (licenciamiento) y el SINEACE (acreditación) implementarán en sus modelos los cuatro objetivos específicos propuestos en la investigación, que lleve al sistema universitario peruano a convertirse en actor principal del desarrollo sostenible de la sociedad.

En cuanto a mejorar el atractivo y competitividad de la universidad peruana, coinciden en que la acreditación del pregrado, posgrado e institucional debe ser voluntaria, en el sentido de que las carreras que se acrediten externamente entreguen los títulos a nombre de la nación. Aquellas carreras que decidan no acreditarse entregarán títulos a nombre de su institución; el modelo propone que todas las universidades de forma libre se comprometan a autoevaluarse, para luego realizar una evaluación externa. Aquí el trabajo fundamental está en los gobiernos de las universidades, la nueva ANR. Con la nueva ley universitaria la acreditación será en un segundo nivel, el primer nivel estará referido al licenciamiento que será obligatorio y tras un modelo de sistema de la calidad, de tal manera que las universidades cumplan un mínimo para su funcionamiento. Pero existe la preocupación de que no sea manejado técnicamente, sino que este limitado por los sistemas políticos que el mismo Estado ha ido creando. Esto valida el modelo con la creación de la SUNEDU, ya que este organismo público especializado se encargará de la redacción de los programas a acometer; este equipo devuelve al Estado a través del Ministerio de Educación las alternativas sobre las que el poder legislativo y ejecutivo actúe. La política educativa universitaria saldrá de este organismo público que deberá estar compuesto por especialistas de sector educación, profesores reconocidos de universidades nacionales y privadas, del Ministerio de Educación, de los colegios profesionales, de los gremios industriales etc., tratando de acercar al conocimiento decisor, el conocimiento experto.

También se afirma que este organismo público especializado con autonomía técnica, económica y administrativa debe establecer la política educativa universitaria para el sistema universitario peruano y la implementación de esta política educativa deba ser evaluada y controlada en las universidades a través de una agencia externa con autonomía técnica,

económica y administrativa que contribuya efectivamente como un instrumento de mejora y de información. Reconocen el trabajo que viene realizando el SINEACE como Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la calidad a través del CONEAU, reconocen que lo más importante es que todo este alineado a un objetivo común para el sistema universitario con líneas de acción específicas. Este órgano externo de acreditación valida el modelo propuesto en el sentido de que será el que pondrá en práctica la garantía de la calidad, para luego mirar retrospectivamente y corroborar si estas se hicieron conforme a los criterios y objetivos diseñados.

3.2.1.3. La asociación de rectores (ex ANR)

La aplicación de la autonomía universitaria en el Perú ha asumido un carácter muy peculiar desde la dación de la ley universitaria N° 23733, donde el Estado dejó de lado su atribución normativa, coordinadora y de exigencia de calidad respecto a la actividad universitaria, encomendando dicha función a la Asamblea Nacional de Rectores y a la CONAFU, entidades que al estar integrada por rectores y exrectores de las mismas universidades, no ha podido ser suficientemente autoexigente con ellas mismas, para alcanzar niveles de calidad acordes al desarrollo sostenible que necesita nuestro país.

La nueva ley universitaria contempla que los rectores de las universidades públicas y privadas podrán constituir asociaciones respectivas para que tenga representación ante el Estado, la SUNEDU, el SINEACE y la sociedad civil. Esta asociación debe tener como finalidad la coordinación entre universidades, será la que responda cómo se van a organizar las universidades para poder informar en las reuniones del Ministerio de Educación, de modo convincente, las medidas que están dispuestas a promover. Para ello es importante que se mantengan los CRI (Comité Regional Interuniversitarios), para que discutan e impulsen los cambios y pasar sus comentarios y propuestas en las reuniones con el Ministerio de Educación, como responsables de los estudiantes y garantes de que las titulaciones que otorguen a sus egresados estén reconocidos en el País. Con esto la nueva ley universitaria en su implementación, trata de acercar el conocimiento experto y el conocimiento decisor; estas son tomadas finalmente tras los correspondientes «análisis de las políticas» implicando directamente a través del Ministerio de Educación a los auténticos actores de las mismas: las universidades, colegios profesionales, empresarios y sociedad civil. La unidad de evaluación se convierte así en un elemento de apoyo a los equipos decisores, prestando especial atención a la justificación de la procedencia de los datos aportados por el equipo evaluador externo así como a la lógica de los procesos establecidos para su realización.

Aunque el proceso de evaluación se realiza con un enfoque participativo, se sigue produciendo el modelo de planificación como análisis de políticas que se centra en la toma de decisiones poniendo más énfasis en los procesos asociados de información para la decisión que en la propia decisión. En el caso de la educación superior, esta particularidad es evidente.

Los resultados de las entrevistas coinciden en un 100% en que el rol de la nueva ANR debe ser de coordinación, que sea el que responda a los intereses de las universidades, cómo se van a organizar para responder a la nueva políticas públicas y de informar en las reuniones del Ministerio de Educación, de modo convincente, las medidas que están dispuestas a promover.

Para ello deben mantenerse las CRI (Comité Regional Interuniversitarios) que permitirán una relación más directa y más factible entre el Estado y la Sociedad Civil. La nueva ANR debe ser una institución de asesoría, un órgano consultor que conoce las necesidades del sector como una forma de acercar el conocimiento experto con el conocimiento decisor. La nueva ANR debe cumplir el rol que establece la nueva ley universitaria, debe velar por los intereses de las universidades, ya que son los rectores los que mejor conocen lo que hacen las universidades. Su rol debería ser de asesor, de opinión, al que hay que preguntar siempre porque conocen su función, no por competencias delegadas por el Estado, sino de opinión por su experiencia.

3.2.1.4. Las Universidades públicas y privadas

Aquí el papel proactivo de las universidades en la implementación de los objetivos específicos de la política universitaria es a nivel nacional. Queda al arbitrio de las universidades ser agente pasivo o activo dentro del proceso de cambio. Deben en particular rediseñar sus propios planes de estudio en conformidad con el nuevo entorno, como una gran oportunidad de repensar y reorganizar sus planes de estudio. También debe abrir la posibilidad de activar su trabajo de cambio curricular dentro de redes interinstitucionales (CRI), para el diseño, por ejemplo, de nuevos programas de estudios a la luz de los mejores modelos europeos, o de otros países, o de maestría atractivas para los mejores estudiantes.

Con respecto a la investigación, desarrollo e innovación, los resultados coinciden en que debe darse a nivel de posgrado (maestría y doctorado); eso no quita que se puede hacer buena investigación en pregrado, pero la función principal del pregrado es la de formación de profesionales. En la medida que se mejore la calidad de los posgrados a través de la acreditación externa, se implementará en sus planes el (I+D+i), así como el cambio del perfil docentes, involucrándose decididamente en solucionar los problemas reales de la sociedad. De la misma manera, para fomentar la investigación, desarrollo e innovación, se deben invertir fondos públicos del canon y sobrecanon, así como el financiamiento privado a las universidades, sean nacionales o privadas, que tenga el posgrado acreditado como manera de recompensa y de garantía, para el control de la inversión del dinero y como forma de incrementar la competitividad de la universidad tanto de las universidades públicas como privadas.

La ley universitaria N° 30220 contempla varias medidas. Una de ellas establece que las universidades públicas y privadas deben contratar profesores-investigadores que solo enseñen una materia y reciban un sueldo de 50 % más que sus colegas. Además, se está tratando de reactivar la investigación mediante programas e iniciativas nacionales, como el CONCYTEC (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) que propone realizar investigaciones que respondan a las necesidades del sector productivo, incrementar el número de investigadores calificados, mejorar los niveles de calidad de los centros de investigación y desarrollar incentivos para la innovación, motivando la inversión. Además, para la movilidad de investigadores de ciencia y tecnología, mediante concurso, otorga becas para peruanos que aspiran a realizar estudios de maestría y doctorado en universidades peruanas. Y en la Cooperación Internacional se materializa a través de becas o subvenciones para realizar estudios e investigaciones en el extranjero. Generalmente se trata de cursos y seminarios para el perfeccionamiento y/o adquisición de nuevos conocimientos que apoyen áreas prioritarias

de desarrollo. Actualmente, ha lanzado un ambicioso plan de desarrollo científico llamado «Crear para Crecer», con el que pretende lograr un aumento en la inversión en Investigación y Desarrollo, pasando de 0.15% al 0.37% del PBI, para el 2016.

El FINCYT (Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología), que busca financiar proyectos de innovación tecnológica en empresas, proyectos de investigación y desarrollo tecnológico en universidades y centros de investigación, así como el fortalecimiento de capacidades para la ciencia y la tecnología, con becas y pasantías, proyectos de fortalecimiento y articulación del sistema nacional de innovación.

Muchos países han concretado planes de fomento de universidades con excelencia internacional, en contra de la tradicional cultura de igualdad y homogeneidad entre todas las universidades. Este cambio de cultura a favor de un mayor esfuerzo en apoyar a universidades que tengan el potencial suficiente para competir con las mejores del mundo, se debe medir en el impacto de los «rankings» internacionales, sobre todo el «ranking de Shanghái», que se publica regularmente y se consulta en el mundo entero.

En el Perú se deben desarrollar distintas iniciativas tendentes a elevar la posición de las universidades, se puede hacer al igual que Francia (con la creación de fuertes polos universitarios regionales que concentran una gran capacidad de investigación y formación de nivel muy avanzado) o Alemania (con la «*Exzellenz – Initiative*», que identifica y premia universidades y centros de investigación con potencial de excelencia de rango mundial). Esto ayudaría a impulsar los programas de maestrías y doctorados de alto nivel, con masa crítica, en cooperación con las empresas y la sociedad y con una dimensión no solo nacional sino internacional y con recursos públicos.

Tabla 21. Dimensión política. Porcentaje de aceptación de la entrevista a expertos

Entrevista N°	Universidades Privadas		Universidades Públicas	ANR		SINEACE	ICACIT	CONCYTEC	IEP	CNE	Investigadores		Porcentaje
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1. Rol del Estado		x		x			x	x	x	x	x	x	67%
2. El SINEACE y SUNEDU	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100%
3. Asociación de Rectores	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100%
4. Universidades	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100%

4. CONCLUSIONES

- Ley nueva universitaria es un primer paso para mejorar la educación superior en Perú. Si bien la ley tiene algunos defectos y omisiones, tiene varios aciertos, partiendo de la naturaleza de la SUNEDU (pluralidad de voces e independencia (antes los rectores eran “juez y parte”) así como de sus objetivos: establecer mínimos de calidad y asegurarse de que las carreras que brinden las universidades realmente en un futuro puedan tener un campo laboral adecuado para la cantidad de alumnos.
- El establecimiento de una política educativa con un objetivo común para el sistema universitario peruano claramente definido, es un gran avance, pero para lograrlo se necesita establecer un conjunto de objetivos como líneas de acción específicas, con un Estado peruano que asuma la responsabilidad de la garantía de la calidad de la educación superior universitaria, como representante de la soberanía nacional.
- Esta política educativa se permeabilizará a la sociedad, en la medida que se adopte el modelo de planificación y gestión. Un modelo de arriba hacia abajo donde el Estado peruano a través del Ministerio de Educación, actúe como único responsable de responder a la sociedad demandante como su representante legal y hacia el lado con una agencia externa e independiente que recoja la política educativa emitida por el Estado, para que sienta las bases de la práctica como se está haciendo en muchos modelos universitario del mundo, donde el rol de una asociación de rectores sea negociar con el Estado y consensuar con la SUNEDU y el SINEACE la implementación de la política educativa en las universidades.
- Por la complejidad del modelo, la validación se ha estructurado en dos partes, de las que podemos concluir primero con los avances realizados en Perú en materia de educación superior universitaria que van en la línea de la propuesta de la investigación. Estas líneas de trabajo vigentes permitirán el licenciamiento (obligatorio) y la acreditación externa (voluntaria) que garanticen la calidad de la educación superior en Perú, además contrarrestada con el conocimiento a juicio de experto generado de las entrevistas cualitativas que bajo los tres aspectos de validación y confiabilidad demuestran concordancia con el modelo propuesto.
- En cuanto a la asociación de rectores del modelo, se confirma que debe existir como representantes del sistema universitario, en concordancia con lo que establece la nueva ley universitaria. Esta nueva asamblea ASUP debe consensuar con el Estado, la SUNEDU y el SINEACE, para que todas las universidades contribuyan al éxito del proceso de cambio de la educación superior universitaria y de la convergencia mediante un esfuerzo común. Es importante que la ASUP deba seguir existiendo, su opinión y espacio es importante; sin embargo, estos ya no deben cumplir el rol de reguladores de la educación.
- Se ha analizado el por qué no existe violación a la autonomía de las universidades. Este orden de las dimensiones cualitativa y política es un primer paso para mejorar la calidad de las universidades peruanas, todavía está lejos de promover universidades de primer nivel mundial. El objetivo es que las universidades de baja calidad se conviertan en regulares,

pero todavía queda un camino largo en conseguir que las universidades regulares se conviertan en excelentes. Los trabajos vigentes como la nueva ley universitaria servirá para construir las bases, porque no podremos construir un sistema universitario de primer nivel sin buenas bases, se necesita primero esta Ley Universitaria, luego, se tendrá que crecer.

- El modelo se valida con la nueva ley universitaria porque esta da los lineamientos marco para el funcionamiento de las universidades, dejando autonomía para que sean las propias universidades las que diseñen sus programas, tanto de pre grado y posgrado. Lo que propone este modelo es una vez aprobada la política educativa universitaria, la nueva ANR, apoyados por la SUNEDU y el SINEACE, realicen los estudios y supuestos prácticos útiles para el diseño de un título de grado y de posgrado adaptado al modelo. Se trata de una propuesta no vinculante, con valor como instrumento para la reflexión, que se presentaría ante el Ministerio de Educación para su información y consideración.
- El modelo para la educación superior universitaria peruana es una visión panorámica de las exigencias de una política educativa para la coherencia del sistema universitario peruano que se han distinguido de las mejoras para eficiencia y relevancia de la educación superior universitaria en la sociedad y en la economía, y, sobre todo, para la competitividad de cada universidad en el mundo permitiendo evidenciar el camino a seguir e identificar lo que falta.
- El modelo no solo es una reforma estructural, sino que busca un modelo de universidad para conseguir la mejora de los modos de enseñar y aprender. Es como incidir en la cultura de la enseñanza universitaria, es decir, en los modos mismos de enseñar y aprender, para que no quede como un «reformato» de los títulos y asignaturas. Los cambios de cultura suelen requerir cambios organizativos que supongan otras formas de hacer de profesores y alumnos. Si no queremos conformarnos con cómo la gente actúa en una organización, se requieren otros roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos. Este proceso de cambio para el sistema universitario peruano es responsabilidad, como finalidad, del propio gobierno de las universidades, en la medida en que tienen la libertad de actuar para mejorar el papel que desempeñan en la sociedad con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente.
- Hay mucho que trabajar por la reforma de los planes de estudio universitarios en virtud de que los diversos equipos docentes se replanteen el sentido de la enseñanza universitaria, dando ahora prioridad a un aprendizaje funcional y relevante para el posterior ejercicio profesional. Romper con el individualismo dominante en la docencia universitaria, heredero de una larga tradición que entiende la profesionalidad como autonomía, para dar lugar a un trabajo conjunto, es una vía prometedora de mejora docente.
- Se debe replantear el crédito académico para el sistema universitario peruano para que redunde en el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos, en el de las titulaciones y en el de los programas de postgrado. Así, la idea de que los estudiantes adquieran más competencias concretas afectará positivamente la transparencia en la definición de los objetivos fijados para un programa educativo específico. Esto se logrará añadiendo indicadores que puedan ser medidos con detalle, mientras se establece

que esos objetivos tienen que ser dinámicos acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo.

- Hay mucho camino que recorrer en el proceso de modernización de la educación superior universitaria y de la investigación (en el sentido de I+D+i) en Perú ya que es una necesidad social y económica exigida por el futuro bienestar de la población y del país, no una mera sumisión a una política educativa. Son realidades que tienen que ver con la necesidad de aumentar la relevancia social de lo que se estudia y se investiga, la eficiencia de los estudios universitarios, la autonomía efectiva de las universidades y su diferenciación, así como su reconocimiento y prestigio en Perú y en el mundo. Estos aspectos son los que propone el modelo de educación superior universitaria peruana.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ato, M., Benavente, A., & López, J. J. (2006). Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores. *Psicothema*, 18(3), 638 – 645.
- Bacigalupo, José L., Castro, Juan F., Velarde, Luciana y Yamada, Gustavo. (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XL, N° 72: Lima. Recuperado de [http://www.up.edu.pe/revista_apuntes/SiteAssets/Articulo %201 %20 Yamada %20 Castro.pdf](http://www.up.edu.pe/revista_apuntes/SiteAssets/Articulo%201%20Yamada%20Castro.pdf)
- Bisquerra, N. (1997). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: C.E.A.C.
- Bordás, M. I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- CADE. (2014). *Por la Educación. Resultados*. Recuperado de <http://ipae.pe/cade-educacion/2014/programa/dia-1-una-educacion-calidad-oportunidades-trabajo-conjunto#novedades>.
- Cairampoma, M. R. (2015). Análisis crítico de la Ciencia y la Investigación en el Post Grado peruano: una experiencia académica. *Enfermería*, 4, 3.

- Callejo, J. (1998). Los límites de la formalización de las prácticas cualitativas de investigación social: la situación Sociológica. *Revista de pensamiento social*, n. 3, 93-119.
- Canales, A. (2010). Evaluación: Elementos del Debate Internacional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 10-20.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México: El Colegio de México, 57-85.
- Castro, Juan F., Rivera, Mario y Yamada, Gustavo (2012) Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad. SINEACE: Lima. Recuperado de ([http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0198694D6FE2A18D05257AF5005E5B08/\\$FILE/107070418-Educacion-superior-en-el-Peru-Retos-para-elaseguramiento-de-la-calidad.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0198694D6FE2A18D05257AF5005E5B08/$FILE/107070418-Educacion-superior-en-el-Peru-Retos-para-elaseguramiento-de-la-calidad.pdf)) (Consulta: 15 de enero 2016).
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2001). Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Cortés Cortés M.E., I. L., M. . (2005). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen.
- Cuenca Pareja, R. (2006). Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción. La educación en los tiempos del APRA: Balance, 2009 (pp. 5-11).
- Cuenca Pareja, R. (2013). Educación superior. *Movilidad social e identidad*. Lima: IEP, pp. 51-92.
- Cuenca Pareja, R. (2014a). Herido de muerte. Razones para una ley universitaria. *Revista Ideele* N°241. Recuperado de <http://www.revistaideele.com/ideele/content/herido-de-muerte-razones-para-una-ley-universitaria>.

- Cuenca Pareja, R. (2014b). Ley Universitaria. Recupero de <http://enfoquederecho.com/enfoque-derecho-entrevista-a-ricardo-cuenca-sobre-la-ley-universitaria/> In E. Derecho (Ed.).
- Cuenca Pareja, R., y Niño, R. (2011). Igualando oportunidades: sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú C. Lima - Perú.
- Cuenca Pareja, R. (2014). Dos mitos de la ley universitaria. [https:// redaccion.lamula.pe/2014/07/17/ respuesta-a-criticas-a-la- leyuniversitaria /albertoniquen/](https://redaccion.lamula.pe/2014/07/17/respuesta-a-criticas-a-la-leyuniversitaria/albertoniquen/)
- Chávez, I. R. (2015). Universidad y autonomía actual en Perú. *Universidades*, 1(1), 49-59.
- De Miguel, M. (2006a). Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial, 232p.
- De Miguel, M. (2006b). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de las competencias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia,. Programa Estudios y Análisis. Recuperado de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf>.
- Diario Gestión. (2016). El número de universidades en el Perú se duplicó en solo 13 años. Recuperado de <http://gestion.pe/economia/numero-universidades-peru-se-duplico-solo-13-anos-102202>).
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, v. 28, n. 111, p. 7-36. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/>. Acceso en: 14 jun. 2015.
- Díaz, H. (2000). La reforma del mercado educativo. *Abusada*, R. et al. "La Reforma Incompleta". *Instituto Peruano de Economía y Universidad del Pacífico*.
- Díaz, J. J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En: BENAVIDES, Martín (ed.). Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate. Lima: *Grade*, 2008. p. 83-129.

- Ministerio de Educación (2013). Proyecto de la Ley del Sistema de Educación Universitaria Nacional. Perú.: Documento de Trabajo.
- El Comercio. (2016). ¿Qué trae la Ley Universitaria?. Recuperado de <http://elcomercio.pe/opinion/columnistas/que-trae-ley-universitariajaime-saavedra-noticia-1740914>.
- El Comercio. (2016). Ninguna universidad peruana entre las 400 mejores. Recuperado de <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/qs-top-universities-ninguna-universidadperuana-entre-400-mejores-mundo-noticia-1757681>
- El Comercio. (2016). Técnico con formación puede ganar 30 mil soles. Recuperado de <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/tecnico-formacion-carrera-puede-ganar-30-mil-soles-noticia-1708488>.
- El Comercio. (2016). Daniel Mora: la Ley Universitaria y sus implicancias sociales. Recuperado de <http://elcomercio.pe/politica/congreso/daniel-mora-ley-universitariaacabara-universidades-chicha-noticia-1739435>).
- El Comercio. (2016). Ollanta Humala y la promulgación de la Ley Universitaria. Recuperado de <http://elcomercio.pe/politica/gobierno/ley-universitaria-fuepromulgada-presidente-humala-noticia-1741440>
- Entrevista a Leon Trahtemberg. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0XjZPXLAEU>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martinez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en medición, 6, 27-36.
- Estebaranz, A. (2003). La planificación en la universidad. In: MAYOR, C. (Coord.). Enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Barcelona: Octaedro-EUB. p. 83-111.
- Ferrer, T., & Pelekais, C. D. (2004). Tendencias gerenciales y la gestión universitaria. Revista de Ciencias Sociales, 148-163.

- Flaig, G., & Ramírez, P. (2002). Gestión de calidad en instituciones de educación superior latinoamericana. Diseño de un currículo de referencia. Documento de Taller, julio-agosto de 2002, Lima, Perú. Publicado por la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). División 43 Salud y Educación.
- García Zárate, Ó. A. (2003). Hacia una nueva universidad en el Perú. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Garfias Dávila, M. (2009). La Formación de la universidad moderna en el Perú: San Marcos, 1850-1919.
- Gimeno, J. (2005). Nos habíamos olvidado del alma mater.¿ Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades?. J. Gimeno (2005): La educación que aún es posible. Madrid: Morata.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. Revista Iberoamericana de educación N°35, 151-164.
- González, S., Brunner, J., & Salmi, J. (2013a). International comparison about academic salaries: an exploratory study. Calidad en la Educación, 39.
- González, S., Brunner, J., & Salmi, J. (2013b). International comparison about academic salaries: An exploratory study. Calidad en la Educación, (39).
- Goode, W., & Hatt, P. (1987). La entrevista. Métodos de investigación social, mimeografía, pp. 227-257.
- Guerra García, R. (2003). La formación profesional, estudios de postgrado e investigación. García Zarate, Óscar, comp. Hacia una nueva universidad en el Perú. Lima: UNMSM. Fondo Editorial, 125-144.
- Hativa, N. (2001). Teaching for effective learning in Higher Education. Amsterdam: Kluwer.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación, 5ª edición.: McGraw Hill.

- Hurtado de Mendoza Fernández, S. (2002). Criterio de expertos su procesamiento a través del método Delphy. Metodología y Epistemología.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 -625.
- Inchaustegui, J. (2013). Ley universitaria, 10 puntos claves que debes conocer. Recuperado de <http://elcomercio.pe/politica/congreso/ley-universitaria-10-puntos-claves-que-debes-conocer-noticia-1718047>.
- Jaramillo, M., Ñopo, H., & Díaz, J. J. . (2007). La investigación sobre el mercado laboral peruano: instituciones, capacitación y grupos desfavorecidos Investigación, políticas y desarrollo en el Perú.
- Kehm, B. M. (2007). The impacts of University Management on Academic Work: Reform Experiences in Austria and Germany: *Management Revue*.
- Kehm, B. M. (2011). La Gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su
- Laguna, G. F. G. (2015). 10 cambios de la ley universitaria. ¿Realidad o ficción?. *GESTIÓN PÚBLICA*, 2(1).
- León Velarde, F. (20 de diciembre de 2013). La universidad que queremos. *Diario oficial, La República*.
- Leon-Velarde, F. (2015). La ley universitaria N°30220: Posibilidades y retos. *Acta Herediana*, 55, 5.
- Lynch, N. (2013, junio 12). Nueva ley universitaria es necesaria pero no la SUNEDU. Ex ministro de Educación. *Diario La república*.
- Masías, Lorena. (2015). Sunedu: Universidades ahora están obligadas a evaluar a sus docentes. *Diario Gestión*. Recuperado de <http://gestion.pe/economia/sunedu-universidades-ahora-estan-obligadas-evaluar-sus-docentes-2149923>

- Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* V.10, n. 1.
- Mejía Arauz, R., & Sandoval, S. A. (2003). Tras las vetas de la investigación cualitativa.
- Mera, R. A. A. (2014). Una universidad al servicio de la investigación multidisciplinaria. *Quiñukamayoc*, 22(42), 9-24.
- MINEDU. (2006). Ministerio de Educación. La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2006. Lima: Serie Cuadernos de reflexión y debate VII. Dirección de Coordinación Universitaria.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- Mori, J. (2015). Mirando el bosque en su conjunto La endogamia académica y la renovación docente en las universidades públicas. *En Blanco y Negro*, 5(2).
- Nava, H. L. (2005). Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú. UNESCO-IESALC.
- Orellana-Cuellar, L., Pezo-Pezo, A., & Caballero-Ortiz, A. G. (Abril 2015). Nueva ley universitaria: necesidad de reevaluación en la docencia después de los setenta. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 76, No. 2, pp. 205-206). UNMSM. Facultad de Medicina.
- Palacios, Rosa María. (2013). Universidad y reparto de poder. *La República*. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/columnistas/contracandela/universidad-y-reparto-del-poder-15-12-2013>.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (2009). *University governance*: Springer Netherlands.
- Pereyra-Elías, R., Huaccho-Rojas, J. J., Taype-Rondan, Á., Mejía, C. R., & Mayta-Tristán, P. (2014). *Publicación y factores asociados en docentes universitarios de investigación*

- científica de escuelas de medicina del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 31(3), 424-430.
- PERÚ 21. (2016). En Perú hay 53 universidades con licencia provisional que podrían ser erradas. Recuperado de <http://peru21.pe/politica/ley-universitaria-daniel-mora-peruposible-2191266>.
- PERÚ 21. (2016). Técnico puede ganar más que un abogado. Recuperado de <http://peru21.pe/economia/peru-tecnico-puede-ganar-mas-que-abogado-2126283>
- Promulgación de la Ley Universitaria. (2016). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EkCu1wkI3R4>
- Rafael, A. E. (2015). Sentido y orientación de la política académica universitaria en un contexto global. *In Crescendo*, 6(2), 157-172.
- Risco de Domínguez, G. (2014). Educar por competencias a los profesionales de la salud para transformar la salud. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 31(3), 413-416.
- Rodrich, A. (2013). Acreditación universitaria: Un reto hacia una educación de calidad. Recuperado de <http://noticias.universia.edu.pe/actualidad/noticia/2013/04/08/1015320/acreditacion-universitaria-reto-educacion-calidad.html>
- Rodriguez, I. (11 de setiembre de 2011). Están creando universidades con criterio educacional ni de desarrollo. Ex Presidente de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). Publicación en el Diario Perú 21, 12.
- Roselló Nicolau, G. (2005). Evaluación Institucional: Evaluación y Acreditación. Jornada sobre la adaptación de la Universidad al EEES. San Sebastián: 5-7 de septiembre.
- RPP NOTICIAS. (2016). Javier Piqué del Pozo: el derecho del Estado al exigir calidad educativa. Recuperado de http://www.rpp.com.pe/2014-06-28-pique-el-estado-tiene-el-derecho-de-exigir-calidad-a-las-universidades-noticia_703792.html

- Nicolás Lynch. (2016). Sobre la injerencia de la Sunedu. Recuperado de http://www.rpp.com.pe/2014-06-29-lynch-que-superintendencia-universitariaventile-sus-actividades-noticia_703955.html
- Salganik, L. H. (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Mexico: Fondo de Cultura Económica, p. 94-127.
- Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Colombia: Mayol Ediciones.
- Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: Lessons of experience. The road to academic excellence: The making of world-class research universities. 32-342.
- Salmi, J. (2013). If ranking is the disease, is benchmarking the cure?. Rankings and
- Soria Luján, D. (2014). Autonomía universitaria y supervisión estatal: ¿Es inconstitucional la SUNEDU? *Gaceta Constitucional*, 79, 207-208.
- Soria Luján, D. (2015). El Estado y la universidad a la luz de la Constitución. *Gaceta Constitucional & Procesal Constitucional*, 86, 226-235.
- Tanaka, Martín. “La nueva ley universitaria”. La República. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/columnistas/virtu-e-fortuna/la-nueva-leyuniversitaria-13-07-2014>.
- Tarrés, M. L. (2001). Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO.
- Thorne, C. (2001). Indicadores de calidad en las universidades a nivel internacional y el caso peruano. Recuperado de http://www.geocities.com/P_E_R_U/lecturas/thorne/thorne.html.
- Toranzost, L. V. (2001). Marco metodológico para la evaluación de proyectos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – O.E.I. Recupeardo de <http://www.oei.es/calidad2/marco.PDF>.

- Torres, V., Guzmán, J. A., & Riquelme, G. (2011). Reportajes de Investigación. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades/>.
- Tuson, M. (2002). ¿Sueñan los jóvenes investigadores con una carrera profesional?, Quark, Un análisis de la política científica en España, N.º 22-23, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- Ureña, M. (2011). La universidad peruana vive un cambio para la mejora de su calidad. Revista de Investigación en Psicología, 14(2), 209-211.
- UNIVERSIA. (julio 2014). *III Encuentro Internacional de Rectores. Carta Río 2014*. Claves estratégicas y propuestas para las universidades Iberoamericanas. Recuperado de http://www.universia.net/nosotros/files/CARTA_RIO_28_07_14_ES.pdf
- Yamada F., G. (2014). Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿Vale la pena el esfuerzo? CIES - Universidad del Pacífico. Lima.
- Yaniz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. Educatio XXI, n. 24, pp. 17-34. Recuperado de <http://www.um.es/educatio>

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

CONTENIDO

1. CONCLUSIONES.....	326
2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	330

1. CONCLUSIONES

La principal conclusión de esta investigación es que el éxito y sostenibilidad de un modelo para la educación superior universitaria en Perú depende en gran medida de la responsabilidad del Estado peruano, en la medida que el poder legislativo y el poder ejecutivo proporcionen las leyes necesarias para la gobernanza de las universidades, sin perjuicio de la autonomía universitaria permitiendo la participación estructurada a través de la Asociación de Rectores. En ese sentido es necesario una política educativa con un objetivo común para el sistema universitario, con un cronograma de tiempo para el cambio, así como unas líneas de acción (objetivos específicos) que lleven a la universidad peruana a responder a las exigencias de calidad, no solo a nivel nacional sino mundial. Para que esta política educativa se permeabilice a la sociedad, es preciso cambiar el modelo de planificación y gestión del sistema universitario: de un modelo de reforma social a un modelo de análisis de políticas. Un modelo hacia abajo donde el estado peruano actúe como único responsable de responder a la sociedad demandante como su representante legal; y hacia el lado con una agencia externa e independiente que recoja la política educativa emitida por el Estado, para que sienta las bases de la práctica como se está haciendo en muchos modelos universitario del mundo, donde el rol de una nueva ANR, o asociación de rectores, sea el de negociar con el Estado y consensuar con la SUNEDU y el SINEACE la implementación de la política educativa en las universidades.

1. Del análisis de la actualidad de la educación universitaria peruana podemos encontrar muchos retos y tendencias que son importantes para entender las barreras o límites a los que se halla sujeta la gestión de la educación superior si es queremos ingresar a la sociedad del conocimiento del mundo global. Pero su solución no depende exclusivamente de la institución universitaria; por lo estudiado, vemos involucrado principalmente al Estado, que debe dar las reglas claras y determinar los medios para solucionar los problemas de la sociedad en general, para conocer sus necesidades y tener su apoyo en las tareas que realiza. Se necesita una toma de conciencia de todos los actores sociales para lograr una educación superior universitaria de excelencia.
2. La reforma de Bolonia se ha considerado como inspiración por tener una doble dimensión: armonizar las estructuras, de modo que posibilite la movilidad y el acceso al mercado laboral entre todos los países europeos. Al mismo tiempo que se pretende incrementar la calidad mediante mecanismos de evaluación externos y de la competitividad entre las instituciones universitarias. Además, está la dimensión cualitativa de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, uno de cuyos primeros elementos es una buena planificación a nivel institucional y de cada programa. Para planificar un modelo para el sistema universitario peruano hay que tener en cuenta al igual que en la implementación del Proceso de Bolonia en el modelo universitario español, un objetivo común y unos objetivos específicos. De acuerdo al estudio de nuestra realidad peruana se han priorizado en cuatro: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas, como punto de partida para la planificación de la educación universitaria en el Perú con

una agencia externa e independiente que recoja la política educativa emitida por el Estado para que sienta las bases de la práctica como se está haciendo en muchos modelos universitario del mundo.

3. El sistema universitario peruano está pasando por un proceso de transición con la promulgación de la nueva Ley Universitaria N° 30220, donde el Ministerio de Educación (MINEDU) asume la rectoría de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. Además, se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), y se introduce el licenciamiento obligatorio y renovable de las universidades, en lugar de la autorización de funcionamiento provisional y definitivo del anterior marco legal. El licenciamiento se enmarca en la política educativa que busca el aseguramiento de la calidad. Esta política comprende el licenciamiento, conjuntamente con la acreditación funcionando el licenciamiento como un mecanismo de protección del bienestar individual y social al no permitir la existencia de un servicio por debajo de las condiciones básicas de calidad.
4. En las líneas vigentes de trabajo que validan el modelo la acreditación y el licenciamiento se definen como procesos distintos, pero a su vez complementarios, de evaluación de la calidad. Mientras que la acreditación es voluntaria, el licenciamiento es un requisito obligatorio para el funcionamiento de universidades. Además el licenciamiento constituye un primer nivel para ofrecer un servicio de calidad, mientras que la acreditación se encuentra en un nivel superior, puesto que supera las condiciones mínimas de calidad y posee una dinámica orientada hacia la excelencia académica.
5. El modelo para la universidad peruana tiene como objetivo realizar un aporte en la mejora de la planificación, proponiendo una estructura política de varios niveles que de soporte a los avances que se vienen en esta materia. Este concepto de gobierno de varios niveles, de arriba hacia abajo y hacia el lado, se ha extendido y abarca fenómenos como la internacionalización y la globalización. Los principios del modelo de análisis de políticas para la universidad peruana se basan en los siguientes actores: (1) el Estado; (2) la SUNEDU y el SINEACE; (3) una nueva asociación de rectores; (4) las universidades y la sociedad. El modelo recoge los principales problemas de la universidad peruana, que son la acreditación, certificación de calidad y la evaluación, que luego lleve al sistema universitario a mejorar los procesos de administración del conocimiento generado a partir de la investigación científica y pueda ser gestionado de forma eficiente por aquellos que lo producen (universidades) así como por quienes lo demandan (sociedad). Esto permitirá compartirlos, y prevenir la duplicación y dispersión de esfuerzos. Asimismo, existen proyectos que, por su complejidad o por la magnitud de los recursos humanos y materiales que requieren, solo pueden realizarse por grupos multidisciplinarios. La integración de masas críticas en redes potencia la colaboración nacional en proyectos relevantes.
6. El modelo para el sistema universitario peruano es una visión panorámica de las exigencias de una política educativa de aseguramiento de la calidad. Distinguiéndose por las mejoras para la eficiencia y la relevancia de la educación superior universitaria en la sociedad y en

la economía, y sobre todo, para la competitividad de cada universidad en el mundo. Este proceso de cambio para el sistema universitario peruano es responsabilidad, como también finalidad, del propio gobierno de las universidades, en la medida en que tienen la libertad de actuar para mejorar el papel que desempeñan en la sociedad con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente.

7. La nueva ley universitaria da los lineamientos marco, sienta las bases para el funcionamiento de las universidades, dejando libertad para que sean las propias universidades las que diseñen sus programas tanto en el pregrado como en el posgrado. Lo que propone este modelo es, una vez aprobada la política educativa de aseguramiento de la calidad, apoyados por la SUNEDU y el SINEACE, realicen los estudios y supuestos prácticos útiles para el diseño de un título de grado y de posgrado adaptados al modelo. Se trata de una propuesta no vinculante, con valor como instrumento para la reflexión, que se presentaría ante el Ministerio de Educación para su información y consideración.
8. El proceso de modernización de la educación superior universitaria y de la investigación (en el sentido de I+D+i), en Perú, es una necesidad social y económica exigida por el futuro bienestar de la población y del país, no es una mera sumisión a una política educativa. Son realidades que tienen que ver con la necesidad de aumentar la relevancia social de lo que se estudia y se investiga, la eficiencia de los estudios universitarios, la autonomía efectiva de las universidades y su diferenciación, así como su reconocimiento y prestigio en Perú y en el mundo. Estos aspectos son los que propone el modelo de educación superior universitaria peruana, un sistema universitario de calidad donde el Estado pueda aumentar el nivel de inversión en I+D en relación con el PBI. Para ello, se deben reunir una serie de condiciones, como hacer más eficiente el gasto público, crear un marco más favorable para las empresas o incentivos para que las empresas inviertan en I+D y contar con un mayor número de investigadores cualificados y motivados provenientes de las universidades, principalmente.
9. Antes de la nueva ley universitaria el Estado estuvo poco vinculado a las universidades debido a que estas poseen autonomía académica y administrativa, con la nueva ley universitaria se espera que cambie esta situación, a través de la existencia de una asociación de rectores cuya función primordial sea la defensa de los intereses de las universidades con una participación a nivel de consultoría por ser los que más conocen su sector. En la medida en que la asociación de rectores consiga coordinar investigaciones, verificar la calidad de la educación, velar por el intercambio estudiantil, garantizar la movilidad de los docentes y otras acciones que la propia ley universitaria faculta el sistema universitario peruano se irá acercando a un modelo de aprendizaje social donde los interesados participen activamente en el desarrollo y en la planificación para ellos mismos.
10. La nueva estructura del sistema universitario peruano dentro de lo que falta recorrer es ir creando una cultura emprendedora y una formación adecuada de los investigadores, con líneas de trabajo para la implementación de incentivos a los investigadores y a las universidades que realizan investigación, como lo viene haciendo PRONABEC,

CONCYTEC, FONDECYT, FINCYT, etc. Con una política de aseguramiento de la calidad el desarrollo de las universidades y otras instituciones que realizan investigación, tendrán motivación por el desarrollo de la investigación científica y los profesionales que decidan dedicarse a estas actividades podrán desarrollarlas en las mejores condiciones posibles, alcanzando sus objetivos tanto profesionales como personales.

11. Por la complejidad del modelo, la validación se ha estructurado en dos partes, de las que podemos concluir primero con los avances realizados en Perú, en materia de educación superior universitaria que van en la línea de la propuesta de la investigación, donde la ley de creación de la SUNEDU y del SINEACE es el paso fundamental que permite el cambio de la estructura política del sistema universitario peruano. Estas líneas de trabajo vigentes permitirán no solo una acreditación externa que garantice la calidad de la educación superior en Perú, sino además la nueva ley universitaria contempla la recuperación de la rectoría del Estado, que ejerza control sin que esto afecte la autonomía universitaria especialmente en el accionar interno, con un licenciamiento obligatorio, basado en un sistema de calidad. La segunda parte se basa en contrarrestar los avances con el conocimiento generado de los informes a juicio de experto de las entrevistas cualitativas que bajo los tres aspectos de validación y confiabilidad demuestran concordancia con los resultados de la investigación que permite saber cómo estamos y que es lo que nos falta para lograr un sistema universitario de relevancia mundial por su resultados y difusión de su calidad educativa y su investigación.
12. Nos falta mucho camino por recorrer pero el aseguramiento de la calidad es un primer e importante paso para que el Estado implemente líneas de trabajo que permitan crear una relación conjunta y complementaria entre las universidades y la empresa privada, que aparte de fomentar la realización de actividades de investigación por parte de las empresas privadas se deberá crear los mecanismos que acerquen a las universidades a estas empresas para que participen en la realización de las investigaciones. De esta forma, crearemos más profesionales en el campo de la investigación, y las empresas podrán contar con el apoyo de instituciones especializadas para sus proyectos de I+D.
13. El resultado de la validación del modelo para la educación superior universitaria peruana es tener una visión panorámica de las exigencias de una política educativa de aseguramiento de la calidad evidenciando el camino a seguir e identificando lo que nos falta por recorrer, para que se pueda implementar con coherencia en el sistema universitario peruano se han distinguido las mejoras para la eficiencia y la relevancia de la educación superior universitaria en la sociedad y en la economía, y, sobre todo, para la competitividad de cada universidad en el mundo a través de la investigación.

2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de las conclusiones obtenidas y de la validación del modelo propuesto, se plantean las siguientes líneas futuras de investigación:

- Profundizar en la eficacia de la planificación de análisis de políticas en el modelo propuesto para mejorar la gobernanza de la educación superior universitaria en el Perú. El interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de educación superior universitaria centrado en el alumno y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso, ya que es el estudiante el que debe desarrollar las capacidades, habilidades y las destrezas. Aquí todavía hay mucho que recorrer y se verá reflejado en la medida que se posibilite la innovación a través de la elaboración de nuevos materiales de enseñanza, que ampararán tanto a los estudiantes como a los profesores, facilitando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Estudiar la posibilidad de incorporar el aprendizaje social al modelo de educación superior universitaria en Perú. Si bien en la investigación se propone el modelo de análisis de políticas, pero en todo el camino que nos falta recorrer se puede apreciar que se puede fortalecer el acercamiento gradual al modelo de aprendizaje social, porque los impactos del modelo, están centrados en la existencia de una decisión política y de un soporte administrativo que en la medida que este muy bien estructurado con independencia y de especialistas, esta estructura permitirá permeabilizar paulatinamente con la sociedad un acercamiento a un modelo de planificación más negociador y facultativo, una de esas estructuras administrativas es tarea de la asociación de rectores como representantes de la defensa de los intereses de las universidades.
- Seguir indagando en la importancia de la investigación, desarrollo e innovación en la educación superior universitaria en Perú para la competitividad, no es una mera sumisión a una política educativa. La investigación (en el sentido de I+D+i), es una necesidad social y económica exigida por el futuro bienestar de la población y del país. Son realidades que tienen que ver con la necesidad de aumentar la relevancia social de lo que se estudia y se investiga, la eficiencia de los estudios universitarios, la autonomía efectiva de las universidades y su diferenciación, así como su reconocimiento y prestigio en Perú y en el mundo. Para llegar a tener un sistema universitario de calidad el Estado debe aumentar el nivel de inversión en I+D en relación con el PBI. Para ello, se deben reunir una serie de condiciones, como hacer más eficiente el gasto público, crear un marco más favorable para las empresas o incentivos para que las empresas inviertan en I+D y contar con un mayor número de investigadores cualificados y motivados provenientes de las universidades, principalmente.
- Establecer los procedimientos para acercar los resultados de la investigación con los actores del modelo propuesto, a través de manuales de funciones o buenas prácticas. Una vez establecido, evaluar su adecuación a la realidad del sistema universitario peruano en el modelo de educación superior universitaria propuesto.

CAPÍTULO VI

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Adaniya, A., & Tlilmaná, J. (2000). *Gestión estratégica y tecnología. Presentación del grupo Gerens en el Taller de Gestión Estratégica organizado por ANR Las universidades del Perú. Lima.*
- Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence.* Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Aguerrondo, I. (1994). *Planificación de la educación hoy en América Latina: ¿crisis o redefinición?* Paper presented at the Ponencia presentada en la VI Reunión Técnica de REPLAD/OEA, Mayo 1994., Universidad de Campinas, Brasil.
- Aljovín de Losada, C., & Germaná Cavero, C. (2002). *La universidad en el Perú.*
- Allégre, C., Blackstone, T., Berlinger, I., & Ruet. (1998). Declaración Conjunta de La Sorbona, para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Recuperado de http://www.aneca.es/modal_eval/doc.
- Alonso, M. (1994). *La planificación un modelo de investigación-acción.* Paper presented at the Madrid: Órgano del instituto Calasanz de ciencias de la educación.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. E. (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities.* World Bank Publications.
- Álvarez Arregui, E. (2004). Participación en la escuela: visión crítica y propuesta para su mejora. *Aula Abierta*, 83, 53-76.
- ANECA. (2004). *Programa de evaluación institucional.* Madrid: Guía de Autoevaluación.
- ANECA. (2005). *Acreditación: Criterios, Indicios e Indicadores.* Madrid.
- ANECA. (2006). *Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias Conducentes a títulos oficiales españoles de grado y master.* Madrid.
- ANR. (varios años). Recuperado de <http://www.anr.edu.pe/index.php/eventos-y-noticias/prensa-publicaciones/boletines>.

- Appleseed. (2003). Engines of Economic Growth, The Economic Impact of Boston's Eight Research Universities on the Metropolitan Boston Area. Recuperado de http://www.masscolleges.org/files/downloads/economicimpact/EconomicReport_Full%20Report_FINAL.pdf.
- Aranzamendi, L. (2008). *Crisis universitaria. Insurgir contra la mediocridad para hacer ciencia*. Arequipa: ADRUS.
- Arredondo, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odisea. Revista electrónica de Pedagogía*.
- Arregui, P. (1993). Empleo, ingresos y ocupación de los profesionales y técnicos en el Perú. *Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Notas para el Debate, No. 9*, 9-48.
- Ato, M., Benavente, A., & López, J. J. (2006). Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores. *Psicothema*, 18(3), 638 – 645.
- Bacigalupo, José L., Castro, Juan F., Velarde, Luciana y Yamada, Gustavo. (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XL, N° 72: Lima. Recuperado de http://www.up.edu.pe/revista_apuntes/SiteAssets/Articulo%201%20Yamada%20Castro.pdf
- Barban, D. A. (1999). The Sorbonne Declaration- follow-up and implications. A personal view.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Barreda y Laos, F. (1964). *Vida Intelectual del Virreinato del Perú 3° ed.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bergen, C. d. (2005). *The European Higher Education Area- Achieving the Goals*.

- Berlín, C. d. (2003). *Realising the Europe Higher Education Area*. Berlín. Recuperado de <http://www.uam.es/europea/Berlin%comunicado.pdf>. 15/04/04.
- Birdsall, N. (1994). *Quality and Inequality in latin American Education*. Paper presented at the Una presentación en la Conferencia del "Putting Education First", Washington, D.C.
- Birdsall, N., Ross, D., & Sabot, R. (1995). *Inequality, exports and human capital in east Asia: Lesson for Latin America*. Paper presented at the The World Bank Economic Review, 1995.
- Bisquerra, N. (1997). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: C.E.A.C.
- Bolívar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.
- Bologna. (1999-2010). Bologna Proces. Achievements, Challenges and Perspectives. Recuperado de http://www.duz.de/docs/downloads/duz_spec_Bologna.pdf.
- Bologna. (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Denmark: Ministry of Science, Technology and Innovation. Recuperado de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_.
- Bolonia. (1988). Carta Magna de las Universidades Europeas. Recuperado de <http://www.uam.es/europea/Berlin%comunicado.pdf>. 15/04/2004.
- Bolonia. (1999). Declaracion de Bolonia (español). Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>.
- Bordás, M. I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.
- Boutinet, J. P. (1996). *Anthropoligie du projec*. Paris: Presse Universitaires Francaises.
- Bowen, W. G., Matthew, M., & Chingos, M. S. M. (2009). *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities*, Princeton University Press. New Jersey: Princeton.

- Brennan, J., & Naidoo, R. (2008). Higher Education and the Achievement (and/or Prevention) of Social Justice. *En: Higher Education* N° 56, pp. 287-302.
- Brovetto, J. (1999). La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX. OEI – Ediciones – Revista Iberoamericana de Educación – Número 21. Universidad siglo XXI. Septiembre – diciembre 1999.
- Bruce, P. (1920). *A History Of The University Of Virginia. T. II*. New York: The McMillan Company.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J., et. al. (2005). Guiar el mercado: informe sobre la educación superior en Chile. Santiago. Recuperado de http://www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120050-121095042.pfd.
- Brunner, J. (2008, June). *Educación Superior en América Latina: elementos para un enfoque comparativo*. In presentación en la Conferencia Regional de Educación Superior.
- Bugarin Olivera, R. (2009). Educación superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *Rev. Mex. Orient. Educ., abr. 2009, vol.6, no.16*, 50-58, ISSN 1665-7527.
- Burga, M. (2008). *La reforma silenciosa: descentralización, desarrollo y universidad regional*.
- Cabezuelo, L., & Francisco & Sierra Sánchez, J. (2009). *La renovación de la docencia del Periodismo en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): nuevas herramientas de enseñanza-aprendizaje*, en Pinto, Ricardo Jorge & Sousa, Jorge Pedro (Coords). Porto, Portugal: Os Jovens e a Renovação do Jornalismo. Edições Universidad Fernando Pessoa. Depósito legal: 287738/09. ISBN: 978-989-643-025-2.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

- CADE. (2014). Por la Educación. Resultados. Recuperado de <http://ipae.pe/cade-educacion/2014/programa/dia-1-una-educacion-calidad-oportunidades-trabajo-conjunto#novedades>.
- Cairampoma, M. R. (2015). Análisis crítico de la Ciencia y la Investigación en el Post Grado peruano: una experiencia académica. *Enfermería*, 4, 3.
- Callejo, J. (1998). Los límites de la formalización de las prácticas cualitativas de investigación social: la situación Sociológica. *Revista de pensamiento social*, n. 3, 93-119.
- Canales, A. (2010). Evaluación: Elementos del Debate Internacional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 10-20.
- Canosa, J. (2007). Cómo crear una universidad de élite en Libertad digital. Recuperado de <http://revista.libertaddigital.com/como-crearuna-universidad-de-elite-1276233782.html>.
- Carlson, S. (1992). *Private Financing of Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Latin America and the Caribbean Technical Department Regional Studies Program Report 18. Washington, D.C.: World Bank.
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la Era de la Información*. Madrid: Editorial Alianza.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Casas Sulca, F. R. (2012). *Reformismo sin reforma: el papel del Estado en el proceso de transformación de las políticas de creación de universidades desde el CONAFU entre 1995-2010* (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado. Ciencias Política. Mención: Gerencia Pública.
- Castro, Juan F., Rivera, Mario y Yamada, Gustavo (2012) Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad. SINEACE.Lima. Recuperado de http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0198694D6FE2A18D

05257AF5005E5B08/\$FILE/107070418-Educacion-superior-en-el-Peru-Retos-para-elaseguramiento-de-la-calidad.pdf.

Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México: El Colegio de México, 57-85.

Cayo Córdova, P. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. TOMO III: República. Lima, Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-03-8.*

Cazorla, A., & Friedmann, J. (1995). *Planificación e ingeniería. Nuevas tendencias.*

Cazorla, A., Alier, J. L., & de Gracia, J. J. d. l. R., I. (1999). *Metodología para identificar proyectos en un ámbito público regional: El PRISMA de la Comunidad de Madrid. Capítulo 15. .*

Cazorla, A. (2001). *Presentación del libro Planificación en el ámbito público de John Friedmann.* Madrid: Colección Estudios. Ministerio para las Administraciones Públicas.

Cazorla, A., & De los Ríos, I. (2002). *Sensibilidad social y desarrollo rural: La innovación como proceso de de aprendizaje social. In: Innovación para el desarrollo rural: La iniciativa Leader como laboratorio de aprendizaje.* Madrid: Consejería de Economía e Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid.

Cazorla, A., de los Ríos Carmenado, I., & Salvo Mendivil, M. (2004). *Trabajando con la gente: Modelos de Planificación para un Desarrollo Rural y Local.* Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, Departamento de Proyectos y Planificación.

Cazorla, A. (2006). *Planificación para la sostenibilidad. Proyectos de Ingeniería en un ámbito local-rural.* Universidad Politécnica de Madrid: Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos.

Cazorla, A., De los Ríos, I., & Salvo, M. (2007). *Desarrollo Rural: Modelos de Planificación.* Madrid: Ediciones Peninsular.

- Cazorla Montero, A., de los Rios Carmenado, I., Diaz-Puente, J. M., & Salvo Mendivil, M. (2007). Hacia un nuevo modelo de planificación regional de la inversión pública: El caso PRISMA de la Comunidad de Madrid. *Estudios Geográficos*, 68(263), pp. 417-439.
- Cazorla, A. (2007). La Innovación para el desarrollo: Modelos de planificación. Recuperado de <http://expgrafica.uma.es/Asignaturas/doctorado/ingenieria/document07/Innovacionparaeldesarrollo1.pdf>.
- Cazorla, A. (2015). Una Universidad para la empresa y la sociedad. El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/economia/2015/12/27/56784b7fe2704e8e268b4585.html>
- Charle, C. (2004). "Patterns." A History of the University in Europe, *Vol. III: Universities In the Nineteenth and Early Twentieth Centuries* (pp. 35-80). New York: Ed. Walter Rüegg. New York: Cambridge University Press.
- Chávez, I. R. (2015). Universidad y autonomía actual en Perú. *Universidades*, 1(1), 49-59.
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. California: Univ of California Press.
- Clark, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacio de investigación y docencia*. México: Miguel Ángel Parrúa. UNAM.
- Clark, B. R. (1992). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. Azcapotzalco: UNAM.
- Cobo, J. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis. Tesis Influencia de los Modelos Universitarios*. Madrid: Ed. Narcea.
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2001). Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición. (4ª Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Cohen, D. (2002). *Nuestros tiempos modernos*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Commission Europe. (2005a). Communication from the Commission: Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the

Lisbon Strategy. Recuperado de

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf.

Commission Europe. (2005b). *Expert Assessment Manual for the assessment of proposals for Erasmus Mundus Masters Courses (Action 1) and Erasmus Mundus Partnerships (Action 3) submitted under the Erasmus Mundus programme*. Directorate General for Education and Culture. Brussels.

Commission Europe. (2006). Communication from the Commission: Delivering on the Modernisation Agenda for Universities, Education, Research and Innovation. Recuperado de

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf.

Commission Europe. (2008). Education and Training 2010. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf.

Congreso de la República del Perú (1983). *Ley Universitaria* N° 23733.

Copaes buscará mejorar la calidad de las carreras universitarias. (28 de setiembre de 2015). Andina. Recuperado de <http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-copaes-buscar-mejorar-calidad-las-carreras-universitarias-577282.aspx>

Corbella, M. R. (2004). El espacio Europeo de educación superior y las titulaciones de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61.

Cortés Cortés M.E., I. L., M. (2005). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen.

Courtney, H., Kirkland, J., & Viguerie, P. (1999). Estrategia en tiempos de incertidumbre. *Harvard Business Review, La gestión de la incertidumbre*. Bilbao, Ediciones Deusto.

Cowlwy, W. H., & Williams, D. (1991). International And Historical Roots Of American Higer Education.

CRE. (2000). The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation.

- CRUE. (2000a). Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: Declaración de Bolonia: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices. Recuperado de <http://www.crue.org/apadsisuniv.htm>.
- CRUE. (2000b). Informe Universidad. Madrid.
- CRUE. (2002). Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: La declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Recuperado de <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/17-072002.htm>.
- CRUE. (2003). Declaración de la conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el espacio europeo de educación superior. Santander. Recuperado de <http://www.uam.es/europea/330178.pdf>.
- Cruz, R. (1972). Los Colegios universitarios salmantinos e hispanoamericanos. II Colegios Universitarios Hispanoamericanos. *Revista de la Academia Colombiana de Historia Eclesiástica*, Ns. 27-28. Medellín-Colombia, pp. 174-186.
- Cuenca Pareja, R. (2006). Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción. *La educación en los tiempos del APRA: Balance, 2009* (pp. 5-11).
- Cuenca Pareja, R., & Niño, R. (2011). *Igualando oportunidades: sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú*. Lima - Perú.
- Cuenca Pareja, R. (2013). *Educación superior. Movilidad social e identidad*. Lima: IEP, pp. 51-92.
- Cuenca Pareja, R. (2014). Dos mitos de la ley universitaria. <https://redaccion.lamula.pe/2014/07/17/respuesta-a-criticas-a-la-leyuniversitaria/albertoniquen/>
- Cuenca Pareja, R. (2014a). Herido de muerte. Razones para una ley universitaria. *Revista Ideele* N°241. Recuperado de <http://www.revistaideele.com/ideele/content/herido-de-muerte-razones-para-una-ley-universitaria>.

- Cuenca Pareja, R. (2014b). Ley Universitaria. Recuperado de <http://enfoquederecho.com/enfoque-derecho-entrevista-a-ricardo-cuenca-sobre-la-ley-universitaria/> In E. Derecho (Ed.).
- Cuenca Pareja, R. (2015). La ley universitaria avanza a pesar de algunos intereses. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/index.php/Ricardo-Cuenca-Pareja/la-ley-universitaria-avanza-a-pesar-de-algunos-intereses.html>.
- Cuenca Pareja, R. (2015). La ley universitaria: 87% de universidades públicas y el 72% de las privadas ya se adecuaron. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 en <http://www.cne.gob.pe/index.php/Ricardo-Cuenca-Pareja/>.
- Cuenca Pareja, R. (2016). Si la universidad no investiga, no es buena. Instituto de Estudios peruanos. Recuoerado en <https://es.scribd.com/doc/296189840/Si-la-universidad-no-investiga-no-es-buena-entrevista-a-Ricardo-Cuenca>.
- Davies, R. (2008). *The Bologna process: The quiet revolution in nursing higher education School of Health Science, Swansea University, Glyndwr Building, Singleton Park, Swansea SA2 8PP, United Kingdom Accepted 8 May 2008. Available online 10 July 2008.*
- Dávila Condemarín, J. (1854). *Bosquejo histórico de la fundación de la insigne Universidad Mayor de San Marcos. Lima, Perú.*
- De la Peña, J. I., & Periañez, I. (2005 A). *El compromiso de evaluación institucional en la Universidad del País Vasco. En "VI Foro de Almagro: La Evaluación, Acreditación y Certificación en el marco de la convergencia europea". Ciudad Real: Ed. Universidad Castilla-La Mancha. Pp. 141-161.*
- De la Peña, J. I., & Periañez, I. (2005 B). *Evaluación de Titulaciones de Empresa en la UPV/EHU: Algunos Indicadores de Rendimiento. Documento de Trabajo presentado al VII Foro de Almagro: Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad de las Universidades en el EEES. Ciudad Real: Universidad Castilla-La Mancha.*
- De León Pinelo , A. (1631). *Por la real Universidad y escuelas generales de S. Marcos de la ciudad de Lima, en las provincias del Perú. Madrid, España.*

- De León Pinelo, A. (1648). *Hypomnema apologeticum pro regali Academia Limensi (Comentario apologético en defensa de la Universidad de San Marcos)*. Lima, Perú.
- De Matos, C. A. (1981). Planes versus planificación en la experiencia latinoamericana. *Revista Interamericana de Planificación*, n. 59, s.l., 1981.
- De Matos, C. A. (1987). Estado, proceso de decisión y planificación en América Latina. *Revista de la CEPAL n°31*, Santiago de Chile, 1987.
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de las competencias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Programa Estudios y Análisis. Recuperado de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf>.
- De Miguel, M. (2006a). Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial, 232p.
- Debatirán creación del Copaes en reemplazo del Sineace. (27 de setiembre de 2015). La República. Recuperado de <http://larepublica.pe/sociedad/706375-debatiran-creacion-del-copaes-en-reemplazo-del-sineace>
- Del Busto Duthurburu, J. A. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. TOMO II: Conquista y Virreinato*. Lima, Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-02-X.
- Diario Gestión. “El número de universidades en el Perú se duplicó en solo 13 años”. <http://gestion.pe/economia/numero-universidades-peru-se-duplico-solo-13-anos-102202> (consulta el 15 de enero 2016)
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, v. 28, n. 111, p. 7-36. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(12), 1-13.

- Díaz, H. (2000). La reforma del mercado educativo. *Abusada, R. et al. "La Reforma Incompleta". Instituto Peruano de Economía y Universidad del Pacífico.*
- Díaz, H. (2000). La reforma del mercado educativo. *Abusada, R. et al. "La Reforma Incompleta". Instituto Peruano de Economía y Universidad del Pacífico.*
- Díaz, J. J. (2008). *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En: BENAVIDES, Martín (ed.). Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate. Lima: GRADE, 2008. p. 83-129.*
- Díaz, J. J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En: BENAVIDES, Martín (ed.). Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate. Lima: *Grade*, 2008. p. 83-129.
- EAIE. (1999). The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education signed in Bologna, 1999. An EAIE comment. Recuperado de www.eaie.nl/about/comments/Bologna.html.
- Eguiguren Escudero, L. A. (1949, 1959, 1951). *Diccionario histórico-cronológico de la Real y Pontificia Universidad de San Marcos y sus colegios*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Eguiguren Escudero, L. A. (1951). *Historia de la Universidad. La universidad en el Siglo XVI*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- El Comercio. (2014). ¿Qué trae la Ley Universitaria?. Recuperado de <http://elcomercio.pe/opinion/columnistas/que-trae-ley-universitariajaime-saavedra-noticia-1740914>.
- El Comercio. (2014). Ollanta Humala y la promulgación de la Ley Universitaria. Recuperado de <http://elcomercio.pe/politica/gobierno/ley-universitaria-fuepromulgada-presidente-humala-noticia-1741440>.
- El Comercio. (2015). Ninguna universidad peruana entre las 400 mejores. Recuperado de <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/qs-top-universities-ninguna-universidadperuana-entre-400-mejores-mundo-noticia-1757681>.

- El Comercio. (2015). Técnico con formación puede ganar 30 mil soles. Recuperado de <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/tecnico-formacion-carrera-puede-ganar-30-mil-soles-noticia-1708488>.
- El Comercio. (2015). Daniel Mora: la Ley Universitaria y sus implicancias sociales. Recupeardo de <http://elcomercio.pe/politica/congreso/daniel-mora-ley-universitariaacabara-universidades-chicha-noticia-1739435>
- ENQA. (2005a). *European Association for Quality Assurance in Higher Education Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki. Recuperado de <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf>.
- ENQA. (2005b). *European Association for Quality Assurance in Higher Education. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki*.
- ENQA. (2005c). Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: European Association For Quality Assurance in Higher Education. Recuperado de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main doc/050221_ENQA_report.p.
- Entrevista a Leon Trahtemberg. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0XjZPXLAEU>.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martinez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en medición, 6, 27-36.
- Estebaranz, A. (2003). *La planificación en la universidad*. In: MAYOR, C. (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB. p. 83-111.
- EUA. (2005). EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *"Trends IV: European Universities Implementing Bologna"*. Brussels.
- Falla Barreda, R. (2000). *El goce de la razón: el Perú del XVII*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.

- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* Lima, Perú: GRADE, Documento de Trabajo 45.
- Ferrer, P. (1973). *La universidad a examen*. Barcelona: Ariel.
- Ferrer, T., & Pelekais, C. D. (2004). Tendencias gerenciales y la gestión universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 148-163.
- Flaig, G., & Ramírez, P. (2002). Gestión de calidad en instituciones de educación superior latinoamericana. Diseño de un currículo de referencia. Documento de Taller, julio-agosto de 2002, Lima, Perú. Publicado por la Deutsche Gesellschaft fur Technische Zusammenarbeit (GTZ). División 43 Salud y Educación.
- Friedmann, J. (1981). *Planning as social learning. Preface to the reissue of retracking-America: A theory of transactive planning*. Emmaus, PA: Rodale Press.
- Friedmann, J. (1986a). *Regional development in industrialized countries: endogenous of self-reliant?* In M. Bassand, E.A. Brugger, J. M. Bryden, J. Friedmann & B. Stuckey (Eds.), *Self reliant development in Europe* (pp. 203-216). Brookfield, VT: Gower.
- Friedmann, J. (1986b). *Planning in the public domain. From knowledge to action*. New Jersey: Princenton University Press.
- Friedmann, J. (1988). *World city futures: The role of urban and regional policies in the Asia-Pacific region*. In Yue-man Yeung (Ed.), *Urban development in Asia: Retrospect and prospect*. Hong Kong: Institute of Asia-Pcific Studies, Chinese University of Ho.
- Friedmann, J. (1991). *Planificación en el ámbito público*. Madrid: Ministerio para las administraciones públicas, Colección de Estudios. Serie Administración General.
- Friedmann, J. (1993). Toward and Non – Euclidean mode of planning. *Journal of American Planning Association*, 482.
- Friedmann, J. (2001). *Intercity networks in a globalizing era*. In A. J. Scott (Ed.), *Global City-Regions: Trends, Theory, Policy* (pp. 119–138). Oxford University Press, Oxford, 119–138.

- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: AKAL.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of education of change*. New York: Teachers College Press.
- Gallardo, W. (2002). *El plan: Teoría y metodología*. Caracas - Venezuela: Fundación GEDICO.
- García Cáceres, U. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. TOMO XII: Salud*. Lima, Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-12-7.
- García Zárate, Ó. A. (2003). *Hacia una nueva universidad en el Perú*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Garfias Dávila, M. (2009). *La Formación de la universidad moderna en el Perú: San Marcos, 1850-1919*.
- Gillen, A., Bennett, D., & Vedder, R. (2011). 'The Inmates Running the Asylum?'. En The Center for College Affordability and Productivity. Recuperado el 13 de enero, 2015 en <http://www.centerforcollegeaffordability.org/uploads/Accreditation.pdf>.
- Gimeno, J. (2005). *Nos habíamos olvidado del alma mater.¿ Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades?*. J. Gimeno (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- González Vigil, R. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. TOMO XIV: Literatura*. Lima, Perú: Orbis Ventures. El Comercio. ISBN 9972-752-14-3.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de educación* N°35, 151-164.
- González, S., Brunner, J., & Salmi, J. (2013). International comparison about academic salaries: An exploratory study. *Calidad en la Educación*, (39).

- Goode, W., & Hatt, P. (1987). La entrevista. Métodos de investigación social, mimeografía, pp. 227-257.
- GRADE. (1990). Grupo de Análisis para el Desarrollo Educación superior en el Perú: datos para el análisis. Documento de Trabajo. No. 8.
- Guerra García, R. (2003). *La formación profesional, estudios de postgrado e investigación*. García Zarate, Óscar, comp. *Hacia una nueva universidad en el Perú*. Lima: UNMSM. Fondo Editorial, 125-144.
- Guía para la acreditación de carreras profesionales universitarias del CONEAU. (2009, setiembre 18). *Diario El Peruano*.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Hativa, N. (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary University teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The journal of Higher Education*, v. 72, n. 6, p. 699-729.
- Haug, G., & Kirstein, J. (1999). *Trends and issues in European Higher Education, 1998-1999*, por Guy Haug y Jette Kirstein, editado por la Confederation of European Union Rectors. *Conferences y the Association of European Universities*: http://www.aic.lv/bolona/acebook/Trends_all.pdf. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf.
- Haug, G. (2005). *Reformas universitarias en Europa en el contexto del proceso de Bolonia: Retos y oportunidades*, en *Lanzamiento de un proyecto universitario Latinoamericano*. México: CENEVAL, p. 13.
- Hawes, G., & Donoso, S. (2003). Organización de los estudios universitarios en el marco de la Declaración de Bolonia.: Documento de Trabajo.
- Hays, W. L. (1973). *Statistics for the social sciences (Vol. 410)*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Hernandez Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación, 5ª edición.: McGraw Hill.
- Higgins, J. (2005). *Lima: A cultural history*. Nueva York, EEUU: xford University Press. ISBN 0-19-517890-4.
- Hurtado de Mendoza Fernández, S. (2002). Criterio de expertos su procesamiento a través del método Delphy. Metodología y Epistemología.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 -625.
- Inchaustegui, J. (2013). Ley universitaria, 10 puntos claves que debes conocer. Recuperado de <http://elcomercio.pe/politica/congreso/ley-universitaria-10-puntos-claves-que-debes-conocer-noticia-1718047>.
- INEI. (2010). INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA - II Censo Nacional Universitario. Lima - Perú.
- Itbach, P. G., & Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: The making of world-class research universities. World Bank Publications.
- Jaramillo, M., Ñopo, H., & Díaz, J. J. (2007). La investigación sobre el mercado laboral peruano: instituciones, capacitación y grupos desfavorecidos *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, 235.
- Kehm, B. M. (2003). *Internacionalisation in Higher Education: From regional to global*. Barcelona: Begg, Roddy (Ed.). The dialogue between Higher Education Research and Practice.
- Kehm, B. M. (2007). *The impacts of University Management on Academic Work: Reform Experiences in Austria and Germany*: Management Revue.
- Kehm, B. M. (2011). *La Gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Barcelona: OCTAEDRO-ICE.

- Keith, P. (2008a). The Impact of International Students in Massachusetts Higher education. Recuperado de <http://www.masscolleges.org/images/PDF/impactofinternationalstudentsinmassachusettshighereducation.pdf>.
- Kelderman, E. (2011). *Accreditors Examine Their Flaws as Calls for Change Intensify. En The Chronicle of Higher Education*. Recuperado el 13 de enero, 2015 en http://chronicle.com/article/Accreditors-Examine-Their/129765/?sid=at&utm_source=at&utm_me.
- Koblitz, N. (2008). *Random Curves: Journeys of a Mathematician*. Berlín , Alemania: Springer Science+Business Media. ISBN 978-3-540-74077-3.
- Laguna, G. F. G. (2015). 10 CAMBIOS DE LA LEY UNIVERSITARIA.¿ Realidad o ficción?. *GESTIÓN PÚBLICA*, 2(1).
- León-Velarde, F. (20 de diciembre del 2013). La universidad que queremos. *Diario oficial, La República*.
- Leon-Velarde, F. (2015). La ley universitaria 30220: Posibilidades y retos. *Acta Herediana*, 55, 5.
- Londoño, J. L. (1996). *Poverty, Inequality, and Human Capital Development in Latin America, 1950-2025*. Washington, D.C.: World Bank, Latin American and Caribbean Studies, Viewpoints.
- Lucas, C. J. (2006). *American higher education: A history*. Palgrave Macmillan.
- Lynch, N. (2013, junio 12). Nueva ley universitaria es necesaria pero no la SUNEU. Ex ministro de Educación. *Diario La república*.
- Lyons, R. (1965). *Los Problemas y la Estrategia del Planeamiento de la Educación. La Experiencia de América Latina*. Paris: UNESCO: IIPÉ.
- Maldonado, C. E. (2003). Marco teórico del trabajo en ciencias de la complejidad y siete tesis sobre la complejidad. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, vol. 4, n. 8-9, Universidad del Bosque, Bogotá, Colombia.

- Maravall, J. M. (1986). El desarrollo de la Reforma Universitaria, intervención ante el Consejo de Universidades en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo el 13 de septiembre de 1986. Recuperado de http://www.bduimp.es/archivo/conferencias/pdf/20-06_86_10060_08_Maravall_Desarrollo_idc5363.pdf.
- Martínez Bonafé, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 127-144.
- Masías, Lorena. (2015). Sunedu: Universidades ahora están obligadas a evaluar a sus docentes. Gestión. Recuperado de <http://gestion.pe/economia/sunedu-universidades-ahora-estan-obligadas-evaluar-sus-docentes-2149923>.
- Maticorena Estrada, M. (2000). *San Marcos de Lima, Universidad Decana de América, una argumentación histórica-jurídica y el derecho indiano*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Maticorena Estrada, M. (2013). *Documenta Histórica. La Universidad de San Marcos de Lima*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Matus, C. (1972). *Estrategia y Plan*. México: Siglo XXI Editores.
- Matus, C. (1987). Planificación y gobierno. *Revista CEPAL*, n°31, Santiago de Chile.
- Matus, C. (1988). *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir.
- Mayorga Fernández, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* V.10, n. 1.
- Medina Echavarría, J. (1971). La planificación en las formas de la racionalidad. *Cepal-Ilpes, Cuaderno n.13*, Santiago - Chile.
- Mejía Arauz, R., & Sandoval, S. A. (2003). Tras las vetas de la investigación cualitativa.
- Mera, R. A. A. (2014). Una universidad al servicio de la investigación multidisciplinaria. *Quipukamayoc*, 22(42), 9-24.

MINEDU. (2006). *Ministerio de Educación. La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2006*. Lima: Serie Cuadernos de reflexión y debate VII. Dirección de Coordinación Universitaria.

MINEDU. (2007). *Ministerio de Educación. Información General*: Revisado el 15 de junio de 2007.

MINEDU. (Varios años). Estadística Básica.

Ministerio de Educación (2013). Proyecto de la Ley del Sistema de Educación Universitaria Nacional. Perú.: Documento de Trabajo.

Ministerio de Educación. (2001). "Towards the European Higher Education Area. Praga, mayo 2001: <http://www.crue.org/comcumbrepraga.htm>.

Ministerio de Educación. (2003 a). Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Consultado el 15 de noviembre de 2004 en: http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/RD_Suplemento_Europeo_Titulo.pdf.

Ministerio de Educación. (2003 b). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de clarificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo. Consultada el 15 de noviembre de 2004 en http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/RD_Creditos_Sistema_calificaciones.pdf.

Ministerio de Educación. (2004). Proyecto de Real Decreto por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado. Consultado el 15 de noviembre de 2004 en: <http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/R.D.%ZOPOSTGRADO%ZO5.10.2004.pdf>.

Ministerio de Educación. (2006). *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2006*. Lima: Serie Cuadernos de reflexión y debate VII. Dirección de Coordinación Universitaria.

- Ministerio de Educación. (2009a). *Datos y Cifras del Sistema Universitario, Curso 2009-2019*. Madrid.
- Ministerio de Educación. (2009b). Informe sobre los resultados de las evaluaciones de la CNEAI, la situación en 2009: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/organismos/cneai/2009-info-v5.pdf?documentId=0901e72b8008d9ff>.
- Ministerio de Educación. (28 de setiembre 2015). El Sineace no cumplió los objetivos planteados. *El Comercio*. Recuperado de <http://elcomercio.pe/economia/peru/minedu-sineace-no-cumplio-objetivos-planteados-noticia-1844300>
- Ministerio de Educación. (2002). *Programa de trabajo sobre los objetivos futuros de los sistemas de educación y formación en Europa*. (Documento del Consejo).
- Montenegro, A. (1995). An Incomplete Educational Reform: The Case of Colombia.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- Mora, J. G., & Fernández Lamarra, N. (2005). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad, Comisión Europea-EDUNTREF, Buenos Aires, junio 2005*.
- Morgenstern, O., & Press, P. U. (1963). *On the accuracy of economic observations (Vol. 2)*. Princeton: Princeton University Press.
- Mori, J. (2015). Mirando el bosque en su conjunto La endogamia académica y la renovación docente en las universidades públicas. *En Blanco y Negro*, 5(2).
- Moscoso, P. (2003). *El Proceso de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas: El camino hacia la Acreditación. Jornadas de Acreditación y Calidad. Asociación Alexander Von Humboldt de España. Alcalá de Henares*.

- Muñoz, E. (2002). Veinticinco años en la evolución del sistema, Quark, Un análisis de la política científica en España, N.º 22-23, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- Myers, R. G. (1995). La educación preescolar en América Latina: El estado de la Práctica; Santiago, Chile: PREAL documentos (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina).
- Nava, H. L. (2005). *Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú*. UNESCO-IESALC, Asamblea Nacional de Rectores.
- Nava, H. L. (2005). Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú. UNESCO-IESALC.
- Nava, H. L. Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú. UNESCO-IESALC, Asamblea Nacional de Rectores.
- Neave, G. (2004). The Bologna Process and the Evaluative State. En: UNESCO Forum Occasional Paper series Paper, n° 7: Managerialism and Evaluation in Higher Education.
- OECD. (2008). *Informe OECD sobre el estado de la Educación Superior de España*.
- OECD. (2009). Reviews of Tertiary Education - Spain. Por Paulo Santiago, José Joaquín Brunner, Guy Haug, Salvador Malo y Paula Pietrogiacono www.oecd.org/dataoecd/13/44/42309226.pdf.
- OECD. (2010). *Education to day crisis survey 2010 - The impact of the economic recession and fiscal crisis on education in OECD countries- OECD Directorate for Education Working Paper No. 56*.
- Orellana-Cuellar, L., Pezo-Pezo, A., & Caballero-Ortiz, A. G. (2015, April). Nueva ley universitaria: necesidad de reevaluación en la docencia después de los setenta. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 76, No. 2, pp. 205-206). UNMSM. Facultad de Medicina.
- Ortega, & Gasset. (1930). *Misión de la Universidad (reeditado en Obras Completas, tomo IV pp.313-353, Alianza, 1987)*. Madrid.

- Ortiz, E. R. (2006). Origen de las universidades más antiguas del Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (008), 35-48.
- Paganani, R., & González, J. (2002). *El crédito Europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico. Madrid, octubre.*
- Palacios, Rosa María. “Universidad y reparto de poder”. En: La República. (<http://www.larepublica.pe/columnistas/contracandela/universidad-y-reparto-del-poder-15-12-2013> (consulta el 15 de enero 2016).
- Palma, M., De Los Ríos, I., & Miñán, E. (2011). Generic competences in engineering field: a comparative study between Latin America and European Union. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 576-585.
- Papon, P., & Rémi, B. (1996). Los sistemas de ciencia y tecnología: panorama mundial. Informe Mundial Sobre la Ciencia. Conferencia Interamericana de Ministros de Ciencia y Tecnología. Spain: UNESCO.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (2009). *University governance*. Springer Netherlands.
- Parsons, W. (2013). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Mexico: FLACSO.
- Pastor, J. M., Raymond, J. L., & Serrano, L. (2006). El rendimiento del capital humano en España, Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- Peces-Barba, G. (2002, 09 18). Elogio de la LRU. *El País*.
- Pelfrey, P. A. (2004). *A Brief History of the University of California, Berkeley: University of California*.
- Peñaloza Ramella, W. (2003). *Los propósitos de la educación. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Lima-Perú.*
- Pereyra-Elías, R., Huaccho-Rojas, J. J., Taype-Rondan, Á., Mejía, C. R., & Mayta-Tristán, P. (2014). Publicación y factores asociados en docentes universitarios de investigación

científica de escuelas de medicina del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 31(3), 424-430.

Periáñez, I., & De La Peña, J. I. (2005). *Criterios para un Espacio Europeo de Educación Superior: Algunos indicadores en Economía y Empresa para la UPV/EHU*. En Best Papers Proceedings 2005: XIX Congreso Nacional y XV Hispano-Francés de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa", Pp. 569-580. Vitoria.

PERÚ 21. En Perú hay 53 universidades con licencia provisional que podrían ser cerradas. Recuperado de <http://peru21.pe/politica/ley-universitaria-daniel-mora-peruposible-2191266>.

PERÚ 21. Técnico puede ganar más que un abogado. Recuperado de <http://peru21.pe/economia/peru-tecnico-puede-ganar-mas-que-abogado-2126283>

Congreso Nacional de la Republica (1993). Constitución Política del Perú

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*, Gardena. New York: Anchor Books. Mass. Addison-Wesley.

Porras Barrenechea, R. (2010). *San Marcos y la cultura peruana: Mito, tradición e historia del Perú*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.

Prelot, M. (1963). *Instituciones escolares y transformaciones sociales: sus relaciones desde hace 150 años en la enseñanza. Problema social*. Ed. Jus, México, de la tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. "Influencia de los Modelos Universitarios Contemporaneos de Francia, Alemania y Estados Unidos en el Modelo Académico de la Universidad de Guadalajara" Irma S. Pérez García y Jesus Huerta Amesola. UAQ. Marzo, 2001.

Promulgación de la Ley Universitaria: <https://www.youtube.com/watch?v=EkCu1wkI3R4> (Consulta el 15 de enero 2016)

Puryear, J., & Olivos, A. (1995). *Putting Education First: A conference Report of the Inter-American Dialogue*. Washington, D.C.

- Rafael, A. E. (2015). Sentido y orientación de la política académica universitaria en un contexto global. *In Crescendo*, 6(2), 157-172.
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina, Buenos Aires, Argentina, FCE.
- Rauret I Dalmau, G. E. M. M. A. (2006). *El Modelo Español: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Presentado en los encuentros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* "La aplicación los criterios para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior". Una propuesta de Futuro. Santander.
- Rauret I Dalmau, G. E. M. M. A. (2006). *El Modelo Español: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Presentado en los encuentros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo* "La aplicación los criterios para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior". Una propuesta de Futuro. Santander.
- Real Decreto 49. (19 de enero 2004). *Sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*
- Real Decreto 55. (21 de enero 2005). *Por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado.*
- Real Decreto 56. (21 de enero de 2005). *Por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.*
- Rios Burga, J. R. (2008). *La Universidad en el Perú: Historia, Presente y Futuro. La Universidad del Siglo XIX, Primera edición, octubre 2008, Vol. III, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores ISBN 978-612-4011-05-4.*
- Rios Burga, J. R. (2009a). *La Universidad en el Perú: Historia, Presente y Futuro. La Universidad en la etapa colonial, Primera edición, febrero 2009, Vol. I y Vol. II, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores ISBN 978-61-4011-02-3.*

- Rios Burga, J. R. (2009b). *La Universidad en el Perú: Historia, Presente y Futuro. La Universidad en la primera mitad del siglo XX, Primera edición, agosto 2009, Vol. IV, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores* ISBN 978-612-4011-07-8.
- Rios Burga, J. R. (2010a). *La Universidad en el Perú: Historia, Presente y Futuro. La Universidad en la primera mitad del siglo XX, Primera edición, junio 2010, Vol. V, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores* ISBN 978-612-4011-33-7.
- Rios Burga, J. R. (2010b). *La Universidad en la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI (Vida universitaria, cátedras y biografías), Primera edición, junio 2010, Vol. VI, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores* ISBN 978-612-4011-02-3.
- Rios Burga, J. R. (2011). *La Universidad en la segunda mitad del siglo XX y siglo XXI (Vida universitaria, cátedras y biografías), Primera edición, marzo 2011, Vol. VII, Lima, Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores* ISBN 978-612-4011-02-3.
- Risco de Domínguez, G. (2014). Educar por competencias a los profesionales de la salud para transformar la salud. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31(3), 413-416.
- Rizvi, F. (2011). *Simposio Internacional organizado por la sociedad de Educación Comparada en Europa (CESE) y el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), en abril de 2011: con el tema "Las universidades, los Estados y los mercados en una Europa que cambia: hacía una gobernanza creativa de la enseñanza superior"*.
- Robles Ortiz, H. (2006). Origen de las universidades más antiguas del Perú. , *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, año/vol. 8 – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia, 35-48.
- Rodrich, A. (2013). Acreditación universitaria: Un reto hacia una educación de calidad In UNIVERSIA (Ed.).
- Rodriguez Gómez, R. (1996). *Universidad y globalización. Contexto, tendencias y desafíos de la educación superior en América Latina*, en *Pensamiento Universitario*. México: CESU.

- Rodríguez Moreno, M. M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid. AKAL, 2003.
- Rodriguez, I. (2011, setiembre 11). Están creando universidades son criterio educacional ni de desarrollo. Ex Presidente de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). *Publicación en el Diario Perú* 21, 12.
- Rojo, J. (2001). La gestación de un sistema en el marco de los "felices ochenta", Quark, Un análisis de la política científica en España, N.º 22-23. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- Rosselló Nicolau, G. (2005). *Evaluación Institucional: Evaluación y Acreditación. Jornada sobre la adaptación de la Universidad al EEES*. San Sebastián: 5-7 de septiembre.
- RPP NOTICIAS.(2014). Javier Piqué del Pozo: el derecho del Estado al exigir calidad educativa. Recuperado de http://www.rpp.com.pe/2014-06-28-pique-el-estado-tiene-el-derecho-de-exigir-calidad-a-las-universidades-noticia_703792.html.
- RPP NOTICIAS. (2014). Nicolás Lynch: Sobre la injerencia de la Sunedu. Recuperado de http://www.rpp.com.pe/2014-06-29-lynch-que-superintendencia-universitaria-ventile-sus-actividades-noticia_703955.html
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones. 224p.
- Rüegg, W. (2004). "Themes." *A History of the University in Europe, Vol. III: Universities In the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*. Ed. Walter Rüegg. New York: Cambridge University Press, 2004. 3-31.
- Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*, Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. Colaboradores: Marta Moreno, Ludger Mees eta Juan Ignacio Pérez.
- Salaburu, P., Haug, G., & Mora, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Edit. Academia Europea de Ciencias y Artes.

- Salaburu, P., Mees, L., & Pérez, J. I. (2003). *Sistemas universitarios en Europa y EEUU*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salganik, L. H. (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Mexico: Fondo de Cultura Económica, p. 94-127.
- Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Colombia: Mayol Ediciones.
- Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: Lessons of experience. The road to academic excellence: The making of world-class research universities. 32-342.
- Salmi, J. (2013). If ranking is the disease, is benchmarking the cure?. Rankings and Accountability. *In Higher Education*, 235.
- Salzburgo. (2005). Bologna Seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society" Conclusions and Recommendations. Recuperado de http://www.aneca.es/media/157718/11foro_docs_salzburgo.pdf.
- Samoilovich, D. (2008). *Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina*. 2008. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior.
- Sánchez Ferrer, L. (1996). Las relaciones entre la gobernabilidad democrática y los sistemas educativos: un estado de la cuestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 79-103.
- Sánchez Sánchez, L. A. (1961). *La universidad no es una isla: Un prólogo, un estudio, un plan, y tres discursos*. Lima, Perú: Ediciones Perú.
- Sánchez-Asiain, J. A. (2010). *Economía española, modelo viejo-modelo nuevo*. Discurso leído en la Sesión Ordinaria de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, en Madrid, el 26 de enero de 2010.
- Santos, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

- Sastre Merino, S. (2014). *Desarrollo de capacidades para el liderazgo en proyectos de desarrollo rural. Aplicación a comunidades Aymaras (Doctoral dissertation, Agronomos)*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Schein, E. H. (1969). *Process consultation: Its role in organization development*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Bernedette, A. G., & Ferrer, P. (1994). *Characteristics of the Teaching Profession and the Quality of Education in Latin America. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 34*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Schiefelbein, E. (1995). *Education Reform in Latin America and the Caribbean: An Agenda for Action. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 37*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Schiefelbein, E., & Laurence, W. (1995). *Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 24*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- Schiefelbein, E., & Peruzzi, S. (1991). *Oportunidades de educación para la mujer: E. Caso de América Latina y el Caribe. The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean 24*. Santiago, Chile; UNESCO-OREALC.
- Schwartzman, S. (1996). *América Latina: Universidad en Transición, en publicación por el Departamento de Asuntos Educativos de la Organización de los Estados Americanos 1996*.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257-271.
- Si no tenemos educación de alta calidad, estamos hipotecando el futuro de muchos jóvenes. (25 de setiembre 2015). *Gestión*. Recuperado de <http://gestion.pe/empresas/si-no-tenemos-educacion-alta-calidad-estamos-hipotecando-futuro-muchos-jovenes-2143757>
- Sierra Sánchez, J., & Cabezuelo Lorenzo, F. (2009). *La formación en competencias digitales de los futuros periodistas: la experiencia curricular de la Universidad San Jorge*. Ricardo Jorge Pintoy Jorge

Pedro Sousa (Coords.): Os Jovens ea Renovação do Jornalismo. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Sorbona, D. d. l. (1998). París, 25 de Mayo de 1998.

Soria Luján, D. (2014). Autonomía universitaria y supervisión estatal: ¿Es inconstitucional la SUNEDU? *Gaceta Constitucional*, 79, 207-208.

Soria Luján, D. (2015). El Estado y la universidad a la luz de la Constitución. *Gaceta Constitucional & Procesal Constitucional*, 86, 226-235.

Sota Nadal, J. (1998). *La Universidad en el Perú (Conversatorio realizado en el Congreso de la República en el otoño de 1998)*. Lima: Ediciones del Congreso de la República, Pág. 117.

Soto Arango, D. (2006). *Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana. Dirección de Investigaciones, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, código 9005-093.*

Sotolongo Codina, P., & Delgado Diaz, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Buenos Aires, CLACSO.*

Stensaker, B., & Gortnitzka, A. (2009). *The Ingredients of Trust in European Higher Education*. En: *Kehm, B. M; Huisman, J.; Stensaker, B. (eds.) (2009). The European Higher Education Area: perspectives on a Moving Target*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 125-139.

Stensaker, B., & Gortnitzka, A. (2009). *The Ingredients of Trust in European Higher Education*. En: *Kehm, B. M; Huisman, J.; Stensaker, B. (eds.) (2009). The European Higher Education Area: perspectives on a Moving Target*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 125-139.

Tanaka, Martín. “La nueva ley universitaria”. En: La República (<http://www.larepublica.pe/columnistas/virtu-e-fortuna/la-nueva-leyuniversitaria-13-07-2014>) (consulta 15 de enero 2016)

Tarrés, M. L. (2001). Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO.

The World Bank. (1993). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*. Washington, D.C.

- Thomas, J., & Mengel, T. (2008). Preparing project managers to deal with complexity – Advanced project management education. *International Journal of Project Management*, 26, 304-315.
- Thorne, C. (2001). Indicadores de calidad en las universidades a nivel internacional y el caso peruano en http://www.geocities.com/P_E_R_U/lecturas/thorne/thorne.html.
- Toranzost, L. V. (2001). Marco metodológico para la evaluación de proyectos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – O.E.I. <http://www.oei.es/calidad2/marco.PDF>].
- Torres, V., Guzmán, J. A., & Riquelme, G. (2011). Reportajes de Investigación. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades/>.
- Touraine, A. (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo. *Editorial Paidós Ibérica*.
- Tuning América Latina. (2004-2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final- Proyectos. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Tuson, M. (2002). ¿Sueñan los jóvenes investigadores con una carrera profesional?, Quark, Un análisis de la política científica en España, N.º 22-23, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Recuperado de <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- U. N. M. de San Marcos. (1999). *Gaceta Sanmarquina*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM volumen IX (número 37).
- U. N. M. de San Marcos. (2000). *Gaceta Sanmarquina*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM volumen X (número 38).
- U. N. M. de San Marcos. (2001). *Gaceta Sanmarquina*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM volumen XI (número 39).
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI (1998)*. Paris de 5 al 9 de octubre de 1998.

- UNESCO. (1999). Reporte sobre educación de Estados Unidos para la Unesco. Profiles of national reports of education systems: IBE Sitio de internet: www.ibe.unesco.org.
- UNESCO. (2005). Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education, UNESCO, Paris. Disponible en Internet: <http://www.unesco.org/education/hed/guidelines>.
- UNESCO-OREALC. (1992). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*. Santiago, Chile.
- UNIVERSIA. (2006). Resumen Estadístico Universitario 2006. Recuperado de http://www.universia.edu.pe/universidades/detalle_articulo.php?id=2964.
- UNIVERSIA. (Julio 2014). *III Encuentro Internacional de Rectores. Carta UNIVERSIA Rio 2014*. Paper presented at the Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas, Río de Janeiro.
- Urbano Canal, N. (2007). Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académico. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos. *Universitas humanística*, (64).
- Ureña, M. (2011). La universidad peruana vive un cambio para la mejora de su calidad. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(2), 209-211.
- Valcárcel Esparza, C. D. (1975). *Historia de la Educación Peruana*. Lima: Editorial Educación.
- Valcárcel Esparza, C. D. (1981). *Historia de la Universidad de San Marcos (1551-1980)*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Valcárcel Esparza, C. D. *San Marcos, Universidad Decana de América (digitalizado)*. Lima, Perú: Fondo editorial de la UNMSM. ISBN 9972-46-140-8.
- Vargas Ugarte, R. (1966). *Historia General del Perú – Época Colonial*. 2º ed. Lima: CIP.
- Varios autores. (1998). *International Dictionary of University Histories*. Chicago, Illinois, E.E. U.U.: Fitzroy Dearborn Publishers. ISBN 1-884964-23-0.

- Varios autores. (2002). *La Producción científica en San Marcos (1995-2001)*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Varios autores. (2004). *Enciclopedia Temática del Perú. Tomo XI: Ciencias y Tecnología*. Lima-Perú: Orbis Ventures, El Comercio. ISBN 9972-752-11-9.
- Vila, L., Davila, D., & Mora, J. G. (2010). *Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm. 1, pp. 5-23*. Recuperado de <http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/23/competencias>
- Villarán, M. V. (1873 – 1958). *La Educación Nacional y la influencia extranjera. Fue uno de los principales pensadores de la Educación Peruana en su investigación tesis para optar el doctorado en Ciencias Políticas*.
- Villardón Gallego, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*.
- Weber, L. (2006). Nature and Scope of the Public Responsibility for Higher Education and Research. En: Weber, L; Bergan, S. (Eds.). *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Council of Europe Higher Education Series, n° 2. Strasbourg: Council of Europe. p. 29-43.
- Weihrich, H., & Koontz, H. (1998). *Administración. Una perspectiva global*. Mexico. 11ª edición.
- Wildavsky, A. (1973). *If plannig is everythig, maybe it's nothing*. *Policy Sciences 4, n° 2 (junio): 127-153*.
- Wolf, A. (2002). *Does Education Matter?* London: Penguin Books.
- Yagüe Blanco, J. L. (2007). *Modelo de Regionalización para el desarrollo Local. Aplicación a la República de Uruguay. Doctoral dissertation, agrónomos*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

- Yamada F., G. (2014). *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿Vale la pena el esfuerzo?* CIES - Universidad del Pacífico. Lima.
- Yaniz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, n. 24, pp. 17-34. Recuperado de <<http://www.um.es/educatio>> Acceso en: 25 jun. 2007.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, Pág. 73.
- Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES: Documento de trabajo.
- Zabalza, M. A. (2009). Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR On-Line*, 9(34), 123.
- Zarate, R., & Artesi, S. (2001). Conocimiento, educación y desarrollo local. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, (AASET), 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, agosto 2001.

ANEXO I

RELACIÓN DE EXPERTOS EN EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN UNIVERSITARIA.

1. Dr. Abel Tapia Fernandez – Rector de la Universidad Católica Santa María (Arequipa-Perú)

El Dr. Abel Tapia es licenciado en Educación Especialidad en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Doctor en Educación, actualmente es Rector Universidad Católica Santa María y miembro de la mesa de debate de la promulgación de la actual Ley Universitaria como parte de ANR.

Tiene amplia experiencia en educación y gestión universitaria, es docente e investigador principal de esta casa superior de estudios, además ha desempeñado otros cargos como: Vice Rector Académico y Director de La Escuela de Post Grado.

Dentro de las últimas distinciones del Dr. Tapia:

- Diploma de la Academia Mexicana de la Educación.
- Diploma y Medalla de Honor de la Universidad de Varsovia.
- Propuesta para Doctorado "Honoris Causa" de la Universidad de Cracovia.
- Diploma de Miembro Honorario del Colegio de Periodistas del Perú, Consejo Regional Arequipa.
- Diploma y Medalla de Honor del Ilustre Colegio de Abogados de Arequipa.

2. Dra. Fabiola León-Velarde – Rectora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia

Es una de las científicas más destacadas del país. Realizó sus estudios de pregrado y postgrado en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, siendo su grado académico más alto el de Doctora en Ciencias con mención en Fisiología. Es discípula del destacado y recordado científico Dr. Carlos Monge Cassinelli, habiendo realizado estudios sobre la aclimatación a la altura de animales y seres humanos. Ha realizado cursos de Postgrado en el Instituto de Fisiología y Cardiología de la Universidad de Erlangen en Alemania, en el Laboratorio de Fisiología de la Facultad de Medicina *Pitié-Salpêtrière* en Francia y en la Academia Latinoamericana de Ciencias en la Universidad de Buenos Aires en Argentina, entre otros.

Ha sido consultor en diversas instituciones nacionales e internacionales, incluyendo el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá, sobre los problemas de salud en la Región Andina y de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En los últimos años ha participado como consultor en el Proyecto Minero Antamina y en el Organismo Andino de Salud. En la actualidad, es miembro del Comité de Revisión del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONCYTEC], la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (SECYT-FONCYT) y la Fundación Internacional para la Ciencia (IFS).

3. MSc. Jorge Cumpa Reyes – Past Rector Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Ingeniero Agrícola por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – Lambayeque y Grado de Maestro en Ciencias por el Colegio de Post Graduados de Montecillo, México en la especialidad de Agrometeorología. Mexico.1984.

Ha sido Rector de esta casa de estudios y ha pertenecido a Instituciones Académicas, como miembro de la ANR (Asamblea Nacional de Rectores 1998-2005), Consejo Regional de Rectores del Norte (CRINORTE) 2000-2005, Vicepresidente de la Asociación de Rectores del norte del Perú y sur del Ecuador (AUSENP 2001-2003), miembro de UNIVERSIA (Institución que abarca 154 universidades de habla hispana de todo el mundo 2001-2005) y la Asociación Raúl Porras Barrenechea que integra las universidades de Perú y Francia con sede en París (2001-2005).

Actualmente es profesor principal e investigador de la Facultad de Ingeniería Agrícola y miembro RedDOLAC – Red de docentes de América Latina y el Caribe.

4. Dr. Antonio Abruña Puyol – exrector de la Universidad de Piura y exmiembro de la Comisión de Coordinación Interuniversitaria de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR)

El Dr. Antonio Abruña fue rector de la UDEP, del 2003 al 2012. Es docente de la Facultad de Derecho y ha sido decano de la misma. Es doctor en Derecho por la Universidad de Navarra. Ha sido responsable de la Facultad de Humanidades y director del Programa de Artes Liberales. Asimismo, encargado de la Biblioteca Central de la Universidad y profesor de Derecho Administrativo en la misma.

Entre otros cargos y gestiones realizadas están: es miembro del Comité científico del *Instituto per la Cooperazione Universitaria* (ICU) de Italia desde octubre del 2000. Ha participado en importantes tareas dentro de la Universidad como la reorganización de Estudios Generales; la puesta en funcionamiento de la Facultad de Derecho (1990 a 1992); y director del Programa Académico de Derecho. Ha sido, además, jefe de la Asesoría Legal de la UDEP; miembro del Consejo Consultivo de la Oficina Descentralizada del INDECOPI en Piura del 97 al 2001 y de la Comisión de Reestructuración Empresarial de la Oficina Descentralizada del INDECOPI (ODI) en Piura del 98 al 2001.

Ha sido, además, representante en el Perú del ICU y director y supervisor de los expertos, cooperantes y voluntarios italianos que llegaron a la UDEP entre 1984 y el 2001; asimismo, fue miembro de la Asesoría Legal de la ADEU, entidad promotora de la Universidad.

5. Dr. Ing. Agron. Julio Benjamín Domínguez Granda- Rector de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Ancash-Perú.

Rector de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Presidente de la Red de Universidades Inclusivas Virtual Educa (RUIVE), Presidente de la Comisión de Educación a Distancia de la Asamblea Nacional de Rectores y Presidente de la

Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Asamblea Nacional de Rectores de Perú.

Es docente titular de Metodología de la Investigación y Director de Línea de Investigación en Didáctica del Departamento Académico de Metodología de la Investigación de ULADECH Católica.

Es conferencista nacional e internacional en diversos Congresos Nacionales e Internacionales en temáticas de Responsabilidad Social, Sistemas de Gestión de la Calidad y la Educación a Distancia. En los últimos años ha sido invitado como conferencista por diversas organizaciones internacionales como la Unión de Universidades de América Latina y del Caribe, la Organización de Estados Americanos, Virtual Educa, la Federación Internacional de Universidades Católicas y diversas universidades de países como Brasil, Chile, Bolivia, México, Surinam, Colombia, Perú, Panamá y República Dominicana. Invitado a participar en la mesa Responsabilidad Social Universitaria: La Visión de los Rectores en la Universidad Nacional Autónoma de México – Junio del 2011.

Gestor líder de la Acreditación CONEAU de Calidad de la Carrera Profesional de Enfermería de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote y asesor del proceso de acreditación de las carreras de Obstetricia, Odontología, Educación y Contabilidad de ULADECH Católica.

6. Dr. Ing. Agron. Milber Ureña Peralta– Director de CONEAU - SINEACE, Lima – Perú.

Tiene el título de Ingeniero Pesquero por la Universidad Nacional del Callao (Perú) y el título de Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Se graduó de Magíster en Tecnología de Alimentos por la UNALM y obtuvo el grado de Doctor Ingeniero Agrónomo por la Universidad Politécnica de Valencia (España).

Ha sido profesor titular del Departamento de Ingeniería de Alimentos de la Universidad Nacional del Callao, profesor titular en el Instituto Superior de Estudios Gerontológicos de Valencia (España), profesor de prácticas del Departamento de Tecnología de Alimentos y de la Maestría en Tecnología de Alimentos de la Universidad Politécnica de Valencia. Actualmente, es profesor asociado contratado en la UNALM.

Ha ocupado varios cargos profesionales en empresas peruanas de alimentos. Ha sido investigador asociado del Laboratorio Internacional *Analytical Services* e investigador responsable de nuevas tecnologías de preservación por la Universidad Politécnica de Madrid en el Programa europeo EUREKA, proyecto "CELTIFLOR".

Su investigación está orientada al estudio de las propiedades físicas y sensoriales de alimentos, optimización de procesos, control y automatización de procesos y al diseño de productos, equipos y plantas. Tiene varias publicaciones especializadas.

7. Ing. Enrique Álvarez Rodrich – Presidente de ICACIT, miembro fundador.

Profesional de larga experiencia ejecutiva y directiva en empresas de diversos sectores. Mi trayectoria demuestra mis capacidades y logros en el desarrollo de nuevos negocios y su puesta en marcha, la mejora de procesos, el rediseño organizacional, el planeamiento estratégico y planeamiento de negocios, liderando equipos de trabajo enfocándolos en el crecimiento, la rentabilidad y la satisfacción del cliente.

Actualmente es Gerente General de Createch Ingeniería y Proyectos S.A.C. Empresa dedicada al desarrollo e implementación de proyectos de ingeniería y Presidente del Consejo Directivo y miembro fundador de ICACIT. Desde su creación se han incorporado 20 instituciones educativas de primer nivel que cubren 74 diferentes programas académicos, de los cuales 26 carreras ya han sido acreditadas bajo nuestros estándares. En Junio de 2014 ICACIT ha sido admitida como miembro provisional del Washington Accord en el IEA.

8. Dr. Javier Verástegui Lazo – Director del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación tecnológica.

El Dr. Javier Verástegui Lazo es Ingeniero Industrial, Ingeniero Químico y Doctor en Química. Es Miembro Fundador de PeruBiotec. Actualmente es Sub director del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica y Consultor Internacional y Director para América Latina en la Asociación BioEuroLatina.

Por más de 30 años ha orientado su actividad profesional a promover la gestión de la ciencia y la tecnología en Perú, América Latina, Canadá y Europa. Durante los últimos 15 años ha priorizado las políticas para una gestión sustentable de la biotecnología en los países en desarrollo. Desde 2007 es miembro del Comité Científico Asesor del Programa de Biotecnología para América Latina de la Universidad de las Naciones Unidas, UNU-BIOLAC, Caracas.

9. Dr. Ricardo Cuenca Pareja – Director de investigaciones del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y miembro de la comisión que elaboro el proyecto de la nueva ley universitaria

Psicólogo social, Dr. (c) en Educación por la Universidad de Sevilla (España) y actualmente, director de investigaciones del Instituto de Estudios Peruanos y Consejero del Consejo Nacional de Educación. Ha sido miembro fundador de la Sociedad de investigación Educativa Peruana, presidente del Consejo Directivo del Foro Educativo, coordinador del programa de educación de la cooperación alemana en el Perú y

responsable del componente de investigaciones del Programa Regional para la Profesión Docente de la OREALC-UNESCO en Santiago de Chile. Sus investigaciones abordan sobre la cuestión docente, la educación superior: inclusión y movilidad social y empleabilidad, políticas educativas, sobre docentes, descentralización educativa y educación intercultural.

10. Magister Mario Rivera Orams – Miembro Consejero del Consejo Nacional de Educación (CNE)

Miembro Consejero del Consejo Nacional de Educación (CNE). Vicepresidente de Asuntos Institucionales y Corporativos de la Universidad de Ingeniería & Tecnología, UTEC. Es Director Ejecutivo de los Institutos TECSUP. Miembro del Consejo Directivo del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA).

Inició sus actividades en TECSUP en 1983 como profesor del programa de Mecánica, asumiendo luego la Jefatura del Departamento; en 1986 es nombrado Coordinador del Programa de Formación Regular. Título de Magíster en Administración de Empresas de la Universidad Adolfo Ibáñez e INCAE Business School. Título de Ingeniero Mecánico de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

11. Dr. Gustavo Yamada Fukusaki – Investigador destacado – docente universitario

Doctor Ph.D. en Economía de Columbia University. Profesor e investigador de la Universidad del Pacífico. Ha sido viceministro de Promoción Social, economista fiscal del Fondo Monetario Internacional y economista senior del Banco Interamericano de Desarrollo. Tiene publicaciones en revistas científicas y libros sobre temas de empleo, pobreza, políticas sociales y desarrollo económico. Es Decano de la Facultad de Economía de la Universidad del Pacífico. Actualmente es miembro del directorio del Banco Central de Reserva (BCR).

12. Dr. Hugo Díaz Díaz - Investigador destacado – docente universitario

Administrador de Empresas, postgrado en Planificación de la Educación y Planificación del Desarrollo Económico y Social. Vicepresidente del Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional (INIDEN). Presidente del Centro de Innovaciones y Evaluaciones Educativas. Asesor del Portal EDUCARED Perú de la Fundación Telefónica. Consultor Internacional. Miembro fundador de la Escuela de Directores y Gestión Educativa de IPAE. Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación 2008-2011. Ha recibido las Palmas Magisteriales en grado de Amauta.

ANEXO II

RESUMEN DE LA PROPUESTA DE MODELO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN PERÚ

1.1. ANTECEDENTES LA UNIVERSIDAD PERUANA Y DEL MUNDO

El modelo universitario peruano, nace como una prolongación del modelo Español (Rodríguez Cruz, 1972), con un modelo predominante de reforma social con delegación del control estatal, es decir la responsabilidad del estado en materia de universidades quedó delegado a la ANR (Asamblea Nacional de Rectores), otorgando más autonomía a las universidades, ley universitaria N°23733 de 1983 y decreto ley N° 882 de 1996, vigentes hasta junio 2014.

La universidad peruana ha mejorado en estos últimos años, pero el sistema universitario tiene aún muchas deficiencias, como consecuencia de achacar solo a la ANR la responsabilidad de responder a la demanda de la sociedad civil, muy poco comprometida y sin suficientes medios para ello. La creación del CONAFU (Consejo Nacional para la autorización de funcionamiento de universidades) y el decreto legislativo N°882, ha producido una expansión de la oferta de universidades (INEI, 2010, pág. 19) respondiendo al aumento de la demanda en el ingreso a las universidades para estudios superiores (ANR, 2011) produciendo en algunos casos vicios en el control de la calidad y pertinencia de las titulaciones, por la endogamia de la ANR y el CONAFU.

El Perú inició un proceso de expansión de la educación superior universitaria durante la década de los años ochenta. Sin embargo, no es sino a partir del año 2000 que el crecimiento de la matrícula universitaria despegó (Figura 1). Este explosivo crecimiento de la matrícula universitaria no fue un asunto fortuito. Fue una decisión del Estado peruano con el decreto ley N° 882, que libera el mercado educativo, permitiendo el lucro en las universidades para atraer de esta manera a la inversión privada en el servicio educativo.

Para (Cuenca Pareja, 2014) son tres las hipótesis de cambio que estuvieron detrás del decreto ley N° 882. La primera fue que con la participación privada se conseguiría ampliar la oferta y la cobertura universitaria. La segunda fue que, como consecuencia de la primera, el acceso a los estudios superiores se democratizaría; es decir, más jóvenes de todos los estratos económicos estudiarían en la universidad. Finalmente, se supuso que el mercado sería un regulador efectivo de la calidad de este servicio ampliado y democratizado.

Dicho fenómeno expansionista ha provocado un desbalance en los sistemas de calidad universitaria (Rojas-Revoredo, 2007); y problemas de consistencia, con respecto a la proliferación de carreras con baja demanda laboral (Yamada Fukusaki G. , 2014). De ahí que las explicaciones a este fenómeno se haya centrado, fundamentalmente, en los juegos de la oferta y la demanda económica, propios del campo de la economía (Díaz, J, J., 2009); y en la producción de normas y dispositivos jurídicos, del campo del derecho, además del campo político, que viene estimulando la aparición de nuevas universidades.

Figura 1. Perú: 1960 – 2012. Crecimiento de la matrícula universitaria según gestión

Fuente: ANR 2012, 2008 / MINEDU 2002

Los programas de pre y post grado introducen tímidamente los proyectos de investigación como requisito de salida, cuando la tendencia mundial va hacia las universidades de investigación que den soluciones a los problemas reales de la sociedad (Bleiklie & Kogan, 2007), con una competencia intensificada medida a través de los rankings u otras herramientas (Stensaker & Gortnitzka, 2009), obligando con mayor intensidad a contar con docentes con grado de doctor.

Si tomamos la iniciativa de excelencia alemana como ejemplo, podemos observar que ni los responsables de las políticas ni aquellos que proponían tal competencia han tenido en cuenta cuáles serán las consecuencias de tal decisión en el sistema; la división entre instituciones de investigación intensiva e instituciones solo de enseñanza y la idea unificada de la universidad como institución de clase mundial la única existente hoy en día, lleva a pensar en nuevos sistemas lógicos (Kehm B. M., 2012).

No podemos hablar de la idea humboldtiana de una estrecha relación entre enseñanza y universidad como característica de las universidades alemanas sin tener en cuenta diferenciación y diversidad al mismo tiempo (Teichler, 2009). Kreckel destacó en 2008 que el problema del nexo entre enseñanza e investigación es uno de los principales de una universidad «normal» que no se dedica intensamente a la investigación pero que tampoco se quiere convertir en una institución exclusivamente educativa. Y, por supuesto, no hay una sola y exclusiva forma de excelencia, sino muchas, de la misma manera que hay muchas formas distintas de calidad.

En cuanto a la enseñanza universitaria la tendencia mundial es a la integración real de la enseñanza universitaria, el cambio en el rol y funciones docentes, nuevos planteamientos

El Estado peruano viene respondiendo a las exigencias de calidad que la sociedad civil demanda, a través del SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa), organismo independiente que se encuentra en reorganización con la dación de la nueva ley universitaria N°30220 y la creación del SUNEDU para el licenciamiento, queda mucho camino por recorrer si se visualizan las tendencias actuales de la internacionalización y globalización de la educación superior universitaria.

Figura 2: Modelo del Sistema Universitario Peruano (Ley Universitaria N°23733)

Fuente: Elaboración propia

1.2. PROPUESTA DE MODELO DE ANÁLISIS DE POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN PERÚ

Los antecedentes expuestos tanto de la problemática del sistema universitario peruano como las tendencias y fenómenos mundiales, son motivos suficientes para realizar este trabajo de investigación que tiene como objetivo proponer un modelo para la educación superior universitaria peruana, donde el Estado peruano debe recuperar su compromiso para con la sociedad, garantizando que se atiendan sus necesidades actuales y ofreciendo una proyección de futuro. En este sentido hay que abrirse a las tendencias globales y definir objetivos más amplios que inserten al sistema peruano en las corrientes mundiales.

Un modelo inspirador para el modelo peruano es la reciente implementación del Proceso de Bolonia a las Universidades Europeas, en especial al modelo universitario Español que se ha tomado como mejor práctica, para definir los objetivos de la política educativa peruana, por la experiencia que ha tenido hacia el cambio a un modelo de universidad que responda a la internacionalización y la globalización de la educación superior universitaria.

El Estado peruano debe recoger de acuerdo a nuestra realidad y a las tendencias mundiales una política educativa que responda a los cambios de la sociedad del conocimiento, a los comportamientos sociales y a la globalización, por eso en primer lugar se propone una política para la educación universitaria en Perú que responda a la crisis universitaria, que se prioriza de la comparativa con los objetivos específicos del Proceso de Bolonia. Para el modelo peruano son 4 los objetivos específicos que debe marcar esta política: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas (Figura 3).

Para que esta política se permeabilice a la sociedad es preciso cambiar el modelo de planificación y gestión: de un modelo de reforma social a un modelo de análisis de políticas. Un modelo hacia abajo donde el Estado Peruano actúe como único responsable de responder a la sociedad demandante como su representante legal y hacia el lado con una agencia externa e independiente que recoja la política educativa emitida por el Estado para que sienta las bases de la práctica como se está haciendo en muchos modelos universitario del mundo. Donde el rol de la ANR sea negociar con el Estado y consensuar con la SUNEDU y el SINEACE la implementación de la política educativa en las universidades (Figura 4).

Figura 3: Propuesta de los objetivos específicos de la política educativa

Fuente: Elaboración Propia

Figura 4: Propuesta del modelo para la Educación Superior Universitaria en Perú

Fuente: Elaboración propia

2. MODELO DE ENTREVISTA CUALITATIVA PARA JUICIO DE EXPERTO.

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, con los rectores, con las universidades y con la sociedad civil?*
2. *¿Cuál debería ser el rol de una agencia externa de acreditación? y ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, los rectores, las universidades y la sociedad civil?*
3. *¿Debería haber una asociación de rectores? ¿Cómo debería ser su relación con el Estado, SINEACE, los rectores, universidades y sociedad civil?*
4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*
5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario que pueda ser evaluado de manera independiente, en un espacio de tiempo?*
6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas.*
7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*
8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?*

Referencias

- CADE. (2014). *Por la Educación. Resultados*. Recuperado de <http://ipae.pe/cade-educacion/2014/programa/dia-1-una-educacion-calidad-oportunidades-trabajo-conjunto#novedades>.
- Castro, Juan F., Rivera, Mario y Yamada, Gustavo (2012) Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad. SINEACE: Lima. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0198694D6FE2A18D05257AF5005E5B08/\\$FILE/107070418-Educacion-superior-en-el-Peru-Retos-para-elaseguramiento-de-la-calidad.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0198694D6FE2A18D05257AF5005E5B08/$FILE/107070418-Educacion-superior-en-el-Peru-Retos-para-elaseguramiento-de-la-calidad.pdf) (Consulta: 15 de enero 2016).
- Cuenca Pareja, R. (2006). Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción. *La educación en los tiempos del APRA: Balance, 2009* (pp. 5-11).
- Cuenca Pareja, R. (2013). Educación superior. *Movilidad social e identidad*. Lima: IEP, pp. 51-92.
- Cuenca Pareja, R. (2014a). Herido de muerte. Razones para una ley universitaria. *Revista Ideele* N°241. Recuperado de <http://www.revistaideele.com/ideele/content/herido-de-muerte-razones-para-una-ley-universitaria>.
- Cuenca Pareja, R. (2014b). Ley Universitaria. Recuperdo de <http://enfoquederecho.com/enfoque-derecho-entrevista-a-ricardo-cuenca-sobre-la-ley-universitaria/> In E. Derecho (Ed.).
- Cuenca Pareja, R., y Niño, R. (2011). Igualando oportunidades: sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú C. Lima - Perú.
- Cuenca Pareja, R. (2014). Dos mitos de la ley universitaria. Recuperado de <https://redaccion.lamula.pe/2014/07/17/respuesta-a-criticas-a-la-leyuniversitaria/albertoniquen/>.
- Chávez, I. R. (2015). Universidad y autonomía actual en Perú. *Universidades*, 1(1), 49-59.
- Diario Gestión. (2016). El número de universidades en el Perú se duplicó en solo 13 años. Recuperado de <http://gestion.pe/economia/numero-universidades-peru-se-duplico-solo-13-anos-102202>.

Díaz, H. (2000). La reforma del mercado educativo. *Abusada, R. et al. La Reforma Incompleta. Instituto Peruano de Economía y Universidad del Pacífico.*

Díaz, J. J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En: BENAVIDES, Martín (ed.). Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate. Lima: *Grade*, 2008. p. 83-129.

Ministerio de Educación (2013). Proyecto de la Ley del Sistema de Educación Universitaria Nacional. Perú.: Documento de Trabajo.

El Comercio. (2016). ¿Qué trae la Ley Universitaria?. Recuperado de <http://elcomercio.pe/opinion/columnistas/que-trae-ley-universitariajaime-saavedra-noticia-1740914>

El Comercio. (2016). Ninguna universidad peruana entre las 400 mejores. Recuperado de <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/qs-top-universities-ninguna-universidadperuana-entre-400-mejores-mundo-noticia-1757681>).

El Comercio. (2016). “Técnico con formación puede ganar 30 mil soles”. Recuperado de <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/tecnico-formacion-carrera-puede-ganar-30-mil-soles-noticia-1708488>.

El Comercio. (2016). Daniel Mora: la Ley Universitaria y sus implicancias sociales. Recuperado de <http://elcomercio.pe/politica/congreso/daniel-mora-ley-universitariaacabara-universidades-chicha-noticia-1739435>).

El Comercio. (2016). Ollanta Humala y la promulgación de la Ley Universitaria. Recuperado de <http://elcomercio.pe/politica/gobierno/ley-universitaria-fuepromulgada-presidente-humala-noticia-1741440>.

Entrevista a Leon Trahtemberg. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0XjZPXLaAEU>
Educación, (39).

Inchaustegui, J. (2013). Ley universitaria, 10 puntos claves que debes conocer. Recuperado de <http://elcomercio.pe/politica/congreso/ley-universitaria-10-puntos-claves-que-debes-conocer-noticia-1718047>.

Jaramillo, M., Ñopo, H., & Díaz, J. J. . (2007). La investigación sobre el mercado laboral peruano: instituciones, capacitación y grupos desfavorecidos Investigación, políticas y desarrollo en el Perú,.

Kehm, B. M. (2007). The impacts of University Management on Academic Work: Reform Experiences in Austria and Germany: Management Revue.

Kehm, B. M. (2011). La Gobernanza en la enseñanza superior. Sus significados y su

Laguna, G. F. G. (2015). 10 cambios de la ley universitaria. ¿Realidad o ficción?. *GESTIÓN PÚBLICA*, 2(1).

León Velarde, F. (20 de diciembre de 2013). La universidad que queremos. Diario oficial, La República.

León-Velarde, F. (2015). La ley universitaria N°30220: Posibilidades y retos. *Acta Herediana*, 55, 5.

Lynch, N. (2013, junio 12). Nueva ley universitaria es necesaria pero no la SUNEDU. Ex ministro de Educación. Diario La república.

Masías, Lorena. (2015). “Sunedu: Universidades ahora están obligadas a evaluar a sus docentes”.

Gestión. Recuperado de <http://gestion.pe/economia/sunedu-universidades-ahora-estan-obligadas-evaluar-sus-docentes-2149923>

Mera, R. A. A. (2014). Una universidad al servicio de la investigación multidisciplinaria. *Quipukamayoc*, 22(42), 9-24.

MINEDU. (2006). Ministerio de Educación. La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria. Informe 2006. Lima: Serie Cuadernos de reflexión y debate VII. Dirección de Coordinación Universitaria.

Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35, 13-37.

Mori, J. (2015). Mirando el bosque en su conjunto La endogamia académica y la renovación docente en las universidades públicas. *En Blanco y Negro*, 5(2).

Nava, H. L. (2005). Evaluación y acreditación de la educación superior: el caso del Perú. UNESCO-IESALC.

Orellana-Cuellar, L., Pezo-Pezo, A., & Caballero-Ortiz, A. G. (2015, April). Nueva ley universitaria: necesidad de reevaluación en la docencia después de los setenta. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 76, No. 2, pp. 205-206). UNMSM. Facultad de Medicina.

Palacios, Rosa María. “Universidad y reparto de poder”. *La República*. Recuperado de (<http://www.larepublica.pe/columnistas/contracandela/universidad-y-reparto-del-poder-15-12-2013>) (consulta el 15 de enero 2016).

Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (2009). *University governance*: Springer Netherlands.

Pereyra-Elías, R., Huaccho-Rojas, J. J., Taype-Rondan, Á., Mejia, C. R., & Mayta-Tristán, P. (2014). Publicación y factores asociados en docentes universitarios de investigación científica de escuelas de medicina del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 31(3), 424-430.

PERÚ 21. (2016). En Perú hay 53 universidades con licencia provisional que podrían ser erradas. Recuperado de <http://peru21.pe/politica/ley-universitaria-daniel-mora-peruposible-2191266>.

PERÚ 21. (2016). Técnico puede ganar más que un abogado. Recuperado de <http://peru21.pe/economia/peru-tecnico-puede-ganar-mas-que-abogado-2126283>

Promulgación de la Ley Universitaria. (2016). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EkCu1wkl3R4>)

- Rafael, A. E. (2015). Sentido y orientación de la política académica universitaria en un contexto global. *In Crescendo*, 6(2), 157-172.
- Rodrich, A. (2013). Acreditación universitaria: Un reto hacia una educación de calidad. Recuperado de <http://noticias.universia.edu.pe/actualidad/noticia/2013/04/08/1015320/acreditacion-universitaria-reto-educacion-calidad.html>
- Rodriguez, I. (11 de setiembre de 2011). Estan creando universidades son criterio educacional ni de desarrollo. Ex Presidente de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR). Publicación en el Diario Perú 21, 12.
- Rosselló Nicolau, G. (2005). Evaluación Institucional: Evaluación y Acreditación. Jornada sobre la adaptación de la Universidad al EEES. San Sebastián: 5-7 de septiembre.
- RPP NOTICIAS. (2016). Javier Piqué del Pozo: el derecho del Estado al exigir calidad educativa. Recuperado de http://www.rpp.com.pe/2014-06-28-pique-el-estado-tiene-el-derecho-de-exigircalidad-a-las-universidades-noticia_703792.html
- Nicolás Lynch. (2016). Sobre la injerencia de la Sunedu. Recuperado de http://www.rpp.com.pe/2014-06-29-lynch-que-superintendencia-universitariaventile-sus-actividades-noticia_703955.html
- Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Colombia: Mayol Ediciones.
- Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: Lessons of experience. The road to academic excellence: The making of world-class research universities. 32-342.
- Salmi, J. (2013). If ranking is the disease, is benchmarking the cure?. Rankings and
- Soria Luján, D. (2014). Autonomía universitaria y supervisión estatal: ¿Es inconstitucional la SUNEDU? *Gaceta Constitucional*, 79, 207-208.
- Soria Luján, D. (2015). El Estado y la universidad a la luz de la Constitución. *Gaceta Constitucional & Procesal Constitucional*, 86, 226-235.

- Tanaka, Martín. “La nueva ley universitaria”. La República. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/columnistas/virtu-e-fortuna/la-nueva-leyuniversitaria-13-07-2014>.
- Thorne, C. (2001). Indicadores de calidad en las universidades a nivel internacional y el caso peruano. Recuperado de http://www.geocities.com/P_E_R_U/lecturas/thorne/thorne.html.
- Torres, V., Guzmán, J. A., & Riquelme, G. (2011). Reportajes de Investigación. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2011/09/29/asi-opera-el-escandaloso-sistema-de-acreditacion-de-las-universidades/>.
- Tuson, M. (2002). ¿Sueñan los jóvenes investigadores con una carrera profesional?, Quark, Un análisis de la política científica en España, N.º 22-23, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.prbb.org/quark/22-23/default.htm>.
- Ureña, M. (2011). La universidad peruana vive un cambio para la mejora de su calidad. Revista de Investigación en Psicología, 14(2), 209-211.
- UNIVERSIA. (julio 2014). *III Encuentro Internacional de Rectores. Carta Río 2014*. Claves estratégicas y propuestas para las universidades Iberoamericanas. Recuperado de http://www.universia.net/nosotros/files/CARTA_RIO_28_07_14_ES.pdf
- Yamada F., G. (2014). Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿Vale la pena el esfuerzo? CIES - Universidad del Pacífico. Lima.

ANEXO III

ENTREVISTAS REALIZADAS A JUICIO DE EXPERTOS PARA VALIDACIÓN DEL MODELO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN PERÚ

ENTREVISTA N°1: RECTOR UNIVERSIDAD PRIVADA

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, rectores, universidades y sociedad civil?*

El rol del Estado en la educación superior universitaria no puede ser sino tutelar, orientador, coherente, sustantivo y consecuente. En cuanto a su responsabilidad ineludible de sustentarla materialmente, así como definir con claridad y precisión su direccionalidad plural y democrática, hacia la formación integral de los futuros profesionales.

Y su relación con el SINEACE, ANR (o ahora la denominada Superintendencia), las universidades y la sociedad civil, ha de ser la de articularlas debidamente en función a los fines y objetivos de una auténtica y operativa educación superior.

2. *¿Cuál debería ser el rol del SINEACE? ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, rectores, universidades y sociedad civil?*

Garantizar la calidad y su permanente acreditación, plasmando la política educativa del Estado, la correcta orientación de las universidades (traducida en su plan estratégico), más las legítimas expectativas y aspiraciones de la sociedad civil.

3. *¿Cuál debería ser el rol de la nueva ANR? ¿Cómo debe ser su relación con Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil?*

El rol de la ANR (o su equivalente) sólo se justifica en la medida en que coordine, con oportunidad y eficacia, el conjunto orgánico de acciones y medidas, conducentes a que cada universidad funcione efectivamente de acuerdo a su misión formativa, con evidentes estándares e indicadores de calidad.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

De la filosofía, antropología pedagógica y demás ciencias vinculadas con el desarrollo humano, individual y colectivo, de quienes conforman la sociedad, y están llamados a recrearla permanentemente, en función a valores, ideales, proyectos y objetivos concretos.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente?*

Sí, el objetivo de la política educativa ha de ser común y diferenciado a la vez. Común en los lineamientos y propósitos esenciales; diferenciado, según las características que cada universidad asuma desde su particular visión y misión institucional.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas?*

Sí. Y también la idoneidad comprobada de sus docentes y demás trabajadores, así como las condiciones materiales y logísticas de su funcionamiento.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

De 5 a 10 años, para implementar un proceso de cambio.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?*

No solo el proceso de cambio contribuirá, tenemos que ponernos a pensar qué tipo de universidad queremos. Evidentemente tenemos que hacer investigación de calidad a nivel del postgrado para ser más competitivos y podamos aparecer en los rankings internacionales.

Jueves 03 de julio 2014, hora 9:58 am de España.

Lugar Universidad Católica Santa María - Arequipa- Perú

ENTREVISTA N°2: RECTORA UNIVERSIDAD PRIVADA

Dra. Fabiola León Velarde
Rectora
Universidad Peruana
Cayetano Heredia

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, con las universidades y con la sociedad civil?*

La educación superior no puede dejarse al gobierno de las leyes del mercado. No cabe duda, que si bien este seleccionará a la educación privada de buena calidad, esto no es suficiente. No existe un solo país que haya alcanzado el progreso económico y social sin políticas públicas y sin un “Sistema” educativo. En la educación superior, este Sistema Educativo, por lo general, está conformado por: un Consejo, Secretaría o Junta Nacional de Educación; una Asociación, Consejo o Asamblea de Rectores; y un Consejo Nacional de Acreditación de la Calidad Educativa (Francia, Finlandia, España, Chile, Colombia, Argentina, entre otros). Estas instancias norman el sistema educativo con autonomía, aun cuando se encuentran adscritos al Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación (Francia), de Educación y Cultura (Finlandia), Educación, Cultura y Deporte (España), de Educación (Chile y Argentina).

2. *¿Cuál debería ser el rol de una agencia externa de acreditación? y ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, SINEACE, las universidades y la sociedad civil?*

El rol de una agencia externa de acreditación es garantizar la calidad en la educación superior universitaria, que sea una garantía pública de que es verdad. Para esto el Estado peruano debe reconocer esta acreditación.

Se necesita una universidad de excelencia, con investigaciones e infraestructuras apropiadas, y que estén relacionadas con las empresas; además con un real sistema de acreditación, donde se garantice la calidad de la enseñanza y con una independencia absoluta.

3. *¿Debería haber una asociación de rectores? ¿Cómo debería ser su relación con el Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil?*

Con respecto a la ANR, reconozco que ha hecho un buen trabajo en la coordinación y buenas prácticas para el sistema universitario peruano; por ello debería mantenerse, pero bajo otra figura. Su relación debe ser de defensa de los intereses de las universidades con una participación a nivel de consultoría de conocedores de su sector.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

Las grandes decisiones para la educación superior universitaria deben salir del Estado como responsable de la calidad de la educación, que puede ser a través de un órgano adscrito al Ministerio de Educación. No existe un solo país que haya alcanzado el progreso económico y social sin políticas públicas y sin un “Sistema” educativo de calidad.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario que pueda ser evaluado de manera independiente, en un espacio de tiempo?*

Definitivamente, si buscamos calidad en la educación universitaria.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas.*

Ante la situación de la educación universitaria en el Perú, no podemos complacernos en esperar que a la educación la regule el mercado, la competencia y una apropiada información; pues al haber buenas universidades públicas, buenas universidades privadas, pero también malas, muy accesibles económicamente, corremos el riesgo de tener una

universidad segmentada por ingreso económico y no necesariamente por capacidad intelectual. Si queremos remontar el lugar en que se encuentra la universidad peruana a nivel mundial, requerimos una mayor expansión y mejor calidad de la educación superior con líneas de acción específicas.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

Implementar el gran cambio será a largo a plazo no antes de 15 años.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?*

Definitivamente, es lo que esperamos. La gran mayoría de países cuentan con universidades complejas (de investigación), de mediana complejidad (con investigación en temas seleccionados) y profesionalizantes, esto es, con una variedad de posibilidades educativas para el estudiante.

Lunes 06 de octubre 2014, hora 10:00 am.

Lugar: Universidad Peruana Cayetano Heredia – Lima – Perú.

ENTREVISTA N° 3: EX RECTOR UNIVERSIDAD PÚBLICA-EX MIEMBRO ANR

M.Sc. Jorge Cumpa Reyes.
Past Rector UNPRG

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, rectores, universidades y sociedad civil?*

El Estado debe jugar un rol fiscalizador en la actividad académica de las universidades para que estas se realicen con calidad sobre todo en las universidades nacionales y apoyar en el proceso de internacionalización.

Esta fiscalización se debe ampliar en supervisar el adecuado funcionamiento, así como los requisitos de ingreso, duración de las carreras, perfil de los docentes, y hacer un seguimiento a los graduados para no generar profesionales en exceso que finalmente no aportan en desarrollo nacional.

Todos estos roles deben ser manteniendo la autonomía universitaria dentro del marco de la ley tanto en las universidades nacionales y privadas. El estado debe mantener coordinaciones con el SINEACE y rectores a través de comisiones interinstitucionales e indirectamente con las universidades y sociedad civil.

2. *¿Cuál debería ser el rol del SINEACE? ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, rectores, universidades y sociedad civil?*

El SINEACE debe promover el desarrollo de los procesos de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior Universitaria, así como contribuir a alcanzar los niveles óptimos de calidad en los procesos, servicios y resultados de la Educación Superior Universitaria, garantizando la calidad del servicio educativo en las universidades públicas y privadas.

Tiene entre sus principales funciones definir los criterios e indicadores de evaluación para el proceso de acreditación y certificación de las instituciones y programas de educación superior universitaria; aprobar las normas que regulan la autorización y funcionamiento de las entidades evaluadoras con fines de acreditación y certificación; fomentando una cultura evaluativa en las instituciones de Educación Superior Universitaria.

De igual manera debe mantener un rol de coordinación a través de comisiones interinstitucionales con el Estado y las universidades a través de la ANR.

La acreditación debe ser obligatoria en las carreras que lo establezca la ley por la influencia que tienen en la sociedad como lo son medicina, derecho, educación, ingenierías, arquitectura etc., para aquellas acreditadas el título será a nombre de la Nación y las que no se acrediten deben hacer convenios con la universidades acreditadas para tal fin.

3. *¿Cuál debería ser el rol de la nueva ANR? ¿Cómo debe ser su relación con Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil?*

La nueva ANR lo que tiene que hacer es descentralizar su accionar por macro regiones como están dividida en Concejos Regionales Interuniversitarios o sea CRI NORTE, CRI ORIENTE, CRI CENTRO CRI SUR y CRI LIMA, esto permite una relación más directa y más factible con el Estado y con Sociedad Civil.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

La política educativa debe salir de las mismas universidades aprovechando la capacidad de sus docentes y hacer propuestas al poder legislativo y ejecutivo que puede ser a través de un órgano rector autónomo adscrito al Ministerio de Educación en los que deben haber representantes de cada CRI, no necesariamente los propios rectores y debe ir en la línea de lo que quieran las universidades, ayudas para que las universidades tengan facilidades para mejorar su prestigio y competitividad, por ejemplo dando apoyo como medidas de fomento de ayudas públicas para becas de

maestría y doctorados no sólo con medidas de control y sancionadoras con esto se hace muy poco.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente?*

Efectivamente no existe una política educativa clara en el sistema universitario, crece la población y crecen las universidades pero sin criterios de calidad y sin una entidad que acredite un buen servicio educativo.

Poca valoración se da a la investigación científica o académica. El desempleo o subempleo de miles de profesionales producto de la desconexión entre la universidad y el país, que se muestra tanto en los contenidos curriculares básicos, como en la inadecuada oferta profesional ante las necesidades actuales y estratégicas del país.

La escasa oferta de la educación técnica la vuelve poco atractiva a miles de estudiantes que siguen insistiendo en postular a la universidad. El gobierno y la administración universitaria se encuentran en una situación de entrapamiento que favorece la lógica de aislarse de los retos del desarrollo, que impide generar situaciones propicias para la articulación de las empresas, que no permite generar sistemas para monitorear la calidad de sus productos, estimular a sus docentes, estudiantes y la investigación y generar espacios de desarrollo del talento (carrera docente superior, representación).

Deben emprender las siguientes políticas:

- **Sentar las bases para que las universidades e institutos generen ciencia e innovación tecnológica con recursos especialmente dedicados a eso.**
- **Transformar la formación profesional en una perspectiva de educación permanente que atienda tanto a quienes necesiten una formación técnica específica como a aquellos que requieren formaciones especializadas más allá incluso de los grados de maestría y doctorado.**
- **La acreditación debe ser la palanca para que cada institución emprenda un camino de mejora de la calidad.**

Es necesario plantearse la necesidad de un sistema de educación superior que, respetando las particularidades, articule y potencie a la universidad y a los institutos de formación profesional y los vincule creativamente con las necesidades de desarrollo local, regional y nacional.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas?*

Considerando que la acreditación es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación por lo tanto en el proceso de cambio para la universidad peruana se debe empezar por evaluar la calidad de los programas.

Este proceso ha estado muy ligado desde sus inicios, a la idea de la autonomía y la autorregulación, complementada con la exigencia de rendición de cuentas que se hace a la Educación Superior desde distintos sectores sociales. Por tal motivo debe subrayarse que la legitimidad del Sistema está fuertemente ligada con los propósitos de la comunidad académica misma y sus interacciones con la sociedad. Dicha legitimidad es el resultado de una larga deliberación en la que se han venido logrando consensos alrededor de los puntos centrales del Sistema: el modelo y sus fases, el concepto de calidad, los factores y características, la metodología para la autoevaluación, la evaluación por pares, etc. La evaluación externa se entiende como un complemento a estos procesos y, por lo tanto los actos de acreditación expresan fundamentalmente la capacidad de autorregulación de las instituciones de educación superior.

En la acreditación Institucional, la calidad se determina por el logro tanto de los fines como de los objetivos de la Educación Superior, por la capacidad para autoevaluarse y autorregularse, por la pertinencia social de los postulados de la misión y del proyecto institucional, por la manera como se cumplen las funciones básicas de docencia, investigación y proyección social, por el impacto de la labor académica en la sociedad y por el desarrollo de las áreas de administración y gestión, bienestar y de recursos físicos y financieros, también en relación con óptimos de calidad.

La acreditación institucional apunta sustancialmente a valorar la capacidad de la institución para sostener en el mediano y largo plazo, su proyecto institucional y educativo, su capacidad para enfrentar y dar respuesta oportuna a los rápidos cambios que plantea el entorno. Es más, una mirada hacia delante, hacia el futuro priorizando la calidad de los programas.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

Considerando que la acreditación universitaria es el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistemático y voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias de una institución de educación superior, que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de las instituciones y programas universitarios que desarrolla. Permite certificar ante la sociedad, la calidad de los recursos humanos formados y de los diferentes procesos que tienen lugar en una institución educativa. Es el reconocimiento formal y público otorgado a una institución académica en virtud del grado en que dicha institución o dentro de ésta, una o más de sus unidades, carreras o programas han logrado avances significativos en el cumplimiento de su misión y objetivos declarados, y satisface un conjunto acordado de criterios, indicadores y estándares de pertinencia y calidad. Descansa en la búsqueda permanente de la excelencia y representa el esfuerzo colectivo de la comunidad universitaria para rendir cuentas a sí misma y a la sociedad, sobre la pertinencia, relevancia y calidad de su ser y quehacer institucional.

En la medida en que crecen y se diversifican las actividades y ofertas educacionales, investigativas y de extensión de una institución universitaria se hace indispensable que existan y operen efectivamente mecanismos de control, cohesión y confiabilidad pública respecto de ellos. Esta necesidad tiene su máxima expresión en el sistema de acreditación por lo tanto los plazos no se pueden definir cuantitativamente considero que debe fijarse plazos para algunas metas

Finalmente se puede concluir que la acreditación no es permanente, sino que se otorga por un periodo que puede variar entre 5 y 10 años, a partir del cual puede ser renovada o retirada, sobre la base de los resultados obtenidos en el proceso de revisión o verificación de lo efectuado.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?*

El propósito central de la acreditación es promover y estimular el continuo mejoramiento y determinar si una institución académica posee calidad a nivel general o respecto de una o más de sus carreras o programas

educativos, si es capaz de demostrar que progresa de manera continua y sistemática, con el empleo de estrategias, procedimientos y recursos adecuados para el logro de su misión y sus objetivos, cumpliendo razonablemente con los criterios y normas de calidad establecidos.

Consecuentemente, la acreditación universitaria se concibe como un mecanismo mediante el cual, la comunidad educativa establece y mantiene su autorregulación, y garantiza a los usuarios directos e indirectos de los servicios que ofrece, su integridad, pertinencia y calidad, en niveles que la hagan merecedora de la confianza y el respeto público.

La gran meta de la universidad peruana debe ser responder a una triple misión:

Hacer socialmente relevante su capacidad de creación cultural, de innovación científica y tecnológica y de formación de recursos humanos.

Extender, por equidad, los conocimientos generados y acumulados en la institución a sectores amplios de la sociedad.

Asegurar la excelencia por el mantenimiento y la mejora de la calidad de la enseñanza, investigación y extensión.

Lunes, 23 de junio de 2014, hora: 2:30 pm hora de España.

Lugar: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Lambayeque-Perú.

ENTREVISTA N°4: EX RECTOR UNIVERSIDAD PRIVADA EX MIEMBRO DE LA ANR

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, rectores, universidades y sociedad civil?*

El Estado debe tener el control para que la actividad académica de las universidades sea realizada con calidad, debe controlar las actividades como; los requisitos para el funcionamiento de las universidades, los requisitos para el ingreso a las carreras, la duración de las carreras, la calidad de los docentes, los medios económicos y otros que sean de control importantes.

La autonomía es fundamental en el sistema universitario, en el caso de las nacionales en investigación y enseñanza y en el caso de las privadas en la libertad de la educación.

2. *¿Cuál debería ser el rol del SINEACE? ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, rectores, universidades y sociedad civil?*

EL SINEACE es un órgano de administración pública autónomo que pertenece que tiene la competencia de acreditar la calidad de carreras profesionales, universidades y profesores de las universidades y está trabajando muy bien, su relación con el Estado debe ser a través de un órgano rector (con el nombre que tenga), teniendo en cuenta que las funciones específicas del SINEACE las tiene que indicar la ley a través de este órgano rector.

3. *¿Cuál debería ser el rol de una nueva ANR? ¿Cómo debe ser su relación con Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil?*

La nueva ANR debe velar por los intereses de las universidades, ya que son los rectores los que mejor conocen lo que hacen las universidades, su rol debería ser de asesor del poder ejecutivo y del poder legislativo, debe ser un órgano asesor, de opinión, al que hay que preguntar siempre, porque conocen su función, no por competencia delegadas por el Estado si no de opinión por su experiencia.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

La política educativa debe salir del poder legislativo y del poder ejecutivo que puede ser a través de un órgano rector autónomo (llámese como se llame) dentro del Ministerio de Educación, y debe ir en la línea de lo que quieran las universidades, ayudas para que las universidades tengan facilidades para mejorar su prestigio y competitividad, por ejemplo dando apoyo como medidas de fomento de ayudas públicas para becas de maestría y doctorados no sólo con medidas de control y sancionadoras con esto se hace muy poco. Se está haciendo, pero muy poco con CONCYTEC y FINCYT, hay que ver el ejemplo de Chile con sus medidas de fomento, apoyos muy importantes para alumnos de muy buen rendimiento para que realicen posgrado en universidades de primer nivel, independientemente sean de universidades públicas o privadas con inversión en proyectos de todas las áreas humanidades, ciencias sociales, etc.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente?*

Los requisitos de una política educativa que deben cumplir las universidades debe ser establecido por el poder legislativo y ejecutivo y deben ir hacia un objetivo común, que efectivamente debe ser evaluado y controlado. Hay que establecer que es lo esencial en una universidad, en unas puede ser el profesorado, en otras los laboratorios, para otras la biblioteca, que no termine siendo solo el llenado de formatos, todas muy formales, que indiquen que trabajamos muy ordenados, la acreditación tiene sus puntos positivos y negativos y en eso tenemos que tener cuidado.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas*

No sé si sea en una política educativa, pero estos deberían ser los fundamentos a evaluar si hablamos de calidad en la educación universitaria.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

La acreditación debe ser obligatoria solo en las carreras que lo establezca la ley, en las carreras que tienen gran influencia en la sociedad, como lo son medicina, derecho, educación, ingenierías, arquitectura etc, para aquellas acreditadas el título deberá ser a nombre de la Nación y las que no se acrediten sus títulos deberán ser a nombre de la universidad y dependerá de su prestigio.

En el Perú el tiempo que se establece para la acreditación de una universidad es de 5 años a 6 años.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?*

En el sistema universitario peruano la búsqueda de la verdad es investigación (pero necesita fondos, apoyo, fomento y cosas etc.). En Peru cuando hablamos de investigación es la realizada la universidad que tiene pregrado y posgrado, la investigación se tiene que dar a nivel de pos grado en las maestrías y doctorados, en el pregrado se pueden hacer trabajos más o menos buenos o muy buenos de investigación, pero no es la razón de ser del pregrado, hay que hacer la distinción. La investigación no la tiene que hacer todo el mundo deben existir centros

de investigación financiados con fondos de verdad y bibliografía suficiente para la investigación, sino la investigación seguirá siendo mínima solo en centros de excelencia.

Para fomentar la investigación en Perú, por ejemplo, se debe dar una ley con respecto al dinero del CANON, para que ese dinero pase a un fondo para I+D y que se dé a las universidades sean privada o nacionales, siempre y cuando estén acreditadas especialmente en el posgrado, para que no solo se les evalúe, sino se les controle y sean medidas por los rankings internacionales

Lunes 16 de junio 2014, hora 6:00 pm de España.

Lugar Universidad de Piura- Piura- Perú.

ENTREVISTA N° 5: RECTOR UNIVERSIDAD PRIVADA-EX MIEMBRO DE LA ANR

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, rectores, universidades y sociedad civil?*

El rol del Estado en relación con la educación superior universitaria se genera a partir de la Constitución Política del Perú (1993), como sigue:

Artículo 13°. La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.

Artículo 14°. La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.

Es deber del Estado promover el desarrollo científico y tecnológico del país.

La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar. La educación religiosa se imparte con respeto a la libertad de las conciencias.

La enseñanza se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y a los fines de la correspondiente institución educativa.

Los medios de comunicación social deben colaborar con el Estado en la educación y en la formación moral y cultural.

De lo anterior se desprende que en relación a la educación el Estado tiene un rol compartido con los padres de familia y los propios interesados, diferente a lo que se refiere al tema de la salud donde se indica:

Artículo 9°. El Estado determina la política nacional de salud. El Poder Ejecutivo norma y supervisa su aplicación. Es responsable de diseñarla y conducirla en forma plural y descentralizadora para facilitar a todos el acceso equitativo a los servicios de salud.

Para el caso de la salud al Estado le corresponde un rol imperativo que es de coordinación, es decir, unir los esfuerzos y recursos para la formación integral de la persona humana.

En consecuencia, el rol del estado está supeditado al marco de la Constitución y de las leyes que de ella se desprenden guiando el proceso de construcción educativa a través de su órgano sectorial pero sin un rol mandatorio. En tal sentido, la educación universitaria debe seguir siendo autónoma dentro de la ley que regula su autonomía, consagrado en:

Artículo 18°. La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia.

Las universidades son promovidas por entidades privadas o públicas. La ley fija las condiciones para autorizar su funcionamiento.

La universidad es la comunidad de profesores, alumnos y graduados. Participan en ella los representantes de los promotores, de acuerdo a ley.

Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes.

De acuerdo a lo anterior, las normas que se den a través de la división de poderes tienen que estar entendidas en cuanto a que el Estado no tiene un rol mandatorio sobre la educación universitaria.

La relación del Estado con el CONEAU y ANR serían de verificar el impacto de las normas en relación con el cumplimiento de los fines y objetivos propuestos para dichos organismos del Estado. Si los resultados no son de acuerdo a sus expectativas el Estado generará las medidas correctivas aplicables.

En relación con la sociedad civil el Estado orienta para que sus organismos muestren los resultados comparativos de las universidades respecto a la investigación, la extensión universitaria y la formación integral de profesionales a fin de que la sociedad pueda decidir respecto a la institución educativa que más le conviene para sus hijos y para ellos

mismos. Debe asignar incentivos a aquellas universidades que destacan en los diversos aspectos favorables para la promoción social a través del ejercicio de sus funciones sustantivas.

El Estado ejerce su función coordinadora con las universidades a través de la Asamblea Nacional de Rectores, quien mantiene informado a la sociedad de los avances y cumplimientos de las normas. Además, las instituciones del estado velan por el cumplimiento de normas obligatorias como son: SUNAT, INDECOPI y los sectores en los aspectos que les compete.

2. *¿Cuál debería ser el rol del SINEACE? ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, rectores, universidades y sociedad civil?*

El rol del SINEACE está definido en sus normas de creación vinculada a la acreditación de carreras universitarias, posgrados, etc. así como a la certificación de los egresados de las mismas. Comparativamente son las mismas funciones que asumen órganos similares en los diversos países globalmente, su rol con el Estado es a través de la información pública del cumplimiento de sus responsabilidades.

La relación del SINEACE con los rectores sería de apoyo mutuo buscando acelerar el proceso de acreditación mediante la participación de todas las universidades teniendo en cuenta que es un proceso de largo plazo. Desde este punto de vista el SINEACE podría coordinar con los rectores para la promoción de la cultura de calidad en las universidades cuyo impacto se mediría con una mayor aceleración del proceso de acreditación de carreras profesionales y posgrados.

De esta manera el SINEACE propiciaría que los rectores realicen un proceso de acompañamiento a las universidades para que superen las dificultades de comprensión de los indicadores de calidad y para generar intercambio entre éstas con fines de mejora continua. Asimismo, para la promoción de algunos temas vinculados con la movilidad académica nacional e internacional como son el establecimiento de competencias específicas comunes para las especialidades que ofertan las universidades del país.

El SINEACE en relación con las universidades debería asumir un mayor compromiso en la elaboración de un marco teórico y metodología de aplicación de los estándares del modelo de calidad para capacitar eficazmente a las universidades.

El SINEACE en relación a la sociedad civil tendría un papel de información con relación a los avances de la acreditación y su significado en la formación integral de los estudiantes.

3. *¿Cuál debería ser el rol de una nueva ANR? ¿Cómo debe ser su relación con Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil?*

La nueva ANR debería tener un rol de revisión del cumplimiento de normas universitarias, es decir generar un sistema que identifique los elementos claves de la regulación del Estado realizando el seguimiento de las mejoras que se comprometen las universidades al respecto. Debe promover aspectos relacionados con la comprensión de los estándares de calidad del modelo CONEAU y su aplicación. La organización de la nueva ANR debería adecuarse a tal propósito: de promoción de la mejora continua de la calidad.

Respecto a la sociedad civil el rol de la nueva ANR sería de difundir las responsabilidades de las universidades y los logros que estas alcancen al respecto.

El rol de la nueva ANR con el Estado debería ser de ente coordinador y articulador de las necesidades de la sociedad en educación superior, rindiendo cuenta de su labor públicamente.

La nueva ANR con las universidades debería tener un rol de coordinación, que es el que tiene actualmente, pero además debería adicionarles ciertos elementos de regulación claves referidos al cumplimiento de las normas que deben ser conocidos por la sociedad para que ésta pueda seleccionar a las universidades más eficientes en formación profesional.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

La política educativa del sistema universitario peruano debe ser una construcción basada en el diálogo de los sectores, del Estado a través del Congreso de la República, los representantes del empresariado a través de CONFIEP representantes de las universidades por la nueva ANR, por ejemplo.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente?*

La política educativa universitaria debe alinearse a los estándares de calidad del SINEACE de tal manera que todos los organismos del Estado asuman una política común para revisar el cumplimiento de las normas, los criterios e indicadores del modelo de calidad para que puedan ser evaluados para cada universidad y para grupos de ellas.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas?*

La Política Educativa vinculada a un modelo de calidad permitiría evaluar los Proyectos Educativos en primer lugar en cuanto a su alineación a los Proyectos Educativos Institucionales y a los Planes Estratégicos Institucionales y de Planes Estratégicos por unidad académica. Además, teniendo en cuenta que el modelo de calidad del CONEAU es sistémico se requiere generar un proceso de reingeniería para pasar de una concepción funcional de la gestión a una gestión por procesos, que en el campo curricular corresponde la aplicación del currículo con el enfoque por competencias, enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y la evaluación formativa. Dicho modelo de gestión sistémica demanda obligatoriamente que las universidades mantengan sistemas de gestión de la calidad y sistemas integrados de información y comunicación como son los ERP.

Esta forma de gestión integral facilitaría adecuarse a los requisitos de movilidad académica internacional.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario?*

Si tomamos como referencia que un sistema de información y comunicación requiere de 15 años en implementarse podemos afirmar que este sería el plazo mínimo para que una institución universitaria genere un proceso de reingeniería aplicando enfoques sistémicos incluyendo el cambio cultural necesario.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva*

El modelo permitirá incidir en un modelo de universidad moderna orientado a la formación integral de los estudiantes en el proceso formativo que ofrece. También podría adecuarse según las políticas de cada universidad en particular para cumplir metas más exigentes en investigación siempre que obtenga los fondos para financiarla con una perspectiva de largo plazo (20 años).

Viernes, 20 de junio de 2014, hora: 11:16 pm hora de España.

Lugar: Universidad de Piura – Lima - Perú

**ENTREVISTA N° 6: REPRESENTANTE DE ACREDITADORA EXTERNA
NACIONAL (CONEAU-SINEACE)**

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria?*

Lo que la Constitución de la República establezca.

¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, rectores, universidades y sociedad civil?

Debe existir un Consejo Superior Universitario (CSU) donde se encuentren representantes del Ministerio de Educación, de las Universidades públicas, de las privadas, de los empresarios, de los colegios profesionales y del SINEACE. Tal ente sería el rector un Sistema Universitario que integre los estudios técnicos con los universitarios.

2. *¿Cuál debería ser el rol del SINEACE a través de la CONEAU? ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, rectores, universidades y sociedad civil?*

Como todo ente acreditador de la calidad es el que aporta la información de la condición en que se encuentran las instituciones y sus programas de estudios, fruto de una evaluación objetiva y transparente, lo que en la actualidad nos diferencia del mundo, y es lo que lo fortalece en credibilidad y en contra de la corrupción. En el CSU, participa en la generación de

políticas y normatividad que coadyuve a la mejora de la calidad de la universidad.

3. *¿Cuál debería ser el rol de una nueva ANR? ¿Cómo debe ser su relación con Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil?*

Debe haber dos asociaciones independientes de universidades: las de las públicas y de las privadas. Se vinculan en el CSU como un órgano consultor.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

La política educativa al ser política pública deben salir del más alto nivel, el Estado y debe ser establecida en el CSU.

5. *¿Esta Política Educativa debería contener un objetivo común para el sistema universitario con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente?*

Se llama Planificación. “Sólo se puede controlar, lo que se puede medir”.

6. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación a todo el sistema universitario.*

En la región, el mínimo tiempo de espera para acreditar la alta calidad de una carrera desde la publicación de los estándares lo tuvo el CNA de Colombia. Fue seis años. El Perú la tuvo en menos de cinco.

Implementar un sistema de gestión de la calidad (el Modelo de Calidad del CONEAU fue el primero en el Mundo que lo exige como estándar para la acreditación desde el 2009), le llevó a la U. Nacional Agraria la Molina tres años.

Las universidades deben dar el gran salto de una gestión por funciones a una por procesos, y esto sí que es cambiar paradigmas.

Todo debe ser progresivo...

La acreditación en el país acompañara el crecimiento de la calidad de la universidad, siendo los estándares cada vez más exigentes, enseñando el

camino a seguir. Te sugiero leer lo que adjunto y lo que está en la web del CONEAU.

Los estándares para la primera acreditación de tres años son distintos para la segunda que es por cinco años. Los primeros son para “ordenar” la casa, que aprendan a establecer sistemas para mejorar sus procesos académicos y administrativos. Los segundos van por medir la eficacia de lo establecido. Los que vendrán para la tercera medirán eficiencia, lo que no se mide en el Mundo y así, con la información de los indicadores de gestión establecidos (son diferentes a los estándares), se podrá aplicando inteligencia artificial modelar la calidad de las carreras del futuro.

7. *¿Los objetivos específicos propuestos en el modelo, priorizan las necesidades del sistema universitario peruano y son: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas?*

Sugiero leer los Modelos de Calidad del CONEAU para la acreditación de las carreras, posgrados e institucional ya que están dentro del marco legal vigente, que define calidad como el conjunto de características inherentes a un producto o servicio que cumple los requisitos para satisfacer las necesidades preestablecidas. Así una carrera profesional de calidad define claramente su misión o propósito en función de sus grupos de interés, estos propósitos abarcan las actividades confiadas por la sociedad.

8. *¿Está de acuerdo en que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas?*

La acreditación es un instrumento de mejora y de información. Sugiero leer los Modelos de Calidad del CONEAU para la acreditación de las carreras, posgrados e institucional ya que está contemplado dentro de sus 03 dimensiones. Se busca una formación profesional continua del individuo que lo lleve a convertirse en actor principal del desarrollo sostenible de la sociedad.

Viernes 13 de junio de 2014 hora: 9:58 pm hora de España.

Lugar: CONEAU – Lima – Perú

ENTREVISTA N°7: PRESIDENTE DE ICACIT – ACREDITADORA EXTERNA PRIVADA

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, con las universidades y con la sociedad civil?*

El rol del Estado debe ser de facilitador para el establecimiento de un sistema de acreditación con objetivos claves para ser un país desarrollado, con agencias externas de acreditación independientes y de buena reputación, como son los ejemplos de México, India, Europa, etc.

2. *¿Cuál debería ser el rol de una agencia externa de acreditación? y ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, las universidades y la sociedad civil?*

El SINEACE está pasando por un proceso de reorganización, de fortalecimiento, se está reuniendo con instituciones educativas, agencias acreditadoras con el propósito de evaluar lo que ha actuado hasta el momento y mirar hacia una nueva propuesta de modelo de acreditación de las carreras, orientado a las competencias. Hay bastante interés por parte de las entidades educativas en tener una acreditación para demostrar a sus usuarios que tienen una formación de calidad, en ese sentido un estudiante que realiza su formación profesional en una centro de estudios acreditado tendrá mayores probabilidades de encontrar un empleo y hacer estudios de postgrado en el extranjero.

3. *¿Debería haber una asociación de rectores? ¿Cómo debería ser su relación con el Estado, CONEAU, universidades y sociedad civil?*

Debe existir una nueva ANR (Asociación de rectores) que velen por sus intereses y sean quienes respondan al MINEDU como las universidades están enfrentando el cambio y que recursos necesitan para ser universidades de calidad mundial.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

La política educativa debe salir del MINEDU directamente o a través de un órgano adscrito, que sea técnico especializado, con autonomía, que recogiendo de la problemática actual de la educación superior con la participación de la academia, industria y gobierno.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente, en un espacio de tiempo?*

Definitivamente se debe trabajar hacia un objetivo común para el sistema universitario.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas*

Se tiene que trabajar con objetivos educativos finales, que deben proveer al profesional ciertas competencias y habilidades, nosotros lo hacemos desde ICACIT.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

Es de largo plazo no más de 15 años.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo*

perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?

Hay que sentar primero las bases en el logro de competencias y luego pasar al siguiente nivel. La investigación debe ser a nivel de maestrías y doctorado.

Hay bastante interés por parte de las entidades educativas en tener una acreditación para asegurarles a los padres de familia que la inversión que desembolsan para pagar los estudios de sus hijos será equivalente al beneficio esperado. Asimismo, los estudiantes deben tener la seguridad que la carrera elegida les dará un buen futuro. Igualmente, las empresas quieren asegurarse que el egresado que quieren contratar cubrirá sus necesidades.

Miércoles 17 de setiembre 2014, hora 3:00 pm

Lugar: ICACIT – Lima – Perú.

ENTREVISTA N°8: REPRESENTANTE DEL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Dr. Javier Verástegui Lazo
Sub Director de Ciencia,
Tecnología y Talentos
CONCYTEC

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria?
¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, rectores, universidades y sociedad civil?*

El Estado debe ser el garante de la calidad de la educación superior universitaria. Debe ser el encargado de dar buenas leyes que permitan atacar de raíz el problema de calidad de la educación universitaria. La nueva ley universitaria en mi opinión es solo una pincelada porque no ataca el problema de fondo. El Estado debe dar leyes que incentiven la calidad de la educación universitaria. Para esto debe poder consensuar con las Universidades así como con las instituciones como el CONCYTEC, FINCYT, Colegios Profesionales, etc.

2. *¿Cuál debería ser el rol del SINEACE? ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, rectores, universidades y sociedad civil?*

Debe tener el rol de acreditar la calidad de la educación impartida por las universidades, con reconocimiento del Estado. Actualmente el CONEAU debe ser reformado. Su relación con el Estado debe ser a través de un órgano rector (con el nombre que tenga), teniendo en cuenta que las funciones específicas del CONEAU las tiene que indicar la Ley a través de este órgano rector.

3. *¿Debería existir una asociación de rectores? ¿Cuál debería ser el rol de la nueva ANR? ¿Cómo debe ser su relación con Estado, CONEAU, universidades y sociedad civil?*

Las universidades deben tener una representación ante los órganos colegiados, por lo tanto debe existir una asociación que defienda los intereses de las universidades.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

Indiscutiblemente el sistema universitario tiene que tener políticas públicas que favorezcan su desarrollo, por lo tanto necesita del Estado políticas claras y efectivas. Deben participar las universidades, los colegios profesionales etc.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente?*

Si queremos un plan para el sistema universitario peruano este debe tener un objetivo común.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas?*

Este plan debe tener acciones a seguir por lo tanto debe tener objetivos que luego permitan ser evaluados en el tiempo.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

El plazo debe ser amplio, definitivamente más de 10 años.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?.*

Esto es lo que se está buscando con la nueva ley universitaria, solo que tenemos que definir qué tipo de universidad es la que necesita el Perú.

Martes 26 de agosto 2014, hora 5:00 pm.

Lugar: Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.

Lima - Perú.

ENTREVISTA N°9: INVESTIGADOR DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

Dr. Ricardo Cuenca Pareja
Investigador principal
Instituto de Estudios Peruanos
IEP

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, con las universidades y con la sociedad civil?*

El Estado debe ser el garante de la calidad de la educación superior, debe dar las grandes políticas públicas, es el que debe tomar las grandes decisiones sobre cuál es la universidad que necesita el país.

Su relación con el SINEACE es que el estado tiene que dar el reconocimiento oficial al SINEACE, porque es el Estado quien da la garantía pública que es el origen de la acreditación para decir que esto es de la calidad que se busca.

El Estado tiene como varias opciones con el SINEACE, una es que el SINEACE sea la propia agencia acreditadora para lo cual se contratan pares que es el modelo que existe o más bien que sea una agencia que reconozca algunas acreditadoras, como filtro para decir esta acreditación si vale.

En cuanto a su relación con la universidad y la sociedad civil, hago mención a un artículo escrito por Abugatas (1993) profesor San Marquino (Ex Minsitro de Educación), donde decía en esa época que se estaba empezando el enorme divorcio entre la universidad, el Estado y la sociedad, (Porque las universidades se están creyendo que pueden hacer lo que quieren y el Estado por eso me retiro y no les digo lo que necesito) entonces no hay una conciliación de intereses, que actualmente vemos

son necesarias para cualquier desarrollo educativo, sea básico o de educación superior.

2. *¿Cuál debería ser el rol de una agencia externa de acreditación? y ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, SINEACE, las universidades y la sociedad civil?*

Buscar eso, que realmente aquello que está viendo de calidad, es una garantía pública de que es verdad, que existe. A partir de eso si yo tengo planes de mejoramiento tipo A, tipo B, ya eso es la parte mecánica, pero la gran idea de la acreditación externa es que desde una mirada de afuera diga oye es verdad lo que ellos dicen que están haciendo es así, es verdad. Su relación con el SINEACE, Estado y sociedad es ser un elemento más del sistema.

3. *¿Debería haber una asociación de rectores? ¿Cómo debería ser su relación con el Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil?*

Debe existir una asociación de rectores sin duda, lo he dicho más de una vez, lo que se necesita es que los rectores entre ellos se junten para pensar en la universidad y suministrar información y producir conocimiento y debe consensuar con el Estado, SUNEDU, SINEACE, con la políticas públicas del Ministerio de Educación, la asociación de rectores es muy importante el problema es si se tergiversa su función.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

Es una vieja discusión en la reforma de la educación, la educación es una actividad tradicionalmente autoritaria, hay una fuerte tendencia de pensar que es muy vertical de arriba hacia abajo, yo creo que un buen espacio de conciliación entre la demanda y la necesidad es importante y entiendo por necesidad educativa aquello que el país necesita y aquello que los propios usuarios necesitan.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario que pueda ser evaluado de manera independiente, en un espacio de tiempo?*

Necesariamente. Objetivos comunes de grandes miradas y largos plazos sin duda.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y*

específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas?

Sí, lo que pasa es que son de naturaleza distinta, hay algunos que son mucho más estructurales como el tema de competencias y enfoques de enseñanza aprendizaje y evaluación y otro más operativo como el sistema de créditos y el objetivo de calidad debe ser más bien el que atraviesa todo. Hay un tema bien clásico, que es lo que tiene que ver con gobierno de la universidad, como se gobierna la universidad quién gobierna la universidad (NGP). Quien gobierna la universidad, la asamblea, los profesores, la universidad se funda como una comunidad de estudiantes y docentes y esto se fue perdiendo fue tomando formas distintas en un proceso evolutivo natural pero también por algunas decisiones.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

Va a tardar por dos cosas, la implantación propiamente dicha y luego al cambiar la cultura que pienso es lo va a tardar más, el gran cambio será a largo plazo no antes de 10 años.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?*

Sin duda.

Lunes 29 de setiembre 2014, hora 10:00 am.

Lugar: Instituto de Estudios Peruanos – Lima – Perú.

ENTREVISTA N°10: MIEMBRO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNE)

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, con las universidades y con la sociedad civil?*

El Estado debe asumir la responsabilidad de gestionar la calidad de la enseñanza en las universidades de forma directa o encargando esta gestión sin desobligarse de esta responsabilidad, como lo hizo con la ANR en la ley N°23733. Es su responsabilidad la calidad de la educación por lo tanto debe gestionar con leyes que la favorezcan, asignación de recursos dinero, personas, para responder eficientemente a la sociedad demandante.

Actualmente con la nueva ley universitaria N°30220, el SUNEDU debe asegurar la calidad y el SINEACE debe promover la mejora continua de la calidad, por lo tanto el SINEACE entra en reorganización para fortalecer

sus procesos, por lo tanto los órganos operadores del sistema, como son el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (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 Universitaria (CONEAU) desaparecerán como tales, aunque su labor continuará desde el SINEACE, puesto que el trabajo continúa.

2. *¿Cuál debería ser el rol del SINEACE? ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, rectores, universidades y sociedad civil?*

Esta agencia externa de acreditación, debe ser un ente autónomo, que se nutra de las universidades especialmente de las más prestigiosas además de asesorarse de pares expertos en educación superior universitaria para desarrollar las condiciones mínimas de calidad que deben tener el sistema universitario peruano si temer al sesgarse. Esta agencia debe ser muy abierta, muy comunicadora para que las decisiones que tome recojan las necesidades que la sociedad civil demanda, en lo referido a la educación superior universitaria. Para que una agencia externa de acreditación sea más independiente debe ser una organización privada. Con respecto al Estado debe contribuir a la mejora continua para que este pueda garantizar la calidad en la educación universitaria.

3. *¿Debería haber una asociación de rectores? ¿Cómo debería ser su relación con el Estado, CONEAU, universidades y sociedad civil?*

La nueva ley universitaria N°30220, considera que los rectores de universidades públicas y privadas pueden ser representantes ante órganos colegiados, para tal efecto podrán constituir asociaciones. Actualmente existen algunas asociaciones como el FIPES (Federación de instituciones privadas de educación superior), AUP (Asociación de Universidades públicas y privadas del Perú), etc.

Tener un gremio de universidades a través de sus rectores es valioso, que mejor que las mismas universidades sean las que defiendan sus intereses a través de una asociación de rectores, que sea visto como una asociación a quien consultar, porque son los rectores quienes conocen bien la problemática de su sector.

Su relación con el Estado es rindiendo cuentas y con las Agencias externas de acreditación consensuando para la óptima permeabilización del aseguramiento de la calidad dentro de las universidades para que respondan a las necesidades de la sociedad civil.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

La política educativa debe salir del Estado Peruano como ente decisor, pero debe ser en este caso el SUNEDU quien tenga la información del sistema universitario, este organismo debe recoger las necesidades del sector para que esta política educativa recoja lo que la sociedad civil demanda.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario con criterios e indicadores que puedan ser evaluados de manera independiente, en un espacio de tiempo?*

Efectivamente, la política educativa debe tener un objetivo común para el sistema universitario peruano para que sea de calidad y al alcance de todos y pueda luego ser evaluado en el espacio de tiempo.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas*

En este proceso de cambio, se debe partir de un objetivo común pero debe dejarse libertad para que las universidades desarrollen sus líneas de acción con enfoques diferentes de acuerdo a su público objetivo, nivel socio cultural etc. Lo que sí es claro es que si se quiere calidad al alcance de todos se debe empezar por evaluar los créditos académicos para la movilidad de alumnos, profesores y egresados y la calidad a través de estándares mínimos.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

Con respecto al plazo, pienso de debe ser el necesario que permita conseguir el objetivo común, normalmente es de largo plazo. La nueva ley va a impactar en base a lo que SUNEDU pueda hacer.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?*

Para responder esta pregunta voy hacer referencia a Jamil Salmi, experto internacional en reformas de educación superior, en su último libro, “El camino hacia la excelencia académica: La creación de universidades de investigación de rango mundial”, donde comenta sobre los tres factores que hace exitosa a las universidades: - Concentración de talentos; - Una gobernabilidad adecuada; - Recursos abundantes.

Pienso que un proceso de cambio en el sistema universitario peruano apuntará hacia una universidad más que de investigación hacia una universidad de rango mundial, medida por los rankings internacionales y en este cambio coexistirán universidades de investigación y universidades profesionalizantes ya que las dos formas son importantes para el desarrollo del país.

Miércoles 3 de setiembre 2014, hora 4:00 pm.

Lugar: UNIVERSIDAD DE INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA

Lima - Perú.

ENTREVISTA N° 11: INVESTIGADOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Gustavo Yamada Fukusaki
Investigador principal
Universidad del Pacífico
UP

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, con las universidades y con la sociedad civil?*

El Estado debe asegurar y vigilar la calidad de la enseñanza, ya que la educación es un servicio público, y además otorga títulos a nombre de la Nación. La educación es una inversión, y por ende debe ser bien administrada.

2. *¿Cuál debería ser el rol de una agencia externa de acreditación? y ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, SINEACE, las universidades y la sociedad civil?*

La tendencia mundial respecto a la acreditación es que existan dos tipos de evaluación. La primera que hará el Perú a través de la SUNEDU para autorizar el funcionamiento de cualquier universidad, es el licenciamiento; y la segunda, una vez creada o autorizada es la acreditación, que será voluntaria. Es imposible para el país garantizar que todas las universidades y todas las carreras puedan ser acreditadas. Por eso se irá por partes primero: el licenciamiento y luego la acreditación. Así funcionan los sistemas actuales en el mundo de tal manera que los padres de familia cuando tengan la gran tarea de investigar cual es el mejor centro de estudios para determinada carrera, pueda ver con que profesores cuenta y su trayectoria, tomar en

cuenta la bolsa de empleo, el número de practicantes y en qué ciclos inician sus labores, ver con que empresas tienen alianzas o convenios, cuántas acreditaciones posee y por parte de qué agencias. Una vez que se toma todos los datos comprobarlos con algún alumno de esa universidad

3. *¿Debería haber una asociación de rectores? ¿Cómo debería ser su relación con el Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil?*

Si debe existir una asociación de rectores, esta asociación es muy importante en la medida de que no se tergiverse sus competencias deber un espacio institucional para la reflexión de los rectores sobre cómo interactúan las universidades, cuál debería ser su presencia en el territorio, cuánto debería ser su presupuesto, qué servicios deberían ser exigibles a cambio, está información luego facilitarla al Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

Las grandes políticas públicas deber salir del Estado, la educación es un servicio público de acuerdo a la Constitución Política del Perú.

La oferta formativa tiene que estar vinculada con las necesidades reales del aparato productivo y las universidades tienen que hacerse corresponsables de la inserción laboral de sus egresados. Esto levantará mucho el estándar de calidad y pertinencia de las universidades. Esta vinculación es clave.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario que pueda ser evaluado de manera independiente, en un espacio de tiempo?*

Como toda planificación deber tener un objetivo común, que nos lleve a desarrollar la educación superior universitaria.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas.*

Al objetivo común lo deben acompañar unos objetivos específicos que me permitirán alcanzarlo, esto implica cambios en la educación superior, la tendencia mundial es hacia el currículo por competencias, cambio de enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos

entre otros que harán que compitamos a través de los rankings internacionales.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

Considero que un cambio de este tipo es a largo plazo entre 10 a 15 años.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?*

Con mejor información este mercado se puede organizar y dar mejores incentivos para que realmente las universidades hagan los esfuerzos por mejorar. Pero también es relevante que haya mejoras sustantivas en el sistema de acreditación y en la legislación, de modo que se combine la flexibilidad en la forma de organización de las universidades, con mucha disciplina en cuanto a rendición de cuentas.

Lunes 03 octubre 2014, hora 10:00 am.

Lugar: Universidad Pacífico – Lima – Perú.

ENTREVISTA N°12: INVESTIGADOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Hugo Díaz Díaz
Presidente del Consejo
Nacional de Educación
CNE

1. *¿Cuál debería ser el rol del Estado en la educación superior universitaria? ¿Cómo debe ser su relación con el SINEACE, con las universidades y con la sociedad civil?*

El Estado debe tener el rol garante de la calidad del sistema educativo universitario, en total respeto por la autonomía universitaria.

2. *¿Cuál debería ser el rol de una agencia externa de acreditación? y ¿Cómo debe ser su relación con el Estado, las universidades y la sociedad civil?*

El rol es el de acreditar la calidad, por eso debe estar reconocida por el Estado. El actual sistema de acreditación está en reorganización, lo que busca es centrarse en altos estándares de calidad definidos por el Estado, con la participación de otros actores que sean relevantes. Este nuevo sistema de acreditación permitirá promover la movilidad de estudiantes,

egresados y académicos, tanto entre las instituciones de educación superior del país, o entre ellas y otras fuera del país.

3. *¿Debería haber una asociación de rectores? ¿Cómo debería ser su relación con el Estado, SINEACE, universidades y sociedad civil?*

Siempre y cuando su función sea la establecida la de orientar y coordinar las actividades universitarias del país, son los rectores los que mejor conocen la problemática de las universidades.

4. *¿De dónde debe salir la Política Educativa para el sistema universitario peruano, quienes deben participar en el conceso de la política educativa para su efectividad?*

El Ministerio de Educación debe ser el que se encargue de diseñar implementar políticas educativas que permita ir modelando el tipo de universidad que el país requiere para fomentar el desarrollo. Deben participar las universidades y la sociedad civil.

5. *¿Esta Política Educativa debe contener un objetivo común para el sistema universitario que pueda ser evaluado de manera independiente, en un espacio de tiempo?*

Definitivamente debemos tener como objetivo común asegurar la calidad educativa en todas las universidades públicas del país e incentivar a las universidades privadas al continuo mejoramiento de su servicio educativo.

6. *¿En el proceso de cambio para la universidad peruana, la Política Educativa debe empezar por evaluar: (1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (3) Créditos académicos. (4) Calidad de los programas.*

Definitivamente tenemos que empezar con líneas de acción. En calidad el ente rector debe ser el Ministerio de Educación quien debe proponer los cuatro pilares, en cuanto a competencias, enseñanza, movilidad etc.

7. *¿Cuál sería el plazo máximo que puede permitirse al sistema universitario para implementar un proceso de cambio de este tipo? Desde definir el modelo educativo, la organización de las instituciones y la acreditación de todo el sistema universitario.*

El plazo máximo debe ser más de cinco años, para ordenar la gestión universitaria, tanto administrativamente como en la composición de su oferta y calidad.

8. *¿Este proceso de cambio ayudará a que el sistema universitario peruano apunte hacia una universidad de investigación, con la acreditación tanto del pregrado como del postgrado, con un nuevo perfil del docente y una investigación medida por los rankings internacionales u otras herramientas, haciendo a la universidad peruana más competitiva?*

No se puede descuidar el sistema educativo superior para eso el Estado debe invertir más recursos en las universidades. La educación básica siempre ha sido la prioridad en el sistema educativo. Eso es cierto, pues sin una buena primaria y secundaria no se puede realizar una buena educación superior. Pero si el país quiere ser más competitivo y tener mayor presencia en el mercado internacional debe mejorar la oferta universitaria y revisar las prioridades en este nivel educativo.

Martes 28 de octubre 2014, hora 11 am.

Lugar: Consejo Nacional de Educación – Lima – Perú.